

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCIANA DIAS DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Campinas
2008



1290003926

TCG/UNICAMP
O14r
1290003926/FEF

LUCIANA DIAS DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

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:
Prof^a Dr^a Elaine Prodócimo

Campinas
2008

UNIDADE	FEF/1383
N.º CHAMADA:	TCC/unicamp
	OLIV
V.	Ex.
TOMBO BC/	3926
PROC	
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	284,00
DATA	06/04/2009
N.º CPD	437546

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

Oi4r

Oliveira, Luciana Dias de.

Reflexões sobre a ação do professor de educação física na educação infantil / Luciana Dias de Oliveira. – Campinas, SP: [s.n.], 2008.

Orientador: Elaine Prodócimo.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Docentes. 2. Educação física escolar. 3. Educação infantil. I. Prodócimo, Elaine. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

LUCIANA DIAS DE OLIVEIRA

**REFLEXÕES SOBRE A AÇÃO DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Luciana Dias de Oliveira e aprovado pela Comissão julgadora em: 01/12/2008.



Prof^ª. Dr^ª. Elaine Prodócimo

Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Eliana Ayoub
Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Carmem Lúcia Soares
(Responsável pela disciplina)

Campinas
2008

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus pais, Benedito e Norma, e a todos aqueles que mesmo sem ter oportunidades nos incentivam a entender a importância da educação para nossas vidas.

Agradecimentos

Estou muito feliz neste momento, pois agradecer significa que cumpri uma etapa muito importante da minha vida acadêmica. Agradecer, um gesto simples mas imprescindível, eu o faço neste trabalho através da escrita, mas sei que constantemente o realizo em pensamento todos os dias. Primeiramente, agradeço a Deus a quem devo minha vida e que posso contar infinitamente em todos os momentos. Em seguida, a meus pais Benedito e Norma que mesmo com poucas palavras sei que torciam muito por mim nesta jornada, e para completar a família: minha irmã e meu sobrinho, Juliana e João Pedro obrigado pelas interrupções, travessuras, conflitos, porque nesses momentos eu lembrava que não podia só pensar nos trabalhos acadêmicos, e precisava curtir a família. Agradeço ao Sidiney, meu namorado, companheiro de quatro anos e meio, por me sentir amada e amparada, Ney te amo.

Quero agradecer a todos os colegas da turma 04-noturno que tornaram meu trajeto aqui na FEF mais vivo e feliz, obrigado Caroline, Izael, Juliane, Ana Carol, Paty, Rejane, Vanessa. Às amigas Soraia e Juliana 03-noturno, agradeço por me presentear com suas amizades.

Agradeço às meninas da moradia, que tornaram a casa I4A meu novo lar, obrigado Nádia, Kely, Paula e Dani (Patrick). À Ket, recém integrante da I4A, que me ajudou nos trabalhos domésticos da casa quando estava na correria da pesquisa.

Às minhas alunas do condicionamento físico da bolsa trabalho em 2005-2006: Tereza(s) do IA, Beila, Cris, entre outras, que trouxeram confiança para meu trabalho através de seus sorrisos acolhedores. Aos meus colegas de trabalho que muito me ensinaram: Carol Nasser, Branco, Liane, Marina (Massara).

Aos meus aluninhos da EMEI – Maria Célia que me encantaram pela área da educação infantil.

Agradeço à Elaine, minha orientadora, que me conduziu a entender minhas próprias idéias, me mostrou o caminho da pesquisa e permitiu meu amadurecimento acadêmico. Na verdade, orientadora-madrinha, pode se assim dizer, pois fazia correções e simultaneamente transmitia seu carinho e incentivo de professora.

Também agradeço a professora Nana, orientadora de estágio, que tornou viva as discussões das aulas, a qual faz jus as indicações tão carinhosas da FEF, e que me fizeram procurá-la como docente dessa etapa tão importante para minha formação acadêmica.

Aos alunos do ensino fundamental de Hortolândia e a Carol Gontijo que me provaram ser possível atuar como professora e manter uma relação de afeto e harmonia entre professora e alunos.

Enfim, agradeço novamente a Deus que me permitiu conhecer essas pessoas maravilhosas e concluir essa etapa da minha vida.

Apresentação

Gostaria de compartilhar com vocês o caminho que trilhei para realizar esse sonho de fazer uma faculdade. As dificuldades que surgiram foram as mesmas de todos que se formaram em escolas públicas estaduais. Fiz o ensino fundamental em nove anos, pois além da primeira a oitava série havia também a pré-escola nessa escola que estudei. Quando estava na sexta série já planejava cursar o ensino técnico em uma escola municipal, no qual fui aprovada, e por quatro anos cursei o técnico em administração de empresas e o ensino médio, que era chamado de segundo grau. Concluí meus estudos básicos, e tinha interesse em cursar uma faculdade. Que utopia, uma menina de classe pouco abastada economicamente, não teria condições de pagar uma faculdade particular. Mas por que não fazer uma faculdade pública? Porque também não tinha preparo para competir com os alunos de escolas particulares e não era um gênio dos conhecimentos. Guardei meu sonho. Esperando que um dia pudesse tirá-lo da gaveta de meu coração e mente e colocá-lo em prática. Mas a vontade de aprender e estudar estava na alma, e não me contentava em apenas trabalhar, a satisfação que a escola me trouxe me fazia ser fiel aos estudos, à procura de novos conhecimentos. Havia entrado no mercado de trabalho desde os dezesseis anos, trabalhei como auxiliar de dentista, recepcionista, auxiliar administrativo, operadora de caixa de um clube esportivo. Não somente pela desmotivação causada pelas condições de assalariada e por sofrer assédio moral por alguns supervisores na minha jornada trabalhista, e por estar afastada de estudar, sentia uma inquietação. Procurei supri-la através de cursos que poderiam ser compatíveis com o meu custo de vida: primeiro computação, atualmente chamado de informática, depois inglês, até um mês de espanhol, *si es verdad*, no entanto isso me acalmou, mas não conteve minha vontade de fazer uma faculdade. Percebi o quanto uma vaga em um concurso de vestibular em universidade pública é concorrida, quando tentei fazer um cursinho pré-vestibular e senti que ficando o dia todo trabalhando e correr para participar do plantão de dúvidas, ainda sim tinha que disputar o tempo com aqueles que ficavam o dia todo estudando e ainda vinham tirar suas dúvidas nestes plantões. Eu estava em desvantagem, e desisti de fazer esse cursinho pré-vestibular e investir no curso de inglês, já que

essa disciplina também é pré-requisito da prova do vestibular, e as aulas do cursinho mostraram que era preciso saber inglês para aprender o inglês, muito contraditório. Bom, a idéia de cursinho pré-vestibular não foi descartada de todo, mas naquele ano foi deixada de lado. Sabia que as oportunidades eram raras e eu devia agarrá-las com unhas e dentes, foi assim que tive um aumento salarial e um desconto em outra escola de cursinho pré-vestibular e no ano seguinte estava matriculada, mesmo com esse respaldo nos estudos, eu trabalhava o dia todo, e ouvia os conteúdos que os professores ensinavam que soavam como “coisa do outro mundo”, pois a formação técnica me privou de muitos conhecimentos e ainda a promessa de uma boa colocação no mercado de trabalho não veio como se esperava. Meu primeiro vestibular prestei aos vinte e quatro anos, seis anos após a conclusão do ensino médio, e como a área educacional me encantava prestei o curso de Pedagogia, passei em uma universidade distante da minha cidade e tive de enfrentar outras dificuldades: o medo de não me adaptar, a mesma situação de ser estudante e trabalhadora, só que com a agravante de estar longe da família. Enfim, passei uma semana na faculdade e adiei o meu sonho pois desisti de ficar no “aperto” sem a família, porque contava com o apoio emocional deles, o qual não teria devido a distância. Assim, recomeçar... fiz novamente cursinho pré-vestibular, esse era modesto, não tinha infra-estrutura de recursos humanos e materiais, no entanto, o usei como disciplina de estudos, já que possuía o material do curso anterior e alguma coisa eu aprendi também, mesmo que por “osmose” como se diz na gíria. Logo, no segundo ano de tentativa de freqüentar uma faculdade pública obtive sucesso, a cidade Campinas é vizinha da minha, e optei pelo curso de Educação Física, ainda na área de educação só que com uma visão diferente, me encantei, adorei e realizei o meu sonho. Com este vieram outras realizações: o de ser tia do meu lindo sobrinho João Pedro, a busca de entender a vida através da doutrina espírita (kardecista), ter um namorado para eu poder “crescer” junto, beijar e amar, ter conhecido amigos sinceros aqui na faculdade, morar fora de casa mas sempre com o pezinho lá em Indaiatuba, e acredito que todas essas realizações são valiosíssimas e somadas às de uma formação acadêmica mudaram muito meu “eu” e fizeram acreditar mais ainda em mim e em meus sonhos.

Sonhei, Vivi, Cresci e Amei ... Sou Feliz!

OLIVEIRA, L.D. Reflexões sobre a interação entre prática e teoria na ação do professor de Educação Física na Educação Infantil. 2008. 153f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

RESUMO

Neste trabalho nos propusemos a analisar a prática do professor de educação física na educação infantil em escolas da rede pública municipal da cidade de Vinhedo e, assim, refletir se os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica e a bagagem pessoal promovem o respaldo indispensável para a atuação desses profissionais no contexto da educação infantil. A partir dessa idéia central procuramos compreender a relação da rede pública de ensino com a área da educação física e quais as dificuldades surgidas na prática docente. Nesse sentido, nos aproximamos da prática do especialista no contexto da educação infantil. Foi realizada uma pesquisa de campo de caráter qualitativo para investigar através de entrevista semi-estrutura e observações de aula a prática do professor de educação física nesse âmbito educacional. Foram pesquisados três professores de educação física durante o período de abril a junho de 2008, em 4 visitas a cada um deles, sendo que em cada dia de visita foram observadas, por sujeito, três a quatro aulas, somando 41 aulas observadas. A pesquisa nos mostrou que a formação acadêmica dos sujeitos oferece poucas disciplinas específicas que tratam da educação física na educação infantil. Os professores buscam atualizar seus conhecimentos para iniciar a prática docente na educação infantil. Esta atualização se respaldou na busca de teorias que os auxiliassem em seu trabalho com as crianças. A busca por teorias específicas da Educação Física na Educação Infantil e a tarefa de transposição da teoria à prática tornou-se uma das dificuldades discutidas nesse trabalho. Mas constatamos que em torno destas existiam outras dificuldades que interferem no trabalho interdisciplinar da educação física na educação infantil, que se trata da relação de ambas as áreas e seus atores, desde a professora de sala até a rede municipal de educação. Constatamos a fragmentação do conhecimento às crianças, que não faz parte somente da postura do profissional de educação física mas de todo o universo educacional em que está inserida essa prática. Através dessa investigação apontamos a necessidade de preparar melhor os professores, especialistas ou não, para uma prática interdisciplinar. Além disso, consideramos que as escolas de educação infantil devem estar atentas à disciplinarização que vem ocorrendo neste âmbito educacional, em que a maior prejudicada é a criança.

Palavras-Chaves: Prática Docente; Educação Física Escolar; Educação Infantil

OLIVEIRA, L.D. The Physical Education Teacher's Action on Childhood Education. 2008. 153f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ABSTRACT

In this study we intend to analyse the practice of the physical education teacher in pré-elementary city schools in the municipality of Vinhedo . We also intend to ponder whether the knowledge acquired by the teachers in the academic environment and their personal knowledge promote the essential assistance for the work of these professionals in the context of childhood education. From this central idea we try to understand the relationship between the teaching in public schools and the area of physical education and which problems arose in the teaching practice. In this sense, we approach the practice of the specialist in the context of childhood education. A field work of qualitative character was carried out to investigate through semi-structured interviews and observation of the class practice of the physical education teacher in this educational universe. Three physical education teachers were investigated from April to June of 2008. Each one of them received four of our visits and in each of them three to four classes were observed adding up to 41 classes observed. The research showed us that the academic formation of the subjects offers few courses that deal specifically with childhood education. The teachers try to update their knowledge to initiate the teaching practice in childhood education.. This effort to keep up-to-date was based on the search of theories that would help them to work with children. The search for specific theories based on the Physical Education and Childhood Education, and the task of transposition of the theory into the practice came to be one of the problems discussed in this study. We have noticed that there are other difficulties that interfere in the interdisciplinary work between physical education and childhood education which is the relationship of both areas and their actors, that is, the city schools and the teachers who work there. We have observed the fragmentation of the knowledge passed on to the children, which is related not only to the actuation of the physical education professionals but also to the whole educational universe in which this practice is inserted. Through this investigation we point out the necessity for better prepared teachers, specialist or not, for an interdisciplinary practice. Besides, we consider that schools responsible for the education of children must be on the alert for the fragmentation of disciplines which is happening in this educational sphere and which punishes especially the children.

Keywords: Teaching Practice; School Physical Education; Childhood Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada ao Professor(a) de Educação Física	18
Quadro 2 -	Conhecimentos Relatados.....	33
Quadro 3 -	Desenvolvimento das aulas.....	42
Quadro 4 -	Relação Professor e a Criança.....	66
Quadro 5 -	Intervenções.....	90
Quadro 6 -	Características da Aula.....	105
Quadro 7 -	Dificuldades.....	113
Quadro 8 -	Relação da Educação Física e a Educação Infantil.....	133

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEI	Centro de Educação Infantil
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
EF	Educação Física
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
FEF	Faculdade de Educação Física
HTPC	Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo
HTPI	Horas de Trabalho Pedagógico Individual
RCNEI	RCNEI – Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
SAE	Serviço de Apoio ao Estudante
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 DIREÇÃO, PALCO E PERSONAGENS (METODOLOGIA)	16
1.1 A Pesquisa	16
1.1.1 Traçando os primeiros caminhos	16
1.1.2 Construindo caminhos: a coleta de dados e o tratamento das informações	19
1.2 Perfil dos participantes da pesquisa	22
1.2.1 Sujeito: PI	23
1.2.2 Sujeito: PII	26
1.2.3 Sujeito: PIII	28
1.3 O Contexto pesquisado	30
2 LUZ, CÂMERA, (O PROFESSOR EM) AÇÃO	33
2.1 Conhecimentos Relatados	33
2.2 Desenvolvimento das aulas	41
2.3 Relação Professor e a criança	64
2.4 Intervenções	89
3 OS BASTIDORES	105
3.1 Características da aula	105
3.2 Dificuldades	112
3.3 Relação da Educação Física e a Educação Infantil	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
APÊNDICES	151
Apêndice A: TCLE - Escola	152
Apêndice B: TCLE - Professor	153

Introdução

A idéia de *Reflexões sobre a ação do professor de Educação Física na Educação Infantil*, tema deste trabalho, teve um percurso árduo para ser identificado e escolhido dentro das inquietações tão amplas para mim, uma recente pesquisadora da área de Educação Física. Assim, optei por um tema o qual considero significativo, e lhes apresento o caminho que me fez escolhê-lo. A busca por um tema implicou duas considerações: a primeira levanta a questão da *afinidade*, qual o assunto que no íntimo gostaria de explorar, aprofundá-lo no sentido de que fomentaria a minha vontade de pesquisar, já que este é um trabalho de conclusão de curso cujo tema é livre diante da diversidade do campo da Educação Física. O professor de educação física pode atuar em diversos campos para além da escola, mas o “educar” é especial, ainda que muitos profissionais se decepcionem com a área escolar, esta me encanta, pois foi nesta direção que decidi cursar a faculdade de educação física, para atuar nesta área. Passei por treze anos no papel de aluna, como saber atuar como professora? Esta é uma dúvida que me estimulou a escolher o professor como objeto de pesquisa.

Tendo feito esta primeira escolha, o próximo passo foi pensar a ação, isto é, qual situação, contexto, me permitiria avançar com a pesquisa de forma fluente. E o melhor palco indubitavelmente é a escola, especificamente as aulas. Como o professor de educação física atua em sua prática (manifestação dos conhecimentos acadêmicos e próprios adquiridos)? Isso tudo, estava situado na problemática da própria prática experimentada por mim desde outubro de 2006, em que iniciei um trabalho na EMEI “Maria Célia Pereira” da UNICAMP através do projeto de extensão “Contribuições da Educação Física para o Desenvolvimento Infantil” da Bolsa-Trabalho SAE. Ao me deparar com a prática, senti uma necessidade de reflexão sobre esta. No entanto, não me bastou somente refletir, havia uma lacuna e me permiti preenchê-la através do ‘olhar de fora’, já que seria impossível estar ao mesmo tempo dentro e fora da situação vivida. Assim, a segunda consideração para traçar o tema se apoiou na *curiosidade* em observar a prática

¹ Utilizaremos a palavra no gênero masculino, tanto no singular quanto no plural, para facilitar a leitura. Mas temos a consciência de que existem tanto professores como professoras atuantes na área de Educação Física.

do professor de educação física na educação infantil.

Sabemos que a prática do professor de educação física na educação infantil se restringe principalmente às escolas particulares e em algumas escolas públicas de educação infantil, cujas redes municipais implementaram esse trabalho. Assim, a união dessas áreas: Educação Infantil e Educação Física em rede pública é recente e restrita a algumas iniciativas municipais. No entanto, é ressaltada a importância do *movimento* nesse âmbito educacional pelo Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI). Porém, neste e em nenhum outro documento oficial é definido a quais profissionais compete essa responsabilidade de promover o movimento e a cultura corporal às crianças da educação infantil. Entretanto concordamos com Deborah Thomé Sayão (2008, p.4) quando afirma que:

Numa perspectiva de educação infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões e que estas, precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou profissionais.

Assim, gostaríamos de compreender melhor a prática docente do professor de educação física na educação infantil, e procurar responder, dentro do possível, as perguntas norteadoras desse trabalho de pesquisa: como está inserido o trabalho do professor nesse campo de ensino? Como esse profissional usa seus conhecimentos para essa atuação? Quais as dificuldades encontradas em sua prática? Para a busca de respostas às nossas inquietações procuramos através do trabalho de campo, observar atentamente a prática, retornar a pensá-la com o apoio da literatura, e refletir novamente nas questões norteadoras desse trabalho. No entanto, temos consciência de que nossos esforços estão em contribuir, em uma pequena parcela, no estudo da relação entre a Educação Infantil e a Educação Física, e não poderemos ter respostas definitivas quanto ao tema pesquisado, mas esperamos que este trabalho possa instigar novas procuras para ambas as áreas.

Acreditamos na importância dessa pesquisa, pois:

Ainda relacionado à busca da produção teórica da educação física para a faixa dos zero a seis anos e suas intersecções com os espaços educativos como creches e pré-escolas, fica evidenciada a carência de pesquisas e estudos específicos para meninos e meninas de pouca idade que incluam as interfaces da área específica com a Antropologia, a Sociologia, a História, entre outras, ampliando o olhar da Psicologia e da Medicina que são hegemônicos neste momento. (SAYÃO, 2008, p. 1)

E ainda nesse sentido, ressaltamos que “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na

educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p. 223), sendo este outro motivo da relevância desta pesquisa. No entanto, atualmente deveria haver uma preocupação dos cursos quanto essa atuação da EF (educação física) nesse nível de ensino, já que pequena inserção desses profissionais tem ocorrido nesse campo, principalmente na rede privada; e quando essa preocupação existe ainda são iniciativas pontuais.

Por outro lado, na maior parte do tempo, as professoras de sala são responsáveis pelo movimento da criança em escolas de educação infantil, e segundo Sayão (1999, p.230):

Quando perguntadas a respeito da especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, as professoras de sala entendiam que, como as crianças pequenas necessitavam imensamente do “movimento” ou da “brincadeira”, elas poderiam fazer o papel da profissional “especializada”.

No entanto, as mesmas professoras citadas por Sayão revelam que há três razões para não se sentirem capacitadas para desenvolverem estas atividades citadas pela autora. Entre essas razões esta jornada de trabalho que impede as professoras de agirem de maneira mais ativa devido ao próprio cansaço físico e mental; segundo: as professoras se voltavam às atividades de aspectos cognitivos, por causa da cobrança da família na preparação do aluno para o ingresso do ensino fundamental, e por último, elas consideravam sua formação inicial não suficientemente adequada para tratar das questões da “área psicomotora”², e assim “muitas professoras declararam-se despreparadas para desenvolverem atividades relacionadas à vida de movimento das crianças” (SAYÃO, 1999, p. 230-231).

Diante dessas questões, revelamos nossa preocupação sobre como é realizado o trabalho de práticas corporais na educação infantil, já que o *movimento* é base para o desenvolvimento da criança na descoberta do mundo e de seu próprio corpo, e de acordo com o relato dessas professoras de sala essas práticas são realizadas conforme a disposição e conhecimento de cada uma sobre o tema, que por vezes, este é marginalizado por causa da prioridade em atividades cognitivas. Por essa razão que, as atitudes das professoras se enquadram em uma visão dual da criança, como apontado por Eliana Ayoub (2001, p.58):

Nesse caso, a presença dos(as) “especialistas” em educação física pode gerar uma concepção compartimentada de criança e acentuar “velhas” dicotomias bastante conhecidas no espaço escolar: a professora de educação física fica responsável pelo “corpo” das crianças e a professora “generalista” pelo “intelecto”, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à

2 Sayão cita “área psicomotora”, mas neste estudo não temos a intenção de nos referirmos à teoria proposta por Le Boulch (1980).

tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do “intelecto” sobre o “corpo”.

Posso relatar, o que vai ao encontro com o relato supracitado de Sayão (1999), que em minha experiência com a educação infantil, presenciei o desabafo de uma professora de sala que me disse, que as crianças não tiveram nenhum momento da semana fora da sala de aula, e por esse motivo elas estavam agitadas, no entanto já estávamos na quinta-feira, isto é, praticamente quase toda a semana as crianças tiveram seus movimentos restritos dentro de sala.

Estes são os motivos que somados aos anteriores levam nos a crer que é indispensável esta análise do trabalho do especialista em escolas da educação infantil. Contudo ressaltamos que a presença deste não pode estar vinculada a fragmentação do conhecimento para a criança. Por outro lado, defenderemos a visão global e integrada do currículo da educação infantil apoiada nas idéias de Deborah Sayão e outros(as) autores(as), as quais serão discutidas ao longo desse trabalho.

A nossa intenção neste trabalho é investigar a prática de professores de educação física na educação infantil da rede pública. Para tanto, buscamos analisar se os conhecimentos de sua formação acadêmica permitem o respaldo indispensável a esta atuação e como ocorre a transposição da teoria à prática. Além disso, gostaríamos de compreender a relação da rede pública de ensino com esse profissional e quais as dificuldades surgidas em sua prática docente.

A fim de atingir os objetivos acima citados, dividimos esse trabalho em quatro momentos: a metodologia, como a primeira parte; no segundo capítulo trataremos dos conhecimentos acadêmicos e próprios dos professores e, analisaremos a prática docente dos mesmos por meio das observações de aula, em que discutiremos o desenvolvimento das aulas dos professores, a relação dos professores de EF e a criança, as intervenções realizadas por eles. No terceiro capítulo, descreveremos as características da aula de educação física; as dificuldades de atuação dos professores, e discutiremos a relação da rede municipal de educação, incluindo a escola, e seus atores com a educação física no contexto da educação infantil, e por fim pontuaremos as questões levantadas durante o texto por meio das considerações finais.

1 Direção, Palco e Personagens

1.1 A Pesquisa

1.1.1 Traçando os primeiros caminhos

A metodologia deste trabalho foi dividida em três sub-temas, o primeiro já intitulado acima que trata da descrição da pesquisa, o segundo que relata o perfil dos sujeitos e por último, a descrição do contexto pesquisado.

Após definir o tema como trilha inicial, foram necessárias novas escolhas para prosseguir esse trabalho monográfico. A próxima escolha foi determinar o caminho por meio do qual se concretizaria a pesquisa. Assim, o trabalho de campo constituiria a forma mais adequada a essa investigação, e possibilitaria a proximidade do universo a ser pesquisado. Para realizá-lo apoiamos-nos no conceito de Otávio Cruz Neto (1994, p.64) sobre o assunto:

O trabalho de campo, em síntese, é fruto de um momento relacional e prático: as inquietações que nos levam ao desenvolvimento de uma pesquisa nascem no universo do cotidiano. O que atrai na produção do conhecimento é a existência do desconhecido, é o sentido da novidade e o confronto com o que nos é estranho. Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações em direção ao que se quer conhecer. E o pesquisador, ao se empenhar em gerar conhecimentos, não pode reduzir a pesquisa à denúncia, nem substituir os grupos estudados em suas tarefas político-sociais

A partir das escolhas do tema e do meio pelo qual se realizaria a pesquisa tínhamos condições de pensar no local. A atuação do professor de educação física é obrigatória a partir do ensino fundamental, no entanto, algumas prefeituras municipais implementaram a iniciativa da presença deste profissional em escolas de educação infantil. Assim, foi realizado um levantamento das redes municipais, por meio de pesquisas eletrônica (via internet) e telefônica, que poderiam fazer parte do local desta pesquisa. Delimitamos à região das cidades vizinhas a Campinas, pois permitiriam melhor acesso do pesquisador ao local de campo. A escolha da

cidade teve como critérios, a distância percorrida pelo pesquisador ao campo e a estrutura física e organizacional da rede, que permitisse uma amostragem de professores e aulas observadas adequados aos interesses da pesquisa. Além disso, dependíamos da aprovação da Secretaria da Educação desta rede para ingressar ao campo, e a partir disso, dar vida, de maneira concreta, à pesquisa.

Após obtermos a aprovação da Secretaria de Educação da cidade de Vinhedo, recebemos desta uma lista da relação de todas as escolas da rede. Com esta lista em mãos, fizemos contato telefônico para investigar a possibilidade de recepção à pesquisa pela direção e professores destas escolas (chamadas de CEIs - Centro de Educação Infantil), e em seguida, verificar os horários de aula dos professores de educação física para conciliarmos com os da pesquisadora. Após identificarmos a possibilidade de realização da pesquisa em alguns CEIs, iniciamos o primeiro contato pessoal do campo através de visita, na qual oficializaríamos a autorização da escola e do professor através da entrega e assinaturas dos TCLE(s) (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), destinado à escola e outro o(a) professor(a), conforme apêndices A e B respectivamente.

A princípio, nossa intenção quanto a amostra de participantes da pesquisa era de quatro professores de EF, pois acreditávamos que esse número nos traria dados suficientes para compor esse trabalho. No entanto, percebemos que com o decorrer da pesquisa de campo, os dados coletados se apresentaram de forma muito rica, ou seja, iam ao encontro dos interesses da pesquisa, e permitiam que nós pudéssemos ir até além das primeiras questões formuladas antes de chegar ao campo. E ainda devido à saída da professora de um dos CEIs escolhidos³, e a proximidade do período de férias das escolas, a amostragem de sujeitos participantes da pesquisa foi de três professores, que corresponde à metade dos professores de EF que atuam nesta rede municipal.

O próximo passo a ser percorrido estava na necessidade de descrever o tipo de pesquisa a se realizar. Maria Cecília Souza Minayo (1994, p.22) compara o caráter qualitativo e quantitativo da pesquisa:

3 Esta foi a primeira escola a ser visitada, no entanto, a coordenadora pedagógica recebeu a pesquisa com desconfianças quanto a nossa ética, e sentiu a necessidade de confirmar com a Secretaria de Educação a autorização da pesquisa, mesmo com a apresentação de ofício assinado por este órgão. A nossa postura como pesquisadores foi de compreensão e deixar a vontade a escolha em participar ou não da pesquisa. Mais tarde, a mesma coordenadora pedagógica, nos contactou por telefone autorizando a nossa entrada na escola, porém como já havíamos iniciado a pesquisa em outros CEIs não houve tempo disponível de integrar esta escola na pesquisa, antes que a professora atual deixasse o cargo.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas.

Dentro destas circunstâncias acima citadas determinamos o caráter qualitativo da pesquisa. Como a pesquisa seria realizada pelo meio exploratório do trabalho de campo, definimos as ferramentas a serem usadas neste intento. Sendo o foco da pesquisa representado pelo professor e sua atuação na educação infantil, procuramos identificar o perfil desse profissional e de suas aulas, em primeira instância por meio de entrevista semi-estrutura, que de acordo com Augusto N.S. Triviños (1992, p.146):

Podemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa.

As entrevistas seguiriam um roteiro comum de temas centrais da pesquisa à todos os participantes, conforme o quadro abaixo. Estas foram feitas individualmente e foram gravadas e transcritas na íntegra, contribuindo para a reflexão e construção desse trabalho monográfico.

Quadro 1: Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada a(o) Professor(a) de Educação Física

<p><i>Roteiro de Entrevista Semi-Estruturada a(o) Professor(a) de Educação Física</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Dados pessoais / Apresentação <ul style="list-style-type: none"> - Sexo: - Idade: - Formação: <hr/> <ul style="list-style-type: none"> • Fale sobre sua atuação profissional • Fale por que você escolheu ser professor? • Você tem alguma dificuldade em dar aulas? Fale sobre isto • Fale dos conhecimentos que você possui para atuar neste nível de ensino • Fale como você pensa as aulas de Educação Física na Educação Infantil

Outra ferramenta escolhida para coleta das informações foi a observação participante, concordamos com a idéia de Triviños (1992, p. 153) em que:

“Observar”, naturalmente, não é simplesmente olhar. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais, etc) algo especificamente, prestando, por exemplo, atenção em suas características (cor, tamanho etc.). Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

A observação participante tem o objetivo de não somente restringir-se ao ato de observar, porém:

o observador participante coleta dados através de sua participação na vida cotidiana do grupo ou organização que estuda. Ele observa as pessoas que está estudando para ver as situações com que se deparam normalmente e como se comportam diante delas. Entabula conversação com alguns ou com todos os participantes da situação e descobre as interpretações que eles têm sobre os acontecimentos que observou. (BECKER, 1999, p.47)

Durante as visitas às escolas foram observadas as aulas do professor de EF e como estas são inseridas no contexto da educação infantil. Observamos a prática desses professores por meio da proposta de aula, das intervenções realizadas e da relação professor-criança.

Definimos a pesquisa em caráter qualitativo e exploratório através do trabalho de campo, por meio de entrevista semi-estrutura e observação participante. Nosso próximo passo foi encaminhar o projeto de pesquisa ao CEP – Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, e o mesmo foi aprovado sob o Parecer: 950/2007 em 28 de março de 2008.

1.1.2 Construindo caminhos: a coleta de dados e tratamento das informações

A pesquisa de campo se iniciou em 07 de abril de 2008 e teve seu término em

06 de junho de 2008. As observações de aula dos professores foram feitas durante um período do dia de trabalho (manhã ou tarde), com frequência semanal e em quatro visitas consecutivas.

Sobre as anotações de campo temos que:

Pode ser entendida como todo o processo de coleta e análise de informações, isto é, ela compreenderia descrições de fenômenos sociais e físicos, explicações levantadas sobre as mesmas e a compreensão da totalidade da situação em estudo. Este sentido tão amplo faz das anotações de campo uma expressão quase sinônima de todo o desenvolvimento da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1992, p.154)

Assim, utilizamos do diário de campo, que segundo Cruz Neto (1994, p. 63):

(...) é um instrumento ao qual recorreremos em qualquer momento da rotina do trabalho que estamos realizando. Ele, na verdade, é um 'amigo silencioso' que não pode ser subestimado quanto à sua importância. Nele diariamente podemos colocar nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas.

no qual podemos anotar tudo que observamos e consideramos relevante para esta pesquisa. E ainda concordamos com Triviños (1992, p.154) que relata:

Num sentido restrito, podemos entender as anotações de campo, por um lado, como todas as observações e reflexões que realizamos sobre expressões verbais e ações dos sujeitos, descrevendo-as, primeiro e fazendo comentários críticos, em seguida, sobre as mesmas.

Logo após anotadas no diário de campo, as observações foram editadas e complementadas com as reflexões que surgiam, as quais podemos chamar de *reflexões do observador*⁴.

As entrevistas se realizaram durante o período anteriormente citado, no decorrer do tempo disponível dos professores de EF, no entanto, dentro do possível escolhemos o primeiro contato antes das observações para realizá-las. As entrevistas gravadas foram transcritas na íntegra. Consideramos esta fase da pesquisa de extrema importância, pois os dados obtidos nas observações se não trabalhados imediatamente à coleta poderiam perder a riqueza de detalhes que possuíam e por conseqüência a pesquisa poderia ter o seu valor comprometido. Quanto às entrevistas, a importância de mantê-las íntegras, tem como objetivos nossa ética na pesquisa e a análise do conteúdo em detrimento de quaisquer erros de linguagem que possam aparecer, sendo estes irrelevantes para a pesquisa. Assim:

A exatidão das descrições dos fenômenos sociais é um requisito essencial da pesquisa qualitativa, como primeiro passo para avançar na explicação e

4 Termo utilizado por Triviños em Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo.

compreensão da totalidade do fenômeno em seu contexto, dinamismo e relações. (TRIVIÑOS, 1992, p. 155)

Após o término do trabalho de campo e a ordenação dos dados, o passo seguinte foi o tratamento destas informações colhidas. Realizamos uma leitura rigorosa a procura de dados de apoio que fundamentassem os interesses da pesquisa, e para isso utilizamos da técnica da análise de conteúdo que “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 1977, p. 44). Esta análise do material obtido em campo, levou em consideração todo o texto das entrevistas para identificar as respostas do roteiro de perguntas, já que o participante teve livre arbítrio para retomar o assunto que sentisse necessidade em falar, pois esta foi a postura combinada entre ambos pesquisador e respondente.

Segundo Airton Negrine (2004, p.92):

É comum encontrarmos posições que sugerem que, na pesquisa qualitativa, devemos definir as categorias de análise antes de iniciar a coleta de informações. Essa abordagem não pode servir como regra geral, visto que, dependendo dos objetivos do estudo, ao definir por antecipação as categorias de análise, fechamos o estudo a outros achados que podem surgir no decorrer do processo. Nesse sentido, entendemos que há estudos qualitativos nos quais as categorias devem ser definidas e redefinidas no decorrer do próprio processo investigatório, pois é a flexibilidade da pesquisa qualitativa que marca a diferença com os modelos quantitativos.

Sendo assim, consideramos como primeira categorização: o roteiro da entrevista semi-estruturada que podemos chamar, conforme o autor, de categorias gerais, estas foram norteadoras para a coleta de informações que nos guiaram às categorias específicas, que de acordo com Romeu Gomes (1994), são identificadas após o trabalho de campo. O processo das categorias específicas teve o seguinte trajeto: primeiro, destacamos do corpo do texto das observações e das entrevistas frases que constituíram as unidades de significados, que Bardin chamou de unidades de registro: “(...) é a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial”(BARDIN, 1977, p.104). A partir da listagem das unidades de registro foi feita nova leitura para identificação da primeira categorização, também chamada de categorias de análise, através do processo de redução. Este processo transformou as frases retiradas do texto da coleta de dados em uma linguagem clara e próxima ao pesquisador, facilitando assim as seguintes leituras de análises e interpretações. Nas listagens de unidades de registro e categorias de análises foram extraídas as ocorrências em que haviam pontos de conflitos, coincidentes, divergentes,

comparativos e ausências das respostas dos sujeitos e, assim correlacionados, originou-se a filtragem de dados por temas e sujeitos simultaneamente. Houve em seguida, a necessidade de uma nova redução e categorização final em grandes blocos de categorias que estão descritos nos capítulos. Estes grandes blocos de categorias foram identificados e nomeados de acordo com as convergências e similaridades de temas e situações observadas em aula e relatadas em entrevista pelos sujeitos participantes, através do tratamento de dados (acima descrito) pela análise do conteúdo. Dessa forma, estas categorias constituem a natureza desse trabalho em refletir sobre a atuação dos professores de educação física na educação infantil: pensando em suas relações com a criança e com o próprio ensino; e como transfere seus conhecimentos adquiridos para esta prática docente.

A construção dos capítulos desta pesquisa monográfica apoiou-se nas referências bibliográficas sobre o tema, informações e reflexões da análise final das observações e entrevistas, somando-se a extração de fragmentos de entrevistas e considerações do pesquisador, através do método de triangulação que Cohen e Manion (1990) apud MOLINA (2004, p. 132). “definem a triangulação como o uso de várias técnicas de coleta de dados, que proporciona uma visão ampla da complexidade do estudo, além de ajudar a superar o problema da 'limitação do método' ”

Os trechos das entrevistas citados serão destacados por letra itálica e com recuo de espaço para facilitar a identificação do leitor.

1.2 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Através das entrevistas e observações pudemos conhecer um pouco sobre os sujeitos pesquisados. Ao relatarmos sobre o perfil dos sujeitos da pesquisa temos como objetivo entender a história que os guiaram até essa área de ensino; pontuar qual a motivação e fazer uma breve identificação da postura destes profissionais nesta atuação. Pois, no decorrer deste trabalho esta última será discutida de forma gradativa e ampla baseada nas entrevistas e observações de aula daqueles e com referências em autores da área. Estas questões de perfil do professor são norteadoras para a melhor compreensão de outras que surgirão durante esse trabalho.

Adotamos a nomenclatura de PI, PII e PIII que refere-se aos sujeitos participantes para que seja mantido o anonimato destes, também nos trechos de entrevista e no diário de campo os nomes de alunos, funcionários, entre outros foram trocados por motivos éticos.

Os professores de EF foram contratados pela rede municipal por meio de concurso público e atuam nessa rede de ensino desde o início de 2007, e cada um deles possui vinte e duas turmas de alunos distribuídas em duas escolas cada um. Os professores foram observados em apenas uma das escolas de atuação, com exceção de PI que foi acompanhada em uma visita na outra escola que trabalha devido aos feriados, assim estes não interferiram no andamento da investigação. Os professores realizam as aulas de EF com cada turma da escola no tempo de quarenta minutos com a frequência de uma vez na semana.

Na estrutura da rede de ensino pesquisada as escolas são divididas por ciclos: turmas de Maternal com crianças com 2 a 3 anos de idade, Jardim I com crianças de 3 a 4 anos de idade, Jardim II com crianças de 4 a 5 anos de idade e o Pré com crianças de 5 a 6 anos de idade. Pôde se observar que há um(a) professor(a) de educação física e um(a) professor(a) de artes que atuam em cada escola, como há mais escolas que professores, estes atuam em mais de uma. Além da atuação da professora⁵ de sala, do(a) professor(a) de artes e do(a) professor(a) de educação física, observou-se a presença de uma professora de educação especial na escola que PII atua. Durante as aulas de educação física, a pedido da professora de sala, a professora de educação especial observou as crianças sem fazer intervenções. Em ambas as escolas pesquisadas observou-se o não acompanhamento da professora de sala nas aulas de educação física, com exceção no início do ano para as crianças do maternal, conforme relato de PI, e também foi observada a presença de uma monitora na aula da PI que acompanhava uma aluna deficiente física, a qual necessitava de apoio ao andar.

1.2.1 Sujeito: PI

PI tem 27 anos, sexo feminino, concluiu o curso de Educação Física em 2002

5 Adotamos o termo professora de sala devido à maioria das profissionais serem do sexo feminino.

em faculdade particular, e prosseguiu seus estudos fazendo duas especializações, uma na área de Educação Física Adaptada, e outra à distância em Esporte Escolar.

PI atuou desde a graduação em escolas de esporte com alunos deficientes de ampla faixa etária, em diversas modalidades, por um período de aproximadamente cinco anos, e mantém vínculo atual com esta instituição como voluntária. Essa experiência profissional na área esportiva influenciou PI na escolha de atuar como professora, pois ao ser perguntada sobre o porquê desta opção tivemos uma resposta voltada para a área extra-escolar. Ela já atuou como professora do ensino fundamental do ciclo I por um curto período de tempo. Na educação infantil atua em duas escolas da área periférica da cidade.

Esta professora disse que não tem afinidade por um público específico de alunos, no entanto, revela que:

(...) não gostaria de dar aula em escola pra adolescentes, eu acho escola um ambiente difícil para se trabalhar, principalmente para adolescentes, com todos os problemas que a gente tem passado (...) precisa de muita força para você estar ali no dia-a-dia (Relato de entrevista).

e confirma sua identificação com escolinhas de esporte:

As crianças estão lá, querem, mostram, já tem aquela vontade de aprender, então isso é gostoso de se trabalhar, então quando eu trabalhava treinamento para essa área, com escolinhas nessa área, ah.. eu gostava muito. (Relato de entrevista)

PI disse que em nenhum momento fechou as portas para a escola, mas acreditava que trabalhar com crianças menores seria melhor, faz uma comparação entre o ciclo I e II do ensino fundamental:

(...) minha idéia que o pessoal a partir da quinta, sexta série era difícil de dar aula por tudo que se ouvia, por colegas que a gente tinha, por coisas que se ouvia na televisão, por coisas que a gente sabia que acontecia (...) e o aluno: olha, a gente vai fazer a atividade que eu quero e não que o professor quer, você não conseguia né trabalhar em si e (...) acho que de primeira a quarta série é diferente, porque é assim, as crianças são mais novas, elas vão estar mais interessadas, (...) o grande problema é que as crianças chegam muito desmotivadas para quinta a oitava série (Relato de entrevista).

A professora procurou entrar no mercado de trabalho prestando concursos voltados para a área escolar, e foi por este meio que veio atuar na educação infantil. As experiências anteriores de aula

no ensino fundamental, em que citou:

E ta... dei para terceira e quarta série achei legal, mas ainda não foi o que eu esperava, o que eu queria, entendeu? (Relato de entrevista)

o julgamento de PI em relação aos adolescentes, os quais segundo ela estão desmotivados para as aulas, são fatores que podem ser relevantes para o início da história de PI na educação infantil.

Segundo PI:

(...) acho que o Infantil é diferente, e eu acho que aqui eu me descobri na Educação Infantil, porque aqui eu acho que a gente tem muita liberdade para se trabalhar (...)"(Relato de entrevista)

A questão da educação infantil ser diferente, como cita PI pode ser entendida segundo Sayão (2008, p. 2): “As crianças de zero a seis anos apresentam-se como sujeitos que possuem características e necessidades que são singulares quando comparadas com outras categorias etárias”, neste mesmo trecho PI revela sua afinidade com esta área de ensino. O fator motivação em dar aulas para PI implica na participação do aluno nas atividades de aula, tanto que para ela a:

Educação Infantil é muito mais fácil do que uma criança que já tem um pré-conceito, vamos dizer, que já tá lá no fundamental, que é mais difícil você atingir, (...) eu acho difícil atingir esse tipo de criança lá na escola do fundamental, então fica difícil trabalhar, e no infantil isso é muito mais gostoso. (Relato de entrevista)

Assim, PI mostra a importância de trabalhar com liberdade, e que há esta possibilidade na educação infantil em detrimento do ensino fundamental. Segundo a professora, a atitude desmotivada dos alunos nas aulas ameaça a autoridade de PI em decidir a proposta de atividades. Esse modo de visar o trabalho pedagógico em não restringir a autoridade do professor ao priorizar a vontade dos alunos na proposta de aula sinaliza a postura da professora com a educação infantil, em que a autoridade de PI é preservada. Segundo Paulo Freire, dentre as qualidades da autoridade docente democrática está a segurança em si mesma para lidar com as relações de liberdade dos alunos: “Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma” (FREIRE, 1998, p.91) e que “(...) a autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta” (ibidem, p. 93). Com isso, questionamos, qual a postura de autoridade de PI como professora de educação física que se apresenta na educação infantil. Pois quanto aos

adolescentes é verbalizada entre os seus pares e com o professor o que lhes é desmotivante. Já com as crianças, na proposta de atividades, podemos perceber suas posturas de resistência através das manifestações corporais, sendo esse o modo crítico de demonstrarem seu desconforto, e que muitas vezes passa despercebido pelo professor. Para reforçar nossa idéia, vejamos o relato de Eline T.R. Porto (p.25, 1994):

A criança, com grande sensibilidade que detém, é capaz de detectar essa postura do educador e acaba modificando, consciente ou inconscientemente, seu comportamento diante do grupo, com o intuito de provocar um diálogo tumultuado para que sua presença seja percebida e observada.

Para PI:

(...) o professor da educação infantil... ele não pode... não tem como relaxar, não tem como chegar naquele dia e não sei, hoje eu vou dar a bola e deixar eles brincando; não dá, você vai dar a bola e eles não vão brincar, você tem que estar junto, você tem que estar participando, (...) colocar um desafio para eles, (...) sempre incentivando a participar (...)(Relato de entrevista)

Concordamos com PI quanto a presença e incentivo do professor à participação da criança nas brincadeiras, pois segundo Atos Prinz Falkenbach (2002, p.107) :

Não basta oferecer e dar oportunidades. Os professores devem estar presentes; serem guias e ajuda; dar segurança, referência e, sobretudo, provocar de forma sistemática a evolução infantil, fazendo uso da situação e do contexto, limitado apenas pelos recursos materiais de que dispõem.

Podemos assim constatar que, as aulas diretivas (de comandos), também presentes nas observações de aula como veremos posteriormente, proporcionam maior segurança ao trabalho de PI e sinalizam a postura desta com a educação infantil. Outro fator marcante é a intenção explícita de PI em motivar os alunos à participação das atividades de aula, mas que iremos discuti-la no decorrer desse trabalho.

1.2.2 Sujeito: PII

PII tem 27 anos, sexo feminino, se formou em universidade pública no curso de Licenciatura em Educação Física em 2005, e deu prosseguimento em seus estudos: é mestranda em Educação na área da Educação Infantil. Ela atuou em 2006 como professora do ensino

fundamental de quarta a oitava séries, e atua na educação infantil em duas escolas localizadas na área central da cidade. O início da história de PII com a educação infantil foi semelhante à de PI, ambas acreditavam que o trabalho com crianças maiores e adolescentes era difícil e desmotivante, com a diferença que PII teve a experiência direta como professora do ensino fundamental em escola estadual. A entrada de PII na educação infantil teve como motivação a busca por outros caminhos menos frustrantes da docência, já que:

(...) fui trabalhar como professora de Educação Física de escola estadual, com alunos de quarta a oitava série, (...), e daí eu não gostei, (...) queria sumir, desaparecer, tava certa que eu queria fazer outra faculdade, de verdade! E tava prestando qualquer concurso de qualquer coisa, para sair do Estado (Relato de entrevista - PII)

Ao responder sobre o porquê da escolha em ser professora, PII também se refere à área extra-escolar pois

Quando entrei na faculdade eu não queria dar aula em escola, eu queria dar aula na academia e trabalhar com condicionamento (Relato de entrevista)

No entanto, na escolha pela modalidade de formação acadêmica optou pela Licenciatura:

(...) eu fiz a licenciatura primeiro porque eu pensei se eu deixasse para fazer depois eu não ia fazer (Relato de entrevista - PII)

contudo refere-se a área como “*a que eu mais me dediquei*” (trecho da entrevista) e segue a pós-graduação na área de Educação, especificamente na Educação Infantil. E conclui comparando ambas as atuações:

(...) quando eu prestei o concurso do Estado eu pensei: que legal trabalhar com adolescentes, e imagine trabalhar com criança que saca, chorando o tempo todo, e eu odiei trabalhar com adolescente, se eu não precisar eu não quero, pretendo ficar só no infantil e depois que eu entrei no infantil eu adorei. (Relato de entrevista)

PII demonstra que se identifica com as crianças pequenas, apesar de ter julgado previamente que não teria esta afinidade, e explica que “*Não era nem por não gostar de criança, era por não conhecer, (...)*” (trecho da entrevista) e sua identificação com estas é porque elas tem muita vontade de aprender e são receptivas nas brincadeiras e no carinho com a professora, em detrimento do comportamento dos alunos do ensino fundamental:

(...) você veio dona, porque não faltou para nós ir embora mais cedo ou então quando você falta eles dizem: você faltou, a EF eu gosto, pra eu

jogar futebol!. (Relato de entrevista),

esse contraste de comportamentos evidencia a preferência de PII pela educação infantil.

A professora relata que:

(...) também tem uma coisa no infantil que é diferente, você não tem muito como enrolar, por mais que você queira, porque eles contam tudo que fizeram na escola, eles contam, e eu tenho que enviar um relatório também que chama semanário, que eu escrevo as atividades que eu dou na semana para cada nível, eu entrego pra coordenadora, (...) pra ela ter um parâmetro do que eu tô fazendo assim e também se eu não fizer nada, se acha que as crianças não vão falar?" (Relato de entrevista)

Assim como ocorre com a professora anterior, em PII a postura do 'laissez faire'⁶ não pode acontecer no ensino infantil:

(...) Primeiro se você não fizer nada aqui, eles vão se matar, você tem que fazer um negócio para entreter as crianças assim... você tem que dar uma atividade para não ficar no ócio, ou eles vão se bater, ou eles vão cair e se esborrachar, ou eles vão fugir e correr pela escola inteira e você não tem nenhuma autoridade" (Relato de entrevista)

Neste trecho acima, PII explica que para manter as crianças sob controle, ou seja, atentas ao momento de aula, é necessário pensar em propostas de atividades adequadas às necessidades dos alunos. Assim, por meio de uma aula motivante PII pode preservar sua autoridade com as crianças. Falkenbach (2002, p.96) vai ao encontro dessa questão: "O professor deve orientar e ampliar as atividades adotando uma postura de escuta, no sentido de identificar as necessidades de demanda da criança".

A rotina de anotar no semanário as atividades trabalhadas e entregá-lo à coordenadora nos leva a pensar na questão de qual caráter se serve este instrumento, de apoio à docente ou controle de seu trabalho? Pois PII levanta a questão de que as crianças falam quando não é feito nada, isto é, quando não é realizada a aula com o devido comprometimento. Posteriormente, discutiremos essa questão de exposição do trabalho do professor de EF no tema Dificuldades.

1.2.3 Sujeito: PIII

6 Segundo Ayoub (2001, p.57) " 'laissez faire' - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança."

PIII tem 25 anos, sexo masculino, se formou em universidade pública no ano de 2006 em Licenciatura em Educação Física. Ele prosseguiu seus estudos e hoje faz o curso de Filosofia na mesma instituição que fez a primeira graduação, e pretende seguir também na área de licenciatura.

PIII atuou no ensino fundamental em escola particular com alunos do ciclo I por um período de poucos meses e atua no ensino infantil em duas escolas da periferia da cidade.

O professor decidiu pela área da Licenciatura devido a uma frustração dentro da faculdade, pois, a princípio tinha interesse em trabalhar com treinamento esportivo em natação. Segundo seu relato na entrevista, essa frustração o afastou deste campo da Educação Física:

então foi ótimo porque daí eu já comecei a procurar outras coisas, (...) eu decidi que ia fazer licenciatura e não bacharelado e comecei a estudar mesmo a história da educação física na escola e aí foi quando eu comecei a pensar em ser professor (Relato de entrevista)

PIII acreditou que faltava uma área dentro da Educação Física em que pudesse ser o seu porto seguro, já que na natação não se enquadrava mais, no entanto, se tornou eclético pois fez disciplinas no Instituto de Artes e participou de grupos de extensão:

(...) as coisas que para mim agora mais são importantes na educação infantil não foram... eu fiz durante a graduação mas elas não foram... elas não estavam na graduação, entende. Eh, por exemplo, o grupo de estudos em dança, o grupo de estudos em ritmo, ah... a própria vivência que eu tive lá nas artes plásticas é importante para mim aqui. (Relato de entrevista)

O conteúdo das aulas é pautado no movimento livre, isto é, as aulas de PIII na educação infantil não são diretivas, até mesmo ele faz críticas a estas:

(...) Aqui na educação infantil cai no mesmo problema, que é aquilo do professor que dá aula, e dá aula no sentido escolar assim, a aula dirigida e como única possibilidade, e é uma coisa até... aquela coisa do Luiz XIV assim, o rei que fala que 'eu sou o Estado', o professor é a escola, eu diria, então ele... ele sabe, ele é o cara que detém o conhecimento e é ele tem tudo ali e se não for aquilo e se não for aquilo não é outra coisa, aqui não dá para fazer isso(...) (Relato de entrevista)

Ambos os professores continuaram seus estudos após a graduação, em algum momento conciliaram ou conciliam o tempo para o estudo e o trabalho atual com a educação infantil.

Reafirmamos que os perfis dos professores expostos acima através de suas posturas na educação infantil se prestam, neste momento para elucidar o leitor para as próximas discussões que estão inseridas no decorrer desse trabalho monográfico.

1.3 O contexto pesquisado

A pesquisa de campo realizou-se nos meses de abril, maio e junho de 2008. Os professores foram observados semanalmente em dias e horários coincidentes com os da pesquisadora. PI foi acompanhada em quatro visitas, realizadas às segundas-feiras no período da manhã, neste dia, esta professora tem três turmas de alunos, duas são de jardim II e uma do pré. A escola de PI localiza-se na periferia pobre da cidade, a estrutura física é composta pela secretaria, sala dos professores, o refeitório (que encontra-se na área central do prédio), salas de aula, cozinha, banheiros, sala de materiais; na área livre temos o parque, e a quadra que fica na parte mais baixa do terreno, que é muito íngreme, por isso existe uma escada de acesso à esta. Nesta escola os alunos ficam apenas meio período do dia, manhã ou tarde, somente alguns deles ficam o dia todo, em casos que a família trabalha, então a instituição tem mais a função de creche, evidenciando o caráter assistencialista da pré-escola. Devido aos feriados que poderiam atrapalhar o andamento da pesquisa, PI foi acompanhada em outra escola que atua, também no mesmo bairro periférico. Nesta escola, observamos as aulas de PI em uma sexta-feira à tarde, o grupo de alunos nesse período é de faixa etária menor, atuando com quatro turmas: duas do maternal e duas do jardim I. Foram acompanhadas treze aulas de PI. A estrutura física desta segunda escola que PI atua é de um prédio novo, recém construído, comparado às outras escolas visitadas, possui: secretaria, refeitório, salas de aula, banheiros, sala de materiais adaptada em um banheiro, um pátio de área pequena e coberta em que são realizadas as aulas de EF, e ao redor deste encontra-se o parque na área livre. Neste caso de PI por ter sido acompanhada em duas escolas iremos chamar esta de escola 2 e a anterior, em que fizemos a maioria das visitas de escola 1.

PII foi acompanhada em quatro visitas às sextas-feiras no período da manhã. Neste dia PII atua com quatro turmas: três do jardim II e uma do pré, foram observadas dezesseis

aulas no total. A escola de PII é grande comparada as outras observadas, localiza-se na área central da cidade, a estrutura física é composta de salas de aula que são dispostas em um longo corredor, secretaria, sala de professores, brinquedoteca, sala de materiais e na área livre encontram-se o parque e a quadra que fica na extremidade oposta à secretaria e ao parque.

PIII foi acompanhado às segundas-feiras no período da manhã, ele atua neste dia com três turmas: duas de jardim II e uma do pré, foram observadas doze aulas no total. A escola de PIII localiza-se no mesmo bairro das escolas de PI, na área periférica pobre da cidade, a dois quarteirões de uma rodovia. A estrutura física dessa escola é menor comparada aos espaços físicos das outras escolas, possui dois prédios, um onde fica a secretaria, o refeitório, banheiros e poucas salas de aula e no outro prédio localiza-se a maioria das salas de aula, banheiros, local de escovação, sala de vídeo, pequeno pátio coberto e sala dos professores; na área livre ficam: o parque e uma área descoberta de chão áspero semelhante a uma quadra mas de proporções espaciais menores, em que PIII evita dar aulas, devido à exposição ao clima (calor e frio muito intensos), e às condições de atrito do piso que podem causar machucados “feios” às crianças quando caem. Neste caso, devido à falta de espaço o professor utilizou o espaço livre do prédio da frente das salas de aula, que faz divisa frontal com a rua e lateral com a sala da secretaria no outro prédio da escola.

Quanto aos materiais disponíveis ao uso da EF, pudemos verificar que existe uma escassez destes principalmente nas escolas da periferia pobre. PI trabalhou com arcos amassados e com necessidade de conserto durante suas aulas, e PIII possui também poucos recursos materiais na escola que atua. Já no caso de PII foram observados materiais diversificados, mas porém a quantidade de bolas, por exemplo, é semelhante a das outras escolas, constatamos que esta escola possui uma pequena vantagem de recursos materiais em relação as outras duas escolas.

Fizemos a descrição dos espaços escolares com a intenção de aproximar o leitor do contexto pesquisado. Algumas estruturas físicas podem não terem sido descritas com detalhes, ou até mesmo pode ter ocorrido a ausência de outras, mas queremos esclarecer que isso se deve ao foco das observações se centrar nas aulas dos professores de EF, mas acreditamos o que relatamos das escolas serve de subsídio ao objetivo do estudo.

As escolas nos parecem bem cuidadas em relação à manutenção e limpeza, a diferença entre elas esteve ligada ao tamanho da estrutura física. Durante as observações, os

espaços utilizados pelos professores de EF nas aulas foram restritos à lugares de área livre, com exceção de PII que realizou uma das aulas na sala de materiais, que possuía um espaço razoavelmente amplo, já que a sala de materiais das outras escolas eram cômodos pequenos em que havia espaço para poucas pessoas e limitando os movimento destas. PI e PII utilizaram o espaço da quadra para realizar suas aulas, as quadras como foi descrito se encontravam afastadas da secretaria e do parque. Já PIII não tinha a sua disposição um espaço adequado para as aulas de EF e adaptou um local em que permitia uma dupla exposição de seu trabalho, pela rua e a secretaria. Constatamos também que em nenhum dos casos havia nas escolas um salão interno disponível às aulas de EF, apesar da exceção de PII, acima citada, quando ela usou a sala de materiais. No momento, podemos adiantar que segundo Ayoub (2001, p.53):

Pensar o 'espaço e sua arquitetura' parece-me tarefa imprescindível para a educação, tanto no âmbito da educação infantil quanto nos outros níveis de ensino. A organização do espaço configura o ambiente do contexto educativo, influenciando as relações humanas. As pessoas produzem o espaço e sua arquitetura e, ao mesmo tempo, são produzidas pelo espaço e sua arquitetura.

E ainda a autora cita que:

Nas palavras da italiana Anna Lia Galardini (citado por Faria, 1999, p.85) Um espaço e o modo como é organizado resulta sempre das idéias, das opções, dos saberes das pessoas que nele habitam. Portanto, o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças. (apud AYOUB, 2001, p.53-54)

Essas questões do espaço de aula à EF e da exposição do trabalho desse profissional serão discutidos posteriormente ao longo desse trabalho.

Em seguida trataremos dos conhecimentos acadêmicos e bagagem pessoal dos professores de EF e a prática deles na atuação com a educação infantil.

2 Luz, Câmera, (o Professor em) Ação

2.1 Conhecimentos Relatados

Nesse tema descrevemos e discutiremos sobre os conhecimentos relatados nas entrevistas e que são provenientes da formação acadêmica e de meios próprios, ou seja, a bagagem pessoal dos sujeitos, relacionados à atuação na prática com a educação infantil.

O quadro a seguir descreve resumidamente esses conhecimentos que estão ao alcance dos professores para o respaldo prático. Foram levantadas categorias que descrevem cada tema identificado por meio das entrevistas aos sujeitos. Apresentaremos estas informações abaixo na ordem dos temas, os quais estarão grifados como meio de identificação para leitor, e fazemos uma observação que os próximos quadros deste trabalho também terão seus temas grifados durante o corpo do texto, e serão apresentados dessa mesma forma.

Quadro 2: Conhecimentos Relatados

<i>Conhecimentos Relatados</i>
Falta de fundamentação específica em Educação Física na Educação Infantil
Disciplinas oferecidas durante o curso de graduação
RCNEI – noções mínimas
Bibliografia não condiz com a realidade do aluno
Bagagem pessoal
Experiências diretas com crianças durante o curso de graduação
Preparação para atuar nesse ensino e uso de recursos para os conteúdos

PII acredita que há uma ausência de fundamentação teórica específica para a atuação do profissional de Educação Física no Ensino Infantil:

(...) Porque é a mesma coisa no fundamental, apesar de você ter as concepções pedagógicas que te dão uma base um pouco mais firme pra você trabalhar, que te mostra um conteúdo específico, como você deve trabalhar, mas mesmo assim, a teoria é muito linda, mas você vai por na prática é bem difícil. No infantil, que você nem tem isso, no que eu me baseio: no Referencial Curricular do Ensino Infantil que a gente tem aqui na escola, é um documento que te norteia um pouco, que te dá alguma direção, (...) (Relato de entrevista – PII)

PIII também faz um resgate quanto à fundamentação teórica e não consegue definir nenhuma teoria que se enquadre especificamente ao ensino infantil:

(...) Então puxa eu acho que ninguém se preocupou em fazer isso de maneira tão sistemática, né, como é que... talvez o João Freire, o João Freire é um cara que foi pensar Educação Física também de modo universal, assim; para ele, o jogo é o centro de tudo, tanto faz se no infantil ou no fundamental, tanto faz. Mas acho que por esse fato mesmo que, a gente não tá na escola na educação infantil, é difícil você pega o ...né lê Kunz, o Go-Tani até o desenvolvimento motor do Go-Tani é de primeira a quarta também, quer dizer você pode até fazer algum ajuste, fala que segue alguma coisa, mas o coletivo acho que não dá, a proposta deles de educação infantil acho que num dá, num cabe, aqui não é escola eu continuo dizendo isso, e eles acho que não perceberam essa diferença. Então é Kunz, Jocimar eh.. né enfim até o Hildebrant, acho que não cabe assim na educação infantil, acho que num.. acho que eles pensaram Educação Física num momento em que educação infantil não tinha Educação Física, é obvio, eles não poderiam ter pensado isso lá. (Relato de entrevista – PIII)

Assim ambos PII e PIII concordam que não há uma teoria específica para fundamentar a prática da EF nessa área de ensino. Contudo, PIII relata em sua fala autores renomados da área pedagógica, o que indica seu conhecimento das teorias ou dos teóricos da Educação Física.

A formação acadêmica de PI ofereceu à atuação na educação infantil uma base mínima de duas disciplinas, uma sobre o aspecto biológico da criança e outra de Educação Física Infantil. Na opinião da professora é uma base legal porém foi necessário buscar atualizações, já que PI iniciou seu trabalho na educação infantil após cinco anos da conclusão do curso de graduação em Educação Física e porque considera que o acervo acadêmico adquirido não seria suficiente para a sua atuação como professora nessa área de ensino, conforme relatou:

(...) como eu vim trabalhar com a educação infantil e me formei em 2002, e fui trabalhar em 2007, foram 5 anos, então quer dizer, foram cinco

anos que eu estava meio por fora do que estava acontecendo, comecei com educação infantil, então eu vim procurar o que eu tinha aprendido na faculdade, que eu tenho lá tudo guardado de material, fui procurar estudar um pouco do Referencial ah... conhecer um pouco mais de brincadeiras, que eu estava totalmente por fora,(...) (Relato de entrevista – PI)

Assim, as pesquisas que PI realizou para se atualizar foram em busca de leituras do acervo acadêmico adquirido, novas bibliografias sobre os temas de maturidade e brincadeiras (conteúdo), aquisição de material da cultura infantil, como Cds, e participou de cursos.

A formação acadêmica de PII, semelhante à PI, contemplou com duas disciplinas direcionadas a essa área, uma trata do caráter biológico da criança, enquanto a outra dedicou-se a área da educação infantil, e somando-se as estas, foi tratado o tema “jogos para o ensino infantil” durante uma aula em outra disciplina curricular do curso. PII acredita que esse respaldo da faculdade acrescido das teorias disponíveis sobre o tema ainda é insuficiente à atuação docente na área da educação infantil, e demonstrou dúvidas quanto ao conteúdo a ser trabalhado nesse âmbito educacional.

Na formação acadêmica PIII cita os conhecimentos obtidos através das disciplinas curriculares como poucos:

(...) muito pouco, talvez no limite do quase nada, uma coisa bem tênue(...)
(Relato de entrevista – PIII)

O documento oficial - RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) e a bibliografia que subsidia essa área de ensino são usados como norteadores da prática docente por meio de noções mínimas, e que, predominantemente, não condizem com a realidade do aluno da educação infantil, segundo PI:

(...) Por isso que às vezes você pega esses livros... eu tenho lá, acho que são 2000 jogos é (...) enfim um monte de coisa, e aí eles colocam a brincadeira e eles colocam a faixa etária, e não necessariamente o que tá escrito lá condiz, então às vezes eles colocam lá que a brincadeira é pra crianças de 6 anos, aí eu fico pensando assim, eu já conheço a minha turma, eu já tenho uma experiência, eu sei se aquela atividade vai rolar para minha turma ou não vai, se eu vou precisar mudar alguma coisa ou não, é a mesma coisa de a gente pegar brinquedo, semana passada a gente trabalhou com pega varetas, e você for olhar na embalagem lá, eles falam que é recomendado para crianças acima de 6 anos, imagina eu só deu para crianças menores de 6 anos. (Relato de entrevista - PI)

Em busca de fortalecer o respaldo acadêmico e teórico, PII apoia-se no RCNEI,

e em documento da educação infantil criado pela rede municipal, e através desses subsídios estrutura o conteúdo a ser trabalhado nessa área. No entanto, o RCNEI é considerado, por PII, apenas como um norteador que possibilita mínimas noções ao trabalho docente:

(...)Referencial Curricular do Ensino Infantil que a gente tem aqui na escola, é um documento que te norteia um pouco, que te dá alguma direção, ele fala que sua aula pode ser assim, mas também pode não ser,(...) (Relato de entrevista – PII)

E sobre o documento criado na rede, PII entende que:

Aqui na rede a gente estabeleceu alguns conteúdos que devem ser trabalhados por nível, na verdade este documento já existiu antes de eu chegar, não fui eu que elaborei, então eu o sigo mais ou menos de acordo com o referencial, e de acordo com que eu aprendi na faculdade, e junta um pouco de tudo para ver se eu consigo dar conta. Mas é que ele divide de uma forma assim, muito pela idade cronológica né, e as vezes não acompanha o desenvolvimento biológico, então as vezes eles falam que uma atividade deve ser dada somente no pré, mas as vezes a criança do pré não chegou naquele nível, então é meio descompassado. (Relato de entrevista - PII)

Assim, os documentos oficiais, como aquele citado por PII criado pela rede educacional, e o RCNEI permitem um respaldo mínimo à prática, e que, na maioria da vezes, não levam em consideração à realidade da criança. Essa idéia de infância de PI e PII diverge da idéia contida nesses documentos. Pois elas se apóiam na idéia de “entender a criança em relação ao contexto social, e não como natureza infantil”(KRAMER, 1987, p.16), como o faz os documentos utilizados. Segundo a autora citada existe a diferença ao se referir à criança sob o aspecto de natureza infantil, o qual é generalizado e abstrato, é ler o texto sem contexto, assim Sonia Kramer discuti em sua obra “A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce” a criança sobre o aspecto de suas diversas condições sociais, o que torna a população infantil heterogênea. Levando em consideração essa idéia de não massificar seus alunos é que as professoras encontram na bibliografia apenas noções mínimas para a prática, pois cabe a elas refletirem sobre como adaptar o conteúdo teórico aos seus alunos. As obras são princípios norteadores da prática, pois não haverá uma obra que contemple a diversidade das turmas e dos alunos, na qual encontraríamos atividades adequadas a cada um deles. Mesmo adequando e criando atividades refletidas previamente na turma de alunos, durante a aula o professor tem que

fazer adaptações necessárias que atendam a todos.

PI cita que a teoria orienta a prática inicial, mas que é indispensável à prática que as dúvidas surjam e possam ser sanadas posteriormente na busca de teoria, isto quer dizer que ambas são interligadas, e necessárias à atuação docente. O conhecer a turma para PI auxilia a teoria se tornar mais concreta:

É eu acho que sim, você tem que ter o mínimo de teoria para começar, mas conforme você vai... você tem que ter um olhar muito crítico e muito clínico, sabe ali observador, fica olhando mesmo de se fazer perguntar porque que ele consegue e outro não consegue, ou porque na mesma turma tem um super- desengonçado e outro não, e porque que aquele aluno super-esperto, que às vezes é mais esperto no Jardim II do que um aluno de pré, de tentar se fazer perguntas e aí sim você procurar na literatura o porquê disso, porque eu acho que se você ficar só na literatura, você não consegue. (Relato de entrevista - PI)

PI possui uma bagagem profissional que a auxiliou em seu desempenho como professora. Estagiou, durante a graduação, com uma população heterogênea, desde crianças, idosos e deficientes em âmbitos extra-escolares, assim, esta experiência permitiu o contato com o alunado acrescida do respaldo da faculdade. Além do que, essa vivência anterior possibilitou à PI a busca em conhecer a turma e adequar o conteúdo a esta:

(...) até mesmo... trabalhar com pessoas com deficiência... você já tinha essa consciência ...isto é por causa dessa minha vivência, isso eu já tinha, então olha tinha alunos que determinada forma eu tinha que passar a tarefa de um jeito e para outro eu tinha que dar uma outra estratégia, entendeu, utilizar outra estratégia e na educação infantil é a mesma coisa, isso eu acho que eu já tinha como vivência,(...) (Relato de entrevista – PI , nossos grifos)

Com relação à bagagem pessoal, PII remeteu-se às lembranças do seu tempo de criança para usar de conteúdo:

Eu acho que muita coisa eu lembro de quando eu era criança, do que eu brincava, apesar de eu não ter freqüentado escola assim, nem fui pra pré, nada, a gente usa muito das brincadeiras aí dando um enfoque de determinado aspecto do que você vai trabalhar, então tem esta bagagem pessoal (Relato de entrevista – PII)

PIII buscou vivências extracurriculares durante a graduação, oferecidas pela Universidade, as quais julga serem contribuições importantes para sua atuação na educação

infantil:

porque ao mesmo tempo que eu fiz muita coisa durante o curso da FEF, durante o curso de Educação Física na FEF, (...). Então tudo que eu fiz eu estava na FEF, mas não foi propriamente a FEF que ofereceu, entende?

Então, nisso eu entrei em várias coisas, fiz muita coisa assim, trabalhei com a (...) ^{7a} lá no Ritmo e Ação com o (...) ^{7b}, ele ainda tinha um grupo que era o Ritmo e a Ação, eu fiquei acho que talvez um ano e aí eu falei puxa foi muito legal, mas aí eu sacava que eu tava lá porque eu tava afim de aprender mesmo... tava afim de aprender mesmo e que era mesmo porque eu tava lá eh.. porque eu tava muito afim de dançar, não, eu tava lá porque eu queria aprender o que eu podia usar depois, e.. então muitas coisas eu fui fazendo... hoje não, hoje eu agora voltei a procurar o (...), esse cara que trabalhava junto com a (...) ^{7c}, nesse grupo do ritmo e ação, aí faço aula de música com ele, mas porque eu quero mesmo. Eu acho que um dia eu ainda vou usar isso.

(Relato de entrevista – PIII)

A bagagem pessoal foi algo relevante neste contexto, já que a teoria acadêmica e científica atuaram de maneira básica aos docentes. A experiência profissional de PI, a lembrança da infância de PII e as vivências extracurriculares de PIII constituíram a construção do conhecimento para a prática na educação infantil. Por isso, concordamos com Cecília Warschawer (1993, p.62) que afirma:

Acredito que não só na aprendizagem das crianças o significado do conhecimento é algo importante. Também na formação do professor, que se processa continuamente em sua atuação docente, a aprendizagem significativa é objetivo a ser buscado e é conseguido através da ligação entre as aprendizagens e vivências prévias e os novos conhecimentos.

Assim, o apoio à prática no ensino infantil não se limitou à teoria, mas permitiu que as vivências anteriores dos professores constituíssem fator importante nessa construção de conhecimentos, já que “a formação pessoal é composta por vivências corporais diversas que levam ao autoconhecimento do adulto e ao desenvolvimento da competência relacional com a criança” (FALKENBACH, 2002, p. 23).

PII citou que não teve contato com crianças nesta faixa etária até o momento de dar aulas, mesmo durante a faculdade. Durante a graduação PIII obteve através de uma disciplina o contato direto com crianças do Ensino Infantil, por meio de uma visita e intervenção de aula em

7 a Os nomes foram suprimidos por motivos éticos.

7 b Idem 7a.

7 c Idem 7a.

uma escola. Então, somente PI e PIII tiveram contato direto com crianças nessa faixa etária da educação infantil durante a graduação ou através de experiência profissional, como no caso da primeira.

Como foi citado anteriormente, PI preparou-se para atuar nesse ensino através de pesquisa e leitura de bibliografia do tema.

Semelhante a PI, PII disse que:

(...) Ah eu estudo, principalmente agora que eu estou fazendo mestrado, eu leio quatrocentas mil coisas (...) (Relato de entrevista – PII)

Da mesma forma PIII relata que:

(...) então acho que é pensar sempre nisso, o que é importante pro meu trabalho? Lê bastante, claro, às vezes é fundamental ler um livro não dá para escapar disso, (...) (Relato de entrevista – PIII)

Assim, os professores declaram que houve uma preparação prévia e durante a prática para a atuação na educação infantil através de estudos e leituras.

PIII buscou vivências durante a graduação para sua preparação como professor:

(...) então tudo que eu fiz foi pensando em ser professor, então tinha coisas que eu entrava, grupo principalmente de prática, então assim de vivências, ah.. vou fazer o GEDA porque eu posso trabalhar com dança quando eu for trabalhar na escola, e aí você às vezes tá lá, mas não é porque você tá com uma coisa viva assim, porque você tá pensando que aquilo pode ser material de trabalho no futuro. (Relato de entrevista - PIII)

E também PIII destaca que não fica preso aos conteúdos da EF:

(...) porque às vezes a gente fica preso no tal do coletivo, pensar conteúdos, e aí você atravessa um ano inteiro em trabalhar temporada de.. aí você troca ao invés de temporada esportiva: basquete, vôlei, futebol, você faz dança, capoeira, ginástica e luta. Pô às vezes você não fez luta nenhuma, mas você não tem que dar conta de luta se você nunca lutou, é uma coisa meio lógica assim, então eu já discuti muito com alguns amigos, bastante próximos até, porque essa história da... dos conteúdos e então tá bom, eu vou trabalhar luta, jogo, dança, capoeira, você já fez alguma vez capoeira na sua vida, mas dá para... e aí entra a história da pedagogia dos esportes, não precisa ser atleta para dar atletismo, não como não, na escola você vai dar atletismo, não vai ser uma coisa diferente, mas como você nunca fez atletismo na vida,(...) por exemplo lutas, eu não desejo lutar tão cedo, então não vou trabalhar com isso na escola porque é conteúdo, não vou trabalhar; vou trabalhar com

aquelas práticas com as quais eu me sinto mais seguro e aquelas práticas com as quais eu posso eh... oferecer de maneira mais generosa para os alunos (...) (Relato de entrevista – PIII)

E assim, PIII relata que limita seus conteúdos às práticas por ele já vividas. Acreditamos que PIII na busca de preparação docente, descobriu que mesmo participando de diversas vivências, não daria conta de tudo, porque somos habilidosos em certas coisas e menos habilidosos em outras, ou até mesmo, porque temos afinidades para algumas práticas e não gostamos de outras. No entanto, concordamos que, a pedagogia de práticas corporais deve ter como um dos seus objetivos fomentar nosso repertório cultural, tanto dos professores quanto das crianças, e que a procura por aprofundar o conhecimento em cada uma delas deverá ser feita de acordo com o interesse de cada um. Por outro lado, PIII coloca que:

(...) você não é um atleta de alto nível, mas você deve ter feito pelo menos um pouco de atletismo, como é que você vai trabalhar atletismo? (Relato de entrevista - PIII),

PIII demonstra que a vivência aprofundada, ou seja, conhecer amplamente a complexidade de determinada prática corporal, é importante para seu trabalho. De acordo com isso, questionamos se é necessário ser perito em atletismo ou qualquer outro esporte que se queira trabalhar com as crianças para que elas vivenciem estas práticas? Será que mostrar aos alunos um vídeo de ginástica artística auxiliaria às crianças conhecerem e vivenciarem novos movimentos? Ler um livro poderia auxiliar os professores conhecerem sobre determinada prática corporal e que seria o suficiente para eles ensinarem às crianças? Nesse sentido, concordamos que: “O fato é que a complexidade do comportamento infantil, suas nuances não permitem a pragmaticidade da Educação Física, nem sua noção de exercícios e objetivos técnicos do rendimento do corpo.” (FALKENBACH, 2002, p.59). E, acreditamos que a intenção de PIII é de selecionar práticas as quais se sente seguro por meio de um conhecimento amplo destas. No entanto, isso limita o repertório das vivências de aula para a educação infantil. A busca em aprofundar-se na complexidade das práticas corporais pode restringir o conteúdo dos professores, e trabalhar apoiados nas especificidades (regras e materiais idênticos, por exemplo) dos temas é um equívoco para a atuação com a educação infantil. Consideramos que o importante para toda prática corporal é:

Falando em criança, em jogos, brincadeiras e na escola, queremos dizer que o lúdico deve fazer parte do conteúdo pedagógico na educação pré-cscolar. O lúdico atrela-se à educação a partir do momento que a livre expressão , a

criatividade e a criticidade estejam presentes na ação educativa. Assim, a criança terá condições de experienciar situações onde o envolvimento nas atividades e no aproveitamento do espaço, no âmbito individual e grupal, serão maiores e mais efetivos podendo propiciar continuidade e integração no processo ensino-aprendizagem, bem como, o aprimoramento no desenvolvimento de suas capacidades intelectivas, motoras e psicológicas. (PORTO, 1994, p. 42)

Enfim, esses foram os conhecimentos extraídos dos relatos dos sujeitos e que constituem importante fator para a compreensão da prática dos professores de EF na educação infantil. Diante desses relatos discutiremos a forma de atuação dos professores através do desenvolvimento das aulas; a relação professor-aluno e as intervenções realizadas.

2.2 Desenvolvimento das aulas

Em nosso trabalho monográfico ressaltamos a importância de analisar os conhecimentos dos professores de EF na educação infantil, e como base norteadora da prática desses professores nos pautaremos no desenvolvimento das aulas deles.

O quadro a seguir sintetiza os conhecimentos desenvolvidos nas aulas e trabalhados pelo professor de EF no contexto da educação infantil, a maioria destas informações foram extraídas das observações, mas as entrevistas também foram norteadoras destes dados, já que os sujeitos relatam em alguns pontos o modo de trabalho que os guia.

Quadro 3: Desenvolvimento das aulas

<i>Desenvolvimento das aulas</i>
Amplitude de formas de trabalho para desenvolver o conteúdo planejado
Objetivo de aula
Conteúdos Temáticos com continuidade de uma aula a outra
Aulas como tentativas de acerto
Tipos de Condução da proposta de atividades (Comando e Livre)
<i>Tipos de Brincadeiras</i>
- Jogos com regras (simples e adaptadas)
- Competitivas
- Cooperativas
- Exploração livre
- Desafios
Para o professor a noção de atenção e tempo da criança na brincadeira é diferenciada
Faz a distribuição dos materiais
Propostas diárias diferenciadas para cada nível de turma
Promove a cultura infantil através do lúdico
Corrente Pedagógica

Primeiramente, gostaríamos de expor que a forma de trabalhar os conteúdos escolhidos, segundo os professores de EF, é muito ampla:

A Educação Física Infantil é uma coisa muito gostosa, é muito prazerosa, é onde o professor tem muita liberdade para criar, para criar com os alunos. É prazeroso porque os alunos gostam, porque tudo é muito novo para eles, tudo é diferente, tudo é legal. (Relato de entrevista – PI)

Esse tema da amplitude de formas de trabalho dos conteúdos é marcado na fala de PI, pois é retomado em mais de um momento. No primeiro trecho, PI remete que a singularidade dos alunos pré-escolares, em aceitar o novo com motivação auxilia na criação e estímulo do professor.

Em outra fala da mesma professora temos:

(...) tem muita liberdade para se trabalhar, muita coisa, o professor da educação infantil tem que ser muito criativo e a gente trabalha muito com estórias com ah... com criar ali uma estória na hora mesmo, cria um personagem, criar um brinquedo, tudo é criação, tudo é novo, e as crianças criam junto com a gente. Isto deixa o nosso conteúdo.. assim a gente tem um conteúdo para dar só que as atividades ficam muito

amplas, né, você consegue fazer um pouco de tudo e aí não precisa ficar fechado naquela coisa, ah.. preciso trabalhar o esporte, tudo bem mas eu posso trabalhar o esporte mas de tantas formas, entendeu (...) (Relato de entrevista – PI)

Entendemos que a riqueza de formas em desenvolver o conteúdo permite uma visão desmistificada de movimentos técnicos de temas como o esporte, além de frisar a criação, na qual interpretamos que PI refere-se ao lúdico.

No caso de PII:

ele (o RCNEI) fala que sua aula pode ser assim, mas também pode não ser, é bom porque você tem assim uma liberdade de escolher o caminho que você vai seguir de acordo com a sua didática, seu método pedagógico.(Relato de entrevista – PII)

PII descobre que esse documento permite a liberdade de escolha em trabalhar os conteúdos, e assim ela pode ter autonomia no fazer pedagógico com a didática e os métodos próprios, aos quais escolheu trabalhar. Essa percepção de PII fortalece a idéia de que a teoria somente é usada como princípio norteador da prática, e que cabe ao professor fazer as adaptações necessárias, como nós citamos anteriormente nos conhecimentos relatados.

E assim PII concorda com PI, em que na escolha de um mesmo conteúdo existem diversas formas de trabalhá-lo.

(...) então é assim, se eu vou trabalhar, por exemplo, no primeiro bimestre ah.. habilidade de saltar, sei lá, saltar e rolar, daí eu vou trabalhar diferentes atividades, de diferentes formas de saltar (...) (Relato de entrevista – PII)

Acreditamos que PIII tem opinião próxima das professoras acima, quanto a diversidade de formas de trabalhar :

quanto mais eu afeto as crianças, né quanto mais eu enriqueço essa fase da vida delas, e aí seja com música, seja com vídeo, seja com aquilo que eu tiver disponível, pra mim é melhor assim, meu objetivo é esse nas aulas de educação física. (Relato de entrevista - PIII)

Entretanto, nós compreendemos que PIII se refere ao enriquecimento do trabalho através da diversidade de materiais que pode trazer e utilizar nas aulas, o que vai ao encontro de seu perfil, pois predominantemente trabalhou com exploração livre de materiais em que as crianças poderiam vivenciar a proposta inicial do professor, ou criar novas brincadeiras com estes.

A riqueza da diversidade de formas de transpor o conteúdo na prática é muito positiva no trabalho com a educação infantil, e usada pelos professores conforme o perfil de cada um deles. Em PI ressalta o jogo imaginário na apresentação das atividades para os alunos:

A professora pede então que todos os alunos fiquem um ao lado do outro na mesma direção e que será feito a corrida do bambolê. A professora fala "será que ele vai ter gasolina para chegar até lá?". Depois o arco vira o volante de um carro e a professora insere nesta dinâmica uma estorinha de que o carro está correndo, e que capotou e foi preciso chamar o guincho por telefone, em que a mão representava este objeto. (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

Assim a professora vai até cada grupo e explica suas funções no pega mole, para as meninas diz que elas são de gelo que então tem que fugir dos meninos que são de fogo, faz os gestos de transformação dos grupos: "Estou jogando fogo em vocês" "Tomem muito gelo", trabalhando o jogo imaginário. Os grupos invertem as posições a cada rodada, e esta termina quando todos os alunos que fogem são pegos. Sempre quem é fogo é o pegador, e quem é gelo foge. (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

Através do lúdico PI apresenta a brincadeira aos alunos. Consideramos que:

O lúdico é sério para a criança, a envolve e a capacita a tomar formas através do simbólico, trazendo-lhe novas sensações e prazeres corporais, aspectos que, no mínimo, corroboram para uma melhoria da qualidade de vida infantil. (FALKENBACH, 2002, p. 110)

PII explorou o simbólico em algumas das brincadeiras propostas mas menos que PI, pois o simbólico foi usado em poucos momentos das atividades, ou seja, não fez parte do contexto geral da brincadeira. Segundo Falkenbach (2002, p. 57)

(...) se o comportamento é produto do meio, ele pode ser técnico ou simbólico. O movimento técnico é aquele que a criança realiza como uma forma de testar suas capacidades impondo-se desafios ou, também, para fazer investigações sobre o meio. O movimento simbólico é a representação imaginária que acompanha a movimentação da criança. O movimento simbólico serve para a criança experimentar e construir os conceitos acerca do mundo adulto.

Para entender as formas como foram apresentadas as atividades às crianças, usamos a idéia do autor acima, em que PI pautou suas atividades buscando auxílio no movimento simbólico, já PII usou menos o recurso simbólico com as crianças e apresentou a brincadeira de forma objetiva, técnica como usa Falkenbach. Ambas usaram as duas formas de trabalho do conteúdo, mas o que destacamos é a predominância do uso das formas por cada professora.

Em PIII, a dinâmica da aula em propor as atividades foi constante, como ele citou que buscou diversificar os materiais, mas que mesmo assim, permaneceram os mesmos, com exceção do acréscimo de novo(s) material(is) a cada aula. Pedimos licença ao leitor para reportar às datas das aulas e compararmos os trechos do diário de campo durante as visitas:

O espaço usado nesta aula foi uma das entradas da escola. Os alunos brincavam em várias estações montadas pelo professor: bolinha de gude no escorregador de plástico; balanço com cordas; labirinto com a corda elástica e colchonetes, em que os alunos faziam cambalhotas. O professor observava as crianças brincando nas estações. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII – Primeira Visita: 12/05/2008)

Explica aos alunos que estes irão ouvir duas músicas do CD no pátio coberto (...) Após ouvirem as músicas, se dirigem à entrada da escola, chama os alunos e explica as brincadeiras: do labirinto; as regras da bolinha de gude, três para cada aluno que quiser brincar com estas ; e os colchonetes. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII – Segunda Visita: 19/05/2008)

“nós ouvimos o CD dos bichos, e hoje iremos ouvir a música do cachorro e da galinha”. (...) O professor parte do pressuposto que as crianças sabem brincar com aquele material, ou pelo menos ele sabe que estas já tiveram aquela vivência nesta aula ou em outro local, pois dispõe o material e permite que as crianças o explorem livremente. (...) Os materiais eram: cordas que estavam penduradas no madeiramento do telhado para as crianças se dependurarem e balançarem; bolas de diversas cores; caixa de plástico que portava os materiais (tipo de supermercado), e que a criança entrava dentro e um colega a puxava pelo chão liso; duas raquetes; e os colchonetes. (...) O professor desenha no chão com um giz: uma quadra, para que se jogue com as raquetes. Assim, o professor explica as regras a alguns alunos interessados. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII – Terceira Visita: 26/05/2008)

Em sala, o professor e os alunos ouviam duas músicas do CD (Saltimbancos) anteriormente trabalhado pelo professor. O professor trouxe uma flauta para acompanhar com os alunos parte da música do CD que toca as notas musicais. Após esta vivência, o professor inicia falando que as brincadeiras estão no pátio da frente da escola, porém, mal termina a fala, os alunos já se levantam e vão até o local citado por este. No pátio havia colchonetes, raquetes, uma quadra desenhada em giz no chão, bolas diversas (basquete, futebol, ginástica rítmica e a caixa plástica, tipo de mercado). O professor alinha os colchonetes para os alunos fazerem cambalhotas. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII – Quarta Visita: 09/06/2008)

As brincadeiras propostas por PIII, ou seja, os materiais trazidos por ele foram a cada visita gradualmente acrescidos por novos materiais, mas os já vivenciados em outras aulas permaneciam. As aulas foram construídas de forma semelhante em todas as visitas. A exploração dos materiais é livre de mediações, exceto em dois jogos propostos pelo professor, depois do uso inicial do material, no caso da bolinha de gude e das raquetes:

Enquanto alguns alunos brincam com as bolinhas de gude, o professor insere na brincadeira uma nova atividade: desenha com giz no chão um círculo e dentro deste um triângulo e explica as regras, os alunos têm que tirar as bolinhas do centro do triângulo lançando uma bolinha de fora do círculo. Depois de brincar um pouco com os alunos, deixa-os sozinhos. Logo interfere para que os alunos possam seguir uma ordem na vez de cada um fazer o seu lance, e como surge interesse de outros alunos pela brincadeira, o professor explica as regras. Ele disse que em outras aulas já havia proposto duas vezes esta brincadeira, no entanto, não houve procura, até mesmo havia feito vários desenhos no chão do círculo e do triângulo, mas não teve 'sucesso' e somente hoje com apenas um desenho os alunos mostraram interesse. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII – Segunda Visita: 19.05.2008)

O professor explica a alguns alunos as regras do jogo com raquetes. (Diário de Campo – Observações de Aula PIII – Terceira Visita: 26.05.2008)

Entretanto com a maioria do tempo o material é explorado da forma como os alunos querem, temos:

Há crianças que fazem uso do colchonete como 'casinha'. (Diário de Campo – Observações de Aula PIII Terceira Visita: 26.05.2008)

Nesta turma, os colchonetes viraram 'cantinho de dormir' pelas crianças (Diário de Campo – Observações de Aula PIII - Segunda Visita: 19.05.2008)

Este material acima foi usado em todas as aulas observadas e as crianças por meio do jogo imaginário deram a este várias funções. Manter a mesma dinâmica das aulas, na exploração livre de materiais e restringir a mediação predominantemente na montagem destes, nos faz refletir na idéia:

(...) no que diz respeito às relações inter e intrapessoal, seja com os iguais, com os objetos e ainda com o professor (sociomotricidade), é sabido que o ser humano introjeta na forma de signos internos transformando e evoluindo em seu comportamento, tudo aquilo que lhe representa relações significativas. Neste sentido, a aprendizagem significativa se dá através das inter-relações, em situações diversas, provocando novas sensações, emoções ou conflitos, para que

a criança, mediada pelos adultos, pelos iguais ou pelos objetos, consiga vivenciar e experimentar suas novas aprendizagens, cuidando sempre para que se desenvolvam em um ambiente seguro, que acolha as dificuldades da criança e consiga fazê-las evoluir. (FALKENBACH, 2002, p. 93)

Diante disso, pensamos que por um lado é importante promover um ambiente em que o aluno crie com os objetos e as outras crianças, mas a manutenção da forma de oferecimento do ambiente e dos materiais pode ser um entrave para novas descobertas e aprendizagens que poderiam ser proporcionadas pela intervenção dos adultos.

Entre os professores (PI, PII e PIII) podemos perceber as diferentes formas de trabalhar as aulas, a idéia de amplitude, é confirmada nesse sentido. Posteriormente, relataremos os tipos de atividades propostas pelos professores, e então poderemos discutir com mais propriedade se na prática a idéia de diversidade permanece na ação do professor de EF na educação infantil.

Os professores revelaram nas entrevistas os objetivos de aula na educação infantil. Ao expor suas intenções de aula buscamos compreender qual a similaridade entre estas. Sabemos que a cada aula planejada existem objetivos particulares intrínsecos a cada atividade, mas identificamos na fala dos professores um objetivo geral para as aulas. PI faz a relação entre a amplitude das formas de trabalho com a educação infantil e os objetivos de aula:

(...) só que a forma como você pode trabalhar no infantil que eu acho que ela é rica, que ela é mais livre, entendeu, então por exemplo, ah.. a gente tem que trabalhar a noção de cor, e como você pode trabalhar a noção de cor, de várias formas, você pode numa brincadeira , pode ser um jogo, pode ser coisa que você traga para sala, você cria uma boneca, você pode criar um boneco, de várias formas você vai trabalhar noção de cor, tá trabalhando noção de cor pode ser numa música (...) (Relato de entrevista – PI)

Novamente o trecho acima ressalta a diversidade de trabalho com a educação infantil, no entanto, será que o aprendizado da noção de cor é um dos objetivos da aula de EF?

Também segundo PI:

(...) não necessariamente o objetivo que você determinou é o que está acontecendo melhor, você muda durante a aula, então sei lá, o meu objetivo é que eles ah.. corressem, por exemplo, a atividade era de deslocamento e de repente, durante a atividade que você trouxe outras coisas estão acontecendo que são às vezes muito mais importante do que eles estarem fazendo deslocamento. (Relato de entrevista – PI)

E continua:

Nesse aprender a brincadeira do esconde-esconde, a brincadeira do pega-pega, elas vão estar correndo, elas vão estar se socializando, elas vão estar brincando, elas vão estar fugindo um do outro, elas vão estar trabalhando agilidade, entendeu, ou seja o pano de fundo, seriam as habilidades, a idéia maior é com que eles participem, pois a partir da idéia que eles estão participando, eles estão se dando a oportunidade de aprender todo esse pano de fundo que é o correr, aprender a saltar, aprender a fugir, aprender ah sabe ...ser mais ágil mesmo, a fugir do companheiro, aprender a tocar, porque tem aqueles que não admitem serem tocados, admitir que perdeu olha agora eu perdi, agora o colega ganhou, esse tipo de coisa. (Relato de entrevista – PI)

E entende que:

É então no infantil, acho que fica mais fácil isso, então essa coisa de você levar um o objetivo e chega lá mudar totalmente, isso acontece várias vezes durante a aula, (...) (Relato de entrevista – PI)

PI leva um objetivo particular à aula, mas tem consciência de que aquele objetivo inicial não é o único a ser trabalhado. A dinâmica da aula mostra à professora outras possibilidades de aprendizagens às crianças em uma atividade que ela planejou de início com um objetivo mas que contemplou outros.

Reportamos novamente um trecho da fala de PII que foi citado anteriormente para expressar a diversidade de formas de trabalho com a educação infantil e também refere-se aos objetivos de aula:

(...) então é assim, se eu vou trabalhar, por exemplo, no primeiro bimestre ah.. habilidade de saltar, sei lá, saltar e rolar, daí eu vou trabalhar diferentes atividades, de diferentes formas de saltar (...) (Relato de entrevista – PII)

PII percebe que a dinâmica da aula interfere em analisar o seu objetivo inicial:

E porque às vezes no meio da aula, quando você tem uma atividade difícil, quando você tem uma atividade que você planejou tem um objetivo nela e às vezes é difícil de você analisar o que está acontecendo com o grupo, mesmo no que você propôs, você quer analisar como está a coordenação das crianças na corrida, de repente um cai, briga, e aí você saiu daquele foco, você não viu mais nada, você não sabe se está todo mundo correndo como se espera. (Relato de entrevista – PII)

E reflete que o objetivo de aula não se restringe a apenas ao objetivo da atividade, e menciona a questão do cuidado e disciplina na educação infantil:

É você acaba fugindo muito do seu objetivo, você acha que vem para

escola para dar aula de EF, na verdade o que menos você tá fazendo é dar aula de EF, você vai aliar a tudo isso (cuidar, disciplina) à aula de EF, mas é bem... é um conjunto de coisas e a EF está ali no meio. (Relato de entrevista – PII)

Este último trecho da fala de PII em que a EF na educação infantil é um conjunto de coisas nas quais a EF está ali no meio vai ao encontro da idéia de Sayão (1999, p. 225) de que “a inserção da Educação Física se dá no universo do currículo da Educação Infantil, situando o eixo desta pesquisa no tema 'Educação Física na Educação Infantil'” e “(...) porque a produção teórica destes dois campos, quando analisados imbricadamente, mostra que não existe uma 'Educação Física Infantil'” (ibidem, p.225).

E por fim, para PIII o objetivo é subjetivo, ou seja, o objetivo é geral:

(...) então o objetivo da minha aula de educação física nessa escola é oferecer o máximo possível dessas coisas (materiais, músicas, liberdade de explorar e criar) para as crianças, o que eu puder trazer, enfim, o quanto mais elas puderem aproveitar melhor, mas também isso já não é o meu objetivo porque né isso é subjetivo, não sei como se avalia isso, então ah.. acho que é isso. (Relato de entrevista – PIII, nossos grifos)

Mesmo parecendo contraditória a própria fala concordamos com PIII na generalidade dos objetivos nesse âmbito educacional. E acreditamos que na educação infantil a fragmentação, qualquer que seja, e neste caso dos objetivos das aulas é desfavorecer a criança. “Pensamos então, que uma boa proposta de trabalho pré-escolar deve estar associada às diversas disciplinas que envolvam a criança como um ser uno e indivisível” (PORTO, 1994, p. 39). E pelo que entendemos nas falas dos professores pesquisados, não é possível fragmentar o objetivo de aula, e que necessariamente, um objetivo inicial proposto elenca um leque de outros que beneficiam as crianças pré-escolares.

Podemos ressaltar que, por meio do relato dos professores, foi evidenciado que em PI e PII o foco das aulas está nas habilidades e em PIII na exploração de materiais.

Nas observações de aula, percebemos que os professores trabalham com conteúdos temáticos, por exemplo: Natureza e Olimpíadas, por PII; Olimpíadas por PI; no caso de PIII, não identificamos um tema definido. E com isso, observamos que todos mantêm uma continuidade do conteúdo trabalhado de uma aula à outra. Nesse sentido, acreditamos que a seqüência de uma aula promove à criança uma interação positiva com o conhecimento e com o próprio professor. A seqüência fará a criança construir em si como se dão os momentos da EF e instigará nela a curiosidade do que poderá (e pode) aprender em (novos) encontros de aula.

Se percebemos essa continuidade das aulas, que não pretendem fechar um conteúdo em um único dia, permitindo-se assim a seqüência deste; da mesma forma, podemos ver as aulas de EF na educação infantil como algo inacabado, o contrário de pronto, ou seja, que está sendo construído, e se apresentam aos professores como tentativas de acerto:

(...) você vê que a.. ou você traz uma atividade nossa que é muito bacana, contaram para você, tal professora fez numa sala, você achou muito legal, e de repente você traz aqui e a coisa não flui, as vezes pode ser que as crianças não estejam preparadas ou às vezes você que não consegue passar a atividade para as crianças e às vezes porque elas não entenderam, elas entenderam que era de outra forma (...). (Relato de entrevista – PI)

Então daí eu começo a dividir conteúdos para cada nível, e vamos testando na prática, né, pra ver se dá certo,(...) Por exemplo, tem um menino pequeno de três anos, então eu penso acho que não vou dar esta atividade, porque acho que ele não vai conseguir fazer, mas aí se eu tento, ele consegue fazer até muito mais do que eu imaginei. Então eu tenho que ir tentando para ver o que dá certo e o que não dá. (Relato de entrevista – PII)

Então essa história de enxergar isso como não aula, como uma outra coisa, para escola, a escola ser diferente, e as diferenças implicam naquilo que você faz diretamente na escola, e acho que tem vindo daí, nessas discussões, estou lendo outras coisas, a gente vê como estudar educação infantil mesmo de fato, não é educação física, não educação infantil, não, vamos ver onde é que eu tô e aí sim é o que eu tenho para oferecer como professor de educação física, então é pensar isso agora, é pensar com essas pessoas né, não é uma coisa nova, não tô sendo original, eu tô sendo uma criança que tô descobrindo dar aulas na educação infantil. (Relato de entrevista – PIII)

As falas dos três professores remetem-nos a entender que a aula não é uma receita pronta, e que devem ser feitas tentativas de acerto, e descobrir na prática como é dar aulas de educação física na educação infantil. Nessas descobertas e tentativas podemos dizer que, os professores de EF atuantes na educação infantil contribuem para a construção do conhecimento dessa prática.

Nessa construção prática dos conhecimentos destacamos o tipo de condução das propostas de atividades. Durante as aulas, PI e PII predominantemente propuseram atividades dirigidas por elas, em que as crianças necessitavam de constante ajuda das docentes na

compreensão das regras, com exceção de uma única atividade em que PII fez a proposta inicial e os alunos exploraram os materiais no circuito de estações. As atividades de exploração livre e de construção de materiais e brinquedos não foram priorizadas pelas professoras, então devido ao aspecto centralizador das atividades no professor, constatamos o caráter diretivo na condução das aulas por PI e PII. Em contrapartida, PIII enfatizou unicamente atividades de exploração de materiais, e por consequência, desse caráter livre, as crianças, por iniciativa própria, exploraram o jogo do faz-de-conta. A partir dessa escolha de conteúdo e a forma de conduzir a proposta de atividade, o professor delegou às crianças a organização da aula durante as atividades, e com isso, pode assumir uma postura de observador da própria aula, em que, PI e PII não se permitiram devido à escolha do caráter diretivo das aulas. Sobre os tipos de brincadeiras desenvolvidas na educação infantil, levamos em consideração as idéias de Sayão (2002, p. 60) sobre o brincar:

'Brincar' de diferentes formas; construir brinquedos; brincar em diferentes espaços; utilizar objetos culturais durante as brincadeiras alterando-os pela imaginação ou pela ação transformadora em brinquedos; favorecer a imaginação e a criação de múltiplas formas de brincar; discutir as regras das brincadeiras e a ocupação dos espaços; alternar constantemente os espaços onde brincam; favorecer a linguagem oral e expressiva durante as brincadeiras; exercitar a observação do espaço onde circulam; recriar os espaços para a brincadeira. Essas são algumas formas possíveis de inclusão das dimensões humanas no trabalho pedagógico, que consideram as especificidades da infância.

Acreditamos que em parte as atividades escolhidas e trabalhadas pelos professores puderam contemplar o que o texto acima descreve. Mas durante o relato das brincadeiras poderemos discutir isso com mais profundidade.

Dentre as atividades propostas, iniciaremos com a exploração livre pautada nas aulas de PIII. As brincadeiras propostas por ele, já foram acima mencionadas quando relatamos sobre forma de trabalho para desenvolver o conteúdo planejado, em que enfatizamos a dinâmica de aula constante do professor. Assim, a exploração livre se pautou praticamente nas mesmas brincadeiras propostas, com poucas variações e acréscimo gradativo de nova brincadeira a cada aula. Isso vai de encontro à idéia de Sayão que relata sobre o espaço e defende a recriação, alternância e o exercício de observação dos espaços para as brincadeiras. A proposta de mudança de espaços para a aula, no caso de PIII, é um obstáculo pois a escola que ele atua não possui espaços adequados às aulas de EF. Por outro lado, as questões de recriação e exercício de observação dos espaços foi deixada de lado por PIII, pois ele manteve a construção dos espaços de forma semelhante durante as aulas observadas.

Uma particularidade da proposta de aula de PIII baseada nos materiais foi o uso de músicas da cultura da infância. Ele trabalhou com rádio e CD temático infantil com os quais propôs que as crianças ouvissem durante cada aula pelo menos duas músicas do CD, e após ouvir as músicas na sala de aula ou no pátio, o professor trabalhava a exploração dos materiais dispostos às crianças no local já preparado. As músicas não tinham relação com os materiais disponíveis, pois o professor não fez nenhum tipo de mediação para uma suposta ligação de ambos, no entanto:

Nesta conversa o professor disse que a intenção da música era para trabalhar com uma atividade cênica, que seria proposta posteriormente. (Diário de Campo – Observações de aula PIII)

Acreditamos que estas atividades escolhidas por PIII não supriram algumas das necessidades das crianças pois em alguns casos observamos a procura delas por outras brincadeiras:

Uma das alunas propõe à outra: “vamos brincar de corrida?”, algo que não está contemplando aquele material disposto às crianças. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Uma das alunas me convida para brincar com ela de pega-pega, devido à liberdade ela se esqueceu das brincadeiras propostas pelo professor e cria sua própria atividade, e em segundo plano, ‘eu faço parte daquela aula’, conforme foi proposto pelo professor na minha apresentação aos alunos. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Ao inserir nova brincadeira àquele contexto apresentado às crianças, o professor tem que lidar com a impaciência de um aluno:

O professor orienta nas brincadeiras: “assim; devagar; é a sua vez; deixa que eu te mostro”. O professor brinca de raquete para mostrar a um aluno para ver como se faz de acordo com as regras estabelecidas por ele. O aluno fica impaciente, querendo pegar a raquete do professor, mas este permanece brincando e demonstrando ao aluno. Devido o professor permitir a exploração livre, talvez isso fosse a causa da impaciência do aluno, mas este não queria ver como é feito e sim já fazer. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII).

Podemos entender que, pela manutenção de exploração livre de materiais, em que se destacam apenas as regras de partilha e tempo de uso, a inserção de regra de como usar o material através da explicação do professor, causou estranheza ao aluno. Esse desafio proposto pelo professor à criança é positivo, porém se apresenta como exceção da dinâmica habitual de

aula. Segundo Negrine (1994) citado por Falkenbach (2002, p.74):

(...) no âmbito da Educação Infantil, os professores devem evidentemente estar preparados para tirar partido das atividades lúdicas e isso significa adotar uma postura pedagógica de apoio, de interação e de comunicação com a criança. Por exemplo, não é suficiente oferecer espaços lúdicos, potencializando o jogo pelo jogo. É necessário fazer uma leitura do jogo; estar preparado para intervir, se for o caso; entrar em interação com a criança.

A presença dos professores junto aos alunos é importante para que a criança possa aprender em parceria com o professor, e assim, o papel de mediação do educador não seja algo despercebido ou estranho aos alunos.

PI e PII pautaram-se em jogos com regras simples e adaptadas, brincadeiras competitivas, e alguns momentos de exploração livre. Entre os jogos com regras escolhidos por PI temos: vassourobol, elefante-colorido, pega-gelo, pega-bola, gato e rato, pega-mole e alerta, além do basquetebol, jogo de tema esportivo. PI escolheu jogos de perseguição para trabalhar com as crianças, e construiu as regras de alguns deles através do brinqueado imaginário, entre estes estão: pega-mole, pega-gelo, pega-bola:

Pega-Bola

Pede que os alunos transmitam fogo para a bola e estes fazem o gesto.
(pega-bola) (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Pega-Mole

“Estou jogando fogo em vocês” “Tomem muito gelo” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Pega-Gelo

“Todos são de gelo” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Segundo Eduardo Jorge S. da Silva (2005, p.130):

As funções de criar e recriar imaginariamente a realidade são possivelmente uma das chaves para se compreender o papel pedagógico do jogo e da brincadeira. Ao professor cabe a tarefa de possibilitar à criança a elaboração de mecanismos psicológicos de representação mental e de simbolização vinculados ao mundo natural, cultural e social e aos seus significados. Isso permitirá à criança entender progressivamente seu papel neste mundo, apropriando-se de sua dinâmica, de seus valores e da funcionalidade das regras constituídas. Nesse processo, ela vai intencionalmente e de forma cada vez mais ampliada elaborando hipóteses que passam a dar sentido a tudo que ela busca compreender.

Além de favorecer o jogo imaginário na construção de regras dos jogos de perseguição, PI também trabalhou claramente este elemento com as crianças menores, do

maternal e jardim I:

No trajeto da sala até o pátio, onde será feita a aula, a professora imita um ônibus com os arcos.(...) Depois do banheiro, o ônibus vira trem e todos imitam o gesto e o som deste, a professora pede que todos abaixem por causa do túnel, e depois que todos param porque o sinal está vermelho, e logo diz que o pneu furou com um prego e que todos pulam num pé só, e aí diz: “já consertou!”(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

PI também desenvolveu dentre os jogos com regras o basquete com as crianças do pré, em duas aulas consecutivas. Na primeira aula, a atividade proposta foi: fazer cestas, nos arcos adaptados ao travessão do gol, com a bola de basquetebol, em fila cada um aguardava a sua vez de lançar a bola, após um tempo realizando essa tarefa, a professora propôs aos alunos que jogassem a bola de uma distância maior pois isso significava marcar mais pontos. Na próxima aula, a professora apresentou a atividade de basquetebol como competição entre meninos e meninas:

Logo a professora diz: “Vamos começar a nossa competição!”, (...) Pede que se façam duas filas, uma de meninos e outra de meninas em frente ao gol com os arcos. Nas mãos da professora há uma folha de sulfite escrito em preto ‘meninos’ e outra folha escrito em vermelho ‘meninas’, e pede que os alunos leiam o que está escrito. Ela explica que quem fizer cesta irá marcar um risquinho no seu respectivo placar, o qual estará do lado de cada fila. Assim, na primeira tentativa de lançamento faz a pergunta: “as meninas marcaram ponto?” (não) “os meninos marcaram ponto?” (sim) – isto para confirmar se estes estão prestando atenção à brincadeira e se vão marcar o ponto na folha do placar. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Apesar de pouco dinâmica os alunos se mantiveram na fila e não houve dispersões. Nas duas formas de apresentar o “jogo de basquetebol” às crianças foi adaptado o aro da cesta, já que as crianças não alcançariam a altura original, só que notamos, que poderia ser feita outra adaptação, pois PI usou apenas a bola de basquete para realizar a tarefa. Na possibilidade de tornar a aula mais dinâmica, PI poderia ter usado diferentes tipos de bola que quicam, pois nem gestos técnicos, nem o local, muito menos o material adaptado (arco como cesta, ou bolas diversas) alterariam o entendimento do jogo pelas crianças, no qual o objetivo principal foi apresentado por PI: fazer cestas com a bola e com isso marcar pontos. Outra questão que aparece nessa atividade é a divisão de times entre meninos e meninas que consideramos desnecessária, e que trataremos posteriormente na relação do professor e a criança.

Semelhante à PI, PII também realizou o jogo de acertar o arco com a bola de basquete. O arco foi adaptado como aro da cesta e fixado no travessão do gol e em fila as crianças tentavam acertar a bola de basquete e fazer cestas. A brincadeira ocorreu muito semelhante à aula de PI, só que PII desenvolve-a para as turmas do pré e do jardim II, e percebemos uma maior dispersão dos alunos, que não permaneciam todo o tempo na fila, e saíam correndo pela quadra. Além dessa atividade, nesse mesmo dia, PII trabalhou outras atividades com o mesmo tema: o basquetebol. A primeira brincadeira proposta era em roda, as crianças junto com a participação da professora, tinham que passar a bola ao colega quicando-a no chão. A outra brincadeira era quicar a bola pela quadra, as crianças estavam organizadas em fila, e cada um aguardava a sua vez para fazer a tarefa. Assim, PII trabalhou outros elementos do basquete, como o fundamento de quicar a bola e o passe. Mesmo variando um pouco mais que PI, as crianças se dispersaram durante essa aula. PI e PII utilizaram a bola do basquete como elemento representante do esporte, cada uma delas usou no máximo três bolas de basquetebol por turma, essa restrição de escolha do tipo de bola para trabalhar na brincadeira pode ter tornado a aula pouco dinâmica para ambas as turmas, e foi causa da dispersão dos alunos de PII. As escolas possuem um número escasso de materiais, mas existiam bolas diversificadas que poderiam ser usadas, e como citamos acima não alteraria o princípio fundamental do jogo. Os professores devem entender que alguns elementos do esporte podem e devem ser mudados para adaptar ao grupo de alunos em que esse conteúdo é trabalhado. Destacamos também a forma de trabalhar o conteúdo basquetebol através do fundamento de quicar a bola, em que PII apresentou às crianças de maneira limitada. Acreditamos ser desnecessário os professores proporem aos alunos tarefas mecânicas e repetitivas, sem reportarem o lúdico, elemento imprescindível à motivação das crianças nas brincadeiras.

PI apresentou uma das atividades do basquete como competição entre os times, já PII não apresentou como competição a brincadeira de quicar a bola de basquete pela quadra e ainda fez questão de não estimular a competição entre as crianças:

“Vocês estão fazendo competição (entre meninos e meninas), eu não falei que era competição”.(Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Acreditamos que a professora acima se preocupou em não estimular a competição pois conforme a opinião de Porto (1994, p. 179-180):

Pudemos observar que as crianças, diante de situações constrangedoras, exacerbam variados movimentos corporais, permeados por ansiedade, excitação,

conflito e disputa a fim de serem capazes de atingirem alguns objetivos estabelecidos. Isso está atrelado ao fato dos jogos competitivos serem enfatizados na perspectiva da vitória, do sucesso e do melhor desempenho.

Assim, pode ser esse o motivo pelo qual PII não enfatizou a competição, intervindo para que as crianças não se sentissem desapontadas em comparação com o desempenho uma das outras. No entanto, em outra aula PII promove a brincadeira de derrubar latinhas e que tinha um caráter competitivo:

Em um salão interno a professora estava fazendo uma atividade de acertar latinhas. As crianças ficavam atrás de uma marca e com uma almofadinha miravam nas latas e as que caíssem deitadas na mesa ou chão era ponto para o aluno que acertou. A professora fez um placar com o nome de cada aluno e fazia risquinhos na frente de cada nome que representavam os pontos. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ao final da brincadeira eram contados os pontos e visivelmente podiam ser comparados como fazia a professora durante a atividade:

Para que os alunos tenham noção dos pontos que fizeram, a professora faz risquinhos e diz "olha o tamanho da minhquinho do José", mostrando os pontos que o aluno fez. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Observamos a semelhança entre as brincadeiras do basquetebol de PI e do jogo de latinhas de PII, ambas usaram o placar para definirem os ganhadores. Mas também notamos algumas diferenças no uso do placar e no tipo de competição: coletiva e individual. Primeiramente PI declarou a competição aos alunos, ao contrário de PII que não enfatizou isso aos alunos. No caso de PI ganhava ou perdia um time, meninos ou meninas, no caso de PII ganhavam apenas três alunos, o primeiro, o segundo e o terceiro lugar. Outra diferença também notada foi o uso do placar, enquanto no caso de PI as crianças que anotavam seus próprios pontos, PII fazia a contagem e anotava os pontos, durante as atividades, o placar de PI ficou no chão ao lado de cada fila, e poderia ser comparado quando houvesse curiosidade dos alunos, já em PII, o quadro do placar estava exposto na parede, e cada aluno poderia ver a sua colocação, pois o tamanho da sua "minhoquinha", ou seja seus pontos, estava lá para que todos vissem. Como podemos ver, as professoras nos mostraram duas formas de trabalhar a competição com as crianças, porém, no caso de PII a exposição do placar poderia causar nas crianças que marcaram

poucos pontos uma situação constrangedora. Entendemos que a competição é algo que faz parte do aprendizado social da criança, o qual não é possível ser evitado, mas os professores devem escolher a melhor forma de apresentá-la as crianças e discutir sobre isso após a atividade. Outro ponto é que além da competição, devemos como educadores nos lembrar da cooperação que faz parte do aprendizado social e é tão importante quanto a competição. De acordo com Porto (1994, p.180):

Por que não atentar para a cooperação e a união entre os participantes nos jogos em equipes? Quando as crianças se sentem incentivadas a cooperarem entre si, a participarem de maneira a contribuírem, efetivamente, com o jogo, o interesse e a motivação aumentam consideravelmente e, em consequência o desempenho nas tarefas também é melhorado. Dessa forma, a agitação e a ansiedade que as crianças experienciam aparecem, mas são perfeitamente controláveis, possibilitando um brincar fruído, prazeroso e satisfatório.

Durante a pesquisa, observamos a ausência de atividades de caráter cooperativo promovida pelos professores. Mas destacamos que foram desenvolvidas atividades de contato que promovem a socialização das crianças, como os jogos de perseguição por PI e PII e a exploração livre no caso de PIII, que podemos classificar como um benefício. Só que nessas brincadeiras ainda assim, nem todos os alunos são tocados, e o toque quando ocorre é feito por um período curto de tempo. Consideramos que a prática de jogos cooperativos entre as crianças da educação infantil é indispensável para o alcance dos benefícios acima citados por Porto.

Além de PIII, PI e PII também promoveram momentos de exploração livre, mas que foram observados enquanto ocorria a preparação de material ou próximo ao fim da aula:

A professora verifica que faltam dois minutos para o fim da aula e então todos brincam livremente com os arcos, nesse momento ela não está mais fazendo comandos. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Após a distribuição das bolas, a professora prepara a quadra para brincadeira, enquanto os alunos brincam livremente com o material.(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Enquanto a professora monta o arco no gol, as crianças brincam livremente com as bolas de basquete. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Faltando alguns minutos para o final da aula, a professora fala aos alunos que estes podem fazer um pega-pega, e não faz nenhum tipo de mediação. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Na nossa opinião, esses momentos de brincadeira livre ocorrem em ocasiões

estratégicas aos professores, e podem ser chamados de “pausas” de aula em que o professor pode organizar os materiais devido ao curto tempo de uma aula a outra. Por outro lado, quando aparecem no final da aula estes momentos tornam-se “complemento de atividades” quando a atividade principal proposta pelo professor se encerrou devido à (des)motivação das crianças ou pelo fim do cumprimento das tarefas por elas. Se para as professoras esses momentos são favoráveis, pois são estratégias de aula, por outro lado, as crianças se beneficiam das brincadeiras livres pois tornam-se os únicos momentos em que não vivenciam atividades diretivas e tarefas.

Segundo Rosengardt (2005, p.120) “ à atividade infantil se reúnem quatro componentes: jogo, trabalho, aprendizagem e criatividade” contemplando essa idéia temos uma brincadeira proposta por PII, que de acordo com nossa opinião, atingiu esses componentes:

A professora explicou que a garrafa de veneno é para matar o mosquito e a água parada é onde nasce o mosquito da dengue. Assim, inicia-se um pique-bandeira adaptado: “A Brincadeira da Dengue”. Para iniciar a brincadeira, a professora pede que os alunos façam uma fila única para separá-los em dois times. Para um dos times dá um par de sacolas que serão asas e diz que estes são os mosquitos da dengue, e o outro time é dos agentes que matam os mosquitos da dengue. No gol dos agentes ficava a água parada, em que os mosquitos da dengue queriam chegar! E no gol dos mosquitos ficava o veneno que os agentes deveriam buscar para matar o mosquito. Em minha opinião, esta brincadeira foi muito criativa, além do que, a professora disse estar trabalhando coisas da natureza e mostrou aos alunos que na natureza não há apenas coisas boas, relatou ela. Outro fato interessante é que este tema foi escolhido devido suspeitas de foco de dengue na proximidade da escola. Os times trocaram de posições (as asas foram o elemento marcante que diferenciava os times) e vivenciaram ambos os papéis. As crianças entenderam bem as regras, e simulou-se muito bem o pique-bandeira. (Diário de Campo - Observações de aula PII)

Na seqüência ocorre nova brincadeira com o mesmo tema:

A nova brincadeira é a travessia do mosquito da dengue, uma das crianças é o mosquito e terá que atravessar a quadra, de um gol ao outro, enquanto que as outras crianças ficarão com uma bolinha de plástico na mão e sobre as linhas laterais da quadra tentarão acertar o mosquito. (Diário de Campo – Observações de aula - PII)

A professora usou material alternativo e de fácil acesso, ou seja, foi criativa, e construiu com as crianças do pré um jogo de pique bandeira adaptado para trabalhar um assunto cotidiano da natureza, tema do bimestre. Mesmo sendo regras complexas como um pique

bandeira, PII conseguiu expor claramente as regras às crianças que estavam motivadas a brincar. Além de aprenderem sobre o jogo, as crianças puderam aprender nas duas brincadeiras sobre a dengue, que está na natureza mas é nociva a nós. De acordo com Silva (2005, p. 129):

Para as crianças, os desafios colocados por seu ambiente natural e social são vivenciados como uma totalidade, em que, subjetividade e objetividade, emoções e imaginação misturam-se e constituem-se concretamente pela via do contato e da expressão corporal, que materializam sua ação enquanto atividade orientada a objetivos, é por essa via que ela experimenta, pega, corre, pula, dança, assume papéis sociais, estabelece vínculos afetivos, assimila e reconstrói seu ambiente sócio-histórico para aprender e desenvolver-se.

A brincadeira da dengue foi estimulante aos alunos, porque foi proposto o jogo simbólico, com materiais alternativos, e PII inseriu uma tarefa desafiante às crianças: chegar até o outro lado da quadra sem ser pegos. Nesse sentido, acreditamos na importância dos desafios às crianças, que as tornam mais seguras da própria capacidade e limitação. Observamos que PI também trabalhou no sentido de desafiar as crianças:

“Quem vai ser o campeão?” (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

A professora propõe desafio aos meninos dizendo “as meninas falaram que vão congelar todos vocês” e pergunta a eles “se congelar o que vocês fazem?”, um aluno diz: “salva o amigo” e a professora reforça: “isto, podem pedir para que o amigo te salve!” (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

PI insere esses desafios para motivar as crianças nas brincadeiras e consegue resultados com isso, pois mesmo sendo pouco dinâmicas algumas atividades em que os alunos aguardam a vez para realizar a tarefa, eles permanecem atentos à brincadeira.

Apesar de poucos, PIII propõe desafios às crianças nas atividades de exploração livre:

Durante a brincadeira do labirinto, o professor intervém e limita até onde os alunos podem subir na grade da escola e diz: “não pode passar desta marca”, um aluno pergunta: “por quê?” Outro responde: “Porque pode cair” e o professor diz: “porque passar por cima não tem graça!”, acredito que, nesta resposta, o professor se referia ao nível de dificuldade da brincadeira. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII)

Acreditamos que essas diferenças entre as aulas dos professores representam um distanciamento das propostas pedagógicas da educação física na educação infantil,

entendemos que as divergências são comuns, mas neste caso, ocorrem disparidades acentuadas das propostas. Consideramos que há a necessidade de junção dessas duas propostas identificadas, a exploração livre e a aula diretiva, e até mesmo o acréscimo de outras formas de condução de aula, para o benefício do próprio aluno da educação infantil.

Os professores demonstram a percepção de que as atividades de aulas devem ser programadas levando em conta a noção de atenção e tempo da criança para as tarefas. Já que:

(...) não ficar naquela coisa: aí não eu tenho que trabalhar habilidade: eu tenho que ficar chutando, eu tenho que... ficar arremessando, eu tenho que ficar rebatendo, entendeu, que acaba ficando sendo uma coisa mais cansativa para eles. (relato de entrevista – PI)

Interpretamos que no relato de PI quando ela se refere às tarefas mais cansativas está se referindo ao tempo das crianças em determinadas atividades, e que devemos levar em consideração essa característica para o nosso plano de aula. Porém foi observado em algumas atividades de PI, como a brincadeira do basquetebol, do vassourobol e do gato e rato, em que havia a formação de filas ou roda e a espera na vez do aluno para brincar, e o que tornava a brincadeira cansativa aos alunos. Nestes casos surgem até momentos de inquietação das crianças que ainda não brincaram e se mantêm em fila, ou seja, em espera:

Uma das alunas que, não foi escolhida ainda, fica inquieta, a professora diz que é para ter calma, pois ainda ela mesma também não fora escolhida. Após uns minutos, a mesma aluna sai da roda, a professora a chama de volta a brincar, e diz “este seu colega não foi escolhido também” e “se você não vai brincar eu não vou até aí te buscar, não.” (Diário de Campo – Observações de Aula - PI)

Outra questão da noção de tempo da criança é relatada por PII, em que quando motivadas, as crianças tem um melhor aproveitamento da atividade e se concentram nela, mesmo que seja por um período curto de tempo.

Eles não tem noção de tempo mesmo, então são cinco minutos brincando de bola, e pra eles é a maravilha do universo,(...) (Relato de entrevista PII)

PIII também relata sobre a duração da brincadeira para as crianças, e faz uma comparação dos alunos do ensino infantil com os do ensino fundamental:

(...) pô as brincadeiras aqui não devem durar mais que minutos, porque as crianças não agüentam naquilo. Lá não, a primeira série é um pouco mais difícil, mas na quarta você ficava fazendo uma brincadeira a aula inteira assim. E aí as crianças, aqui elas ficavam... aqui é impossível,

(...)(Relato de entrevista PIII)

Assim, ambos os professores concordam com a noção de tempo e atenção diferenciada da criança, característica presente na educação infantil.

Observamos que os professores fazem a distribuição dos materiais aos alunos, no caso de PIII, a maior parte do material já está disposto às crianças, e também destacamos a forma diferenciada e criativa que PI trabalhou com as turmas do maternal e jardim I na distribuição de arcos:

(...) e pede as crianças que já tinham desfeito o trem porque chegaram do lado de fora, o façam novamente para receber o arco. A professora solta o arco dando impulso para que este role no chão e fala o nome do aluno, que está na frente do trem (fila) e este sai correndo atrás do arco, isto acontece até que todos estejam com seus próprios arcos, enquanto isto, os alunos que estão com o arco vão brincando livremente. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Em algumas aulas, PI e PII trabalharam propostas diferenciadas para cada nível de turma. PI trabalhou basquete com o pré, enquanto com o jardim II trabalhou jogos de perseguição; PII trabalhou o pique-bandeira adaptado com pré e para o jardim II propôs o circuito de estações com materiais (equilíbrio no banco, rolamento/cambalhota, pular em um só pé e passar pelo túnel de tecido). Segundo as professoras, as intenções são diferentes para cada turma:

A professora disse que está trabalhando as habilidades com as crianças, na turma do pré ela ensinou o que é chute, lançar, quicar com a bola. (Diário de Campo – Observação de aula – PI)

Antes de chegar a sala, a professora diz que está trabalhando com o Jardim II – Jogos com Regras e com o Pré – Jogos Olímpicos. (Diário de Campo – Observação de aula – PI)

A professora disse que o circuito foi dado com a intenção de trabalhar o desenvolvimento global, e o rio vermelho trabalha a atenção, e no Jardim II a professora trabalha 'o espaço limitado'. (Diário de Campo – Observação de aula – PI)

Acreditamos que as professoras (PI e PII) diferenciam as atividades às turmas para desenvolver as particularidades que cada uma delas possui conforme a idade, de certa forma parecem enxergar o desenvolvimento de forma diferenciada conforme cada grupo etário e buscam adequar às aulas as características de cada turma.

Gostaríamos de relatar que além do trabalho pautado no lúdico, PI também promove a cultura infantil por meio deste:

Para fugir a professora se utiliza de falas da cultura infantil: “Iero-Iero você não me pega”.(Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

As falas da professora fazem parte de um repertório infantil, a qual ela afirma dentro do contexto da educação infantil.

Enfim, gostaríamos de expor os relatos dos professores sobre as correntes pedagógicas que apóiam seu trabalho. Para PI:

Olha, é... aqui na prefeitura (...) a gente segue muito o construtivismo, só que não dá para você fechar uma aula só com isso, então tem aulas que dependendo do conteúdo que você vai trabalhar você coloca que aí eu sigo mais o construtivismo para criança então aprender em cima daquilo, para ela criar, ela aprender sozinha, e aí você vai dando alguns tijolinhos para que elas montem o muro, entendeu. (Relato de Entrevista - PI)

PII encontrou apoio para sua proposta pedagógica no desenvolvimentismo:

(...) a gente começa com as habilidades mais básicas das básicas, com o maternalzinho, até chegar a introduzir jogos coletivos com regras simples que eu espero no pré, no meio disso vai todos os desenvolvimentos, posso dizer assim...progressista, uma teoria mais desenvolvimentista. Na verdade é a teoria que eu tenho para aplicar por não ter nenhuma outra, é Go-Tani, eu acho que é a mais cabível na educação infantil apesar dela ter sido pensada para o ensino... para séries iniciais, a partir dos 7 anos aos 14 anos (...) (Relato de Entrevista – PII)

PIII procurou apoio em trabalhos diversificados das correntes anteriormente citadas:

Então eu acho que eu tenho trabalhado mais com os pedagogos italianos, agora assim né, se eu seguir alguma coisa, eu sigo essa pedagogia um pouco mais...(...) tenho lido bastante coisas sobre isso né, eu to lendo agora outras coisas, tem uma coisa muito legal que é do Espinosa, que é um cara.. um filósofo holandês, que ele fala que as coisas que nos afetam, né os corpos, e aí pode ser criança, pode ser objeto, pode ser produto corporal, pode ser qualquer coisa, e tudo que nos afeta que é percebido através dos sentidos, isso enriquece o nosso poder de imaginar assim, então isso eu acho muito bonito, e isso eu sempre uso assim, que é muito vida. (Relato de Entrevista - PIII)

PIII não deixa claro qual corrente é seguida em seu discurso, embora em outro momento tenha se referido aos autores da EF, ele não se coloca em nenhuma corrente de forma específica.

Através dessas idéias das corrente pedagógicas que apóiam cada professor podemos nos aproximar da compreensão do trabalho deles. Acreditamos que na medida do possível as aulas observadas estiveram, em parte, coerentes com a corrente pedagógica escolhida como apoio pelos docentes. Concordamos com a opinião de PI que uma corrente não contempla todo o trabalho pedagógico, e cabe ao professor traçar as metas que deseja atingir e usar os meios (correntes pedagógicas) mais adequados para atingir os resultados esperados. Nas aulas de PI o construtivismo esteve presente na apresentação das regras às crianças e no apoio do brinquedo imaginário, por outro lado, a atividade do basquete não pode se enquadrar nessa corrente. PII diz se pautar no desenvolvimentismo, e pelo que pudemos observar as atividades do circuito das estações; de derrubar latinhas; o basquete e algumas corridas propostas por esta professora foram as que mais se aproximaram dessa corrente, no entanto, a atividade do pique-bandeira poderia se enquadrar ao construtivismo. PIII busca uma proposta diferente das anteriores, e pelo que compreendemos, a intenção dessa pedagogia é, segundo as palavras do professor, “afetar” as crianças através de diversas possibilidades: materiais, produtos culturais, entre outros. A dinâmica de aula de PIII é coerente com seu discurso, pois são trazidos materiais à disposição das crianças. Entretanto, a finalidade de afetar é muito subjetiva para correlacionarmos aos resultados esperados, mas fazemos um questionamento: qual seria a mediação proposta dentro dessa proposta usada por PIII, pois pelo que observamos nas brincadeiras há uma ausência quase que total de intervenções diretas junto dos alunos. Fazemos uma observação sobre nossa análise da corrente pedagógica que cada docente se apoiou: existe uma distância entre o planejamento e a ação, o professor pensa a aula apoiado sobre uma pedagogia, no entanto, na prática esta corrente pedagógica é subjetiva para ser identificada, colocar em prática a proposta de atividades torna-se uma tarefa complexa, pois nem tudo o que nós educadores pensamos acontece na prática do mesmo jeito ou até podem ser superadas nossas expectativas. Diante dessa observação, dentro do possível tentamos interpretar a coerência entre teoria e prática baseados na corrente pedagógica escolhida como base para a atuação de cada professor e a forma de trabalho do conteúdo.

2.3 Relação Professor e a Criança:

O interesse em compreender a relação do professor de EF com a criança da educação infantil surgiu por considerarmos essa relação de extrema importância para desvendar cada vez mais a prática do especialista nesse contexto. A relação em si professor-aluno é muito ampla, mas destacamos alguns pontos relevantes que nos causaram inquietação e reflexão, no entanto, nossa intenção é fazer uso de uma crítica construtiva aos professores atuantes e trazer contribuições relevantes àqueles que se interessam pela área educacional infantil. Nesta relação temos como análise as atitudes do professor diante da diversidade de situações ocorridas durante a prática educativa que envolvem a criança. E acreditamos que estas atitudes refletem na relação do aluno com seus colegas e com o mundo. Concordamos com Falkenbach (2002, p.41) quando relata que: “a presença do professor nas aulas implica, necessariamente, em favorecer mudanças no comportamento e na atividade dos alunos”. Entendemos que o professor não é neutro, ainda mais tendo em mãos o trabalho com crianças pequenas cujo senso crítico é limitado. Para ressaltar a importância da mediação na prática docente apoiamos-nos na idéia de Milna Martins Arantes (2003, p. 72-73) sobre a interação que:

constitui-se em um elemento chave nas aprendizagens humanas e são permeadas por afetividade. Interagir com o outro e com o conhecimento significa trocar, dividir, somar, modificar/transformar, ampliar, contrapor, negar, reconstruir. Estas relações são permeadas por diferentes sentimentos: de prazer, medo, submissão, alegria, raiva, entre outros. Dependendo de como for estabelecida a interação, os sentimentos que estiverem presentes nos momentos interativos, de como forem encaminhados e/ou resolvidos os conflitos que neles emergem, o processo de ensino aprendizagem poderá ficar comprometido na sua qualidade e no seu significado, tanto para o professor quanto para o aluno.

Porém, a criança não é uma tábua rasa, possui conhecimentos e os constrói também, além do que, deve ser respeitada como ser histórico-social. Sendo assim:

O professor(a), ao tratar o jogo e a brincadeira como atividades estruturantes da criança, como construção cultural e conteúdo de ensino de um componente curricular, assume intencionalmente um importante papel no sentido de reconhecer os momentos nos quais é possível fazer as intervenções necessárias para que a criança aprenda sobre si e os outros, sobre o papel que pode desempenhar no grupo social e sobre a forma como as relações sociais e culturais se organizam. (SILVA, 2005, p.131)

O docente deve conduzir da melhor forma a sua atuação com esse grupo de alunos para não inculcar neles preconceitos e limitações físicas e emocionais que podem ser significativas

futuramente. É assumir uma postura crítica e saudável através da aula de EF, fazendo desta o meio de educar e cuidar desses alunos. E concordamos com a idéia de Falkenbach (2002, p. 74):

Faço essa intervenção no sentido de revelarmos a importância da presença do professor na sua tarefa docente (processo educativo), seus canais de comunicação com as crianças, sensibilidade para lidar com determinadas circunstâncias como também aproximar o conteúdo pedagógico como um elemento motivacional do processo ensino-aprendizagem.

Assim, descrevemos e discutimos a relação do professor de EF e a criança compreendendo as limitações da pesquisa e do próprio contexto que é amplo e dinâmico, mas esperamos que os pontos observados instiguem outros pesquisadores na continuidade e construção de novos conhecimentos sobre o tema.

O quadro a seguir aponta os conhecimentos referentes à relação entre o professor e a criança, os quais identificamos nas entrevistas e observações de aula. Cada tema tratado será destacado ao longo do texto para melhor identificação do leitor.

Quadro 4: Relação Professor e a criança

<i>Relação Professor e a Criança</i>
Importante para o professor na aula de Educação Física
Afetividade professor-aluno
Predomínio de aulas dirigidas: crianças não são capazes de brincar sozinhas
Como foi construído o vínculo entre o professor e o aluno
Apresentação da pesquisadora às crianças
Inserir a pesquisadora na brincadeira de aula
Ausência do professor durante a aula
Tenta integrar todas as crianças nas atividades
Promove a interação entre as diversas crianças da mesma turma
Dialoga e negocia com o(s) interesse(s) do(s) aluno(s)
Compreende e explora o limite das crianças deficientes, porém não restringe o plano de aula em atividades que incluam o(s) aluno(s) deficiente(s)
Testa as crianças para verificar sua atenção na brincadeira aprendida
Auxilia as crianças nas tarefas de aula
Permite autonomia entre os alunos
Em casos de (des)obediência, o professor tem que ser persistente com a criança para ser atendido no que pede
Motivação das crianças para o brincar
Dá conta do dinamismo da aula
Construção do vínculo de autoridade: Regra número 1 - "A atividade é comigo"
Coibir o parque
O brincar ligado à recompensa e disciplina
Promove a divisão de times por gênero

Por meio da entrevista pudemos extrair o que dois dos sujeitos pesquisados pensam da aula de educação física na educação infantil, e revelam o que consideram importante para a aula sinalizando a relação que pretendem estabelecer com as crianças. Como o tema foi livre, dentro desta questão do roteiro de entrevista: "*Fale como você pensa as aulas de Educação Física na Educação Infantil*", PII contou-nos a forma sistemática de aula, relatando sobre o

conteúdo, por esse motivo usaremos os relatos de PI e PIII que contemplam a idéia a qual queremos discutir. Segundo PIII:

Então tudo aquilo que eu posso oferecer para as crianças, que possa enriquecer a imaginação assim, é o que eu tenho de melhor para oferecer, então se é uma brincadeira, se é uma música, se é.. enfim, se são os desenhos, se são enfim qualquer coisa que possa vir afetá-los neste sentido, puxa eu fico feliz para caramba, acho que eu consegui fazer um bom trabalho. (Relato de entrevista - PIII)

E logo define como pensa a própria aula:

(...) e uma outra coisa que são os produtos feitos para a criança, né, essa cultura da infância, então livros infantis, brinquedos de indústrias, de indústrias pueris, (...) bom enfim tô vendo as marcas assim, mas é pião, bolinha de gude, são coisas que não..., o pião pode até ter sido, não sei a origem, o pião pode até ter sido fabricado por uma criança, as coisas que são produzidas por adultos e oferecidas as crianças né: peças infantis, livros infantis, enfim, tudo vem adjetivado já né. Então acho que é..tem esses dois movimentos né, eu vejo a aula como um encontro desses dois movimentos, que é o lugar que elas produzam a própria cultura, né uma cultura infantil, o lugar mediado pelo professor, não é qualquer coisa que eu vou trazer pra elas, por exemplo, de cultura da infância, né então o ano passado a gente trabalhou com o livro da 'Emília' (...)(Relato de entrevista - PIII)

Para PI a finalidade da aula de educação física é:

(...) Então acho que dar oportunidade, o infantil é muito dar oportunidade, a partir do brincar que eles vão tá.. as outras coisas vão estar acontecendo, (...) (Relato de entrevista - PI)

E pensa as aulas como:

A educação infantil é muito desta coisa de socialização, de brincar, de como brincar, com quem brincar, tem outras pessoas para eu brincar, que eu não brinco sozinho, que eu posso conseguir fazer as coisas, porque senão vai chegar no fundamental, na primeira série já com aquela coisa, não quero fazer porque eu não sei. (Relato de entrevista - PI)

Assim, sinalizamos como é a proposta dos professores acima citados para a aula de EF na educação infantil. Esse parâmetro nos ajudará a compreender pelas observações de aula a relação professor-aluno, e refletir se a intenção relatada e a prática caminham juntas, ou há um descompasso entre ambas.

A aula dos professores de educação física possui algumas características que destacamos e discutimos nesse tema, entre elas, está a afetividade professor-criança, em que este laço está presente entre professores e alunos. Na escola que PI atua, os alunos a chamam de “pro”, um apelido carinhoso, o diminutivo de professora. PI demonstra sua satisfação relatando com alegria esta relação:

(...) você passa na escola e a escola inteira te conhece: “‘pro’ (professora) mais hoje você vem na minha sala, você vem hoje na minha sala? Ah hoje a gente vai brincar disso, a gente vai brincar daquilo?”
(...) Então foi o que eu falei, de passar e eles: “oi professora”, e você passar dez vezes, e eles têm que falar oi dez vezes. Você entra na sala e diz, hoje é aula, eles dizem: “hoje tem educação física, hoje tem educação física”, né então é gostoso, eu acho prazeroso. (Relato de entrevista – PI)

Falkenbach (2002, p. 46) relata a importância da afetividade para o fazer pedagógico que segundo o autor:

deve apoiar-se em uma ação docente que se caracteriza pela qualidade das intervenções e interações desenvolvidas com os grupos das crianças, deve permitir a criação de vínculos significativos pela via da afetividade com o professor e também com os demais colegas.

PII também relata o carinho das crianças:

(...) acaba a aula e eles: “ah... já acabou!!! “E aí você chega eles te abraçam porque eles gostam de você,(...) (Relato de entrevista - PII)

E demonstra o carinho pelas crianças durante os intervalos de aula:

devido à falta de turmas a preencher, ela cumpre estas aulas faltantes nas escolas, transitando pelo espaço escolar conversando com as pessoas e principalmente com os alunos, neste momento que a professora manifesta o carinho que tem por eles: apertando a bochecha deles, abraçando-os, lhes dando mais atenção do que poderia dar durante as aulas (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

No caso de PIII, percebemos o carinho durante as aulas do professor para com os alunos. Ele o demonstra através de abraços, beijos e afagos nos cabelos das crianças. A afetividade está presente mais no sentido do professor para com os alunos, vista através das observações das aulas. E ao contrário do texto abaixo em que:

Observo que se instituiu coletivamente, no senso comum, que quem está apto a desenvolver as aulas para crianças pequenas são as mulheres, justificando-se pelo ‘instinto’ maternal. Já o mundo masculinizado da Educação Física, da

técnica e do rendimento performático e, antes, militarista e calistênico, rígido e sistemático não pode ter espaço nesse local compreendido como 'infantil', 'sensível', 'delicado' e de 'zelo' (FALKENBACH, 2002, p. 59)

Acreditamos, que uma das vantagens da proximidade carinhosa com as crianças está ligada a esta postura de observador, pois nos casos anteriores de PI e PII, não seria possível devido ao envolvimento com atividades dirigidas e outras preocupações com as crianças.

Percebermos, através das observações de aula, que as professoras PI e PII guiam suas aulas predominante de forma diretiva, como já relatamos anteriormente, mas gostaríamos de enfatizar a crença de que elas têm que as crianças não são capazes de brincar sozinhas:

(...) hoje eu vou dar a bola e deixar eles brincando; não dá, você vai dar a bola e eles não vão brincar, você tem que estar junto, você tem que estar participando,(...) (Relato de entrevista - PI)

(...)você tem que dar uma atividade para não ficar no ócio, ou eles vão se bater,(...) (Relato de entrevista - PII)

No entanto, podemos entender a definição de brincadeira segundo Wajskop (1995, p.28) citado por Silva (2005, p.10):

...tomemos por base a concepção sócio-antropológica... que entende que a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura. A brincadeira na perspectiva sócio-histórica e antropológica, é um tipo de atividade cuja base genética é comum à arte, ou seja, trata-se de uma atividade social, humana, que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios.

Com estas palavras entendemos que a brincadeira é importante como uma necessidade da criança em praticá-la, e por isso discordamos com as professoras de que não é possível permitir às crianças aulas de exploração livre e priorizar somente aulas de comandos. Por outro lado, consideramos a presença do professor indispensável pois:

Por estar descobrindo e experienciando o mundo de sentimentos e relações afetivas sociais, as crianças necessitam nestes momentos da intervenção do professor como um mediador de situações. Ele deve se ater ao desenvolvimento da atividade ou do jogo de forma global, em que a participação de cada criança seja primordial na relação com as outras e com o ambiente. (PORTO, 1994, p. 181)

PI refere-se à questão de autonomia e a organização das crianças no brincar, já

PII organiza a proposta de atividades para manter as crianças sob controle, e evitar o caos, no qual as crianças podem brigar. Entendemos que ambas têm a intenção de promover a participação das crianças nas atividades pela condução diretiva das aulas, dando pouco espaço para a organização dos alunos em atividades de exploração livre.

Conforme o relato de PII, a atividade escolhida pode ser um meio de controle do comportamento das crianças. No entanto, a questão de conflitos é encarada por Oliveira (2002, p.141) citado por SILVA (2005, p.130) como um meio de desenvolvimento da criança:

O estudo do papel do educador junto às crianças não pode descuidar das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitativos, diálogos, disputas de objetos e mesmo brigas, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são freqüentes nas creches e pré-escolas, devendo os professores criar situações para lidar positivamente com elas.

De acordo com Oliveira, as situações de conflitos existem na educação infantil são, até mesmo, positivas, sendo assim, os professores não precisam evitá-las e sim encontrar meios de lidar com elas.

Na relação professor-aluno o vínculo é um fator muito importante. Nesse momento nos preocupamos em discutir como foi construído esse vínculo, sem maiores discussões em relação ao tempo disponível para a efetivação deste, mas tão logo nesse trabalho discutiremos esse aspecto do tempo. Por enquanto, queremos salientar que a concretude desse laço entre professor e a criança está pautada no esforço docente em “conhecer” o aluno para assim conquistar-lhe a confiança. A importância do vínculo à prática docente pode ser explicada na idéia de que:

Uma proposta pedagógica de Educação Física deve possuir a abertura e a plasticidade para considerar as diferenças de contexto e as riquezas que podem ser promovidas e/ou resgatadas de uma cultura local. As características dos grupos de alunos e alunas também são consideradas para ampliar as possibilidades pedagógicas das aulas. (FALKENBACH, 2002, p.31)

Ao encontro da idéia do texto temos o relato de PI:

Porque é aquela coisa, porque a gente nunca sabe se o que a gente tá fazendo é certo, a gente estuda vê alguma coisa, mas na hora que você tá ali na prática, é diferente, eu dou aula em duas escolas que estão no mesmo bairro, e praticamente, teriam que ser a mesma clientela; mas não necessariamente uma atividade que eu tenho em uma escola, na outra escola vai rolar, vai dar certo, as crianças vão gostar. (Relato de Entrevista – PI)

A professora percebe que na tentativa de realizar a mesma atividade com crianças de escolas diferentes, porém do mesmo bairro, têm respostas diferentes e o professor deve considerar as particularidades dos alunos para as propostas de aula.

Durante as observações, constatamos que todos os professores conhecem seus alunos pelo nome, e pelo menos fazem o esforço de memorizá-lo, como no caso de PI:

A professora vai até a sala que irá dar aula e já faz minha apresentação às crianças. Para lembrar os nomes das crianças, a professora canta uma música para eles (todos ficam próximos a esta, mas não forma exatamente uma roda): “o fulano roubou pão na casa do João” e assim pergunta primeiro o nome da criança, escreve o nome em um pedaço de fita crepe, cola na roupa do aluno e espera que ele diga que “não foi ele” (parte da música) e pergunta “quem foi” e a criança aponta outra criança, e continua a música até que todos estejam com os nomes colados. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora acima tomou essa iniciativa com a turma do maternal, e se justificou que geralmente eles não falam o próprio nome, ou inventam outro. Sendo a turma de 25 alunos aproximadamente é difícil a memorização do nome de todos já que o comportamento das crianças em não afirmar o próprio nome é um impedimento ao docente conhecer as crianças.

A questão do vínculo leva em consideração o “conhecer”, não apenas o nome do aluno, mas um pouco da realidade deles fora da escola. Segundo PI:

A professora falou sobre seus alunos e suas diferenças sociais e sobre o comportamento dos alunos, e que há crianças que apanham muito dos pais, isto revela que ela conhece parte da realidade de seus alunos. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Depois da aula, a professora comentou que não dá para parar tudo e ficar junto a outra(o) aluna(o) pois senão os outros não aproveitam a brincadeira, mas que entende que a criança tem seus problemas familiares e que nem sempre dá para paparicar as crianças, e que às vezes esta aluna estando fora da brincadeira pelo menos não está sendo agressiva com os seus colegas. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

As professoras, PI e PII, demonstram conhecer e estar atentas ao comportamento das turmas e alunos:

A professora me diz que esta turma é bem mais agitada que a anterior (...) (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

A professora vê diferença entre as turmas e disse que nesta há crianças mais agressivas, tanto que eu iria perceber uma delas, aí ela afirmou “olha ela já está de castigo” referindo –se a uma menina que estava sentada do lado da mesa da professora de sala.(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Na sala a professora pede que eles façam uma roda, e começa a conversar com eles sobre a aula passada, fazendo perguntas e deixando que eles respondam. O aluno autista fica sentado no meio da roda mas a professora não se incomoda com isto. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora me diz que percebeu que eles estavam inquietos e já havia programado o pega-pega porque eles estão “loucos para correr” (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

PII fala um pouco sobre o comportamento de seus alunos com relação a adaptação à escola:

A professora fala para mim sobre o comportamento de um dos alunos que só chorava no ano passado, e que neste ano teve uma melhora.(Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ressaltamos um fato que consideramos interessante ocorrido nas aulas de PII e PIII:

Na quadra os alunos sentam na linha branca da quadra e a professora pergunta “Quem faltou hoje?”, alguns alunos dizem ‘eu’ então a professora diz que vai marcar falta, e eles acham graça. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Na sala o professor pergunta aos alunos quem faltou hoje (...).(Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

A questão do vínculo neste trecho citado está relacionada à periodicidade das aulas de EF, já que a frequência de aula é uma vez por semana, os professores demonstram-se atentos ao fato das faltas dos alunos e se permitem saber quais os alunos estão ausentes em sua aula, e essa atitude é vista por nós como um meio de acompanhamento dos docentes em relação à turma.

Enfim, pudemos na questão de vínculo avaliar as questões objetivas que observamos, mas o vínculo está ligado ao fator da afetividade, o qual já descrevemos nas Características de aula. Assim, acreditamos que “a relação de confiança na aula e o brincar são elementos fundamentais na ação da criança e isto repercute em uma exploração e expressividade

da mesma, aspecto importante para suas novas aprendizagens motoras e relacionais” (FALKENBACH, 2002, p. 81)

Destacamos a postura do professor em minha apresentação aos alunos:

Ao chegar na quadra, a professora pediu que as crianças fizessem roda e fez as devidas apresentações : a minha e a da outra professora-estagiária, e disse que eu iria anotar tudo o que acontecesse durante a aula, que eu era “big-brother” e marcaria se a brincadeira estava legal ou não, quem estava se comportando... (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

E avisa aos alunos que eu sou uma nova amiga que ficará com eles por quatro encontros que se tiverem vontade podem falar comigo e me perguntar o que quiserem. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII)

Conversa na sala em roda, o professor me apresenta aos seus alunos: “esta é uma amiga nova, ela vai ficar este e mais dois encontros, e vocês podem então aproveitar para fazer perguntas, chamar ela para brincar, aproveitem enquanto ela estiver aqui...”.(Diário de Campo – Observações de Aula – PIII)

No primeiro caso, PI colocou às crianças que eu vim para observar, o que de fato é verdade, e usou o termo conhecido pela televisão, que talvez estivesse próximo do cotidiano das crianças, para explicar o que eu fazia ali. No entanto, se aproveitou de minha presença para inibir o mau comportamento dos alunos. Já PIII, me integrou às crianças, e não cessou a curiosidade dos alunos com a minha presença, pelo contrário, instigou a curiosidade deles. PII não foi citada porque não me apresentou às crianças. Identificamos posturas diversas dos professores em relação à presença de uma pessoa nova no ambiente escolar. Acreditamos que isso são mostras de como as crianças podem se relacionar com um adulto (des)conhecido, que pode ser pela proximidade colocada por PIII, ou por uma certa prevenção exposta por PI, ou até mesmo pela indiferença na ausência da apresentação de PII. Dentre essas posturas a de PIII me levou a refletir:

Esta questão da postura do professor pedir que os alunos tenham a liberdade de fazer perguntas e me chamar para brincar, não explicando o motivo concreto da minha presença, ao qual é a pesquisa, claro que acredito que ele não deveria explicar de forma exata, mas algo aproximado poderia ser dito às crianças. No entanto, o professor fez com que elas pudessem me explorar como ele cita os materiais, não sei se intencional ou não, o professor saiu do foco da pesquisa, na qual este é o sujeito, e me trouxe para o foco da aula. Assim, eu queria ser apenas uma

observadora, nesta escola tive mais proximidade das crianças, quero dizer, elas tiveram mais proximidade de mim. Outro fato, é que com isto minha atenção ficou dividida entre a observação das aulas e do professor, por responder às crianças suas perguntas, e quando não, era convidada a brincar, e explicava a elas que eu estava só aprendendo como brincam e que no momento não ia brincar. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Dentro dessa relação que PIII propôs que seus alunos tivessem comigo, ele me delegou funções, intencionalmente ou não, pois:

Devido à liberdade de aproximação dada aos alunos pelo professor, ocorrendo algum conflito entre as crianças, estas olham para mim e acabo por intervir com olhares e gestos quando estou por perto. As crianças também me confundem como pessoa de autoridade na turma, pois me pedem para ir ao banheiro, talvez porque o professor não esteja tão perto quanto eu daquela criança, ou por eu ser uma pessoa adulta mais próxima, ou devido à postura do professor em provocar essa proximidade entre mim e os alunos. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Outro destaque à postura de PI é que além de apresentar a pesquisadora as crianças, nesse mesmo dia solicitou minha presença durante uma atividade com as crianças:

Como ficou faltando uma criança para formar dupla, a professora me chamou para brincar com uma menina, e eu aceitei. Durante esta brincadeira as crianças estavam fazendo torcida, gritando o nome de uma das crianças que estavam na quadra disputando a bola e comigo foi o mesmo, no início torceram pela menina e depois para mim. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Nesse caso de PI, consideramos que a inserção de um adulto na brincadeira com as crianças foi positiva. Em contrapartida, no caso da inserção nas aulas que PIII promoveu entre a pesquisadora e as crianças, relatada anteriormente, foi um tanto confusa para ambas as partes. Pois as crianças se aproximavam da pesquisadora para ter-lhe a atenção enquanto deixavam de lado as atividades propostas.

Entendemos que as crianças vêem no adulto uma referência para mediar seus conflitos e atender suas necessidades, e me propus a ajudá-las. No entanto, durante as aulas foram observados alguns momentos de ausência temporária de PIII:

O professor saiu da escola para buscar duas bolas que caíram no terreno vizinho, e enquanto isto as crianças pedem que eu faça as intervenções dos conflitos por materiais e brigas. (Diário de Campo – Observações de

aula – PIII)

O professor se ausenta da aula por alguns minutos e não avisa seus alunos nem a mim. (Diário de Campo – Observações de aula - PIII)

O professor se ausenta por alguns minutos sem avisar, e observa de longe as crianças enquanto toma café no refeitório. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Segundo Falkenbach (2002, p. 83), o professor deve manter uma postura de interação com os alunos em: “manter-se em observação periférica, atento a todos os participantes da aula, fazer-se presente para a criança em todos os momentos da aula”. Estes momentos de ausência durante as aulas ocorreram quando havia a presença de um adulto entre as crianças, neste caso a pesquisadora. Mas questionamos se essa atitude se repetiria se não houvessem nenhum adulto por perto. Mesmo que a ausência seja de apenas poucos minutos, a criança se sente desorientada, e o professor corre o risco de abalar o vínculo de confiança construído com o aluno.

A questão de integrar os alunos com dificuldades nas atividades e com os outros colegas é um fator importante para a socialização das crianças. Nesse sentido, observamos que nas aulas PI tenta integrar as crianças com deficiência nas atividades:

Durante a primeira brincadeira a professora estimula o menino autista a participar, este não ficou na fila o tempo todo, mas a professora procurou por ele e o acompanhou quando foi a vez dele acertar o gol. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

No pátio, a professora faz a brincadeira lúdica do carro, como antes. E saiu apoiando a aluna com deficiência para que esta brinque também. Depois para continuar com a brincadeira, em um ritmo mais rápido, pede que a monitora fica com esta aluna. Mas motiva a aluna deficiente, chamando pelo seu nome, e pedindo sua participação. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

Além disso, observamos nas aulas que PI e PII promovem a interação das diversas crianças da mesma turma durante as atividades, sem estímulos à “panelinhas” que são freqüentes nas escolas, pois as professoras conduzem a escolha de grupos. Sabemos que a escolha de grupos afins é positivo, no entanto, a constante permissão de tal escolha pelos alunos em detrimento do contato com outras crianças pode gerar preconceitos e exclusões por parte dos próprios alunos conseqüentemente, apoiada pelos professores.

A mediação feita pelo professor é imprescindível para evitar exclusões:

*E lembra as crianças: “Deixa a Maria que ela não jogou nenhuma vez”.
(Diário de Campo – Observações de aula – PII)*

Outra mediação é a negociação do professor nos interesses do aluno através do diálogo entre ambos:

*Um dos alunos quer mais que três bolinhas de gude, o professor relembra a regra: “são apenas três para cada um”, então o professor negocia com o aluno: “eu te dou uma e você me dá outra”, ocorrendo uma troca.
(Diário de Campo – Observações de aula – PIII)*

Outra postura percebida durante as observações de aula foi a relação de PI com os alunos com deficiência. Ela compreende e explora o limite das crianças com deficiência:

No trajeto de volta a sala, a professora vê que o arco da aluna com deficiência caiu no chão e pede para que esta o pegue, pois disse que talvez ela esteja acostumada que os outros (família, ou pessoas próximas) a poupem e peguem para ela as coisas. (Diário de campo – Observações de aula - PI)

Na segunda brincadeira, que envolvia competição e proximidade com outro colega a professora não pediu a presença do aluno autista, deixou que este ficasse livre brincando com outra bola e a vassoura. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A atitude de não buscar o aluno autista para a brincadeira foi explicada por PI:

A professora me disse que faz brincadeiras para que o aluno com deficiência também participe, mas que não abre mão de outras brincadeiras que não são só individuais em detrimento do resto da sala, pois somente brincadeiras individuais, como cita a professora são melhor adaptadas para o autista. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Assim, durante uma atividade de basquete :

(...) a professora dá uma bola à parte para o menino autista, mas ele logo a solta. Então, a professora diz que ele está agitado, e a causa é devido à brincadeira dispersa no início da aula e que por isso ele foge até dela. O menino estava próximo a mim, e a professora o chama, ele não vem, então ela o puxa e este tenta se agarrar a mim, mas ela faz com que ele jogue uma vez. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

Além de lidar com a inclusão, PI se preocupa com a compreensão dos alunos nas brincadeiras, e após as aulas faz testes de atenção:

Na sala, a professora pergunta aos alunos “Quem marcou mais gols?” e

os alunos respondem: “eu”, e ela responde: “Gols!? Não!!! Cestas!”
(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Ou durante a brincadeira testa a atenção das crianças:

Depois, para testar a atenção dos alunos a professora dá outros comandos: “Jacaré sai da toca”, “Girafa sai da toca”, e pergunta àqueles que saíram: “ué não é coelho?” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Observamos entre os professores a postura de auxílio com as crianças nas tarefas de aula. PI por se pautar, na maioria das vezes, em brincadeiras com regras auxilia os alunos na explicação destas regras. PII e PIII auxiliam os alunos durante o rolamento para frente (cambalhota) e PII ajuda os alunos a organizarem a fila durante a atividade. Estas atitudes de auxílio vão ao encontro da idéia de que “o papel do professor é atender à demanda da criança; atuar sempre que for solicitado, isto é, adotar uma postura de ajuda; sugerir; desafiar; provocar uma atuação lúdica, sempre em uma situação de escuta” (FALKENBACH, 2002, p. 79)

Outra questão levantada é a promoção de autonomia do professor aos alunos:

Um aluno usa o colchonete para fazer ‘parada de mão’ próximo à parede, então é seguido por outros colegas que fazem o mesmo, o professor não propôs a tarefa, a iniciativa surgiu do(s) aluno(s). (Diário de Campo – Observações de aula -PIII)

Assim, ela deixou implícito, ou seja não explicou, o que é para fazer nas outras estações, mas as crianças entenderam o que era para ser feito e não perderam tempo e já estavam fazendo tudo e na ordem que estava programado (em fila, cada um de uma vez). Após alguns minutos a professora deixa os alunos fazerem à cambalhota sozinhos.(Diário de Campo – Observações de aula -PII)

A professora diz que quer que os alunos formem grupos de três crianças, pois ela irá distribuir as bolas. As crianças vão para fila e pedem a bola, mas esta diz para fazerem primeiro os grupos para depois buscar a bola.(Diário de Campo – Observações de aula -PI)

A promoção de aulas não diretivas torna o ambiente propício às iniciativas dos alunos, por isso em PIII, as crianças realizam as práticas que conhecem e instigam aos colegas experimentar também. Nesse sentido, Sayão (2002, p. 57) relata que para as crianças as diferentes formas de movimentar-se descobertas por elas mesmas, na interação uma com as outras, contribuem para a produção da cultura infantil pautada na criatividade, ludicidade e ampliação de suas experiências de movimento.

Em uma das aulas PII montou materiais para as crianças explorarem e elas próprias se organizaram em fila sem que a professora as mediasse, e depois de auxiliar inicialmente na estação da cambalhota, PII permitiu que as crianças realizassem sozinhas o movimento. PI pede que os alunos formem grupos e com isso, promove nas crianças a organização e escolha de seus próprios pares, tarefa que apesar de ser reafirmada por ela ocorreu tranqüilamente entre os alunos. Essas iniciativas podem parecer mínimas, mas são significantes na autonomia dos alunos.

Na relação professor-aluno surge a questão relativa à autoridade docente, em que o professor tem que ser persistente para ser atendido pelo aluno em casos de (des)obediência.

Tais como:

A professora pede que uma aluna jogue o ciclete quando um outro aluno a avisa, então a professora pede “joga fora”, a aluna não o faz, então aquela reforça “eu estou esperando”. (Diário de Campo – Observações de aula - PII)

Na quadra, a professora chama algumas meninas que estão sentadas pois já havia pedido que todos fiquem de pé, mas as meninas não ficam de pé, então começa a falar, e assim, após já ter iniciado sua explicação elas levantam do chão. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Durante o jogo com raquetes, o professor tem que intervir na divisão do material e da vez de brincar, primeiro o professor pede que o aluno dê a raquete a outro colega, e não é atendido, então diz: “É a última vez do José”, o aluno joga e o professor pede “dá a raquete para ele!” (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Nestes momentos citados, podemos perceber que o professor tem que agir com paciência com seus alunos, e persistir na ordem dada. Entendemos, nesses casos, que as crianças podem estar testando a autoridade do docente, e agindo com desobediência terão a prova dessa autoridade. Já os professores demonstram ter habilidade para lidar com as crianças e usam da persistência para mostrar-lhes com seriedade sua postura de autoridade. Segundo PI, essa situação se repete durante a brincadeira:

Ela falou também como trabalhar com as turmas da educação infantil, em que as crianças fazem “joguinho” com a professora, dizendo: “estou cansado”, “não vou fazer”, nessa situação ela demonstra em sua fala que lida com calma e seriedade,(...)(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

O foco da pesquisa esteve nos professores, e não na criança, mas ainda sim,

pudemos observar que durante as aulas ocorrem momentos em que os alunos agem de forma semelhante ao relato de PI, se negando a fazer o que foi pedido pela professora, mas na nossa opinião, isso é um manifesto da criança para ter a atenção do professor para si, pois logo após alguns minutos, independente se o professor conversou ou não com ela, esta volta a brincar. Consideramos também que pode estar envolvida a motivação da criança na brincadeira, que a seguir discutiremos. Quando a criança não se propõe a fazer a tarefa pedida, os professores insistem fazendo uso da autoridade docente, mas não obrigam, ou seja, não assumem uma postura autoritária com as crianças. Complementando essa idéia temos:

Novas atividades geram sentimento de desafio nas crianças, que se mostram estimuladas e empenhadas a participarem para descobrirem tudo que envolve o processo, da nova brincadeira ou do novo jogo (...) Para tanto, o professor não deve ser rígido nem autoritário para não provocar um truncamento no processo de descoberta do novo, e sim estimular a criança a manter-se envolvida com a atividade. (PORTO, 1994, p. 181)

Pensando nessa questão do brincar e a vontade da criança em fazê-lo temos a postura do professor em relação a isso. Segundo o depoimento de PII na observação:

Outro assunto que surgiu durante nosso diálogo foi a percepção de bagunça, pois enquanto estávamos na sala a professora de EF comentou sobre o comportamento dos alunos, e disse que na sala é pior. Ela disse que se incomoda quando os alunos estão fora da brincadeira proposta, pois gostaria que tudo fosse certinho, mas se justifica talvez por ser sistemática. E relata que prefere que os alunos brinquem por vontade própria, e que no ano passado, ela era mais estressada e que neste ano está mais relaxada, que aprendeu com o tempo, e levantou uma questão: "não sei se eles precisam de um tempo para voltar à atividade!?" (meio que perguntando e afirmando ao mesmo tempo) (Diário de Campo – Observação de aula – PII)

O relato de PII é confirmado através de suas atitudes nas aulas observadas, que mesmo idealizando que todos os alunos participem da proposta de aula de forma “certinha” e que atribui a dispersão dos alunos como “bagunça”, ainda sim, durante as aulas, a professora concentra sua atenção às crianças participantes, e aquelas que se dispersaram são chamadas algumas vezes pela professora às atividades, sem insistência, ou seja, todas são chamadas à participarem, especialmente nas rodas de conversa, mas a professora prefere que os alunos brinquem por vontade própria:

As meninas se dispersam e a professora as chama: "vamos meninas, vem treinar", perguntei à professora sobre este momento de fazer com que os alunos participem da aula, ela disse que prefere que eles façam por

vontade, pois obrigar e os alunos fazerem sem vontade também não é legal. (Diário de Campo – Observação de aula– PII)

PIII prefere que as crianças brinquem com aquilo que elas têm interesse:

Porque aqui qualquer coisa que você joga na mão da criança se transforma, vira outra coisa, então igual a que eu estava te falando, a bolinha de gude, fiz lá o triângulo, delimito o círculo, que era a área que eles não poderiam ultrapassar para jogar, falei as regras, pô depois ficou um monte de desenho no chão e a bolinha pulando, e a bolinha escorregando, a bolinha virou um monte de coisa assim, brincaram de tudo com a bolinha, menos com a aquilo que eu tinha..., puxa mas aquilo foi né ...e pra você não chega a ser desanimador, frustrante, elas não estão fazendo aquilo ... que eu pedi... de maneira nenhuma, de maneira nenhuma, isso para mim só reforça que é dessa maneira mesmo: o que eu poderia falar assim: “não, não, larga aqui as bolinhas ou vai brincar assim ou..”, poderia fazer isso, mas.. poderia, mas eu acho muito legal, fico feliz que elas brinquem da maneira como elas queriam brincar, acho que é isso mesmo, então eu acho muito legal quando isso acontece, igual com a história do colchonete: virou cama, virou casa, depois virou arma, e como se fosse tacape eles estavam se batendo, tudo bem, elas estão brincando e não tem nenhum problema nisso, então eu acho muito rico assim, muito legal. (Relato de entrevista – PIII, nossos grifos)

O professor acima propôs uma brincadeira com regras que não foi explorada pelas crianças. Segundo o relato, ele não insistiu na atividade proposta, pois durante a aula as crianças usam da criatividade com os materiais oferecidos, explorando-os da forma que escolherem. Entendemos que a mediação do professor em propor nova tarefa aos alunos é válida, por outro lado, o que não é interessante é restringir às crianças apenas o que elas já se interessam e o que faz parte do mundo delas, como o jogo imaginário. Segundo Rodolfo Rozengardt (2005, p.121):

é fundamental a atitude do adulto para promover uma valorização da atividade do jogo por parte da criança. Não para resolver ou simplificar as situações. Apelando à complexidade se eleva ao estado de vigilância do sujeito sobre sua atividade, intentando incidir sobre todos os aspectos da situação. Diminuindo a artificialidade da situação se eleva o componente do jogo e criatividade; o trabalho e a aprendizagem podem se articular adequadamente se formam parte do mesmo projeto de criança. (nossa tradução)

Assim, os professores devem atentar a importância em se fazer presente às crianças e a importância da proposta de atividades, procurando as melhores estratégias de apresentá-las aos alunos, ou então enfrentarão a desmotivação da criança para as atividades.

Nas observações de aula constatamos a motivação dos alunos para as

atividades. A motivação das crianças manteve-se variada, e segundo nossa opinião dependia das estratégias utilizadas pelos professores na apresentação e escolha das atividades propostas. Segundo Coll (1994) citado por Falkenbach (2002, p.73):

(...) é que a aprendizagem não pode ser entendida unicamente a partir de uma análise externa objetiva, em que os componentes propostos nada têm em comum com os das crianças. Isso explica porque determinadas atividades não motivam as crianças. O fundamental daquilo que ensinamos e de como ensinamos é, sobretudo, levar em consideração as interpretações subjetivas que a própria criança constrói a este respeito.

Durante as observações, podemos verificar o sentido da idéia acima:

Mesmo àqueles alunos que estão aguardando serem chamados possuem motivação, pois parte da atenção deles está na brincadeira, é claro que alguns se dispersam. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Nessa atividade cuja brincadeira chamou-se vassourobol, as crianças ficavam sentadas no chão, uma ao lado da outra, aguardando os comandos da professora para se levantarem e realizarem a tarefa pedida. Os alunos permaneceram a maior parte do tempo sentados e concentrados na brincadeira, até mesmo realizaram um “coro” para torcer pelos colegas que estavam participando ativamente. Nesta mesma aula, a atividade anterior escolhida pela professora também consistia em um tempo de espera para que cada aluno participasse, por isso eles aguardavam em pé na fila:

A professora incentiva e motiva as crianças na brincadeira com perguntas e brincadeiras com os alunos, assim: “acho que vocês estão dormindo será que eu vou ter que tirar a teia de vocês?” e passa a vassoura por cima dos alunos. Uma aluna diz que está cansada, mas a professora lhe responde “se fosse no parquinho você não estaria cansada”. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

O objetivo dessa atividade era acertar a bola no gol com a ajuda da vassoura, a professora motivava constantemente os alunos, tal como no relato acima, e eles não se dispersaram pela quadra, mas uma das alunas manifestou sua desmotivação. As brincadeiras que demandam longa espera para as crianças realizarem a tarefa tornam-se um fator de desmotivação aos alunos. Estes podem perder o foco da atividade e voltarem sua atenção a algo mais interessante no meio/local em que estão, nesse momento a brincadeira proposta perde o sentido para as crianças.

A escolha da brincadeira também resultou na desmotivação dos alunos na aula

de PII, ela propôs uma brincadeira de mímica de esportes, em que um dos alunos fazia gestos para imitar o esporte e os outros em volta tentavam adivinhar, alguns alunos por timidez não queriam imitar, outros queriam imitar o que já tinha sido imitado pelo colega, e alguns diziam que não sabiam imitar nem isso e nem aquilo proposto pela professora e não lembravam de nenhum esporte, assim:

Durante esta brincadeira, alguns alunos perdem o foco e saem correndo pela quadra, a professora os chama de volta. (...) As crianças novamente perdem o foco e a professora propõe nova brincadeira. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ao perceber que os alunos não estavam motivados para tal brincadeira, a professora propôs nova atividade, demonstrando estar atenta ao grupo.

Identificamos que a motivação dos alunos na aula não está relacionada somente às brincadeiras e como estas são propostas, além disso, sem a observação constante dos alunos, o professor não conseguirá identificar alguns comportamentos diferenciados que mostram a desmotivação deles:

Outra aluna fica isolada, parada no lugar e aí a professora disse “A Maria não brinca”. (...) Retomando ao comportamento da aluna que se isolou: “Essa aluna não brinca e é atrasada na sala também”, falou novamente a professora e por isso não insiste na participação dela. Pouco depois, esta mesma aluna pega uma das bolinhas e depois brinca com outra menina no banco (...) (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Neste caso, pode ser que a motivação para brincar em grupo na aluna ultrapasse o âmbito escolar, e esteja relacionado a algum problema familiar ou de saúde ainda não identificado, pode ser mesmo relativo à questão de socialização. Pois a menina não brinca com o grupo e apenas com uma criança, ou seja, fora da turma ela consegue brincar. Mas o que poderia fazer ou tem feito o professor de EF para lidar com essa situação? A questão da criança não brincar é algo preocupante, já que até mesmo nós adultos temos essa necessidade, porém por motivos diferentes das crianças. Temos um relato que o não brincar tem motivo aparente:

Um dos alunos é novo naquela turma e não brinca, fica sentado. As interações entre as crianças são feitas de acordo com a afinidade de ambas e também pelo interesse na mesma brincadeira. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

A adaptação à turma nova e a organização dos próprios alunos em seus pares

afins, torna difícil a socialização do aluno. As motivações da criança vão além da aula de EF, e podem ultrapassar as condições do professor em resolver sozinho algumas situações imprevistas, porém o professor deve fazer esforços para:

(...) cumprir o seu papel de mediador sendo um interlocutor de mensagens e informações; ter autoridade transmitindo confiança e segurança às crianças; ser flexível no tocante às mudanças do planejamento e programa de curso; mostrar às crianças que todos nós devemos ter consciência de nossos limites; possibilitar troca de experiências da criança com o meio, envolvendo o espaço, as outras crianças e o próprio professor; procurar entender e aceitar as relações corporais existentes no mundo humano de um modo geral, para poder desempenhar o seu papel de educador. (PORTO, 1994, p. 174)

As aulas de EF possuem um caráter dinâmico por se pautar no movimento. E esse dinamismo é mais acentuado devido ao fato das crianças ficarem restritas corporalmente nas salas de aula. Nesse sentido, as mediações dos professores de EF com o aluno podem enfrentar alguns percalços:

Na interação adulto-criança prevalece a visão adultocêntrica. Não se valoriza a aprendizagem decorrente das relações entre crianças de diferentes idades, de adultos de diversos meios, espontânea, construída pelas próprias crianças em contato com seu meio, com objetos e situações diversas. Grandes agrupamentos, com muitas crianças, inviabilizam o trabalho com qualidade. Em decorrência, os profissionais estão sempre muito ocupados, dirigindo as atividades, distribuindo materiais, chamando a atenção das crianças, não dispondo de tempo para observar ou interagir com elas. (KISHIMOTO, 2001, p.8)

Ao encontro da idéia da autora temos:

Uma das alunas se afasta e diz que as crianças não haviam deixado ela brincar, e ficou sentada sozinha, a professora não deu conta disso, ou resolveu não intervir, pois estava concentrada nas brincadeiras com os outros alunos. Mas após algum tempo, tudo se resolveu 'sozinho', pois a aluna volta às brincadeiras. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ocorrem nas aulas situações simultâneas em que o professor tem que decidir em qual delas deve priorizar sua atenção, neste caso PII optou por dar prosseguimento à atividade que desenvolvia com a turma, ou até mesmo pode não ter percebido o que ocorreu com a aluna. Esses momentos são dinâmicos e por isso os professores dependendo da condição de trabalho que encontram podem não dar conta de tudo que está acontecendo na aula ou priorizam onde devem intervir primeiro.

PI conseguiu acompanhar a dinâmica da turma, e responder as mediações necessárias, já PIII devido a sua postura de observador teve o privilégio de acompanhar o

dinamismo das aulas, exceto nos poucos momentos de sua ausência, já citada.

O encontro do professor de EF e as crianças da educação infantil ocorre semanalmente e é realizado em espaços abertos, identificamos na fala de uma das professoras os esforços para conduzir as crianças diante dessas particularidades em que se realizam as aulas:

Ocorre novamente a dispersão da brincadeira e a professora enfatiza que na sala todo mundo faz lição e que na educação física todos também fazem, e pergunta “onde é a educação física?” e responde ela mesma “junto comigo”.(Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Acreditamos que a frequência da aula de EF torna visível a dificuldade de construção do vínculo de autoridade. A professora de EF coloca às crianças a regras de aula para mantê-las sob sua tutela. E retoma esta regra em outros dias, o que nos faz ver isso como um recurso de aula:

Durante o trajeto para o salão a professora avisa: “as meninas vão brincar também” (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ao encerrar esta brincadeira a professora dá dois avisos, um para que as crianças não mexam no tapete molhado que as funcionárias da escola colocaram para secar próximo à quadra, e diz “Agora a atividade é comigo”, (...) (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ainda sobre a pouca frequência das aulas de EF, o movimento das crianças na rotina escolar torna-se limitado dentro da sala de aula, as possibilidades de exploração deste é restrito ao parque, a aula de EF e ao dia do brinquedo:

eles só tem um dia de brinquedo que eles vão à quadra, daí tem um dia da semana que eles podem trazer brinquedo, aí a professora leva na quadra com os brinquedos que eles trouxeram, só que eles sempre querem a bola, mas às vezes chove, às vezes não dá pra ir na quadra, e aí eles ficam insuportáveis; (Relato de entrevista – PII)

Nesse momento de suprir a necessidade de movimentar-se em espaços abertos, a EF torna-se:

(...) a “dona” do corpo e do movimento das crianças. Somando-se a isso o possível caráter lúdico das atividades corporais, é comum vermos crianças sedentas pela aula de educação física quando chegamos às escolas; salta-me aos olhos imagens de “explosão corporal” diante da possibilidade de “libertar -se das carteiras escolares” que funcionam, na maioria das vezes, como “armaduras corporais”, até mesmo em pré-escolas. (AYOUB, 2001, p.58)

A intenção da professora de EF é de manter as crianças sob controle, por isso se utiliza de recursos para chamar a atenção delas como na frase acima: *“Agora a atividade é comigo”*, citada por PII. No entanto, isso poderia ser diferente se todos os envolvidos na educação da criança compreenderem a importância do movimento nesse âmbito educacional, e que *“a linguagem corporal não é uma propriedade da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador”* (Ayoub, 2001, p.57). E assim constatamos que:

A fragmentação e compartimentalização de aspectos do desenvolvimento infantil (físico, intelectual, psicológico, social) espelham-se nas concepções dos profissionais, na organização do espaço físico, materiais e práticas pedagógicas. Na sala de aula ocorre o desenvolvimento intelectual e psicológico, no pátio, o físico e social. (KISHIMOTO, 2001, p.7)

Para esses momentos de exploração mais intensa dos movimentos são reservados um menor tempo na rotina escolar das crianças. Conforme relatamos anteriormente, as aulas de EF se realizam em um curto tempo e frequência semanal, e os professores nem sempre encontram espaços ideais para desenvolverem atividades com as crianças. Os espaços dos brinquedos são próximos aos locais da aula, assim, para que as crianças não confundam a hora do parque com a aula de EF, PI toma as seguintes medidas:

(...)“Pode ir no parquinho?” e espera a resposta das crianças. (neste dia da educação física, ficou combinado na rotina das crianças que estas não irão ao parque). (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora inicia falando sobre a aula anterior e reforça os combinados através de perguntas que são respondidas pelos alunos: “Onde brincamos? No pátio ou no parquinho?” Resposta: “No pátio!” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Esses dois momentos citados se referiram à escola 2 em que PI atua, lembrando que, nesta o pátio coberto em que se desenvolve a aula de EF é vizinho ao parque, e a professora trabalhou com as turmas de alunos do jardim I (3-4 anos) e do maternal (2-3 anos), os quais estão em seu(s) primeiro(s) ano(s) se adaptando à escola e as regras desta. Assim, a professora tomou a seguinte medida:

Antes da aula a professora foi até o pátio e colocou alguns bancos de madeira nas saídas para o parque, mas estes não impediam a passagem dos alunos, mas ela o fez com a intenção de coibir a saída ao parque. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

O coibir o parque está ligado à construção do vínculo de autoridade e as implicações acima discutidas (tempo e espaço). A medida tomada pelas professoras de EF em manter as crianças concentradas na aula é a de colocar aos alunos as diferenças das atividades realizadas ao ar livre. Em um dia de aula na sala de materiais, PII também toma medida semelhante a da professora anterior:

(...) havia na sala um brinquedão de plástico, semelhante à um brinquedo do parque, que os alunos queriam explorar, mas não fazia parte da atividade de aula, então a professora colocou vários bancos em volta deste brinquedo para coibir a entrada das crianças, só que no final da aula três alunas foram até lá, e isto incentivou a turma toda a fazer o mesmo. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Segundo Sayão (2002, p. 51):

Relacionando a isso, a compartimentação do tempo nas instituições educativas para a infância, em circunstâncias nas quais o único espaço para o brincar é o momento do parque ou a “hora da Educação Física”, é algo que limita drasticamente a capacidade criadora das crianças, restringindo as brincadeiras unicamente às intenções do/a professor/a ou mesmo às determinações advindas da organização administrativa dessas instituições.

A busca das crianças pelo parque, no caso de PI, nos evidencia a carência das crianças em desenvolver atividades em locais livres, e que as levam a identificar o parque como sinônimo desta exploração de movimentos, já que a EF é realizada uma vez por semana e neste dia não há o parque na rotina dos alunos. Em PII, planejar a atividade em local fechado com materiais atrativos às crianças, e que não seriam explorados, desfocou a atenção delas da aula. Em ambos os casos, a atitude de coibir o parque nos mostrou a intenção das professoras em priorizar seu trabalho o qual tem pouco tempo para ser realizado, enquanto as crianças buscavam o seu direito de se movimentar.

A importância do brincar está em entender que:

(...) Quando a criança joga (brinca), o faz não somente para exercitar-se ou realizar uma ação, mas por também envolver necessidades emocionais ou conflitos internos, que exterioriza dentro de um ambiente seguro, que lhe permite e favorece toda a sua expressividade. (FALKENBACH, 2002, p.91-92)

Levando em consideração esse aspecto do brincar, identificamos entre os professores que o brincar implicou momentos ligados à recompensa e a disciplina das crianças:

(...) A professora disse que usa a tática de que a aula vai ser gostosa, a

brincadeira vai ser legal para quem não se comportou ficar com vontade de brincar e ver o que está perdendo.(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

“Só vai passar no túnel quem está obedecendo”(Diário de Campo – Observações de aula - PII)

Constatamos nas falas das professoras o uso do brincar como meio de recompensa para conseguir a disciplina dos alunos. Nesse sentido, consideramos essa atitude equivocada, pois existe nesse uso a transgressão do sentido do brincar para as crianças, já que:

Por essas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal de trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deveria ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve para alguma coisa predefinida”. É preciso encarar que, para as crianças pequenas, a brincadeira serve, simplesmente, para que elas brinquem. Isto, por vezes, cria uma severa contradição entre as necessidades dos adultos e as das crianças, dadas as diferenças de compreensão acerca da brincadeira por uns e outros.” (SAYÃO, 2002, p.50-51)

Entendemos que os professores de EF devem buscar outros meios para promover a disciplina entre as crianças da educação infantil, isentando o brincar dessa função.

“Sublinho que o professor que cada vez mais terá espaço na atividade docente, em educação, é aquele que vivencia e favorece a reunião e convivência entre as diferenças”(FALKENBACH, 2002, p.60). Destacamos essa idéia para relatar a questão de gênero que surgiu na divisão dos times durante a(s) brincadeira(s):

Na separação do time da segunda brincadeira (competição) a professora não separou a turma de forma mista como o fez com as outras turmas, mas deixou que eles ficassem meninos de um lado da quadra e meninas de outro. E ao chamar para competir pela bola a dupla era do mesmo jeito usado para as outras turmas anteriores: menina contra menina e menino contra menino. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

E se justificou:

Nas brincadeiras, a professora faz a separação de meninas e meninos para que as crianças tenham a noção de grupo (equipes diferentes), e também por questões de força e habilidade. Pois ela acredita que as meninas sejam menos habilidosas para chutar que os meninos, mas para lançar estas são mais interessadas. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Mas no entanto as equipe formadas tinham quantidades desiguais de

participantes, ou seja, a justificativa de noção de equipe é equivocada, já que na prática ocorre de forma confusa. E quanto a questão de força as meninas estavam em desvantagem em relação a outra equipe pela falta de integrantes no time:

Nova brincadeira se inicia, a professora chama os alunos e diz que as meninas têm que ficar de um lado da quadra e os meninos de outro, são 6 meninos contra 4 meninas. (Diário de Campo – Observações de aula – P1)

Essa divisão por gênero das equipes foi constante e até mesmo a explicação da brincadeira se deu de forma separada entre os grupos:

Em seguida, a professora pede que se faça uma fila de meninas de um lado da quadra na frente da cesta e outra fila de meninos do outro lado da quadra. Explica a brincadeira para as meninas: fazer cesta e pegar a bola e passar para a próxima colega, (...) depois vai até os meninos para verificar como estes estão brincando, como eles já estão fazendo, não retoma a explicação. (Diário de Campo – Observações de aula – P1)

Entendemos que:

(...) faz sentido destacar que a Educação Física, tradicionalmente, vem pautando-se em um modelo “sexista” de organização das ações pedagógicas. Tanto na escola como no esporte que se realiza dentro ou fora dela, as diferenças entre os sexos são marcadas por seu viés “biologicista”, no qual as mulheres são enquadradas como as mais frágeis e os homens como os mais fortes. Essa crença vai determinando o que cabe ao homem ou à mulher na Educação Física escolar e no esporte. (SAYÃO, 2002, p.58)

A insistência de professores nesse tipo de construção de práticas pedagógicas na educação infantil, ou em qualquer âmbito escolar, é inadequada e colabora em manter o pensamento linear e estático entre os gêneros, o qual já é reproduzido em diversos campos sociais em que essas diferenças só servem para prejudicar ambos os lados. Assim apoiamos a idéia de que:

“As crianças pequenas vão, pouco a pouco, identificando-se com os papéis de gênero e, nós, profissionais, precisamos estar atentos para possibilitar que as relações que acontecem entre os meninos e as meninas, assim como meninos-meninos e meninas-meninas, sejam relações cada vez mais solidárias, nas quais as diferenças não se constituam na exclusão de uns e outros. A complementaridade dos papéis sexuais é uma questão ética que, na condição de profissionais, precisamos encarar desde a infância.” (SAYÃO, 2002, p.58)

Por fim gostaríamos de destacar que a relação professor-aluno foi importante à nossa pesquisa já que:

Compreendemos que somente por intermédio de vivências plurais e

significativas a criança consegue aprender. Capacitá-la a ser disponível, despreconceituosa, criativa e autônoma, não são tarefas que se devem ao acaso, ou ao amadurecimento da criança. Desenvolver capacidades desta natureza se deve a um trabalho largo em coerência, conhecimento, vivência pessoal (formação pessoal do professor) e metodologia (...) Por isso, reconhecemos que o ato de educar significa orientar para a liberdade através do conhecimento (FALKENBACH, 2002, p. 110)

A relação do professor e a criança é muito ampla, os pontos por nós destacados são apenas uma parcela de um todo complexo e dinâmico, esperamos que essa parcela tenha contribuído na leitura do contexto pesquisado.

Além dessas mediações e suas especificidades que surgiram no âmbito da educação infantil, destacaremos as intervenções realizadas pelos professores de EF durante o cotidiano das aulas, mas que não deixam de apresentar suas particularidades e importância nesse contexto educacional.

2.4 Intervenções

A análise da prática dos professores de EF na educação infantil nos guiou à importância das mediações com os alunos e nas aulas. Nesse sentido, buscamos descrever as diversas mediações realizadas pelo professor nesse âmbito educacional. Dentre estas encontramos: as intervenções relativas ao comportamento da criança; e as intervenções na dinâmica da aula, incluindo a forma de organizar e explicar as brincadeiras como outro tipo de mediação.

Dentro dessa complexidade de sentimentos e ações que permeiam a interação, destacamos os pontos identificados que nos aproximaram do contexto dessa prática mediadora, a qual é vivenciada pelos professores de EF nesse âmbito educacional.

O quadro a seguir aponta as intervenções realizadas pelos professores de EF observadas em aula.

Quadro 5: Intervenções Diretas

<i>Intervenções Diretas</i>
Intervenção no comportamento das crianças
Intervenções na dinâmica da aula -Formas de organizar e explicar as brincadeiras aos alunos

Nas aulas dos professores observamos medidas tomadas referentes ao comportamento da criança de caráter disciplinar, educativo e de ordem. Nas medidas de caráter disciplinar temos a saída da criança da brincadeira devido ao mau comportamento:

(...) e aqueles que bagunçam podem ficar alguns minutos sem a aula ou ficar fora da brincadeira do momento. Cita este afastamento como “castigo”. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A mesma menina que estava de ‘castigo’ na sala de aula é também retirada pela professora da brincadeira porque brigou com outra aluna. A menina não saiu sozinha a professora teve de puxá-la, e quando a professora pôs esta sentada, ela se levantou e fez tentativa de subir no barranco, a professora foi novamente ao encontro desta e a pôs sentada novamente e conversou com ela em um tom de voz mais alto que o normal, mas não gritou. No início da outra brincadeira esta menina foi chamada pela professora a participar. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

No início da chegada na quadra algumas meninas subiram o barranco e foram pegar amoras, a professora falou que este hábito esteve presente entre os alunos por causa da professora anterior. E ela tenta quebrar este hábito por ser perigoso, e há uma escada para que os alunos desçam para a quadra, por isto estas meninas ficaram de fora da brincadeira por alguns minutos. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

(...) Sobre comportamento avisa a um aluno que se “o próximo a reclamar de você, você senta”. Passado algum tempo a professora retira este menino da brincadeira por causa do seu mau comportamento. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

(...) Observei que o aluno que saiu da brincadeira anterior por mau comportamento foi chamado pela professora a participar da nova brincadeira, mas o avisa que é a última chance dele. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Havia um menino de “castigo” por não ter obedecido à professora, então esta diz a ele “Já deu seus dois minutos José, pode descer!” (Diário de

Campo – Observações de aula – PI)

PI busca com frequência o recurso de tirar a criança da brincadeira devido ao mau comportamento, que na maioria das vezes está ligado a agressividade dos alunos uns com os outros; a desobediência das crianças às regras de aula e, em situações de cuidado do professor com o aluno, como no caso de descer o barranco. A professora deixa a criança por um período sentada na escada enquanto desenvolve a atividade com a turma, após o término da brincadeira e o início de nova atividade a professora chama o aluno de volta a brincar. A permanência do aluno sentado durante o tempo em que se realiza a brincadeira com a turma tem ligação com *o brincar como recompensa* que foi discutido, anteriormente, neste trabalho. Entendemos que a intenção da professora é mostrar ao aluno o que está perdendo e fazer com que ele se comporte para não ficar de fora da brincadeira novamente, esta atitude tornou-se uma estratégia de aula para motivar os alunos a se comportarem e participarem da brincadeira.

Nos casos de PII e PIII a retirada do aluno da brincadeira foi observada com menor frequência:

Um aluno chora porque outro lhe bate (dá um murro na barriga), e a professora coloca o aluno agressivo 'para pensar' deixando-o fora da brincadeira. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Neste momento, ele tem que chamar o nome de alguns alunos que ainda não atenderam o seu pedido.(...) O professor liga o rádio no pátio, mas tem que fazer uma intervenção junto a um aluno e lhe diz: "você vai ficar do meu lado a aula toda" e depois leva o menino à sala (provavelmente foi conversar com o garoto) e depois ambos retornam ao pátio.(Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

O professor retira um menino da brincadeira por mau comportamento e o leva à sala, e anota no caderno do aluno o ocorrido. Eu perguntei se era porque a criança não tratou bem os colegas, e o professor disse que "esse menino é triste mesmo", isto que dizer que, o ele não tomou esta atitude pelo dia de hoje e sim por já conhecer o comportamento do aluno em outras situações já vividas.(Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Outro tipo de intervenção disciplinar também ligada aos conflitos entre os alunos é resolvida pelo diálogo do professor com as crianças:

Nas atividades ocorre um conflito por materiais entre os alunos e o professor intervém "é para brincar juntos".(Diário de Campo –

Observações de aula – PIII)

Surge uma questão sobre a divisão de materiais, um dos alunos diz que a colega não vai mais sair do balanço, que esta irá ficar no balanço o dia todo, então o professor responde “no parque ela pode ficar o dia todo, mas aqui não”. Então, outro aluno reclama sobre o uso do balanço, logo o professor sugere ao seu ouvido que este faça uma fila atrás do balanço e assim ocorre. (Diário de Campo – Observação de aula – PIII)

Um dos alunos derruba o colchonete que formava a casinha do outro colega, então o professor pede que aquele arrume o novamente. (Diário de Campo – Observação de aula – PIII)

Estas situações de disputa de materiais são freqüentes nas aulas de PIII, já que ele não determina o tempo de uso dos materiais, é necessário intervir quando os alunos reclamam a vez de brincar diretamente com os colegas ou com o professor. Em PI ocorre também a intervenção nessa questão de conflito de interesses dos alunos:

Uma das meninas diz à professora que o aluno autista pegou sua bola, e esta responde “fala para ele jogar para você também, porque você está brincando”. A professora reforça aos alunos que tem que jogar a bola para todos do time, devido às reclamações de alguns colegas. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Os professores conversam com os alunos para que possam pensar sobre o próprio comportamento:

Alguns alunos estão de brincadeira e não prestam atenção, então a professora fala para que eles avisem-na quando vão ficar de conversa e não prestar atenção, assim ela não virá dar aula e ficará em baixo do cobertor... (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Na quadra, quem subiu o barranco ou desceu para a quadra sem esperar a professora ficou de fora da primeira brincadeira (regras de aula). Após pedir para estes alunos sentarem a professora pergunta a eles se sabem porque estão ali. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Após a reclamação de alunos, a professora pergunta ao aluno que está furando fila “Qual o combinado que o Márcio não está fazendo?” Então a professora conversa com o aluno e fala sobre isto, e em outro momento, volta a conversar com ele porque estava repetindo à mesma coisa. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Outra atitude de ambos os professores para repreender o mau comportamento é o recurso de buscar figuras de autoridade para a criança, como a mãe ou o pai, ou a coordenadora

pedagógica da escola:

Repreende aluno que sobe no barranco, diz que ele não irá brincar e pergunta “Você quer que eu o leve para (...), coordenadora pedagógica?” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Quanto ao menino que está de ‘castigo’ diz a este: “você pensa que eu sou sua mãe, que você pode fazer o que faz com ela! Não. E eu conheço a sua mãe e vou falar com ela como você se comporta.” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Um aluno bate em sua colega, então a professora disse que se isto acontecer novamente ela irá mandar um bilhete para a mãe dele. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Alguns alunos demoram, não dando atenção ao pedido do professor, então este chama atenção novamente, e como um dos alunos não o obedece, logo pede que o aluno traga o seu caderno, e tem como resposta um gesto negativo, sendo assim o professor diz: “eu quero seu caderno agora”, e escreve um longo recado nele para que o pai do garoto veja. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Outro aluno também não se comporta e a professora disse que irá mandá-lo à secretaria (...) (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

A figura de autoridade é lembrada como ameaça aos alunos, além do que, o professor delega a própria autoridade que deve ser construída e exercida em aula às pessoas que se encontram fora do contexto desta.

A maioria das questões disciplinares tem como objetivo inibir o mau comportamento e incentivar o bom comportamento das crianças. Para inibir o mau comportamento temos as seguinte atitudes dos professores:

Em uma das falas da professora sobre o comportamento de um dos alunos ela diz “Não quero nem ver...”, quando eles fazem algo que não foi combinado. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Terminada a brincadeira, a professora pede que os alunos subam, durante o trajeto da escada as meninas sobem pelo lado de fora do corrimão e a professora chama a atenção destas dizendo: “vocês não parecem meninas e sim molecas”. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Uma das alunas mostra a língua e os alunos a delatam, e a professora diz “A Julia vai parar de mostrar a língua, quem mostra a língua é cobra.” (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Na quadra, a professora diz aos alunos que ainda não sentaram na linha branca que 'eu' estava anotando quem faz bagunça, assim todos sentaram. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Dois alunos brigam com os colegas, e o professor pede que estes fiquem sentados, enquanto ele distribui as bolinhas de gude, e só entrega as bolinhas para estes depois que todos já receberam. Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Lembra aos alunos que estes devem passar por todas as estações e que não pode: empurrar, morder, bater, etc. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

No incentivo do bom comportamento temos:

Dois alunos se machucam brincando, um chora e o professor diz ao que provocou o incidente: “pode pedir desculpas”, e o professor dá atenção ao aluno que chora. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Na fila durante a ida a quadra a professora comenta que “O José é o melhor aluno da escola!” no momento não entendi a frase, mas na quadra a professora falou para o aluno “O José falou que ia se comportar hoje!”, pois houve reclamações dos colegas por causa deste aluno. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

As intervenções disciplinares acima se resumiram em diálogo entre professor e alunos, saída da criança da brincadeira, repreensão do mau comportamento e incentivo ao bom comportamento das crianças. As posturas dos professores em intervir tiveram a intenção de promover o respeito pelas regras de aula e convivência, com atitudes conciliadoras entre as crianças. Verificamos que as atitudes dos professores quanto as intervenções disciplinares foram semelhantes entre si.

Nas aulas também observamos intervenções no comportamento da crianças pelos professores a respeito da ordem:

A professora da sala se aproxima e o professor de educação física avisa aos alunos que coloquem os calçados, quem estiver sem, e quem estiver com bolinhas de gude que venha guardar. Enquanto isso, a professora da sala espera e o professor de educação física começa a desmontar os materiais e pede aos alunos guardarem também, alguns alunos desmancham os nós dados na corda do labirinto e outros guardam as bolinhas de gude. (Diário de Campo – Observações de aula - PIII)

Essa última questão de pedir ajuda aos alunos para guardar os materiais foi observada também nas aulas de PI, somente PII não tomou essa iniciativa. Segundo Falkenbach (2002, p.98) essa atitude é positiva para as crianças já que o:

Freio inibitório é a capacidade de frear desejos, inibir vontades. O fato de as crianças pararem de brincar e partir para guardar os materiais é um excelente exemplo de que o freio inibitório está em desenvolvimento. As crianças iniciam a compreender e a atribuir um significado à organização da aula. A vontade de continuar a brincar é grande, mas também é importante que façamos a outra parte da aula, que também é importante.

Nesse sentido, PII não pede ajuda dos alunos para guardar os materiais, e pelo contrário, ela mesma monta e desmonta as atividades para cada turma:

Quando já estava no final da aula a professora diz “Ta acabando, eu vou guardar tudo”. Esta atividade foi muito dinâmica devido às estações. As crianças ainda querem explorar aquele material e ficam mexendo nele, enquanto a professora os chama. (Diário de Campo – Observações de Aula – PII)

Percebemos neste caso que ao término de cada brincadeira as crianças ainda sentem vontade de brincar e ficam muito agitadas, acreditamos que seja devido à ausência de promover o freio inibitório às crianças.

Os professores através dessas medidas de ordem buscam o respeito das crianças: pela organização feita pelo professor dos materiais de aula, na divisão dos materiais e no respeito pela oportunidade de brincar do colega.

Por fim, identificamos a intervenção dos professores no comportamento dos alunos na orientação de atitudes adequadas e de respeito:

(...) e também fala sobre amassar os arcos que não podem ser amassados “quem que quer brincar com o arco amassado?” pergunta ela. (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

Um dos alunos deixa a torneira aberta e a professora pede que outro que está perto a feche. (Diário de Campo – Observações de Aula – PI)

A bola caiu novamente na rua, algumas alunas ficam dizendo “pega a bola” e o professor diz que elas têm que pedir de uma forma mais educada, pois senão ninguém irá pegar a bola para elas. Uma das alunas diz: “vou pedir a bola para aquele gordão”, o professor intervém e diz “se você disser isto, eu vou dar uma bronca em você na frente dele, e ainda te deixo na sala sem brincar”. (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII)

Nestas atitudes podemos verificar o cuidado com os materiais da escola e a promoção do respeito das crianças com outros adultos.

As intervenções que apontamos como diretas de caráter disciplinar, de ordem e respeito são medidas constantes na prática do professor de EF na educação infantil, tornam-se tão importantes quanto as mediações nas brincadeiras, e estão intrínsecas a prática educativa. Podemos entender que:

As posturas do professor em relação às crianças são determinantes para o sucesso educativo na prática docente. O domínio e o discernimento de quando, como e porque se utilizar dessa ou daquela atitude é fruto da formação pedagógica do professor que não pode ser ao acaso. (FALKENBACH, 2002, p. 84)

Além das intervenções diretas no comportamento das crianças, observamos as intervenções na dinâmica de aula. PIII propõe às crianças uma forma nova de brincar quando percebe que os alunos estão brincando inadequadamente e podem se machucar:

Algumas crianças brincam de pular de uma muretinha à outra, o professor propõe “para quem já pulou bastante, vem cá que tem brincadeira nova: pendurar na corda, pulando o rio e cair no colchonete” (Diário de Campo – Observações de Aula – PIII)

Nas atividades de aula os professores interagem com os alunos para motivá-los:

Uma das alunas não quer brincar, então a professora insiste para ela voltar, mas a criança se recusa, em seguida a professora pergunta que brinquedo a aluna trouxe, após responder esta volta à brincadeira. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora volta a incentivar seus alunos: “cadê a torcida dos meninos”, “cadê a torcida das meninas” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora incentiva às crianças: “O Mário já fez três gols”. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Então começa a falar da China, e pergunta “Quem vive lá?” “O que vai ter lá?” ela mesma responde “Esportes”. Um dos alunos vira estrelinha, e a professora pergunta de que esporte é aquele movimento. Assim, vários alunos começam a virar estrela, e depois alguns minutos a professora os chama para voltar à conversa. A professora diz aos alunos que aquele esporte que eles estavam fazendo é ginástica olímpica. E pergunta: “quais outros esportes têm lá nas Olimpíadas da China?”. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Após isto, o professor vai até a fila de colchonetes e orienta os alunos a virar cambalhota e diz: “isso aí”, “já sabe” “ahe”, (...) (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

A postura de motivação aos alunos esteve presente predominantemente em PI. Nos outros casos, de PII e PIII foi usado esse recurso com menor frequência. Acreditamos que PI se utilizou da estratégia de motivação para incentivar a maior participação dos alunos nas atividades, o que vai ao encontro de seu perfil, conforme relatado anteriormente, em que o professor deve estar sempre incentivando a criança a participar da aula.

Gostaríamos de apontar como mediação do professor as formas de explicar as atividades para as turmas, o qual consideramos momentos ricos da prática docente. Os professores iniciam a proposta de atividades na roda de conversa. Um aspecto interessante das rodas de conversa é estabelecer as regras de aula aos alunos e percebemos a presença dessa iniciativa entre os professores:

Na quadra, existe um cartaz colocado e feito pela professora para as aulas de educação física. Neste cartaz estão os combinados (regras de aula) que devem ser respeitados pelos alunos, este é feito de desenhos colados e cada figura significa uma mensagem: sentar próximo a professora para ouvir o que será feito na aula; não arrancar o brinquedo do colega; não brigar com o colega; etc. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Durante as aulas percebemos que PII reforça essas regras com os alunos:

“Qual o combinado que o Pedro não está fazendo?” (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

No caso de PI destacamos a regra do “nada de parquinho”, já discutido anteriormente, que ela lembra às crianças do maternal durante a roda de conversa. E em PIII:

Durante a conversa em sala, chama a atenção de alguns alunos que não estão atentos ao que está sendo dito, e também lembra àqueles que não se comportaram na aula anterior para que não fiquem correndo ao redor da escola. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Acreditamos que estas regras de aula estabelecidas aos alunos pelos professores são recursos da construção do vínculo de autoridade necessário à prática pedagógica.

PI apresenta a proposta do dia às crianças, em geral na sala de aula, e poucas vezes usou a quadra para conversar com os alunos sobre as atividades e as regras destas:

A primeira brincadeira será do gato e rato, e pergunta às crianças o que é que tem que fazer, e assim ensina as regras a elas. A segunda brincadeira é a do pega-gelo, discute as regras, todos são gelos, comparando com a brincadeira dada na semana passada. E discute as regras: "para salvar pode colocar a mão ou passar por baixo da perna do colega?"(...) A terceira brincadeira é a do "alerta" e pergunta se alguém lembra como se brinca, e explica: "nesta brincadeira alguém estará segurando a bola e chamará o nome de um(a) amigo(a), e aí vai ficando cada vez mais legal. (Diário de Campo – Observações de aula - PI)

PII, diferente de PI, apresenta a brincadeira na quadra durante a roda de conversa, e explica as brincadeiras uma de cada vez, ou seja, assim que termina uma atividade ela explica outra, então a proposta do dia é apresentada parcialmente. PII faz a explicação da brincadeira já mostrando como é feita a atividade, isto é, quando necessário já posiciona os alunos, mostra os materiais e o que tem que ser feito com estes:

"A gente vai aprender uma brincadeira nova". E diz que aqueles alunos que não estão prestando atenção não querem aprender! Então a professora conversa sobre a brincadeira anterior: "Quem conseguiu fazer a cambalhota" Resposta das crianças: "Eeeeeeeeu". A brincadeira nova é do Rio-Jacaré (pega-pega). A professora já chama os alunos para ficarem em cima da linha lateral da quadra e começa a explicação da brincadeira. Os alunos têm que falar a frase "Queremos passar pelo rio vermelho", e o jacaré (outro aluno que fica no meio da quadra) responde "Só se tiver uma cor", então a professora reforça ao aluno do centro da quadra (rio) que deve ser uma cor bem difícil. Assim logo que se inicia a brincadeira, as crianças se esquecem de passar pelo "rio", isto é, pelo meio da quadra, e todas correm do jacaré pelas laterais e também por fora da quadra. A professora deixou eles correrem e assim que eles estavam menos agitados ela disse que eles se esqueceram de passar pelo rio. A brincadeira continuou e as crianças passaram a fazer conforme o explicado pela professora. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

As regras são simples: apenas tentar fazer gol com a mão e os colegas têm que defender também com as mãos impedindo que a bola passe por baixo de suas pernas, ou seja: o "gol", a explicação foi dada durante o fazer. Durante o jogo, a professora orienta os alunos: "joguem a bola no chão para acertar o gol". (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

As diferenças na apresentação das atividades de PI e PII estão na quebra de ritmo que esta última faz para iniciar uma nova brincadeira. As atividades são propostas parcialmente e não apresentadas todas no início da aula como faz PI. Podemos pensar que talvez

o tempo de quarenta minutos seja insuficiente para trabalhar o plano de aula e faça com que PII não apresente a proposta diária total às crianças, e assim não criaria nelas a expectativa de brincadeiras que não realizariam naquele dia. Nesse sentido, percebemos a segmentação da aula de PII na apresentação parcial da proposta de aula.

No caso de PIII, sendo a proposta de aula constante e conhecida pelos alunos, é assim indicado o local das atividades e nas rodas de conversa lembrado aos alunos as regras de aula, que predominantemente se referem à divisão de uso dos materiais:

Na sala, em roda, o professor pergunta: “o que a gente fez na semana passada”. Um dos alunos responde: ouvimos a história do burro, e então o professor corrige “burro não, jumento, ele não gostava de ser chamado de burro, lembra?”. O rádio é trazido à sala, e o professor explica para os alunos que é preciso fazer silêncio porque o rádio não funciona direito. Ao término das músicas, o professor diz: “deixa eu falar uma coisa antes de sair, as coisas que estão lá fora vocês já sabem as regras: é um pouco de cada vez” (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Todos os professores ao iniciar a explicação da brincadeira fazem perguntas aos alunos:

Para explicar a brincadeira, a professora fala das cores que estão na roupa das crianças e na quadra: “Vejam as cores que estão na roupa de você!” e aguarda a resposta das crianças, e “na quadra que cores temos?” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Professora: “O primeiro jogo que a gente vai aprender é o basquete” “Onde a gente aprende?” “É na piscina? É na grama? Não; é na quadra”(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Os alunos ao chegarem na quadra já sentam na linha branca, a professora pergunta quem faltou e também sobre o que eles aprenderam nesses dias, e diz “a gente aprendeu da natu...” e deixa que os alunos completem a palavra natureza, e já inicia sobre a China: “o que vai acontecer lá?” E então diz que vai contar: “as Olimpíadas”, “o que têm lá”, e as crianças respondem “corrida, esporte”, a professora fala: “que esportes?”, as crianças respondem “futebol, tênis, basquete”. (...) “Ah!! Esporte que a gente joga sozinho ou no time?” “Natação, sozinho ou no time?”, “Karatê, sozinho ou no time?” “Corrida sozinho ou no time?” “No futebol quando ganha é junto ou sozinho?” e as crianças respondiam as perguntas.(Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Ainda na roda, explica as brincadeiras e diz que tem uma nova brincadeira, a do labirinto, em que não se pode encostar-se nas cordas. Um dos alunos diz que já brincou e começa a explicar como é, então o

professor diz: “Vamos lá ver se é assim mesmo?” Assim durante a conversa em roda, o professor colocou as regras de aula, explicou a estação nova e lembrou as brincadeiras já vivenciadas pelos alunos. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Assim, através de perguntas os professores tentam construir com as crianças a idéia da brincadeira, e mostrar a elas as regras das atividades.

Outra estratégia de auxílio na compreensão da brincadeira é a inserção gradativa das regras e reforço destas durante a atividade.

Para reafirmar as regras a professora faz perguntas aos alunos sobre o que pode ser e não pode ser feito. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A professora ensina então o que tem que ser falado para iniciar a brincadeira: “Elefantinho Colorido”, as crianças têm que responder “Que cor?!”, a professora responde a cor, e as crianças saem atrás de algo que tenha aquela cor e o tocam. Na segunda vez, a professora pede que sejam mais rápidos, porque agora ela será a pegadora. (inserção gradual de regras) e explica que quem coloca a mão na cor pedida está no “pics”. Repete-se a brincadeira, então um dos alunos diz : “prô eu já peguei um” e a professora responde “ Você ainda não pode pegar” ensinando-o sobre as regras. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Outra explicação sobre as regras do jogo: “Os pegadores aqui não podem ser pegos”, para que aqueles que são pegadores não se confundam e peguem seus parceiros, assim os alunos têm que prestar atenção ao jogo e à quem já foi pego. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

A primeira atividade do dia foi o Basquete, os alunos a pedido da professora estavam em roda em pé em cima da linha branca circular. A professora fala sobre a importância de bater a bola no chão e passar para o colega, assim inicia-se a brincadeira, os alunos quicam uma vez a bola de basquete no chão e passam-na ao colega do lado, na segunda vez em que a bola está rodando a professora pede que passem mais rápido a bola, logo ela coloca nova bola e diz aos alunos que as bolas não podem se encontrar, por isso, eles têm que fazer rápido. Um dos alunos esquece de quicar a bola no chão, então a professora o lembra: “bate a bola no chão Carlos – esqueceu!” (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Também foi observado que todos os professores trazem lembranças das aulas anteriores aos alunos, ou seja, mostram uma seqüência da aula de EF às crianças:

(...) e depois pergunta aos alunos o que eles fizeram na última aula. Em seguida completa a resposta, “nós ouvimos o CD dos bichos, e hoje iremos ouvir a música do cachorro e da galinha”. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Na sala, os alunos já formam a roda quando a professora chega e pergunta: “Isto é uma roda ou ovo de galinha?”. Pergunta aos alunos quem lembra do que aconteceu na aula passada e conversa sobre os jogos dados em sala na aula anterior e fala sobre as regras de cada jogo.

Professora – “Hoje vamos fazer as brincadeiras e todas têm regrinha, por quê?”

Alunos – “Porque a gente não vai saber brincar!” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Em seguida, a professora começa perguntando o que os alunos aprenderam na aula sobre a natureza. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Inicia então uma conversa com os alunos, pede que todos sentem na linha circular da quadra. Ela pergunta sobre as brincadeiras dadas na aula anterior e deixa as crianças responderem. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Esta continuidade das atividades se deve ao trabalho temático realizado pelos professores, que já foi relatado anteriormente.

Os professores usam estratégias diversas para facilitar a compreensão dos alunos nas brincadeiras. Dentre essas estratégias está dar exemplos de como se faz o movimento, a brincadeira, e até a própria participação do professor na brincadeira:

Na hora de girar o bambolê, ela se aproveita da habilidade de um dos alunos e pede que ele mostre aos outros como se faz para balançar o bumbum. (Diário de Campo – Observações de aula – PI).

Então, diz que ela será a primeira pegadora, sempre brincando junto com as crianças. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Relembra as regras do pega-gelo para falar que nesta brincadeira há apenas um pegador, e diz: “Faz de conta, não ta valendo ainda” e faz um exemplo através da simulação da brincadeira. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Durante o jogo, o professor brinca junto com um aluno e elege uma das alunas para ser juíza. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Assim os professores ensinam a brincadeira ou o movimento através de exemplos das próprias crianças, aproveitando do conhecimento anterior delas, e assumem a posição de parceiros na brincadeira quando participam junto das atividades com os alunos. Para Prodócimo & Calegari (2006, p.139) a presença do professor nas brincadeiras pode quebrar uma barreira enorme existente entre as crianças e o professor, as quais se sentem estimuladas a participar e parecem se divertir com a presença dos professores nas atividades. Concordamos com os apontamentos desses autores, e acreditamos que esta atitude dos professores favorece o elo de proximidade entre professor e a criança.

As professoras (PI e PII) são incisivas no reforço das regras, demonstrando preocupação na aprendizagem das crianças nas brincadeiras. Além disso, PI promove através do incentivo a compreensão e introdução de novas regras:

Durante a brincadeira, a professora se dirige às meninas e diz que os meninos lhe contaram que quem faz cesta de longe marca quatro pontos, e pergunta quem já fez cesta de longe e já conseguiu marcar estes pontos. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Durante a brincadeira, a professora repete os nomes dos alunos que estão sendo queimados, isto é, pegos. Perto do final da aula, a professora chama os alunos e pergunta: “ Quem não foi queimado?” “Parabéns, vocês foram os campeões da brincadeira” (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Inicia-se a explicação de nova brincadeira: a professora começa a explicação através das regras da brincadeira anterior. Nesta brincadeira há apenas um pegador, “quem será o campeão desta brincadeira?” e pergunta “quem foi o campeão da brincadeira do elefantinho?”, as crianças falam o nome da criança que ganhou; e ela segue “O campeão é aquele que não foi pego!” (isto foi dito para que as crianças entendam as regras e não queiram ser queimadas, isto é, pegas). (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

PIII retoma as regras das brincadeiras conforme aparecem alunos interessados em participar delas:

Outro aluno surge no jogo com raquetes e o professor reexplica as regras: o objetivo do jogo é não deixar a bolinha sair da quadra, então é preciso rebater com a raquete. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

Dessa forma, PIII restringe o aprendizado de novas brincadeiras ao interesse

dos alunos em participar da atividade. Acreditamos, que os professores devem promover diálogo com a turma nas situações de aprendizado, e entendemos que há momentos de desinteresse das crianças por algumas atividades, até mesmo por desconhecer como se faz os alunos se mantêm distantes, mas cabe ao professor ampliar o repertório de práticas corporais e brincadeiras por meio de uma comunicação aberta a todos.

Os professores ao explicar a brincadeira fazem uso de recursos criativos nas aulas:

“O que a gente tava aprendendo da natureza?”. E pede para que os alunos fiquem perto para ver o que ela irá fazer. Com algumas folhas de sulfite em branco a professora começa a desenhar!!! “Quem sabe como nasce o mosquito da dengue?” E desenha um balde água parada, e em outra folha desenha uma garrafa de veneno. Então a professora explica o que significa cada desenho e os cola um em cada travessão do gol. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

O professor então diz quais são as notas musicais: dó, ré, mi, fá, só, lá, si, dó, “os bichos vão aprender estas notas”. O professor trouxe uma flauta para acompanhar com os alunos parte da música do CD que toca as notas musicais. (Diário de Campo – Observações de aula – PIII)

O desenho e a flauta foram recursos diferentes que promoveram a atenção dos alunos, e tornaram-se facilitadores na aprendizagem da atividade proposta pelos docentes.

Conseguimos, através dessa análise das intervenções, identificar repertórios de ações que fazem parte da prática do professor de EF na educação infantil. Atitudes de rotina, mas que possuem um significado importante para a prática pedagógica. A atuação do especialista não está em somente desenvolver atividades de sua área de conhecimento, mas engloba ações disciplinares, educativas, de ordem, de motivação e mediações de aula necessárias que privilegiem a interação da criança e o conhecimento em uma visão de mundo abrangente, não restrita apenas ao campo atuante daquele professor. Nesse sentido, acreditamos que vamos de encontro à idéia de que:

podemos observar que quando há professoras(es) de educação física trabalhando em diferentes espaços de educação infantil, acabam atuando, predominantemente, como meros “aplicadores de joguinhos” que têm como função primordial “divertir” as crianças. Somos os “especialistas em brincadeiras” responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças. (AYOUB, 2001, p. 58)

Ressaltamos que a autora acima está criticando essa visão limitada do trabalho

do professor de EF. Acreditamos que, além de especialistas em um campo do saber, somos educadores, e não devemos nos limitar em promover transformações através de nossas ações. Gostaríamos de ressaltar que não aprovamos a disciplinarização que vem ocorrendo nas escolas de educação infantil. No entanto, o sucesso da atuação do professor de EF nesse contexto educacional envolve questões que vão além da própria prática pedagógica, mas que interferem nesta. No próximo capítulo relataremos as Características da aula de EF; as Dificuldades dos professores; e a Relação da Educação Física e a Educação Infantil, os quais nos trazem com maior profundidade a compreensão da prática do especialista nesse contexto educacional, e denota qual o envolvimento entre ambas as áreas.

3 Os Bastidores...

3.1 Características da Aula

O tema *Características da Aula* foi tratado com a intenção de aproximar o leitor do universo pesquisado, através de uma análise do cotidiano escolar da educação física na educação infantil, e permitir uma melhor clareza desse contexto e como o professor o percebe. Gostaríamos de frisar que parte das características da aula foram construídas pelos sujeitos e que a outra parte é intrínseca da própria educação infantil, assim algumas delas são passíveis de mudanças e outras nos permitem adentrar ao mundo da criança e entendê-la.

O quadro a seguir é um resumo das características da aula de EF na educação infantil. Os temas foram identificados nas observações e entrevistas dos sujeitos.

Quadro 6: Características da Aula

<i>Características da Aula</i>
Cuidar, disciplinar e educar a criança
A professora de sala não acompanha a aula de Educação Física
Conversa no final da aula com a professora de sala sobre o comportamento dos alunos
Lugar da proposta de brincadeiras
Rotina: Roda de conversa parte inicial da aula e avisos parte final da aula
Broncas
Adultos, principalmente o professor são exemplos para as crianças nas falas e ações

A característica que destacamos é o cuidar, disciplinar e educar as crianças, estas ações possuem uma linha muito tênue entre si, e talvez estejam intrínsecas uma nas outras. No entanto, nossa discussão tentará manter a individualidade de cada uma. Fazemos uma

observação que anteriormente tratamos das intervenções do professor no comportamento da criança relativas aos aspectos educativos de disciplina, mas nesse momento gostaríamos de expor a percepção dos professores sobre as ações tomadas por eles:

Segundo PII:

É muito diferente dar aula no infantil, porque você tem que ser um pouco de mãe, e eu não sou mãe, eu não sei ser mãe, sabe, mas eles choram toda hora, você tem que parar a aula para acudir, é mais um cuidar do que um ensinar. A educação física você tem que cuidar da criança em todos os aspectos, você tem que tomar, cuidar do que você fala, de como você fala, porque você fala assim: não vamos correr no corredor, porque cai e vai rachar a cabeça, e aí eles falam: porque na quadra eu posso correr e aqui não, e aí o que você tem que pensar tudo o que você fala sabe... Toda hora eles caem, eles choram, eles querem colo, faz xixi no meio da aula, você tem que parar a aula para levar a criança para trocar, é bem assim, cada hora acontece uma, um bate, morde, cai se arreventa. E aí tudo isso se o seu tempo já era curto, menor ainda... Quando a criança faz uma coisa e você fala que é feio, às vezes ela entende que ela é feia, e não o ato que é feio, e pra você consertar...? Ela já começa a chorar e diz eu não sou feia, e não sei o que.... (Relato de entrevista – PII)

Neste trecho, a professora destaca o cuidado físico e o emocional com a criança. Neste último, ela relata as diferentes interpretações do aluno com relação as falas da professora, nesse sentido, destacamos o texto a seguir que apóia a fala de PII:

A investigação desenvolvida no Mestrado demonstrou aspectos relevantes da necessidade de uma prática constante da formação pessoal para os professores, do resgate e vivenciamento tônico e gestual, das comunicações mais arcaicas, em nível infraverbal. Revelou a diferença substancial entre os adultos e as crianças quanto às interpretações, sentimentos e percepção que mantêm do mundo social e que se manifestam nas suas ações. (FALKENBACH, 2002, p.21)

PII ainda cita que a característica da aula de educação física na educação infantil não se limita a cultura corporal e o movimento:

Quando bate, quando morde... é uma questão disciplinar, e não da educação física. (...)é, é por ser característico da educação infantil, você ter esse... essa questão de cuidar da criança, o tempo todo (...)(Relato de entrevista – PII)

Mas esta área de conhecimento tem que respeitar o universo infantil em que tornou-se parte, contrapondo-se ao inverso: a adaptação da educação infantil à educação física. Assim o foco da aula é a criança, em que o primeiro plano está o cuidar, disciplinar e conseqüentemente o educar na proposta de aula. Por isso PII relata o tempo curto para as atividades, pois a aula não se faz

somente de atividades. PIII também se permite conhecer os aspectos do contexto infantil em suas aulas.

(...) e aí tem uma coisa que é muito legal que ... eu tô aprendendo assim, ... que quem trabalha com educação infantil, a gente não está aqui para dar aula, a gente tá aqui para educar e brincar, pra educar e cuidar né, que é muitas vezes é mesmo diferente de dar uma aula, né sentar numa sala, dar uma aula e ir embora e acabou, então aqui puxa, a criança se machuca, não dá pra você... fingir que nada aconteceu, é impossível, e aí você vai lá, então ajuda a criança, entendeu. (Relato de entrevista - PIII)

Durante as observações de aula o cuidar físico esteve presente e foi predominante nas falas dos professores, e destacou-se em PII a preocupação com o cuidar emocional da criança. O cuidar físico esteve ligado à higiene; com o machucar; e o cuidado com o corpo. Nas falas dos professores descritas no diário de campo temos:

Cuidado com o machucar

Avisa as crianças para não descerem à quadra pelo barranco. (Diário de Campo – observações de aula – PI)

Amarra os calçados das crianças. (Diário de Campo – observações de aula – PI)

Pede que a criança se segure forte para não cair do balanço (Diário de Campo – observações de aula – PIII)

Pede para os alunos descerem da árvore (Diário de Campo – observações de aula – PIII)

Avisa que o mastro é perigoso (Diário de Campo – observações – PIII)

Relata no caderno da criança que esta se machucou (Diário de Campo – observações de aula – PII)

Cuidado com a higiene

Avisa as crianças para não colocarem o arco na boca. (Diário de Campo – observações de aula – PI)

Cuidados com o corpo

Antes de ir para a quadra pede que as crianças peguem os bonés e tirem os agasalhos de frio porque lá fora está calor. (Diário de Campo – observações de aula – PI)

Pede para que as crianças peguem os bonés (Diário de Campo – observações de aula – PII)

Amarra os cabelos de uma aluna (Diário de Campo – observações – PIII)

Cuidado com o sentimento da criança

Pergunta a criança que saiu da brincadeira porque o colega o bateu:

Você já sarou? (Diário de Campo – observações – PII)

O cotidiano das aulas de educação física nessas escolas é marcado pela ausência da professora de sala, e quando perguntamos a uma das professora de EF sobre o fato, tivemos a seguinte resposta:

(...) esse horário que a gente dá aula ah... são quarenta minutos, é o horário que as professoras cumprem o que a gente chama de HTPI, é nesse horário que elas conversam com os pais, com a psicóloga, é o horário que elas têm para conversar com a coordenadora para rodar a atividade, então é o horário delas. (Relato de entrevista – PI)

E no caso de PI, somente podem contar com a presença dessa professora em momentos previamente combinados:

Se é uma atividade que de repente eu vá precisar da ajuda delas para alguma coisa, eu posso de repente tá solicitando, olha professora..., desde que com antecedência, olha eu vou precisar de você, você pode me ajudar, é isso, isso aquilo, não tem problema eu posso tá utilizando esse recurso, geralmente elas não ficam com a gente. No começo do ano, geralmente as professoras do maternal ficam, mais porque são crianças muito novinhas (...) (Relato de entrevista – PI)

A única exceção, nesse sentido, relatada por PI, é o caso das crianças que entram pela primeira vez na escola, no entanto, somente como um período de adaptação à professora de EF. Assim, em todas as aulas observadas com os três professores pesquisados não houve a presença da professora de sala em nenhum momento. No caso de PI, ao entrar na sala para iniciar a aula, a professora de sala saía, e ambas somente se cumprimentavam. Em PII, ao chegar na porta da sala as crianças já faziam fila e a professora de sala permanecia na sala, e também aqui só se limitavam ao cumprimento. Já em PIII, ele entrava na sala e, às vezes, a(s) professora(s) polivalente(s) permanecia(m) lá enquanto o professor de EF falava com as crianças e ao sair com a turma, a professora de sala não os acompanhava também. Somente neste último caso, e algumas vezes, as professoras de sala ouviam a proposta de atividade do professor de EF, no entanto, elas não interagiam nem com a turma, nem com o professor, pois permaneciam fazendo outras tarefas.

A questão de troca de experiências relativas à proposta de aula não está presente no momento da rotina, nem no início e nem no fim da aula de EF. Pois, após o término das atividades, os professores de EF levam os alunos até a sala, e conversam com a professora de

sala apenas sobre o comportamento dos alunos, como foi observado no caso de PI e PII.

Outra característica do cotidiano da aula de EF é a rotina construída por cada professor para as propostas de atividades às crianças. Destacamos o local da proposta de aula, pois acreditamos na importância dessa escolha para favorecer o entendimento de regras da aula e fortalecer a relação de vínculo afetivo entre professor e aluno. Para PI e PIII foi feita a escolha da sala de aula para o início da aula. Conforme observado existe uma justificativa dessa escolha por PI:

Antes de chegar à sala, a professora da sala pergunta a professora de EF se esta quer pegar os alunos já naquele momento (durante o parque), e ela diz que não, pois é melhor na sala para que eles não fiquem muito dispersos. (Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Já a opção de escolha de início de aula de PII é justamente a quadra. De acordo com Falkenbach (2002, p.85):

(...) a cultura do rito de entrada permite às crianças entrarem em contato com uma aula organizada e com proposta externalizada pelo professor que ministra. O fato de a criança perceber proposições claras e coesas nos adultos são empréstimos de confiança e de tranquilidade para o grupo das crianças, uma vez que demonstram que o professor é referência e continente para o grupo.

Concordamos com a ideia do autor, pois acreditamos que a escolha do local é uma referência para os alunos, e é uma questão importante para as crianças nessa faixa etária.

Observamos que a aula se inicia com uma rotina de conversa em uma roda inicial. Nesta conversa são tratados além da proposta de atividades, as regras de aula, um ambiente de escuta aos alunos. De acordo com Falkenbach (2002, p.78), a estruturação de aula de Educação Física Infantil divide-se em três partes: o ritual de entrada; a sessão propriamente dita e o ritual de saída. A definição desse autor é que: “rito de entrada é a forma introdutória da aula, deve preparar as crianças para o desenvolvimento das atividades, comentar aquilo que for mais oportuno e favorecer a comunicação entre as crianças e com o professor” .

Durante a conversa em roda é retomado o que foi feito pelas crianças na aula passada de EF, o que eles estão aprendendo no momento, em seguida são propostas as atividades de aula, em que são nomeadas as brincadeiras e explicadas as regras destas. Destacamos o momento após um feriado prolongado, em que PI promove uma postura de escuta dos alunos:

Conversa em roda com a turminha, os alunos contam o que fizeram no fim de semana. A professora ouve por um tempo e depois inicia falando sobre a aula.(Diário de Campo – Observações de aula – PI)

Os professores aproveitam para ouvirem seus alunos durante a roda de conversa inicial, mas no entanto, esse momento foi relevante porque não houve aula de EF por uma semana, e a professora privilegiou que os alunos falassem um pouco sobre eles, além do usual para a aula, em que as conversas se restringem ao momento presente e sobre as atividades de aula.

De acordo com Negrine (1994) apud FALKENBACH (2002, p.75) :

(...) é necessário planejar um tempo após cada rotina diária, na qual cada criança tenha oportunidade de falar sobre suas vivências e experiências, ouvir o relato de seus pares. Organizar momentos pedagógicos de verbalização e de escuta é criar condições para entender a complexidade de como o processo de aprendizagem se desenvolve.

Observamos que em todos os casos dos sujeitos, havia a ausência do rito de saída, que Falkenbach (2002, p. 78) define como: "*rito de saída encerra a aula, oportuniza às crianças falarem dos seus jogos, exercícios e produções, tendo o comportamento de escuta como princípio pedagógico a ser adotado*". No entanto, os professores postergam esse momento à conversa inicial da próxima aula, porém somente são lembradas as tarefas realizadas e as crianças não são questionadas sobre o que sentiram ou aprenderam com aquelas atividades. Nessa organização da aula, devido à distância de uma semana, talvez as crianças não soubessem falar o que sentiram, mas se a aprendizagem for significativa, elas poderiam expressar o que aprenderam. Contudo, pode ser que, os professores não se organizam dessa forma devido o curto tempo de aula restrito a EF, ou por não enxergarem a importância do feedback dos alunos em relação às tarefas propostas. Pois:

A expressividade tônico-gestual e verbal revela como está o desenvolvimento das capacidades cognitivas da criança, centra-se na capacidade comunicativa infantil. Nesse sentido, permanecemos atentos às expressões tônicas expressas nas diversas situações lúdicas, pois demonstram tensão, distensão, concentração, atenção, distração, envolvimento, dispersão que possibilitam aos adultos perceberem em que nível a criança está comprometida com as suas atividades. Por outro lado, a verbalização infantil acompanha as produções prazerosas, uma vez que as crianças tem prazer e comunicar suas realizações. Também é importante escutar suas verbalizações e saber identificar o que contam e correlacionar com o que realmente fazem, aquilo que é expresso no comportamento motriz, enquanto jogam ou fazem exercícios. (FALKENBACH, 2002, p. 93)

A rotina final da aula, em todos os casos, se limitou aos avisos de tomar água, ir

ao banheiro e lavar as mãos, e assim o professor acompanhava a turma até a sala.

Nas aulas desses professores estiveram presentes as broncas relativas aos comportamentos dos alunos, as quais foram discutidas anteriormente nas intervenções de disciplina.

Outra questão relevante no contexto infantil é a referência do adulto para a criança. Já que, “as inter-relações, as idéias e os modelos novos, dos colegas e/ou professores são referenciais para a aquisição de uma bagagem de experiências ampliada.” (Ibidem, 2002, p. 41).

Vejam os relatos de P1:

Então a gente tem que tomar muito cuidado com as coisas que a gente fala, com as coisas que a gente faz porque... tanto é que é engraçado, a forma como a gente age, então a gente percebe as crianças agindo da mesma forma que nós, não precisa estar no fundamental para que ah... o aluno segue o professor, é então: veste o mesmo tipo de roupa, usa o mesmo tipo de cabelo. Quando eu entrei aqui, só tem professorada, imagina ninguém usa boné, e eu uso boné direto, então eles ficavam para mim: mas você usa boné, eles achavam que era aquela coisa de homem, sabe. A gente tem aquela coisa, eu to sempre de tênis, porque não dá, na educação física tem que estar de tênis, e teve um menino no maternal muito observador e disse: “pro” mas porque você vem de sapato de homem. Sabe eles têm uma tirada assim, porque a professora dele estava sempre de sandalinha, sapatinho de não sei o que, e eu estava sempre de tênis, então a gente está assim com uma calça mais larga, ah... de camiseta não tá tão arrumadinho como os professores de sala, então você acaba mostrando que existe um outro lado, e por exemplo, uma menina virou para mim e falou: “pro” mas minha mãe falou para mim que boné era coisa de homem, não posso usar boné, é coisa de menino e “mas eu sou menino”, “não, não é”, então eu uso boné que é para proteger do sol, é pra uma proteção não é uma questão de dizer o que é menino ou o que é menina, entendeu. Até porque eles ainda não têm isso muito fixo essa coisa de menino e de menina, pra eles é meio complicado e, de repente a forma como você fala, outro dia eu pego uma criança falando, porque eu vivo pedindo para eles descerem da escada, outro dia uma menina do maternal, gente parecia eu miniatura falando, entendeu: o que os senhores estão fazendo aí na escada, falando pra as outras crianças que estavam na escada, gente... Então coisas que às vezes a gente tem hábito de estar falando, entendeu. (Relato de entrevista - P1)

O outro relato sobre exemplo é de PII:

(...) você dá aula de EF você não tá só ensinando a ela os movimentos com relação a isto, você tá ensinando tudo, a forma de vestir, de falar, e de agir, tudo o que você faz ela vai reparar. Outro dia a gente tava indo pra aula, e a moça que faz a limpeza tava sentada em cima da mesa que a

deles é baixinha, aí eu passei com as crianças e aí uma olhou para mim e disse: olhá, a Joana tá sentada em cima da mesa não é pra sentar na mesa e sim no banco! E como é que ela vai justificar quando uma criança quiser sentar na mesa, aí ela vai falar você não pode sentar na mesa, você tem que sentar no banco, e aí a criança vai responder: mas você tava sentada na mesa que eu vi e porque que eu não posso, e você pode, porque você é grande!?. Eles repararam em tudo. É que a gente ensina aqui na escola que todo mundo é igual, todo mundo pode a mesma coisa, todo mundo pode errar, pode acertar, pode brincar, pode descansar, dependendo do momento certo, se eu posso, todo mundo pode, se eu quebro a regra, todo mundo pode quebrar. (Relato de entrevista – PII)

A importância do exemplo é devido que “A imitação para o aprendizado das crianças é substancialmente diferente. Não somente a criança se desenvolve ao imitar o que ainda não sabe, como também começa a compreender novas capacidades socioculturais, características do adulto-cultural” (FALKENBACH, 2002, p.44). Assim, PII reflete sobre que tipo de referência têm suas crianças com o exemplo dos adultos, por isso, coloca a questão de direitos iguais entre crianças e adultos para regular esses exemplos.

Enfim, estas são as características de aula que pudemos extrair das observações e relatos dos sujeitos e que constituem a parcela construída e percebida pelos professores de EF na atuação com a educação infantil.

3.2 Dificuldades

A princípio, acreditávamos que surgiriam certas dificuldades na atuação dos professores de educação física na educação infantil, no entanto, nas entrevistas, estas não apareceram de forma abundante como era esperado, mas pelo contrário, sutilmente. Façamos uma ressalva, que apenas consideramos neste momento o que foi respondido pelos participantes e observado em aulas, de forma direta, que poderia estar relacionado às dificuldades. Mas todo o processo de análise das informações pode nos guiar a refletir e entender a prática do professor de educação física na educação infantil e quais os pontos de superação que poderão melhorar esta atuação. Segundo, acreditamos que surgiriam dificuldades por constatarmos a recente inserção do especialista de EF nas redes públicas desse ensino, e levamos em consideração que o novo deve ser adaptado e se adaptar ao meio em que se insere, podendo encontrar obstáculos a frente.

O quadro a seguir é um resumo das dificuldades que pontuamos sobre prática

do professor de EF na educação infantil. As informações que compõe os temas abaixo foram extraídas das entrevista e observações de aula.

Quadro 7: Dificuldades

<i>Dificuldades</i>
Dificuldade de transpor teoria para prática
Tempo de organização do espaço entre aulas
Principal dificuldade percebida por cada professor(a)
Número de crianças por turma e Material escasso
Falta de espaço específico para a Educação Física na estrutura escolar
Tempo insuficiente para: integração na escola; planejamento; vínculo com o aluno; a criança aproveitar a aula

Entre as dificuldades relatadas temos a transposição da teoria à prática:

Para Perrenoud (1997) , a transposição didática é uma tradução pragmática dos saberes para atividades e situações didáticas, que surge como uma resposta ou reação a situações reais de (sala) de aula.

PII compara essa dificuldade com a falta de teorias voltadas para a Educação Física na educação infantil:

*(...) não há fundamentação pedagógica pelo menos que eu conheça voltada especificamente pro Ensino Infantil (...) em tudo que me foi apresentado na faculdade foram concepções pedagógicas voltadas pro ensino fundamental, (...) mesmo porque da não obrigatoriedade da educação física no Ensino Infantil, tem assim tem algumas tentativas de aplicar um conteúdo, tem bibliografia bem escassa, (...) eu tenho dificuldade quanto ao conteúdo que eu vou desenvolver com as crianças.
(Relato de entrevista - PII)*

Sabe-se que esta dificuldade de transposição da teoria à prática faz parte da atuação de todo o professor, não exclusivamente do professor de educação física atuante na educação infantil. E sobre essa relação entre teoria e prática podemos nos pautar na afirmação de CAPARROZ (2007, p. 27):

Entendemos que há verdade no ditado popular de que a 'teoria na prática é outra'. No entanto, não compartilhamos do preconceito em relação à teoria que está

presente no ditado, ou seja, de que as teorias não servem porque elas não 'funcionam' na prática – elas precisam, na verdade, ser modificadas pela prática. Quando hoje alguém chama um professor de teórico (da educação física), procurando dar uma conotação negativa à afirmação, e diz que sua teoria não se aplica na prática, isso, paradoxalmente, pode ser interpretado como um elogio. Isso porque uma outra leitura do dito popular é possível. A leitura de que o ditado, na verdade, desvaloriza a prática em vez da teoria, porque traz embutida, exatamente, a idéia de que a prática, se a teoria funcionasse, seria apenas uma consequência, uma mera 'aplicação' daquela – o sujeito da ação seria a teoria e não a prática: o que fazem os práticos? Aplicam o que os teóricos ditam! O mérito seria todo da teoria, que conduziu bem a prática. Ainda bem que a teoria na prática é outra, pois permite que o 'prático' seja autor de sua prática e não mero reproduzidor do que foi pensado por outros. A prática precisa ser pensante (ou reflexiva)!

Para PI:

(...) não adianta às vezes a gente ler só o que tem lá de teoria, às vezes a gente não consegue ligar aquilo a uma brincadeira, e às vezes fica muito difícil fazer ainda essa associação (Relato de entrevista - PI),

mas há a consciência que a teoria não pode ser usada como plano de aula e que além dos conteúdos que existem no livro devem ser pensados a turma, o material e o espaço para o trabalho de aula. Assim relata que:

(...) os livros vão te ajudando, no sentido de como você montar o conteúdo, (...) isso daí alguma coisa vai te elucidando, mas ele só vai te ajudar mesmo, depois que você conhecer. Então por mais que você leia tudo aquilo, você não consegue ainda montar uma aula, ou a gente monta mas não necessariamente isso vai dar certo. Porque enquanto você não tá ali no dia-a-dia, e você vê o que dá certo, porque que dá certo, porque que aquela turma consegue fazer essa atividade e a outra não, (...) de tentar se fazer perguntas e aí sim você procurar na literatura o porquê disso, porque eu acho que se você ficar só na literatura você não consegue. (...) aí que entra o seu conhecimento prático-teórico para você colocar, porque que você sabe que aquelas crianças vão brincar, eles podem não brincar da forma exatamente como o jogo deveria ser, mas dá para brincar. (Relato de entrevista - PI)

Nesse relato PI apresenta certa reflexão da prática, que concorda com a idéia do autor citado. Além disso, ela evidencia que as repostas das questões práticas devem ser procuradas na teoria e experiências de aula, conforme Caparroz (2007, p.27) cita:

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

Retomemos a questão levantada por PII sobre bibliografia específica da atuação da educação física na educação infantil. Para ela, a dúvida está no conteúdo, e não há muitas teorias que a auxiliem a sanar esta dificuldade, mas lancemos uma questão: seria mesmo necessário uma bibliografia específica para orientar os professores de EF atuantes nessa área de ensino? Enfim, para dialogar com essa idéia levantaremos alguns pontos importantes à compreensão da especificidade da educação física na educação infantil, em primeiro lugar sobre a criança:

A criança, sujeito histórico, representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo. Quando se expressa, o faz com todo o seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade... Ela não é um ser corporal agora e cognitivo depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra, por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos, é um desrespeito. (SAYÃO, 1999, p. 234)

Em segundo lugar, devemos entender sobre o papel da educação física na educação infantil:

Concebendo a Educação Física como uma prática pedagógica que “surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (apud SOARES et al, 1992, p. 50), creio que ela precisa ser estudada no âmbito do currículo – neste caso, da educação infantil – para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, como campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas (Ibidem, p.226)

Percebemos que a busca por conteúdos específicos para a educação física na educação infantil pode gerar uma certa tendência de fragmentação do conhecimento oferecido à criança neste contexto educacional, e que os professores devem tomar o cuidado de não criar para si mesmos o isolamento de seu próprio trabalho dentro da educação infantil. Pois, segundo Sayão:

A questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da educação infantil. O problema está na concepções de trabalho pedagógico destes/as profissionais que, geralmente, fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos. (SAYÃO, 2008, p. 4)

Entendemos que a inserção da educação física deve ser feita no universo infantil, e não o contrário. Pois a tendência de alguns especialistas é de que a adequação seja feita

no sentido inverso. Este pensamento etnocêntrico da área de conhecimento torna-se um entrave na integração entre as áreas educacionais. No entanto, essa afirmação não tem o propósito de desvalorizar uma ou outra área, mas que ambas possam caminhar juntas em busca de um equilíbrio, sem a sobreposição de uma à outra.

Ainda sobre a teoria e prática, PII fez um esforço para entender a criança subjetiva, aquela que as teorias estudam, e a criança real, a qual teve de 'enfrentar' para iniciar seu trabalho no ensino infantil. Isto porque PII não teve contato com crianças nessa faixa etária durante o curso de graduação, e teve pouco ou quase nenhum contato com elas em outros ambientes:

(...) eu cheguei aqui e não sabia definir... bom eu não tenho criança na minha família, eu não tinha contato com criança nenhuma, eu olhava para as crianças e não sabia dizer quantos anos elas tinham. (...)você olha pra aquelas crianças te olhando, com aquele olhinho assim... e agora o que eu faço com isso? (Relato de entrevista PII)

Parece até mesmo que houve um choque, pois estudar a teoria e não ter nenhuma bagagem prática vivida com aquele grupo de alunos gerou uma ansiedade e por assim dizer, podemos qualificar essa situação como uma dificuldade experimentada por PII. De acordo com Falkenbach (2002, p.18):

Uma coisa significa projetar a aula e reconhecer as possibilidades de flexibilizar atividades, o que já sabíamos, outra é a experiência pessoal com os grupos de crianças, vivenciando os seus comportamentos, as suas necessidades, os seus desejos, as inter-relações e os conflitos. Componentes reais de que sentimos falta no curso de graduação, apesar do desenvolvimento dos estágios ao final do mesmo.

Para PIII a dificuldade de transposição da prática à teoria surgiu no início do trabalho com educação infantil em que:

(...) eu trabalhei com educação fundamental de primeira a quarta série, então é outra coisa, quando eu cheguei aqui eu queria trabalhar como eu trabalhava lá, não funciona, aqui é outra... (...). (Relato de entrevista PIII)

E relata que:

para mim tava muito mais próximo do que eu tinha pensado durante a graduação, ah...tipo com aquilo que eu ia trabalhar que agora, porque lá (no ensino fundamental) era mesmo esquema de aula, professor duas vezes por semana, (...) daí eu prestei concurso e vim para cá, e aqui (educação infantil) é um outro esquema, lá eu sou professor, eu tenho as

minhas aulas, ah.. sala de aula mesmo. E aqui, aqui é diferente, aqui não é escola, é um outro lugar, que lugar é esse? (Relato de entrevista PIII)

Neste trecho acima, PIII levanta uma questão muito importante, que é a percepção dos educadores e toda comunidade escolar em compreender a educação infantil. A identidade da pré-escola precisa ser mantida, pois como afirma o professor “aqui não é escola”, no entanto, tem-se percebido uma tendência de tratar esse nível de ensino como uma preparação para o ensino fundamental, seguindo os mesmos padrões deste. Esse tipo de engano pode conseqüentemente resultar na disciplinarização da educação infantil, já que desconsidera a especificidade deste âmbito educacional. Então questionamos: será mesmo que o lugar onde a criança pode aprender brincando deve ser substituído pelos moldes escolares que visam a preparação do indivíduo para seu futuro social e profissional?

Ainda nesse sentido de confundir os níveis educacionais, temos que a partir dessa comparação entre os ensinos, verificamos que PIII descobre as diferenças do trabalho entre a educação infantil e o ensino fundamental quando tenta transferir a prática anterior vivida neste último às crianças daquele ensino. Essa confusão talvez tenha ocorrido devido à idéia de educação física escolar voltada ao ensino fundamental, tal como relatado por PIII, e ainda sobre o fator histórico em que foi se constituindo essa área. De acordo com Falkenbach (2002, p.59):

Ao contrário das características da ludicidade, reconheço que a história da Educação Física é caracterizadamente masculina, racional e pragmática. Nesse sentido a sensibilidade, reservada ao mundo feminino, ficaria fora das atividades do corpo. Um dos problemas que se fez presente nas atividades pragmáticas e racionalistas da Educação Física ocorreu quando esta se deparou com as crianças, na Educação Infantil.

Assim é evidente que a educação física deve se adaptar aos diferentes contextos, faixa etária, e indivíduos, em que se faz atuante.

O tempo pode ser visto também como certa dificuldade dos professores. O tempo está vinculado a aula ou fora desta. No entanto, dentro do âmbito da educação infantil devemos considerar que:

Outro ponto levantado estava relacionado à organização do trabalho pedagógico da educação física na educação infantil que cremos não pode se basear também no modelo “escolarizante” que tem a disciplina como eixo. Sendo assim, a educação física presente nas instituições de zero a seis anos, precisa constituir-se para além de uma disciplina que possui um conteúdo previamente definido com tempo e espaço também previamente definidos. (SAYÃO, 2008, p. 2)

Primeiro, analisemos o tempo de aula baseado na fala de PIII:

(...) porque tem que preparar o espaço, e aí tem pouco tempo de um encontro para o outro, então tem que ser muito rápido mesmo. (...) e a gente tem que montar isso muito rápido, então às vezes não dá certo, não funciona, você pensa uma coisa eh... , (...) tem que sair antes né de receber as crianças e muitas vezes eu faço isso junto, então você pega eu tô preparando as coisas e o tempo é curto então elas brincam menos, é super difícil porque enfim acho que é o possível, não vou ficar reclamando disso. (Relato de entrevista PIII)

Em contrapartida, PI e PII usam o tempo de aula para organizarem e montarem os materiais permitindo que nesse momento as crianças brinquem livremente. Ocorre entre os professores diferentes pontos de vista da mesma situação: PIII considera essa situação uma restrição do tempo de brincadeira, devido à postura constante de observador, que neste momento não consegue exercê-la, e por outro lado, as outras professoras por manterem aulas predominantemente dirigidas, não se contrapõem a esse momento novo de liberdade. PII, quando permite esse tempo livre às crianças, observado em suas aulas, em geral no final destas, assume a postura de observadora:

(...) é um momento bom porque você vê como eles se organizam, como é a capacidade deles se organizarem... (Relato de entrevista PII)

Esta divergência de opiniões quanto à questão do uso do tempo de aula é devido à postura de cada professor. Além do que, a questão do uso do tempo na educação infantil tem uma visão inclinada à organização temporal escolar, conforme relatado acima por Sayão, e evidenciado no relato de PIII, em que há o tempo de aula que deve ser cumprido para cada turma, isto é, o tempo pré-definido. Contudo, não podemos culpabilizar somente o docente por estas atitudes, pois este está envolvido nesse processo, ao qual está submetido pela dependência da estrutura organizacional o qual se insere, e que ambos (professor e rede educacional) podem ser responsabilizados pela questão do tempo. Por isso, esta questão ainda não se esgota aqui e a trataremos na *Relação da Educação Física e a Educação Infantil*.

Para PII, a principal dificuldade relatada na entrevista foi relativa à dúvida no conteúdo a ser trabalhado na aula com a educação infantil, apesar de já discutido, conforme os relatos dela acima, cabe fazer breve ressalva. Na procura de conteúdos específicos, os quais Sayão chamou acima de previamente definidos, sobrecai o risco de disciplinarização.

No caso de PI, a principal dificuldade relatada está vinculada à participação dos

alunos nas aulas:

(...) alguns alunos que a gente e não consegue atingir, (...) eu queria atingir mais crianças, eu queria fazer com que as crianças participassem, a gente tem que ter na cabeça que a gente não vai conseguir os 100%, mas a gente vai fazer o possível para conseguir pelo menos 99%. Então eu tinha aquelas crianças que toda aula, por mais que eu trouxesse o material que fosse, a brincadeira que fosse, ela tava ali sempre sentadinha na escada, eu não conseguia de forma nenhuma fazer com que essa criança participasse, então isso é frustrante. (Relato de entrevista PI)

A essa questão de motivação dos alunos a professora deve levar em consideração que:

(...) a percepção que a criança tem de uma atividade concreta e particular de aprendizagem não coincide exatamente com a que o professor tem. O que geralmente ocorre é que os objetivos do professor, suas intenções com as atividades propostas não motivam em nada as crianças. O sentido e o significado da aprendizagem escolar têm seu ponto alto no nível de comunicação que o professor estabelece com as crianças, independente da metodologia. (FALKENBACH, 2002, p.73)

Apesar de Falkenbach não se reportar a educação infantil diretamente, acreditamos que possamos estender suas palavras ao âmbito da educação infantil. As metas de PI em querer a participação dos alunos é alta, de acordo com as observações de aula, ela consegue atingir uma grande porcentagem de alunos à participarem da aula, no entanto, acredito que isso foi conseguido gradativamente pela professora em sua perseverança:

Mas aí você fala nossa como é que eu não consegui chegar nesse aluno. Esse ano eu mudei algumas estratégias, tô tentando... tem criança que você ainda não consegue atingir (...) (Relato de entrevista – PI),

e concordamos com Falkenbach que a comunicação estabelecida entre o professor e as crianças é de extrema importância para atingir esse objetivo.

Ainda sobre essa dificuldade de participação, PI levanta a questão de conseguir a atenção dos alunos agressivos:

(...) Então assim, das minhas dificuldades maiores, são os alunos que são mais violentos, e que geralmente a gente sabe que tem problemas familiares e chegam aqui a gente não consegue reverter essa situação, então você não quer... dar bronca no aluno, e nem... repreender o aluno por algumas coisas porque são coisas que já acontecem diariamente na vida dele, na casa dele, com a família dele e tudo mais, só que chega aqui não tem como você não fazer isso porque eles acabam atrapalhando a atividade, eles ficam atrapalhando a turma, acabam atrapalhando a aula

inteira.(Relato de entrevista PI)

E cita algumas estratégias para lidar com esses alunos:

(...) você fica naquela coisa, você não sabe se você repreende o aluno, se deixa ele de castigo, se você consegue... você tenta o máximo possível lá, fazer com que ele seja seu ajudante, você vai paparicar: olha que legal, deixa o garoto tipo lá em cima, você fez muito bem, parabéns, continue assim, esse tipo de coisa e só que vira e mexe ele volta para sua aula agressivo de novo, ou então faz de tudo para atrapalhar.(Relato de entrevista PI),

porém em sua fala ainda existe a dúvida de como resolver essa situação. A respeito da atitude a tomar com relação à agressividade dos alunos concordamos com Falkenbach (2002, p. 85) que acredita que:

As liberações emocionais e pessoais somente eclodem quando o ambiente educativo demonstra-se acolhedor, receptivo e confiável. Nesse sentido, permito-me inferir que as ações do adulto com as crianças em situações agressivas e de conflitos é de caráter preventivo e não, ao contrário, adotar posturas de dar remédios para as situações que já se efetivaram.

Para o autor essa prevenção deve ser perseguida num trabalho persistente e diário através de combinados e norma de convivência para a turma.

E PI conclui:

(...) eu acho que é a minha maior dificuldade de tá... contendo esses alunos, mas fazer com que ao mesmo tempo, eles consigam aprender alguma coisa, porque nada nada o tempo tá passando e vai ficando cada vez mais difícil de você conquistar para que ele vá melhorando e, assim se a gente pensar em termos de evolução, o desenvolvimento dele, o desempenho dele geralmente tá mais atrasado do que as outras crianças (Relato de entrevista - PI),

e com isso PI aponta nova preocupação, com relação à defasagem de aprendizagem deste aluno em relação aos outros que estão participando das brincadeiras. Concordamos com PI quando ela ressalta a importância do brincar e a relação deste à aprendizagem, pois:

Numa primeira aproximação, podemos dizer que jogar e brincar pode ser compreendido como uma forma de estar e agir no mundo que se expressa pela ação corporal e é perpassada por intencionalidades cujos sentidos e significados trazem a marca do contexto sociocultural daqueles que a praticam. Podemos também dizer que em torno deles subjaz uma perspectiva concreta de aprendizagens significativas, em outras palavras, jogar e brincar, numa concepção de educação escolarizada de corte sócio-histórico, são construções orientadas a suprir necessidades subjetivas/objetivas da criança em seu processo de apropriação do mundo cultural e social humano. (SILVA, 2005, p.130)

No entanto para que a aprendizagem se efetive verdadeiramente deve haver motivação para à atividade proposta, pois do contrário as crianças se dispersarão do contexto da aula e buscarão novos fazeres que lhes proporcionem prazer para suprir as necessidades do brincar.

Na questão da participação de crianças agressivas, levantada por P1, temos que durante ou logo após o conflito, segundo Falkenbach (2002, p.87) “difícilmente há aprendizagens nessas situações”, para o autor, as crianças devem ser abordadas em momentos de maior calma, em especial no final da aula, em atividades como a massagem, que favorece o toque: “Percebi que esse momento é propício para se fazer presente às crianças e fazê-las escutarem valorizações dos seus comportamentos e/ou resgates e reforços em posturas que favorecem ao convívio no grupo.” (ibidem, 2002, p.87-88)

Para PIII, a maior dificuldade surge na comunicação com os “atores da escola”:

(...) ah, uma dificuldade que tenho às vezes é em dialogar mesmo com um professor, e aí eu sinto também que não é um problema só meu, (...)
(Relato de entrevista – PIII)

cita que não há diálogo e que seu trabalho como professor de educação física é comparado com o trabalho da professora anterior que atuava nessa escola:

(...) porque eu sempre escuto comentários de terceiro e quarto e quinto (...)
(...) ah porque o professor só, ah.. como é que foi... ah... deixam as crianças só largadas, as crianças soltas, (...) a professora que vinha as crianças não ficavam correndo em volta da escola, ah então, isso não é um diálogo, porque ninguém chega para você e(...) como é que é o seu trabalho? (Relato de entrevista – PIII)

Devido ao desconhecimento da área de EF, PIII está sujeito a estas comparações pelo(s) ator(es) da escola. O que torna o trabalho (des)conhecido do professor de EF é a exposição das aulas. Por causa dessa particularidade da área em utilizar espaços abertos para a realização das aulas os professores enfrentam todos os olhares: os curiosos, daqueles que tem afinidade pela área, e também olhares críticos. Além do que, o que torna PIII mais exposto em seu trabalho é que como foi citado anteriormente, o espaço escolhido por ele para desenvolver a proposta de atividades é o pátio de entrada da escola que faz divisa com a secretaria e a rua. É inevitável que PIII seja observado em seu trabalho. Porém a questão não é apenas ser observado, mas sim enfrentar julgamentos prévios sem diálogos como cita o professor. Para destacar essa questão, o professor faz uma comparação do trabalho da EF e da professora de sala:

(...) a aula de educação física é um treco muito louco, porque se uma professora sai todos os dias um 'chico bento' e a criança tem que pintar aquilo por cinco dias por semana o mesmo desenho, colorir o desenho, né, não é nem pintar, é colorir, ninguém vai ficar sabendo, ninguém vai ficar sabendo e vai ficar tudo beleza, a professora tá lá na sala dela fechada, ponto. (...) e na nossa aula por 'n' motivos a gente faz a mesma coisa sempre, e não olha as crianças, elas ficam soltas, quer dizer né, é como se julgasse o trabalho, sem se dar o trabalho de saber o que tá acontecendo né, porque tinham uma idéia da educação física que era da professora anterior (Relato de entrevista – PIII)

Enquanto que uma sala de aula é fechada, e assim sendo há um certo respeito em interromper as atividades ali desenvolvidas e quanto a observar pela porta ou janela se torna um ato indiscreto, no caso da EF a exposição ao ar livre a torna suscetível às observações, além do que o ambiente transforma-se em convite a questionamentos, tal como manifesta PIII:

Então a diretora me perguntou isso, onde já se viu as crianças não sabem o que é esquerda e nem direita (...) (Relato de entrevista PIII),

Presente neste relato conseguimos identificar um pensamento único e fragmentado do ator da escola, que persiste em uma visão psicomotricista da educação física que:

Pautada num modelo de criança universal, a Psicomotricidade desconhece as diferenças de gênero, etnia e classe social, entre outras, trazendo, desde a sua gênese, uma idéia de movimento como suporte das aprendizagens de “cunho cognitivo”. Ou seja, a Psicomotricidade se constituiu na escola e na Educação Infantil como suporte para as aprendizagens cognitivas. O movimento, neste caso, serve de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento. (SAYÃO, 2002, p. 55)

Procurando uma superação dessa fragmentação de conhecimentos na educação infantil, relatamos o apontamento de Ayoub (2001, p. 56):

Reforçando a idéia da possibilidade de construirmos relações de parceria, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras(es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças. Nesse sentido, poderíamos pensar também em parceria com as crianças, considerando e valorizando as suas experiências e interesses.

Entretanto, não cabe tão somente ao profissional de educação física buscar uma atuação global de conhecimentos para a educação infantil, é necessário estender essa discussão à

toda comunidade escolar.

A postura de professor observador de PIII destaca-se perante às posturas das outras duas professoras de educação física pesquisadas da rede. Este pode ser um motivo pelo qual aponte questionamentos por parte de outros atores da pré-escola, e em consequência disso, aparece uma certa vigilância e desconfiança quanto ao trabalho daquele, e isso talvez cause um certo desconforto em PIII, o qual sente que seu trabalho é exposto a julgamentos prévios. Mas, ele admite que:

Tudo bem eu respeito, acho que a aula é bagunçada e que as crianças ficam soltas, as crianças não aprendem lateralidade. (Relato de entrevista PIII)

No entanto, consideramos que:

É importante para o/a professor/a dominar em seu arcabouço teórico o conteúdo da Psicomotricidade, desde que isso não sirva para limitar a criança em suas linguagens de movimento nem para antecipar diagnósticos preconceituosos, que, muitas vezes, são elaborados tendo em vista um padrão de criança no qual aquelas que não se enquadram são avaliadas como 'deficientes' ou 'com dificuldades'. (SAYÃO, 2002, p. 56)

Por outro lado, esses questionamentos quanto a postura de PIII podem estar relacionados à preocupação de que:

Favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar a uma atitude de 'laissez faire' - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança. Ao contrário, é no contexto da brincadeira que precisamos aprender a realizar o nosso papel (AYOUB, 2001, p.57)

E completa sua idéia com Fontana (1996, p.43) citado por AYOUB (2001, p.57): “ (...) o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino”. Ressaltamos que PIII não se encaixa no perfil de laissez faire. Mas os professores que trabalham com aulas de exploração livre devem tomar cuidado para não se enquadrar nessa situação de abandono das crianças devido à liberdade proporcionada em aula, além do que, não devem permitir que os atores da escola interpretem seu trabalho dessa forma.

Enfim, as dificuldades secundárias relatadas pelos professores são resultantes da falta de investimento do setor público, em que qualquer nível de ensino educacional está sujeito: a falta de material e grande número de alunos por turma. As escolas de periferia são as

mais afetadas, como no caso das escolas de PI e PIII. A exceção está na escola em que PII atua, pois se encontra na área central da cidade. A verba de investimento nas escolas de educação infantil provém do setor público, mas também da colaboração financeira e espontânea da família dos alunos, sendo esta última o diferencial entre as escolas, já que, na maioria dos casos, nas áreas centrais habitam as pessoas melhor abastadas economicamente. Por isso, no relato de PI, e nas observações de aula desta e também de PIII foi verificado a escassez de materiais para as aulas de educação física, e que segundo PI:

Com muito mais crianças fica complicado porque nem sempre a gente tem material suficiente, então você tem que estar sempre adaptando, sempre inovando, criando alguma coisa e com muitas crianças acaba ficando mais difícil, e aí você sozinha, a gente não tem um espaço reservado, um espaço fechado fica corrido. (Relato de entrevista- PI)

Neste trecho acima, PI relata outra dificuldade: a falta de um espaço específico para trabalhar com as crianças pois:

Você fica com preocupações maiores para que as crianças não fujam da sua aula, não corram para outro lugar ou então não vai se machucar, ou então não vai ter material para todo mundo e você acaba não se prendendo, não focando mais a atividade que está acontecendo, e você não sabe se os alunos estão realizando, se eles estão gostando, se eles estão vivenciando, você está conseguindo oportunizar aquela atividade para que todos os alunos participem. (Relato de entrevista – PI)

Com isso ela demonstra que a escassez de material e a falta de espaço adequado para aula podem atrapalhar o ritmo desta, redirecionando parte do tempo da aula em preocupações com o cuidado da criança em detrimento dos objetivos das atividades propostas. Concordamos com PI que a questão de materiais gera uma certa dificuldade nas aulas. Pois, as crianças nessa faixa etária têm a dificuldade de dividir brinquedos, e nesse caso, há um agravante, elas habitam a periferia pobre da cidade, o que as tornam mais carentes de oportunidades diversificadas em vivências culturais limitadas ao oferecimento do setor público. Assim, a função da escola torna-se a de suprir outros campos, além do educacional, mas não há estrutura suficiente para cumprir tal tarefa. Por isso, a oportunidade de exploração da cultura corporal nas aulas de EF torna-se algo “novo” no cotidiano dos alunos, e por esse motivo o diferente é disputado por eles, gerando conflitos.

Por outro lado, na questão do espaço reservado para as aulas de educação física, acreditamos que haja essa necessidade de locais apropriados para a exploração das práticas

corporais. Levando em consideração a fala da professora deve-se manter preservado o cuidado físico da criança, que exposta ao calor muito forte ou até mesmo ao frio pode sofrer prejuízos na própria saúde; segundo, o chão deve ser adequado para que a criança caia e não se machuque tanto. A necessidade de espaços apropriados para a EF na educação infantil não é necessariamente ligada à quadra, mas à um pátio coberto que proteja do calor intenso, um espaço aberto em um gramado, e até mesmo um salão. PI refere-se à um espaço fechado, nesse sentido, não descartamos a possibilidade de usar o espaço de sala de aula, ou qualquer outro espaço fechado para propor atividades de movimento, pois assim como Sayão não fazemos essa dicotomia sala/pátio: “As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física desenvolvem atividades 'corporais' no pátio, na rua”(1999, p.231). Só que nas salas de aula existem outros materiais que restringem os movimentos, cadeiras e mesas podem ser um obstáculo e a causa de acidentes com as crianças, por isso a sugestão de um salão seria ideal. Acreditamos que os professores devem tomar o cuidado para não permitirem que esse espaço reservado, caso exista, seja usado para o controle das crianças como forma de disciplinar, pois na fala “*para que as crianças não fujam da sua aula*” evidencia esta lógica, e que limitará ainda mais o movimento livre destas, que na maioria das vezes, já é restrito a hora do parque. Por outro lado, talvez PI se refira às crianças do maternal da escola 2⁸ devido ao espaço do pátio fazer limite com o parque, o que torna difícil colocar aos alunos a regra de que não é permitido ir brincar nos brinquedos durante a aula de EF.

No caso de PIII, a necessidade de um espaço específico fica clara nas observações. A escola que ele atua possui apenas um espaço livre semelhante a uma pequena quadra, na qual somente em algumas ocasiões ele a ocupa para trabalhar suas atividades. Sendo que PIII relata:

(...) aqui tem um espaço que não dá pra ficar, porque o sol é muito forte, e aqui não tem nenhum tipo de proteção, eu até prefiro que não tenha quadra, mas só aquele espaço que a gente chama de quadra tivesse uma telha dessas gaiivotas, brasilite, adequada e um piso menos áspero do que é agora, puxa era o ideal assim, para trabalhar era o ideal, é um espaço que não tem o sol o tempo inteiro, e que quando as crianças caem elas não se esfolem também o tempo inteiro, não tem. (...) Por exemplo, se eu tivesse um espaço, lá fora coberto, eu traria um armário pra deixar

8 Lembrete ao leitor: como foi determinado na metodologia, nomeamos a escola em que acompanhamos PI em uma única visita como escola 2.

disponível para as crianças, não dá assim, aí tem que ficar pegando material, correndo pra um lado, para outro daí faz o possível (...) (Relato de entrevista PIII)

Assim PIII usa o espaço da entrada da escola para realizar as atividades de aula, e que para usar esse espaço teve que trabalhar com as crianças: “(...) *olha gente: o espaço é daqui até ali eh...*” e desabafa “(...) *porque é muito difícil trabalhar com esse espaço não limitado*”, porém o professor consegue ver o lado positivo da situação em não ter um espaço próprio para as aulas:

E aí você tem que ficar procurando esses espaços alternativos na escola porque é legal também, a gente pode aproveitar muito(...) (Relato de entrevista – PIII)

No entanto, ele ressalta a necessidade de um local mais adequado para se trabalhar com as crianças. Da mesma forma que PI, ele relata a necessidade de um espaço próprio para propor as atividades, porém, a busca é de um espaço externo, já que na escola de PIII não existe quadra, ao contrário das escolas que atuam as outras duas professoras que têm esse local livre a disposição delas. A preocupação com o cuidado físico das crianças também está presente neste caso. Entendemos que para PIII a necessidade de um espaço mais adequado é relevante para orientar as crianças na questão de limite espacial. No entanto, como foi observado, o professor conseguiu adaptar o espaço da frente da escola para propor atividades e fazer com que as crianças entendam que aquele é o espaço da aula de educação física.

A questão do tempo reaparece como dificuldade dos professores na educação infantil. No entanto, não foi respondida por eles na questão sobre dificuldades do roteiro de entrevista, mas identificada em seus relatos e classificada como tal. Os pontos identificados são a insuficiência de tempo para cumprir o planejamento elaborado pelos professores; para se construir o vínculo professor-aluno; para o vínculo entre professor e outros atores da escola, ou seja, a inserção deste no universo escolar, e por fim o tempo de aproveitamento da aula pela criança.

PI relata que teve dificuldades em conciliar o tempo de permanência na escola, logo em seu primeiro ano de atuação com a educação infantil:

(...) no ano passado eu tinha por exemplo na outra escola eu tinha dez aulas: cinco de manhã e cinco a tarde eles não deixavam que eu fizesse as dez aulas direto, cinco de manhã e ficava no período do almoço e as

cinco a tarde ah... porque vai fazer acúmulo, enfim era mil e uma desculpas, não me deixavam fazer isso, apesar de um monte de gente já fazer, e esse ano eu coloquei para eles olha meu horário vai ser esse, porque eu não vou me complicar, que esse negócio de ficar picando aula, tinha dia que eu vinha e dava duas aulas, porque não podia conciliar mais que oito no mesmo dia. (...) ficava naquela correria, porque eu chegava dava aula e ia embora, era tão corrido que às vezes eu não conhecia nem os próprios funcionários da escola. (Relato de entrevista PI)

Neste trecho acima PI levanta uma questão de extrema importância, que é a organização do tempo da professora recém inserida na escola de educação infantil. O próprio tempo de trabalho se apresenta fragmentado, o vínculo com a escola é prejudicado por motivos burocráticos, e o trabalho desse profissional é inserido de forma a cumprir aulas, sem maiores envolvimento com a instituição e seus sujeitos. Tudo isso, desqualifica o trabalho do professor de educação física com a educação infantil, pois defendemos que essa prática se apresente de forma integrada nesse contexto, e não como um apêndice. Nesse sentido, Sayão dialoga com as idéias de Freitas (1995) e cita que:

As questões que envolvem o mercado de trabalho nas sociedades capitalistas e as estreitas relações entre a “especialização docente” e a fragmentação do conhecimento são alvo da análise de Freitas (1995). Este autor volta-se de forma relevante para a contestação da professora polivalente e conseqüente introdução de “especialistas” nas séries iniciais do Primeiro Grau. Pode-se ampliar sua argumentação para o âmbito da educação de zero a seis anos quando se detecta: o caráter indefinido da identidade de suas profissionais; o intenso debate que se tem travado nacionalmente a respeito de suas funções educativas e pedagógicas; as argumentações de teóricos que vêm problematizando os desdobramentos da fragmentação do conhecimento no processo educacional; as concepções de infância, educação e Educação Infantil, que podem revelar um currículo pautado pelo modelo disciplinar “escolarizado”. (SAYÃO, 1999, p. 227)

Assim, essas condições em que se apresentou o trabalho de PI a conduziu à iniciativa de uma mudança na questão do tempo, pois a professora conseguiu enxergar a necessidade de pertencimento àquele contexto educacional:

Esse ano não, esse ano eu esquematizei, então fica mais tranquilo, porque por exemplo, eu fico no horário de almoço, e então eu consigo conversar com professora, eu consigo conversar com coordenadora, e consigo organizar o material, porque antes eu não conseguia... (...) então agora eu tenho mais esse tempo é mais tranquilo. Eu consigo planejar melhor as aulas. (Relato de entrevista PI)

Devido à própria reorganização do trabalho e outros compromissos a professora

conseguiu superar essa dificuldade, porém:

Destaca-se que a regularidade, a periodicidade e o grau de interação dessa prática social às demais iniciativas da instituição derivam do projeto (Projeto Político Pedagógico) da unidade e não da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa referente à sua carga horária. (SAYÃO, 2002, p.48, nossos grifos)

A questão de tempo para cumprir o planejamento elaborado pelos professores surge como uma dificuldade referente à pouca experiência na prática como professor e por outro lado, o andamento do cumprimento é influenciado por obrigações externas impostas pela rede municipal de educação. No caso de PI é evidenciado que a inexperience com a prática trouxe algumas dificuldades no planejamento de aulas:

(...) com o dia-a-dia você consegue lidar melhor com isso, você consegue organizar melhor o seu planejamento. Então no ano passado eu fiz um planejamento anual, mas no segundo semestre eu tive que mudar porque eu vi que não era aquilo, entendeu, eu fui ah... eu fiz tanta coisa que não deu tempo de trabalhar tudo, porque é uma aula por semana, de repente você programa alguma coisa e choveu, já era você não trabalhou aquilo. Então você tem que mudar e vai se atrasando, ah.. a gente tem que trabalhar folclore, e você tem às vezes quatro aulas para trabalhar aquilo, então é questão de organizar ah.. o número de aulas certas para determinado conteúdo, então às vezes você organiza e fala: em três aulas eu dou aquilo, e às vezes não dá certo, precisa de uma aula mais ou em duas aulas você conseguiu dar tudo aquilo. (Relato de entrevista PI)

Já no caso de PII as obrigações externas atrasam o planejamento elaborado por ela:

(...) mesmo assim nunca é suficiente, porque a gente tem uma aula por semana de quarenta minutos né, fora esse planejamento, tem que furar um pouco porque tem umas obrigações, que a prefeitura, a secretaria de educação quer que a gente faça, que nem: ensaio de festa junina, a gente já brigou por causa disso, mas é porque... tem que ter, tem coisa que você não tem que brigar, nem tudo a gente concorda, né, mas você tem que ensaiar as crianças para festa junina, daí come algumas aulas do seu planejamento. (Relato de entrevista PII)

Comparemos o trecho acima citado por PII com o relato de PIII:

(...) olha vai ter uma festa e a prefeitura quer que as crianças dançam para os pais, daqui duas semanas tá bom, você pode apresentar? Não, não posso (...) porque eu tenho um planejamento que é sabido, eu entrego isso no começo do ano, mas que quase nunca é considerado isso, né o que interessa são outras prioridades, (...) poxa não dá tempo, a não,

ensina uma dancinha para as professoras e, aí elas ensaiam com as crianças, puxa isso eu não faço. (Relato de entrevista PIII)

Estes trechos das falas de PII e PIII mostram que não apenas está presente a questão do tempo influenciando o planejamento de aulas dos professores. Mas no ponto de adaptar o planejamento devido a alguma data comemorativa é justificável, pois faz parte do papel da escola e do professor tratar de atividades culturais, como no caso de PI, no trecho acima citado, sobre planejar aulas para o folclore. Porém, houve uma imposição externa para a alteração do planejamento de atividades do professor de educação física. Esta mudança poderia ser proposta no início do ano, dessa forma, o professor teria condições de trabalhar esta atividade como parte de seu planejamento, de maneira programada e organizada. Outra questão também é porque tem que ser o professor de EF a realizar essa tarefa de ensaiar quadrilha, já que, ele só tem quarenta minutos semanalmente para desenvolver atividades com as crianças? Ambos, o professor e a professora responderam à imposição de forma semelhante, só que com algumas particularidades. Para PII, apesar de haver contestado “teve” que aceitar a situação e cumpriu essa “obrigação”. Já no caso de PIII, ele contestou e não aceitou essa imposição externa em seu planejamento. As diferenças sobre como foi abordado o mesmo assunto pelos professores distinguiu-se em que PII apesar de relutar cedeu a imposição e PIII foi crítico e recusou a cumprir tal obrigação. Podemos afirmar que ambos têm razão, pois deve-se encontrar um equilíbrio, porque essas questões são delicadas e surgirão no cotidiano de qualquer outro professor, seja na educação infantil e em outros níveis de ensino. Entretanto, gostaríamos de discutir mais a fundo essa questão de poder que afeta a autonomia do professor quando relatarmos sobre a *Relação da Educação Física e a Educação Infantil*.

Outra dificuldade identificada foi a questão do vínculo entre professor-aluno na educação infantil. Vejamos o relato de PIII, que é uma das poucas presenças masculinas no universo da educação infantil:

No início foi muito difícil mesmo, que... principalmente com as crianças mais agitadas, (...) são crianças que levaram muito tempo pra... às vezes eu falava as coisas eles nem ouviam e saíam correndo. Agora falando um pouco mais firme com eles, eles já reconhecem que eu tô falando tal coisa, mas ainda assim é difícil (...). Porque esse vínculo, sabe da criança escutar o que você está falando, às vezes não entende tal né, mas tudo bem... escutou exato, enfim, cria algum vínculo assim, as crianças te reconhecem como professor, né, o problema é quando isso não acontece, a gente que tem uma aula e quarenta minutos isso é muito tempo, isso é

um problema no início assim, depois quando isso começa a já funcionar a dar certo né, eles chamam de professor porque eles aprenderam, chamar de professor, às vezes não tem essa relação de professor, então é difícil mesmo no começo, quem for começar a trabalhar com educação infantil leva um tempo, ainda mais a gente que trabalha uma vez por semana, (...), leva um tempo. (Relato de entrevista PIII)

PI também ressalta a questão do tempo para estabelecer o vínculo com as crianças do maternal:

90% são crianças que estão indo na escola pela primeira vez, então quer dizer, elas começam a estabelecer um vínculo com alguém, com a professora de sala elas vão ficar quase todos os dias e comigo é uma vez por semana, então isso é mais uma pessoa nova, por mais que seja aquela professora que vai brincar, que vai trazer coisas legais pra gente, mas é mais uma pessoa nova, então no começo para eles é difícil. (Relato de entrevista PI)

Concordamos com a importância do vínculo entre o professor-aluno na educação infantil, especialmente, relacionada a questão de tempo. Ayoub (2001, p. 56) relata que:

Apesar dos sérios riscos existentes nessa direção, acredito que é possível imaginarmos creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de formação trabalhem em parceria na educação e cuidado das crianças. No entanto, devemos estar atentos às características das crianças pequenas, cujos vínculos afetivos com as(os) professoras(es) são de extrema importância e demandam tempo para serem construídos, especialmente com as crianças entre zero e três anos de idade. Nessa perspectiva, mudanças excessivas de professoras(es) e/ou atividades durante a jornada diária podem, de fato, gerar fragmentações e causar desconforto, ansiedade e bloqueios que dificultam as relações educativas.

O professor de educação física permanece apenas quarenta minutos em uma vez por semana com cada turma, será tempo suficiente para promover a proximidade da criança com o(a) professor(a)? Como considera PIII “leva um tempo”, a posição de especialista neste contexto educacional é suscetível a esta dificuldade do tempo do vínculo com o aluno. Porém a dificuldade não se apresenta somente ao professor em seu trabalho, como relata PI “para eles é difícil”, ou seja, a criança é mais atingida nessa relação devido a sua fragilidade afetiva, e como cita Ayoub pode gerar desconfortos para o aluno.

O tempo, em nossa análise, foi um fator relevante que gerou obstáculos no trabalho do professor de EF na educação infantil. Ainda sobre esse tema, relataremos a última questão: o tempo de aula aproveitado pelas crianças. Assim, para entender esse tempo, buscamos

Sayão que traz o conceito do tempo de infância baseado em Perrotti (1995):

O tempo de infância, como alerta Perrotti (1995), é o tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não, o tempo determina a atividade. Sendo assim, a educação física organizada como a “hora de...”, assim como as disciplinas escolares, não tem sentido para as crianças pequenas que pensam, agem e sentem como uma totalidade complexa. A disciplina como organização racional de conteúdos fragmenta, tanto o conhecimento, quanto o sujeito-criança. (SAYÃO, 2002, p. 51)

Sendo assim, identificamos nas observações de aula as duas posturas entre os professores de educação física, em que o foco do tempo está no brincar das crianças, e por outro lado, este tempo se encontra pautado nas atividades de aula. Comparamos as falas de PI e PII que possuem idéias convergentes:

“Vamos senão não vai dar tempo de fazer o basquete” (Diário de campo – observações de aula - PII)

“Não deu tempo porque vocês demoraram” (Diário de campo – observações de aula - PII)

“Se enrolarmos não vai dar tempo de brincar” (Diário de campo – observações de aula - PI)

As professoras acima, através desse diálogo com os alunos, estão pautando o tempo da aula nas atividades em detrimento das crianças. Neste caso, cometem um engano ao fazer o aluno acreditar que o tempo do brincar depende de sua própria organização e comportamento, concordamos que depende, até certo ponto, da criança, mas as professoras não podem a responsabilizar pelo tempo de aula que terminou, ou pelo curto tempo que tem, professor e aluno, em aproveitar as atividades de aula.

Em PIII, como não há tempo para cada vivência das atividades, o aluno escolhe do que brincar, e fica o tempo que puder, até que outro reclame a sua vez com aquele material, ou seja, a criança é que controla o próprio tempo. Essa liberdade promovida em aula por PIII tem os dois aspectos: positivo e negativo. Quando a criança aproveita o tempo em algo que está acostumada a fazer em um ambiente de poucos ou ausente de desafios, ela pode não fazer novas descobertas, e limitar sua própria exploração. Segundo Oliveira citado por Ayoub (2001, p.57)

(...) deixar a criança brincar como queira, como se jogar fosse algo da natureza biológica da espécie, que não necessita de suportes culturais. Assume-se, então, uma ‘concepção’ espontaneísta de educação que afasta o professor como figura de interação e interlocução, ou seja, como parceiro da criança em seu processo de desenvolvimento, ignorando que neste processo certas noções estão se construindo, ou antes, poderão se construir, desde que se cuide para a ocorrência disto (Oliveira, 1996, p.137).

Nessa proposta realizada por PIII, deve-se tomar o cuidado para que a interação professor- aluno não passe despercebida pelas próprias crianças, e que elas sintam a presença do professor como um parceiro nas brincadeiras, conforme chamou Oliveira. Por outro lado, PIII mantém a mediação das aulas na preparação do espaço, e realiza intervenções durante o conflito dos alunos na disputa pelos materiais e quando solicitado. Também acreditamos que a proposta de exploração livre das brincadeiras é positiva pois promove às crianças um ambiente criativo, de ludicidade, e até mesmo colabora na autonomia de organização dos alunos durante à aula.

O tempo de aproveitamento da aula pela criança foi apresentado como uma dificuldade de percepção do professor em entender como lida com o tempo da criança. Quando ocorrem práticas, nesse sentido, sem reflexão, o maior prejudicado nesse contexto é o aluno.

3.3 Relação da Educação Física e a Educação Infantil

Esta análise da Relação da Educação Física e a Educação Infantil tem a intenção de descrever e discutir a interação da rede municipal de educação, incluindo a escola, e seus personagens com a educação física no contexto da educação infantil.

Algumas informações discutidas nesse tema foram obtidas através de relatos dos professores nas observações de aula por meio da observação participante. Estes dados fornecidos foram relevantes para refletirmos sobre o contexto em que se situa a prática do professor de EF.

O quadro a seguir resume os apontamentos que pudemos identificar na relação entre a Educação Física e a Educação Infantil.

Quadro 8: Relação da Educação Física e a Educação Infantil

<i>Relação da Educação Física e a Educação Infantil</i>
Organização da Rede de Ensino (Reuniões mensais e semanais; estrutura física da escola e incentivos aos estudos)
Trabalho integrado com outras professoras
Momento da aula de EF solicitado para a execução de tarefa sem relação direta com a área (Evento Dia das mães)
Proposta de aula baseada em conteúdo solicitado por professoras de sala ou pela secretaria da educação
Espaço do professor na escola

A admissão do trabalho dos professores de educação física nesta rede municipal de educação se realizou por meio de concurso público. Segundo o Edital de Concurso Público N° 02/2006 foi solicitado como requisitos ao cargo de Professor de Ensino Fundamental II – Educação Física para o Ensino Infantil o curso “Superior Completo em Educação Física” e como conhecimentos específicos o RCNEI (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil) – Volumes I, II e III. Pudemos observar que esse mesmo documento referia-se aos outros cargos de professores a exigência de licenciados nas áreas solicitadas, inclusive para o professor de Artes, atuante na educação infantil, a única exceção coube somente à Educação Física.

A busca de implementar o trabalho de um especialista na educação infantil cuja formação acadêmica não é na área educacional e, cujos conhecimentos específicos ao cargo se limitem apenas ao documento oficial da educação infantil (RCNEI), revela as visões que a rede de educação possui do profissional e da criança deste ensino. O mais preocupante quanto a esse pensar a especialidade na educação infantil é que, segundo Sayão : “ (...) tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (1999, p.223). E ainda de acordo com Ayoub (2001, p. 57):

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

Se a rede de educação limitou-se a procurar profissionais atuantes na educação infantil não habilitados para a área educacional, pelo menos, os sujeitos pesquisados inseridos nesse trabalho demonstraram experiência na área escolar. PII e PIII graduaram-se em licenciatura e PI não especificou se em sua formação acadêmica havia a opção pela modalidade de licenciatura em EF, no entanto, declarou que cumpriu estágio na área escolar no ensino médio e foi professora do primeiro ciclo do ensino fundamental. Ainda sobre o fato da formação profissional temos que, assim como o governo de Estado, a rede municipal de educação promove a conversão em pontos aos professores que prosseguem seus estudos. Dessa forma, há um incentivo na continuidade de aprimoramento de conhecimentos, pois os professores mais pontuados tem o privilégio de escolha de locais das escolas que pretendem atuar. Assim por esse fato, ou não, esses professores deram continuidade aos estudos, sendo que, um deles na área escolar focando a educação infantil, como foi relatado anteriormente em seu perfil.

Quanto a organização do trabalho desse profissional na educação infantil verificamos que a Secretaria da Educação promove reuniões mensais com os professores de educação física e os professores de artes, na própria sede dessa instituição. Nessas reuniões são discutidos assuntos como o planejamento anual das atividades. Segundo PII:

O planejamento desse ano, ta um pouco diferente do ano passado, esse ano todas as professoras de educação física do ensino infantil resolveram trabalhar por bimestre, um tema do bimestre (...) (Relato de entrevista PII)

Dessa forma, os professores debatem sobre temas em comum para o planejamento, mas cabe a cada um fazer a escolha de qual tema será trabalhado, e em qual momento do ano.

Durante as observações de aula de PII, pude questioná-la sobre a organização da rede de educação a qual é inserido o trabalho dos professores de educação física.

Aproveitei deste momento e conversei com a professora de educação física sobre algumas dúvidas que “pairavam no ar”. A professora disse que cumpre o HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) às quartas-feiras e que neste dia trabalha nos dois períodos, com nove turmas, e que não tem horário para o almoço e come durante o HTPC, e não tem nenhum intervalo entre as turmas. Os(as) professores(as) da rede cumprem 30 horas-aula (40 minutos cada), sendo que 25 são em aulas e as outras 5 de HTPC, no caso a professora em questão tem 22 aulas, e como lhe faltam 3 horas-aulas a cumprir, devido à falta de

turmas a preencher, ela cumpre estas aulas faltantes nas escolas, transitando pelo espaço escolar conversando com as pessoas e principalmente com os alunos. E que há professores que cumprem um número menor em aulas, e eles têm que passar as horas-aulas restantes nas escolas, mas que isto ficou sendo obrigatório a partir deste ano, isto que dizer que alguns(mas) professores(as) trabalhavam menos e recebiam o mesmo salário. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Na observação acima, constatamos que o primeiro ano de gestão dos professores de EF nessa rede municipal de ensino organizou a carga horária destes de forma irregular, em que haviam diferenças do número de aula a cada professor, com a justificativa da falta de turmas a preencher. E como relatou PII houve uma mudança nessa organização horária, em que mesmo não havendo turmas suficientes para os professores, estes cumpriram as horas-aulas faltantes nas escolas de origem. Acreditamos que esta nova mudança foi positiva em relação à igualdade de condições de trabalho dos professores, e também porque esse período extra aula que os professores cumprem pode integrá-los ao trabalho coletivo com os(as) outros(as) profissionais da escola. Por isso, repensando na proposta da rede, entendemos que a padronização de um número de aulas limites a cada professor na escola e a manutenção do horário extra como vivência integrada nas escolas seria ideal em benefício dos professores e todos os atores escolares, inclusive os alunos.

Os outros professores PI e PIII também relataram participarem do HTPC com os outros professores de sala. PIII relatou pontos importantes na estrutura da rede em relação ao planejamento realizado pelos professores e sobre a dinâmica do HTPC na escola infantil que atua.

Após as aulas, conversei com o professor, que me disse sobre como é realizado o planejamento da escola: cada professor(a) faz seu planejamento e junta-se todos para apresentar à Secretaria de Educação, e isto foi algo desmotivante para PIII. Em seguida disse que a diretoria se preocupa com a parte estética da escola (limpeza e arrumação), no entanto, para ele existem problemas mais importantes a se preocupar. Outro fato, é que os temas discutidos no HTPC são propostos pela Secretaria de Educação, e que muitas vezes não fazem parte da realidade da escola, mas tem que ser discutidos temas como: violência, agressividade, entre outros. (Diário de Campo – Observações de aula - PIII)

Nesse caso, acreditamos que é revelado um pouco sobre o Projeto Político

Pedagógico da escola que PIII atua. Para dialogar com a idéia de projeto pedagógico na educação infantil, citamos Kishimoto (2001, p.8), a qual acredita que:

A construção da proposta pedagógica é o aspecto mais relevante da dimensão cuidar educar. Conceber um projeto pedagógico não é tarefa solitária do profissional encerrado nas quatro paredes de sua sala. Não é um documento exógeno que deve ser aplicado pela instituição. É fruto de trabalho coletivo, de todos os profissionais, equipe da escola, gestores, pais e comunidade. Essa tarefa demanda um diagnóstico da realidade escolar, a identificação do sujeito da educação, de concepções sobre a educação que se deseja oferecer, a definição e detalhamento de ações, a curto, médio e longo prazos, a seleção e organização dos recursos humanos e materiais. A avaliação deve acompanhar todas as etapas do trabalho. Não a avaliação de resultados, mas a avaliação do processo de trabalho, na acepção de Perrenoud (1999), que parte dos interesses, necessidades, saberes e competências das crianças. Avalia-se não só o percurso da criança, mas o caminhar da equipe, contemplando acertos e desacertos em busca das metas traçadas.

Assim, contrapondo-se ao que Kishimoto relata, a idéia de planejamento de atividades escolares na escola de educação infantil de PIII expressa uma fragmentação dos saberes que parte da própria organização escolar. Contudo, gostaríamos de investigar se os reflexos dessa fragmentação interfere na integração de aulas dos professores nesse ensino.

Conforme relatado, somente PIII, dentre os professores pesquisados, citou, durante as observações de aula, o trabalho conjunto proposto em atividade temática entre a professora de artes e ele. O tema do trabalho era as olimpíadas, em que a professora de artes iria trabalhar a construção de um “dragão da China” com as crianças e o professor de EF promoveria uma dança com as crianças e o dragão por elas construído, no entanto, essa atividade não pode ser acompanhada pela pesquisadora. Segundo Kishimoto (2001, p.8): “Integrar significa centralizar e aproximar serviços, buscando acomodações, reconciliações e ajustamentos”. Assim, nesse caso relatado por PIII, podemos classificar como um momento de integração entre a professora de artes e o professor de educação física, ambos especialistas no âmbito da educação infantil. No entanto, com as outras duas professoras não foi constatado tal momento, nem com a especialista quanto com a professora de sala. Em contrapartida, pode-se averiguar, durante as observações de campo, momentos de aula da EF em que é desvalorizado esse trabalho pelas professoras de sala, e ainda revela uma pseudointegração entre as atividades da professora polivalente com a especialista. Para exemplificar extraímos um trecho do diário de campo do dia 09/05/2008, às vésperas do Dia das Mães:

2ª Turma Jardim II

Na sala de aula, a professora de sala pede que a professora de educação física ajude nas tarefas para a apresentação do dia das mães. Esta se põe à disposição da primeira e ajuda as crianças a escrever no cartão das mães. A professora de educação física comenta que as professoras de sala ficam todas ansiosas neste dia por causa deste evento. Assim, as aulas de educação física são comprometidas no seu tempo devido a esta apresentação (tempo reduzido de 40 minutos para 30 minutos), no entanto, esta professora não fora chamada a participar mais efetivamente neste dia, somente como "quebra-galho" das professoras de sala. A professora dá novas tarefas à professora de educação física, que fica orientando os alunos em seus desenhos das mães, esta tarefa sobrou também para mim, que não soube dizer não devido estar ali presente e não haver aula de educação física para acompanhar. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

E logo, o mesmo acontece com a última turma daquele período, porém ainda de forma mais desrespeitosa ao trabalho da professora de EF:

4ª Turma Jardim II

Durante o trajeto para a sala a professora de educação física encontra com a professora de sala e pergunta se vai dar tempo de sair. A professora de sala fica meio perdida para dar a resposta, e a professora de EF diz se vai dar tempo de dar aula (devido à apresentação do dia das mães). Então a professora de sala responde que não dá para sair com as crianças da sala, porque tem que terminar de fazer coisas para o evento. A professora de educação física não argumenta e se põe à disposição daquela para realizar o que está faltando. Na sala a professora dá a tarefa a PII de conferir no caderno das crianças um recado. A professora de sala sai, e as crianças estão em suas mesas, ou pela sala brincando, a segunda tarefa dada foi a de colocar fotos no porta retrato da turma do período da tarde, assim, conclui-se que nesta sala, nada tinha envolvimento com as crianças, a professora de sala aproveitou que a professora de educação física foi compreensiva quanto ao evento e 'usou' esta e também a mim para fazer tarefas que cabiam a ela não às crianças, e também que se referiam a turma do período da tarde, enfim o tempo da educação física foi comprometido para que esta profissional atuasse como ajudante da professora de sala. (Diário de Campo – Observações de aula – PII)

Nesse dia, PII conseguiu trabalhar com duas turmas na quadra em atividades por ela propostas, e em uma das turmas auxiliou as crianças no trabalho do evento do dia das mães, e na quarta turma a qual deveria dar aulas também, ficou a serviço da professora de sala, o qual em nenhum momento envolveu as crianças. Com isso, podemos ver que nesse evento promovido pela escola, não houve uma participação efetiva da professora de EF, e se podemos

chamar esse momento de participação, este se deu no sentido inverso da integração das atividades entre as professoras de sala e a professora de EF. Assim, classificamos esse como o momento da aula de EF solicitado para a execução de tarefa sem relação direta com a área. Outro fato, que gostaríamos de ressaltar é que, além de desqualificar o trabalho da especialista, a professora de sala da quarta turma desprezou o direito das crianças de participarem da aula de EF, não só como o momento reservado ao trabalho dessa profissional da área, mas também como o momento das crianças brincarem e se movimentarem num espaço livre, que é pouco explorado pelas professoras de sala. E além do que, esta professora de sala promoveu maior ansiedade nos alunos ao centrarem-se na espera ociosa do evento, os quais aguardavam a presença de seus familiares, e não puderam dissipar ou reduzir esse sentimento através das atividades lúdicas propostas pelas aulas de EF. Diante dessas observações extraídas do diário de campo, entendemos que há, no contexto da educação infantil, uma necessidade de parcerias como explica Ayoub (2001, p.59):

Apesar das deficiências na formação do(a) profissional da educação física para atuar no contexto da educação infantil, as quais têm favorecido posturas e ações equivocadas, 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”.

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.

Retomamos a idéia citada pela autora acima sobre as hierarquizações presentes no contexto da educação infantil. Dentro do espaço escolar, vimos o caso acima citado de subordinação da professora de EF em relação à professora de sala. Outro exemplo de hierarquização é a proposta de atividade feita pela rede municipal de educação para as aulas de EF. Vejamos o caso da Festa Junina:

Na verdade, as professoras ensaiam para festa da escola, e a gente tem que ensaiar, que nesta administração tem uma festa junina que é no Parque Municipal que é para todas as escolas municipais participam até o fundamental e aí nesta festa junina quem ensaia a dança são os professores de educação física, para não sobrecarregar as professoras de sala que ensaiam a outra festa. (Relato de entrevista PII)

Verificamos que estas hierarquizações ocorrem tanto dentro do espaço escolar como por meio da autoridade da rede municipal de educação.

Quando é festa junina também que elas (professoras de sala) têm que ensaiar, elas usam também nossas aulas para ensaiar, então assim eu junto duas turmas e dou aulas para elas no período de apenas 40 minutos só para deixar tempo livre para elas usarem a quadra e ensaiar. Então tem isso também, algumas coisas furam o nosso planejamento e já diminui o nosso tempo pra trabalhar com as crianças, tem a semana de meio ambiente, que às vezes não tem aula. (Relato de entrevista PII, nossos grifos)

Pode-se verificar que mesmo com as reuniões mensais promovidas pela secretaria de educação entre os professores de EF, em que são tratados o planejamento anual, ainda sim, existe uma lacuna em integrar essas propostas de eventos, as quais poderiam ser incluídas no planejamento das atividades do docente. No entanto, são tratados de forma apêndicular, e são interpretados pelos professores como uma quebra do ritmo de seu trabalho. Segue o relato de outro professor sobre esse assunto:

(...) quase sempre são estas que servem de mesmo de cena política, tipo assim onde tem o prefeito perto as coisas estão acontecendo bonitas, então isso eu realmente não participo, isso eu não participo mesmo, a festa junina foi essa história, já tiveram outras, e aí como eu tive até uma discussão com a (...), que é coordenadora da secretaria, então daí a gente chegou num ponto que: olha então tá bom, acho que você tem razão, são poucos dias, tem pouco tempo com cada turma e cada criança, acho que isso quem tem que fazer mesmo é a professora de turma, tá bom acho que é justo mesmo, (...) (Relato de entrevista PIII)

Tanto para PII e PIII foi evidenciado que esta proposta da secretaria de educação não foi trabalhada de forma integrada com cada professor. PII teve que adaptar essa proposta ao seu planejamento de forma abrupta, e PIII argumentou e recusou realizar o ensaio da festa junina. E assim ele desabafa e mostra como se dá a pseudointegração com as outras professoras da escola:

(...) É então às vezes, a única saída às vezes é isso, é ser um pouco eremita assim, fica lá na sua toca, aí você faz as suas coisas, no que você acredita, as vezes é possível diálogo, quase sempre é impossível trabalhar junto com os outros professores, eu acho uma pena; (...) aqui você se envolve por força externa (...) (Relato de entrevista PIII)

Ainda sobre esse assunto, observamos uma proposta de aula de EF baseada em conteúdo solicitado pela professora de sala. Segundo PII, a pedido das professoras de sala, ela planejou uma atividade para os alunos com o objetivo de auxílio do trabalho de lógica matemática. Acreditamos, que esse momento pode até mesmo ser classificado como uma integração do trabalho da professora de sala com a professora de EF. No entanto, devido aos relatos anteriores, ainda sim, temos uma certa suspeita de que esta é uma integração de fato, ou mais uma vez uma nova hierarquização dos saberes. Enfim, nesse contexto da escolha do conteúdo de aula, temos que tomar o cuidado para que a EF não seja somente o meio para atingir outros fins, promovendo a desvalorização da área como “responsável⁹” pela cultura corporal, pois de acordo com Sayão (2008, p.2):

Há, certamente, uma intencionalidade educativa em todas as ações docentes na educação infantil e na educação física. Nas interações que estabelecem com as crianças, os adultos mais experientes que atuam em instituições educativas, precisam captar os saberes que os/as pequenos/as possuem, suas necessidades e interesses e precisam estabelecer mediações que ampliem o repertório cultural das crianças nas quais o “conhecimento cognitivo” é um dos elementos que perpassam as interações e não, sua razão última.

Após as descrições e discussões acima referente à Relação da Educação Física e a Educação Infantil, tentamos compreender o espaço desses professores no ensino infantil através de alguns relatos dos mesmos:

Eu acho que, na verdade o que eu sou contrário talvez, e aí cabe a mim ser contrário, e é chegar como professor de educação física na sala e, querer que as crianças todas se organizem da maneira que eu quero, eu apresentar um exercício que eu quero que todas façam, por exemplo, montar um... sei lá fazer duas filas, e fazer uma estafeta, eu quero que todos façam porque é importante para desenvolver a lateralidade, e ah.. o equilíbrio fino, não, não vou fazer isso. Eu acho que não cabe assim, isso eu sou contra, cabe a mim não fazer, e eu não faço. Agora ser contra como as professoras pensam o espaço escolar, eu tenho alguns problemas com relação a isso, mas como professor de educação física eu

⁹ Pedimos licença para repetir esta citação e ressaltar que “(...) a linguagem corporal não é uma “propriedade” da educação física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador” (AYOUB, 2001, p.57)

não posso ser contrário a isso, porque na escola eu não tenho essa voz. Se eu fosse talvez coordenador, eu acho que eu tentaria talvez apresentar uma outra maneira de fazer as coisas mas... aquilo que eu sou contra e aquilo que eu posso mudar dentro da escola é o que eu faço, e aí é o que eu me limito a fazer, dentro das minhas possibilidades. (Relato de entrevista PIII)

O espaço de aula tem sua autonomia preservada da visão limitada à um caráter psicomotricista. No entanto, essa autonomia é feita pela resistência de PIII ao se posicionar contra isso. Nas opiniões divergentes das educadoras em pensar o espaço escolar, PIII demonstra sua impotência, pois fora do contexto da aula de educação física ele não tem voz suficiente. Assim, esse *refúgio na própria aula* manifesta o resultado do fracasso na construção de diálogos na escola entre seus “atores” e a auto-defesa de PIII que provavelmente se sente invadido e mal compreendido em seu pensar a Educação Física na Educação Infantil.

Este professor aponta que as divergências do papel da educação infantil, entre os(as) profissionais da escola e a rede educacional, restringe novamente o espaço do trabalho dos(as) professores(as):

(...) a impressão que eu tenho sabe, que as professoras não gostam de pensar educação infantil como preparação para o fundamental, elas são contra isso, mas também não tem nenhuma alternativa possível, porque a rede pensa educação desse modo, e aí todo mundo que entra tem que se ajustando e se acomodar, então eu sinto que tem algumas professoras aqui que tem esse problema mas, infelizmente continuam. (Relato de entrevista PIII)

E como é relatado por PIII, as professoras têm que se adaptar ao sistema, ou seja, ao pensar educação infantil da rede, e então isso sufoca o espaço desses profissionais quando tentam pensar diferente.

PII procura buscar brechas para encontrar uma valorização de seu trabalho no ensino infantil:

A professora prepara um aluno para tirar foto para a exposição da Dengue que ocorrerá na escola. A Secretaria da Educação pediu às escolas que preparassem fotos para o Projeto da Dengue, então a professora de educação física havia se proposto a fazer parte deste trabalho, porque já havia feito atividades sobre o mesmo tema, e também porque disse que isto irá dar um destaque para à área de Educação Física. (Diário de Campo – observações de aula – PII)

Esse caso não passou despercebido por nós, pois como relata Sayão (1999, p.224) sobre a presença da especialista no currículo da educação infantil “*tal fato é alvo de disputas por espaços político-pedagógicos*”, ou seja, isso pode trazer à PII a necessidade de inserção e reconhecimento no espaço escolar que atua.

Outra forma de busca de espaços encontramos no caso de PI:

(...) Eu não tinha tempo de conversar com a coordenadora alguns problemas que estavam acontecendo, a gente tem os HTPCs que a gente fala né, só que são muitos ah... muitas informações que são passadas e muitas outras coisas que são discutidas, e não necessariamente o que eu estava passando tinha que ser discutido na frente de todas as professoras e com a coordenadora, então tinha que ser um horário reservado (...)(Relato de entrevista – PI)

O que nos chama a atenção no relato de PI é a necessidade de horário reservado para discutir assuntos da escola, pois a Educação Física encontra-se atuante nesse contexto da educação infantil, e assim pertence aos assuntos escolares. Poderíamos entender que neste caso, PI procura não horário, mas espaço para discutir temas da Educação Física, e que, poderia se sentir pouco à vontade de fazê-lo perante os outros assuntos abordados, por não se sentir integrada, ou então, que a própria PI considera desagregado o tema que gostaria de abordar com relação aos outros temas. Considerando que o HTPC tem por finalidade tratar dos assuntos de caráter pedagógico e promover a integração dos professores atuantes de uma escola, nesse sentido, podemos caracterizar a busca de horários reservados como uma fragmentação de trocas de experiências que poderiam tanto enriquecer o trabalho do professor especialista quanto o trabalho da professora polivalente.

Enfim, diante dessas discussões sobre a interação da Educação Física e a Educação Infantil fazemos um alerta para que a Educação Física não seja nessa organização curricular, como relata Sayão (1999, p.224) “sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento”, em que os responsáveis são todos os envolvidos, desde a rede educacional até os(as) demais professores(as) atuantes nesse ensino, sejam especialistas ou polivalentes.

Considerações Finais

Na tentativa de refletir sobre a prática dos professores de educação física na educação infantil constatamos que o universo pesquisado nos presenteou com tantas informações que superaram nossa expectativa, e nos sentimos com o dever cumprido para esse momento, pois acreditamos que o tema pesquisado não se encerra com nosso trabalho, e desejamos que outros trabalhos possam ser desenvolvidos sobre esse assunto.

As reflexões sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil nos apresentou pontos importantes dessa atuação. A compreensão da prática não se limitou a si mesma, mas pudemos identificar as influências externas que interferem na construção dessa atuação. Dentro do contexto da aula de educação física na educação infantil expandimos nossa compreensão sobre o universo educacional em que se inseriu a prática desses professores.

As aulas demonstram que os conhecimentos adquiridos na formação acadêmica, a bagagem pessoal e a busca de atualizações nos conhecimentos dos docentes tornam-se o respaldo suficiente para a atuação desses professores na educação infantil. No entanto, devemos levar em consideração que existem pontos de superação nessa prática pedagógica. Os professores perceberam a singularidade de se desenvolver trabalhos com a criança na educação infantil. O respeito pelas relações: criança-professor, criança-criança, criança-conhecimento deve ser privilegiada a frente de qualquer área de especialidade.

O trabalho desenvolvido pelos professores de EF se restringiu a dois estilos de condução de aula a exploração livre e as aulas diretivas, mesmo sendo relatados por eles a amplitude de formas de trabalho com a educação infantil. Todos os professores contrapunham-se ao modelo de aula do outro, apesar das entrevistas serem individuais, nos parecia que eles estavam discutindo entre si. As aulas diretivas foram criticadas por aquele que trabalhou com a exploração livre, e por outro lado, as aulas de exploração livre foram criticadas pelas professoras que desenvolveram aulas diretivas. Nesse ponto, entendemos que ao invés dessa divergência, poderia haver uma junção e variação das propostas de aulas. Ambos poderiam e deveriam explorar estes dois estilos de aula como também não se limitarem somente a estes.

Ressaltamos as limitações da pesquisa para analisar a complexidade da prática docente, mas constatamos que os relatos dos professores foram incisivos quanto a esta questão por nós discutida. Os aspectos resultantes de se manter a mesma condução de aula é que os professores têm de enfrentar a inquietação dos alunos, se as aulas diretivas, em alguns momentos, podem causar pouca motivação às crianças e estas respondem com desabafos e dispersão, por outro lado, as aulas de exploração livre as confundem, e elas acreditam que podem fazer qualquer coisa fora da proposta, ou até mesmo não fazer nada. A motivação foi um fator preponderante a ser lidado pelos professores, e possui duas faces: a motivação da criança para brincar, que algumas vezes não depende do professor, e a construção de um ambiente motivante e seguro para o brincar que é de responsabilidade do docente.

A mediação do professor junto dos alunos vista na Relação professor-criança e nas Intervenções foi um ponto determinante para refletir sobre a prática desses professores. Nesta questão aparece novo embate entre mediação e *laissez faire*. Queremos deixar claro que, este último não foi identificado em nenhum dos casos pesquisados. No entanto, entendemos que a condução de propostas de exploração livre não deve significar/ou ser interpretada como o abandono pedagógico das crianças e a mediação constante não pode restringir a criatividade e construção dos conhecimentos pelos alunos. A linha tênue que separa o excesso tanto para um como para o outro sentido deve ser repensada pelos professores de EF. A presença do professor não deve passar despercebida pelos alunos e este deve assumir o papel de parceiro das crianças na relação da aprendizagem. As intenções dos professores em oferecer o máximo de exploração, vivências e brincadeiras é importante, mas sem esquecer de se oferecer como apoio seguro aos alunos e conduzi-los à autonomia necessária à construção de seus próprios conhecimentos.

Na questão do vínculo entre professor e a criança percebemos os esforços dos docentes na construção da autoridade e afetividade com os alunos. Mas esta se limitava ao curto tempo de aula e a frequência semanal desta. O tempo para construção do vínculo reflete no comportamento das crianças e na atitude dos professores. As crianças podem se tornar desconfiadas, e demonstrar certo desconforto em relação ao professor e às atividades propostas, que pode ser expressado pela desmotivação dos alunos. A atitude do professor em manter as crianças concentradas nas atividades foram tomadas através das regras de aula e reforços destas. Mas para além do tempo, temos a questão de que a exploração dos movimentos das crianças está restrita a poucos momentos da rotina diária na pré-escola. A aula de EF, o parque e o dia do

brinquedo permitem a vivência dos movimentos fora da sala de aula, e aponta que seja esta uma das razões do professor de EF ter que lidar com o extravasamento das crianças, pois nestas aulas o movimento delas não precisa ser contido.

Percebemos nos relatos e observações que o professor de EF se esforça em promover de forma global o seu trabalho na educação infantil. O objetivo geral das aulas e a seqüência destas através dos conteúdos temáticos, gera o sentido de continuidade que reforça a relação entre a criança e o professor, e a criança e o conhecimento. As aulas de EF na educação infantil foram percebidas pelos professores como uma mistura de cuidar, educar, disciplinar, ou seja, percebem a necessidade de priorizar a criança, e entender que deve ser feita a inserção da EF no contexto infantil, e não o contrário.

O contexto das aulas de EF na educação infantil é construído não apenas pelo professor e a criança, mas também por outros atores da escola. Dentre estes, destacamos a rede municipal de educação que inseriu o professor de EF neste âmbito escolar. Através desta pesquisa foi sinalizado os conceitos de Infância, de Educação Infantil, e principalmente de Educação Física pensados pela rede educacional e pelos atores da escola. Nesse sentido, o tempo foi a questão chave para a nossa compreensão desses conceitos. Primeiramente, o trabalho do professor de EF é restrito a quarenta minutos semanais, e como já discutimos, isso dificulta o vínculo do professor com o aluno. A permanência do professor na escola é organizada em relação aos encontros com as crianças, ao HTPC e algumas horas-aulas resultantes da falta de turmas a preencher, as quais a princípio não tem a intenção de promover a interação entre os professores de EF e os demais profissionais que atuam na escola. Dessa forma é constatada a disciplinarização da EF no contexto da educação infantil, já que constitui em *tempo pré-definido* (como indica Sayão 2008) aos encontros com as crianças. Essa organização temporal das aulas de EF repercute na criança e no professor. Foi observado nas falas de dois professores que o tempo do brincar acabou porque a criança “enrolou” nas atividades de aula. Isso demonstra que o tempo pré-definido é prejudicial às crianças que vivenciam por pouco tempo os momentos das práticas corporais oferecidas na aula de EF, além do que, os professores por ter que lidar com um tempo limitado para desenvolver seu trabalho, equivocadamente dividem com a criança a responsabilidade pelo pouco tempo de aula.

Outra questão que sinaliza os conceitos acima citados é a contratação do especialista sem a exigência da formação de licenciado na área de EF. Se há autores, como Sayão

(1999), que afirmam a falta de preparo dos cursos de licenciatura em EF para a atuação com a educação infantil, o que podemos pensar dessa iniciativa dos profissionais responsáveis pela educação na busca de professores que podem não ter acesso as discussões educacionais importantes para ambas as áreas?

Outro ponto relevante ao contexto da EF é a hierarquização dos saberes na educação infantil. A presença do especialista denota a *disputa de espaços político-pedagógicos* (Sayão, 1999), e nesse sentido, podemos constatar que a EF esteve subordinada aos trabalhos da professora de sala em eventos da escola e exposta às imposições de atividades extra planejadas por conta da secretaria da educação. A ausência da interdisciplinaridade entre professores de EF e professoras de sala foi percebida nesses momentos dos eventos, que poderiam ser trabalhados de forma coletiva, mas pelo contrário, constatamos que o papel da EF nestes trabalhos escolares é inserido de maneira apendicular, e até mesmo desrespeitosa.

Estas foram as condições em que foi construída a atuação do especialista na educação infantil. A fragmentação dos conhecimentos se faz no sentido vertical, a partir dos órgãos responsáveis pela inserção da EF na educação infantil até o âmbito escolar, em que os atores da escola a afirmam. Percebemos a contestação dos professores a algumas dessas condições, no entanto, eles mesmos consideram suas limitações em intervir em tais situações.

Enfim, constatamos que a prática do professor de EF na educação infantil enfrenta fragmentações dentro e fora do contexto de aula. Acreditamos que o trabalho de qualidade do especialista na educação infantil é aquele que leva em consideração a criança e suas particularidades. A inserção deste trabalho deve ser feita de forma a interagir com todos os atores do universo infantil, priorizando a interdisciplinaridade entre eles. Ao refletirmos na presença do especialista no âmbito da educação infantil é porque este trará benefícios às crianças. Mas dentro dessas limitações, em especial a de tempo para desenvolver seu trabalho, acreditamos ser necessária uma reformulação na presença do especialista na educação infantil. Se o professor de EF trabalha com o movimento e práticas corporais, e é o que traz de diferente à escola de educação infantil em seu papel de educador, porque não partir desse princípio e tornar a prática mais integrada ao trabalho das professoras de sala? Sugerimos que diante da necessidade de movimento das crianças e a limitação do trabalho das professoras de sala em ambientes fechados, o papel do professor de EF possa ser ampliado na orientação destas em trabalhos em áreas livres com práticas corporais para as crianças, além de vivências corporais com as próprias professoras

de sala para estimulá-las a descobertas de movimentação do próprio corpo. No entanto, ressaltamos que estas mudanças sugeridas devem levar em consideração as opiniões de todos os envolvidos para que não se repita uma nova fragmentação nesse contexto escolar.

Referências

- ARANTES, M. M. Educação física na educação infantil: concepções e prática e professores. 2003. (95f.). Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil Revista Paulista de Educação Física. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa – Portugal. Edições 70. 1977
- BECKER, H.S. Método de Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo. Hucitec, 1999
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) – Brasília: MEC/SEF, 1998
- CALEGARI, R.L. & PRODÓCIMO, E. Jogos populares na escola: uma proposta de aula prática. Motriz, Rio Claro, v.12 n.2 p.133-141, mai./ago. 2006
- CAPARROZ, F.E. O tempo e o lugar de uma didática da Educação Física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas. v.28, no.2, p.21- 37, janeiro/2007
- CRUZ NETO, O. O trabalho de campo como descoberta e criação In: MINAYO, M.C.S. et al.(Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 7a. edição. 1994.

FALKENBACH, A.P. A Educação Física na Escola: uma experiência como professor. Lajeado-RS. Univates. 2002

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M.C.S. et al.(Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 7a. edição. 1994.

KRAMER, S. A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce. RJ. Dois Pontos. 3a. edição. 1987.

MINAYO, M.C.S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M.C.S. et al.(Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – RJ. Editora Vozes. 7a. edição. 1994.

MOLINA, R.M.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: TRIVIÑOS, A.N.S (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre. Editora da UFRGS-Sulina. 2a. edição. 2004

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa In: TRIVIÑOS, A.N.S e MOLINA NETO, V. (Org.) A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas. Porto Alegre. Editora da UFRGS-Sulina. 2a. edição. 2004

PERRENOUD, P. Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas. Lisboa. Dom Quixote, 1997

PORTO, E.T.R. A comunicação corporal na pré-escola: caminhos e descaminhos. 1994. (193f.). Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994

ROZENGARDT, R. Aprendizaje, juego y niño: un modo de entender la educación física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.26, n. 3, p.111-126, maio/2005

SAYÃO, D.T. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência. Florianópolis: UFSC, Ano XI, n.13, p. 221-240, Novembro/1999.

_____. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, AF; SAYÃO, D.T; PINTO, F.M. organizadores. Educação do Corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002

_____. Infância, Educação Física e Educação Infantil Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/rnee0a6/dborahfln.rtf> Acesso em 03.04.2008

SILVA, E.J.S. da. A Educação Física como componente curricular na educação infantil: elementos para uma proposta de ensino. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v.26, n. 3, p.127-142, maio/2005

TRIVINÕS, A.N.S Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação – o positivismo, a fenomenologia, o marxismo. São Paulo. Editora Atlas SA. 3a. edição.1992

VINHEDO. Prefeitura Municipal. Poder Executivo. Anexo I – Conteúdo Programático e Bibliografia In: Edital de Abertura de Concurso Público nº 02/2006. Vinhedo - São Paulo. Disponível em <http://www.pciconcursos.com.br/concurso/78128> Acesso em 26.09.2008 14:28hs

APÊNDICE

APENDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido às escolas

À Direção das Escolas de Ensino Infantil:

Eu Luciana Dias de Oliveira, aluna de graduação de Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, estou realizando minha pesquisa de monografia sob a orientação da Profª. Drª. Elaine Prodócimo, cujo o título é “*Reflexões sobre a ação do professor de Educação Física na Educação Infantil*”, e tem por objetivo analisar a atuação do professor de educação física nesta área de ensino e identificar as possíveis dificuldades de transposição dos conhecimentos acadêmicos à prática docente.

A pesquisa será realizada em escolas do ensino infantil do setor público, nas quais o professor de educação física atua, por meio da iniciativa de contratação das prefeituras municipais que promovem este trabalho pioneiro para a área de Educação Física.

O professor de educação física será entrevistado e terá suas aulas observadas com o intuito de obter dados para conhecer o trabalho destes profissionais em âmbito escolar público, devido à obrigatoriedade do especialista desta área vigorar somente a partir do Ensino Fundamental.

Solicitamos, desta forma, o consentimento desta instituição para a realização de entrevistas e observação das aulas, garantindo o anonimato dos sujeitos e da escola. O presente trabalho não representará riscos ou desconfortos aos participantes e a instituição, e que a qualquer momento ambos são livres, se assim desejarem, de absterem-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Neste trabalho não haverá custos para nenhuma das partes envolvidas.

Declaramos estar a disposição dos sujeitos e da instituição para quaisquer esclarecimentos antes, durante ou após a realização da pesquisa.

Luciana Dias de Oliveira (Graduanda)
 E-mail: lufef04@yahoo.com.br
 Profª. Drª. Elaine Prodócimo(Orientadora)
elaine@fef.unicamp.br
 Faculdade de Educação Física
 Universidade Estadual de Campinas

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “*Reflexões sobre a interação da teoria e prática do professor de educação física na Educação Infantil*”, e concordo em participar desta, entendendo que a mesma não apresenta riscos físicos e morais aos sujeitos e a escola, e assim que desejar posso me retirar do estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome _____ RG: _____
 Assinatura _____

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “*Reflexões sobre a interação da teoria e prática do professor de educação física na Educação Infantil*”, e concordo em participar desta, entendendo que a mesma não apresenta riscos físicos e morais aos sujeitos e a escola, e assim que desejar posso me retirar do estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome _____ RG: _____
 Assinatura _____

APENDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido aos professores

Ao professor de educação física do Ensino Infantil:

Eu Luciana Dias de Oliveira, aluna de graduação de Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, estou realizando minha pesquisa de monografia sob a orientação da Profª. Drª. Elaine Prodócimo, cujo o título é “*Reflexões sobre a ação do professor de educação física na Educação Infantil*”, e tem por objetivo analisar a atuação do professor de educação física nesta área de ensino e identificar as possíveis dificuldades de transposição dos conhecimentos acadêmicos à prática docente.

A pesquisa será realizada em escolas do ensino infantil, nas quais as prefeituras promovem a contratação do professor de educação física nesta área de ensino do setor público.

Com o intuito de obter dados à pesquisa, serão realizadas entrevistas e observações das aulas para conhecer o trabalho do professor de educação física na Educação Infantil, já que a obrigatoriedade da atuação deste no âmbito escolar vigore somente a partir do Ensino Fundamental.

Solicitamos, desta forma, o seu consentimento para a realização de entrevistas e observações de suas aulas, garantindo o seu anonimato. O presente trabalho não representará riscos ou desconfortos aos participantes, e a qualquer momento você é livre, se assim desejar, de abster-se na continuidade da pesquisa, sem que isto acarrete algum prejuízo ou represália. Neste trabalho não haverá custos para nenhuma das partes envolvidas.

Declaramos estar à disposição dos sujeitos para quaisquer esclarecimentos antes, durante ou após a realização da pesquisa.

Luciana Dias de Oliveira (Graduanda)
 E-mail: lufef04@yahoo.com.br
 Profª. Drª. Elaine Prodócimo(Orientadora)
elaine@fef.unicamp.br
 Faculdade de Educação Física
 Universidade Estadual de Campinas

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “*Reflexões sobre a interação da teoria e prática do professor de Educação Física na Educação Infantil*”, e concordo em participar desta, entendendo que a mesma não apresenta riscos físicos e morais, e assim que desejar posso me retirar do estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome _____ RG: _____

Assinatura _____

Declaro estar ciente dos objetivos da pesquisa “*Reflexões sobre a interação da teoria e prática do professor de Educação Física na Educação Infantil*”, e concordo em participar desta, entendendo que a mesma não apresenta riscos físicos e morais, e assim que desejar posso me retirar do estudo sem quaisquer prejuízos.

Nome _____ RG: _____

Assinatura _____