

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

**O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

**PONTA GROSSA/PR
2018**

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

**O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA
PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS DA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), na Linha de pesquisa Ensino e Aprendizagem, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:

Prof.^a Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid

**PONTA GROSSA/PR
2018**

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

A447 Almeida, Izabelle Cristina de
O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR/ Izabelle Cristina de Almeida. Ponta Grossa, 2018.
172f.

Dissertação (Mestrado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Profª Drª Silvia Christina de Oliveira Madrid.

1.Educação infantil. 2.Prática pedagógica. 3.Corpo em movimento. 4.Brincar. 5.Ludicidade. I.Madrid, Silvia Christina de Oliveira. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.1

TERMO DE APROVAÇÃO

IZABELLE CRISTINA DE ALMEIDA

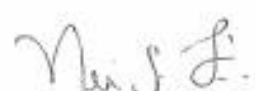
O CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE PONTA GROSSA/PR

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:


Orientador (a) Profª Dra. Silvia Christina de Oliveira Madrid - UEPG


Prof. Dr. Emerson Luis Velozo - UNICENTRO


Profª Dra. Susana Soares Tozetto - UEPG


Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG

Ponta Grossa, 05 de julho de 2018.

*Dedico este estudo aos meus pais
Jaqueline e Carlos, e aos meus alunos
e alunas que são fonte de inspiração
para o meu trabalho, com seus sonhos
de crianças puras, sinceras e
transparentes.*

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida, renovada a cada desafio que se apresenta e nos sonhos que se concretizam, como este hoje que se torna realidade.

A minha família, que é o meu bem mais precioso, meu Porto Seguro. Meus pais Jaqueline e Carlos por serem exemplo de sabedoria, dedicação e amor, aos meus irmãos Felipe e Valéria. Aos meus avós que sempre acreditaram no meu potencial.

Ao meu noivo Erick Willian de Souza pelo amor incondicional e pelo apoio sempre demonstrado.

A professora orientadora Dr.^a Silvia Christina de Oliveira Madrid pelas orientações seguras, pelo apoio, confiança, tranquilidade e carinho demonstrado, tornando possível a realização deste estudo, pois é um sonho concretizado.

Meus agradecimentos aos (as) professores (as), membros da banca examinadora, Dr. Emerson Luís Velozo, Dr. Nei Alberto Salles Filho, Dr.^a Suzana Soares Tozetto e Dr.^a Marynelma Camargo Garanhani, pelas valiosas contribuições para a realização deste estudo.

Aos (as) professores (as) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UEPG), pelas contribuições acadêmicas.

A CAPES pelo apoio financeiro, permitindo que eu me dedicasse exclusivamente para a pesquisa acadêmica.

A minha amiga Daiana Camargo, pelo carinho, confiança, conversas, ensinamentos e pelos primeiros incentivos no campo da pesquisa.

A todos e todas, meus amigos e amigas, pelas demonstrações de carinho e pela inigualável convivência.

Aos gestores da Escola Desafio (PONTA GROSSA/PR) pelo incentivo e por acreditarem em meu potencial como professora.

As pedagogas e professores das escolas participantes da pesquisa, pelas valiosas contribuições.

Aos meus afilhados Alice e Guilherme e a cada educando que fez e faz parte da minha trajetória profissional, sendo fonte de inspiração para o meu trabalho, tornando meus dias mais coloridos com seus sonhos de criança.

Muito obrigada!!!!!!!

Ser criança é acreditar que tudo é possível. É ser inesquecivelmente feliz com muito pouco. É tornar-se gigante diante de gigantescos pequenos obstáculos. Ser criança é fazer amigos antes de saber o nome deles. É conseguir perdoar muito mais fácil do que brigar. Ser criança é ter o dia mais feliz da vida, todos os dias. Ser criança é o que a gente nunca deveria deixar de ser.

(Gilberto dos Reis)

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **O corpo em movimento na Educação Infantil**: análise da prática pedagógica nos complexos educacionais da rede municipal de ensino de Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2018.

RESUMO

A partir da obrigatoriedade do ingresso das crianças na escola aos quatro (4) anos na escola, se fazem necessários estudos, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica direcionada às crianças, acerca do corpo, da ludicidade e do brincar. Considerando-se tais questões, o objeto desta pesquisa é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento. A pesquisa é qualitativa, descritiva e tem a seguinte questão problemática: Como é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR? A pesquisa tem os seguintes objetivos de pesquisa: a) Analisar a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; b) Identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; c) Verificar o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR. Para a fundamentação teórica deste estudo utilizamos os seguintes estudos: Piccolo e Moreira (2012) e Garanhani (2000, 2002, 2006) acerca do corpo em movimento; Moyles (2002, 2006) na discussão sobre o brincar; Gallahue e Ozmun (2003) no que se refere ao desenvolvimento infantil; Mattos e Neira (2006) sobre a Educação Física Infantil; Gimeno Sacristán (1999) sobre a prática pedagógica e os escritos de Foucault (1979, 2007) sobre as relações de poder, docilização e disciplinamento na Educação Infantil, entre outros autores. A pesquisa foi realizada em três (3) complexos educacionais municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos da pesquisa são dezessete (17) professores (as) da Educação Infantil das escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, o questionário e a entrevista. Para a organização e análise dos dados da pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Como resultados da pesquisa constatamos que os professores (as) atribuem grande relevância ao trabalho com o corpo em movimento, estando presente na prática pedagógica dos mesmos (as) por meio do brincar, das brincadeiras, do lúdico e das aulas de Educação Física. Porém, os professores (as) da Educação Infantil ainda apresentam uma visão fragilizada e dicotômica em relação ao corpo infantil e a forma como as atividades são desenvolvidas. Há uma preocupação excessiva dos professores (as) da Educação Infantil com o desenvolvimento na prática pedagógica de atividades que visem a aprendizagem de um determinado conteúdo, havendo assim pouco espaço para as manifestações naturais da criança. Faltam aos professores (as) da Educação Infantil conhecimentos sobre o corpo em movimento e a motricidade infantil, bem como lhes faltam elementos para articular as necessidades das crianças com o saber fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica nessa etapa da educação básica.

Palavras-chaves: Educação Infantil. Prática pedagógica. Corpo em movimento. Brincar. Ludicidade.

ALMEIDA, Izabelle Cristina de. **The body in movement in early Childhood Education:** analysis of pedagogical practice in complex municipal educational teaching Ponta Grossa/PR. 2018. 172 f. Dissertation (Master in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2018.

ABSTRACT

With the ticket required from children to four (4) years at school, required studies, reflections and discussions about the pedagogical practice directed the children, about the body, the playfulness and the play. Considering such questions, as this research aim to pedagogical practice in early childhood education on the body in motion. The research is qualitative, descriptive and the problem to be investigated is: how developed the pedagogical practice in early childhood education on the body in motion, in the municipal educational complex of Ponta Grossa/PR? Considering this question problematic aim the following research objectives: a) Check the space than the body in movement in early childhood education in municipal educational complex of Ponta Grossa/PR; b) Analyse the pedagogical practice developed in early childhood education on the body in motion, in the municipal educational complex of Ponta Grossa/PR; c) Identify methodological theoretical teachers of early childhood education of municipal educational complex of Ponta Grossa/PR. For the theoretical foundation of this study we use the following studies: Piccolo and Moreira (2012) and Garanhani (2000 , 2002, 2006) about the body in motion; Moyles (2002, 2006) in the discussion about the play; Gallahue and Ozmun (2003) with regard to child development; Mattos and Neira (2006) on Infant Physical Education; Gimeno Sacristán (1999) about the pedagogical practice and the writings of Foucault (1979, 2007) about power relations, training and discipline in early childhood education, among other authors. The survey was conducted in three (3) municipal educational complexes in the city of Ponta Grossa/PR. The subjects of research are the teachers of early childhood education of the participating schools. The instruments used for data collection were the note, the questionnaire and the interview. For the categorization and analysis of research data, we opted for the use of the technique of content Analysis (BARDIN, 2016). As search results we found that the teachers assign great importance to work with the body in motion, being present in the pedagogical practice of the same (as) through the play, the jokes, the playful and the physical education classes. However, the teachers of early childhood education have a weakened vision and dichotomous in relation to children's body and the way activities are developed. There is a preoccupation of the teachers of early childhood education with development in pedagogical practice of activities aimed at the learning of a certain content, and there is so little room for natural manifestations of the child. Missing the teachers of early Childhood Education knowledge of the body in motion and infant motor function as well as they lack elements to articulate the needs of the children with the know-how, given the peculiarities of the daily life and the pedagogical practice in this stage of basic education.

Keywords: Early Childhood Education. Pedagogical practice. Body in Movement. Play. Playfulness.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Fases do desenvolvimento motor.....	33
Quadro 1 – Concepções de corpo nos diferentes períodos históricos.....	21
Quadro 2 – Organização da Educação Infantil conforme parecer CNE/CEB nº 20/2009.....	86
Quadro 3 – Idade dos professores (as).....	99
Quadro 4 – Formação profissional dos professores (as).....	100
Quadro 5 – Tempo de formação e de atuação profissional.....	100
Quadro 6 – Organização dos dados da pesquisa em categorias.....	110

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC- Base Nacional Comum Curricular

CMEIs- Centros Municipais de Educação Infantil

CNE- Conselho Nacional de Educação

COEP- Comissão de Ética em Pesquisa

DCEI- Diretrizes Curriculares: Educação Infantil (PONTA GROSSA/PR, 2015)

DCNEI– Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil

ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente

ED- Escola Diamante

EE– Escola Esmeralda

EF- Educação Física

EFE- Educação Física Escolar

EI– Educação Infantil

ER- Escola Rubi

LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC- Ministério de Educação e Cultura

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PG- cidade de Ponta Grossa

PP- Professor de Educação Física da Escola Piloto

PR- Estado do Paraná

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SME- Secretaria Municipal de Educação

TCLE- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEPG– Universidade Estadual de Ponta Grossa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO E CULTURA	19
1.1 CORPO: ESPAÇO DE VIDA, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM	19
1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O CORPO NA ESCOLA	26
1.2.1 As fases do desenvolvimento infantil	29
1.2.2 O processo de desenvolvimento motor na infância.....	33
1.2.3 Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem.....	38
1.3 A VIVÊNCIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA	42
1.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO EM MOVIMENTO	48
1.4.1 O pensamento foucaultiano relacionado a disciplina corporal.....	50
1.4.2 Educação Infantil: o corpo em movimento como eixo da prática pedagógica.....	55
1.4.3 A Educação Física e as práticas corporais na Educação Infantil	57
CAPÍTULO 2 - EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS	62
2.1 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL	62
2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL	67
2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)	67
2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010)	75
2.2.3 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)	78
2.2.4 Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)	83
CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA DA PESQUISA	92
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	92
3.2 O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS INVESTIGADOS	94
3.2.1 Complexos Educacionais - Escolas Municipais.....	95
3.2.2 Os professores da Educação Infantil.....	98
3.3.1 Os instrumentos da pesquisa	102

3.3.2 A organização dos dados	106
CAPÍTULO 4 - ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO	
INFANTIL NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS	111
4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O CORPO EM MOVIMENTO	111
4.1.1 Aspectos trabalhados na Educação Infantil.....	112
4.1.2 Trabalho docente: professor regente, professor de Educação Física	121
4.1.3 Formação inicial e continuada dos professores	125
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	130
4.2.1 Concepções de infância, criança e corpo em movimento	130
4.2.2 Os documentos oficiais como referência.....	133
4.2.3 Encaminhamento metodológico e a produção de conhecimento na Educação Infantil.....	135
4.3 O ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	138
4.3.1 O brincar e as brincadeiras	138
4.3.2 A Educação Física e as práticas corporais.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICE I.....	158
APÊNDICE II.....	159
APÊNDICE III.....	160
APÊNDICE IV	161
APÊNDICE V	162
APÊNDICE VI	163
APÊNDICE VII	164
APÊNDICE VIII	166
ANEXO I- Carta de autorização para realização da pesquisa emitida pela Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SME/PG)	168
ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	169

INTRODUÇÃO

A formação no magistério, ainda na adolescência, os estágios realizados na Educação Infantil e a chegada de uma irmã mais nova quando eu já era uma adolescente, despertaram o gosto pelo trabalho com crianças. Neste ano minha trajetória acadêmica e profissional completa dez (10) anos. No início, o trabalho como professora regente em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental fortaleceu o carinho e apego com os pequenos.

O amor pelo esporte, pela dança, pelas brincadeiras e pelo corpo em movimento propriamente dito, me levaram ao Curso de Licenciatura em Educação Física. Tal escolha me fez compreender que a vida em movimento é muito mais divertida! No ano em que me formei, comecei a atuar como professora de Educação Física na Educação Infantil. A vivência na escola e o contato direto com professoras regentes de turma me proporcionaram acompanhar o cotidiano escolar das crianças.

Nesse processo, vivenciei e ainda vivencio algumas alegrias e inquietações em relação à prática pedagógica nesta etapa da Educação Básica. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da escolarização, a mesma integra as crianças de zero a cinco (5) de idade, e tem como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas, em seus aspectos motor, cognitivo, psicológico, afetivo e social. Consideramos que o movimento e o brincar fazem parte do universo infantil e, com o ingresso obrigatório das crianças aos quatro (4) anos na escola, se fazem necessários estudos, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica direcionada às crianças.

Com a experiência adquirida e os estudos realizados sobre a prática corporal e o lúdico, foi possível perceber que se fazem necessários estudos, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica direcionada às crianças, acerca do corpo, da ludicidade e do brincar, os quais são objetos de muitos estudos, mas ainda não se fazem presentes no âmbito da Educação Infantil em sua abrangência. Ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Considerando-se tais questões, apontamos como objeto desta pesquisa a prática pedagógica na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento. A pesquisa é qualitativa descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; STRAUSS; COURBIN, 2008) e tem a seguinte

questão problemática a ser investigada: Como é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR?

A problemática desta pesquisa é permeada pelas seguintes questões norteadoras: Quais são os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR? Qual o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR?

Considerando a questão problemática a ser investigada, bem como suas questões norteadoras, apontamos os seguintes objetivos de pesquisa: a) Analisar a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; b) Identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; c) Verificar o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

A pesquisa foi realizada em 2017, em três (3) complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR. Os sujeitos da pesquisa totalizam dezessete (17) professores (as) da Educação Infantil das escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram a observação, o questionário e a entrevista.

Os dados da pesquisa foram organizados e analisados de acordo com os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). O acervo teórico científico do estudo foi utilizado para subsidiar as análises relacionadas à problemática investigada, no sentido de possibilitar reflexões e discussões em relação a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

O trabalho está organizado em quatro (4) capítulos, nos quais abordamos aspectos relacionados sobre o brincar, a criança e o corpo em movimento, no sentido de investigar como se constitui a prática pedagógica na Educação Infantil nesta perspectiva.

No primeiro capítulo destacamos alguns aspectos históricos sobre a educação do corpo, evidenciando aspectos que consideramos relevantes sobre as fases do desenvolvimento infantil, o corpo em movimento e a vivência lúdica

no desenvolvimento da criança. Como referencial teórico, utilizamos os seguintes estudos: Vygotsky (1984); Gardner (1995); Wallon (1995); Freire (1991; 1997); Oliveira (1997, 2000); Gallahue e Ozmun (2001); Le Boulch (2001); Arroyo e Silva (2012); Piccolo e Moreira (2012); Marinho et al. (2007); Mattos e Neira (2007) e Rabinovich (2007).

Ressaltamos que nesta fase a criança encontra-se em um estágio de exploração do mundo por meio do movimento. Neste sentido, enfatizamos o papel da escola como responsável por proporcionar o maior número de experiências às crianças na Educação Infantil. Na sequência do primeiro capítulo evidenciamos a importância lúdica no desenvolvimento da criança (KISHIMOTO, 2001; MOYLES, 2002, 2006). Sendo a ludicidade um dos principais eixos norteadores do processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, é imprescindível conhecer esse universo lúdico, para que haja um bom desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Finalizando o primeiro capítulo, abordamos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil enfatizando a importância do trabalho com o corpo em movimento no cotidiano escolar (PICCOLO; MOREIRA, 2012; GARNHANI, 2000, 2002; MATTOS; NEIRA, 2007). Visto que, ainda encontramos nas escolas crianças impossibilitadas de vivenciar a travessia da experiência educativa. Trazemos algumas contribuições de Michel Foucault relacionadas a disciplina corporal, sobre determinados princípios e moldes sociais, sendo a educação vista como conformação e construção externa do sujeito, sem falar da prática de liberdade. As contribuições de Foucault (1979, 2007) são importantes para que possamos romper com as ideias rígidas e conservadoras e refletir sobre aspectos importantes que permeiam a prática pedagógica. Encerramos o primeiro capítulo, enfatizando sobre corpo em movimento como eixo da prática pedagógica na Educação Infantil, trazendo aspectos relevantes sobre a Educação Física e as práticas corporais, assim como o papel do professor e o brincar corporal.

No segundo capítulo abordamos sobre os aspectos da Legislação relacionados a Educação Infantil, realizamos também uma análise dos principais documentos que norteiam a prática pedagógica nessa etapa da educação básica. Buscamos destacar nesses documentos os aspectos relacionados à aprendizagem e ao corpo em movimento na Educação Infantil. Evidenciamos os principais pressupostos teóricos dos seguintes documentos

oficiais: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) e as Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015).

No terceiro capítulo descrevemos o encaminhamento metodológico da pesquisa para o desenvolvimento da investigação sobre prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento. Apontamos as opções metodológicas que norteiam o estudo, que caracteriza-se como qualitativo (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; BRITO, 2001; STRAUSS; COURBIN, 2008; TRIVIÑOS, 2008).

Para a organização dos dados da pesquisa utilizamos a categorização, por meio da técnica da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Tal escolha justifica-se pela possibilidade de analisarmos os dados oriundos de diferentes instrumentos utilizados na coleta de dados, sendo a observação, o questionário e a entrevista. Através dos polos cronológicos de pré-análise, exploração do material e inferência e interpretação propostos por Bardin (2016), é possível compreendermos o contexto investigado.

Considerando a questão problemática da pesquisa que buscamos responder, bem como os objetivos e o referencial teórico metodológico utilizado, no quarto e último capítulo apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa, consubstanciada pela fundamentação teórica que norteia o estudo.

Visamos com este estudo, fazer uma releitura da prática pedagógica na Educação Infantil, não deixando apenas “aos especialistas” em Educação Física a tarefa de trabalhar com o corpo em movimento. Para Mattos e Neira (2006) os professores regentes de sala não devem priorizar somente o intelecto das crianças no desenvolvimento das atividades, nem tampouco os professores de Educação Física devem considerar apenas a motricidade, mas sim a noção psicológica que explica o movimento como resultado de estímulos neurais deve ser rompida, para entendê-lo como portador de significados culturais. Ambos devem conceber a criança como um ser global, único e pleno, em seus aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

Faz-se necessário refletirmos e discutirmos sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, considerando os aspectos acerca do corpo, da ludicidade

e do brincar que estão presentes em muitos estudos, mas ainda não abrangem completamente o campo educacional. Assim sendo, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para conhecermos a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

Evidenciamos que a escola de Educação Infantil deve priorizar, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico, sendo que os professores precisam ser capazes de justificar, por meio da prática pedagógica que a ludicidade, o brincar e o corpo em movimento são elementos a serem considerados como fundamentais para uma criança pequena aprender.

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO E CULTURA

Neste estudo o objeto de pesquisa é a prática pedagógica na Educação Infantil (EI) sobre o corpo em movimento, destacamos que o trabalho com as práticas corporais parte do princípio de que a criança, desde bem pequena, possui infinitas possibilidades para o desenvolvimento de sua sensibilidade e expressão.

Vale ressaltarmos que a EI é um espaço privilegiado para garantir à criança a exploração de seus movimentos no processo de aprendizagem. “É pela atividade do corpo, suporte da ação, em interação com a linguagem, que se realizará a harmonização entre o afetivo e o cognitivo” (LE BOULCH, 2008, p. 129). Le Boulch (2008) ressalta que, a criança por meio de sua ação no mundo exterior conquista a unidade e a coerência de sua pessoa corporal, psíquica e social.

Tendo em vista, que compreendemos o corpo como facilitador das relações humanas, um meio de expressão da criança, capaz de promover a aprendizagem, a fantasia e a criatividade, neste capítulo ressaltamos a importância do trabalho com o corpo em movimento na escola na EI, de modo a considerá-lo de maneira mais harmoniosa, desde o início da vida escolar das crianças. Pois, por meio dos movimentos, a criança organiza seus pensamentos, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, sente necessidade de se relacionar com o meio e com os outros, pois só se apropria da realidade a partir da ação corporal concreta.

Nessa direção entendemos o corpo como espaço de vida e comunicação do ser humano com o mundo, devendo ser considerado sob todas as suas dimensões. Por meio do corpo, o sujeito se expressa na sua totalidade e individualidade, cada qual é um ser por inteiro e único.

1.1 CORPO: ESPAÇO DE VIDA, COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

A busca e a vivência dos direitos devem consagrar todos os graus de escolarização, bem como todas as disciplinas que compõem o currículo

escolar, a corporeidade não foge a este fim, devemos entendê-la como princípio básico que deve pautar a ação do professor na EI. O entendimento de corporeidade leva-nos a considerar que a realidade do corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente, natureza e cultura. O conhecimento do próprio corpo se realiza desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente, por meio de seus movimentos (ARROYO; SILVA, 2012).

Cada ser humano nasce dotado de características que determinam sua maneira de ser, agir e pensar. Suas primeiras experiências vividas são essencialmente corporais. Tudo que faz para conhecer, se relacionar e aprender, o faz por meio de ações corporais.

Para Freire (1991, p. 26)

O corpo, inevitavelmente mortal, não está morto. E sem ele nada podemos fazer aqui onde habitamos. Somos locomotores. Diferente dos vegetais que onde nascem, permanecem. Não conhecemos a fotossíntese. Somos seres motores, corpos locomotores. As mentes não habitam cadáveres. O homem não é um zumbi intelectual. Nosso planeta é a terra, onde não existe forma possível de expressão que não seja motora. Pela corporeidade existimos, pela motricidade nos humanizamos. A motricidade não é movimento qualquer, é expressão humana.

De acordo com Bertherat e Bernstein (1977) o corpo é a casa onde moramos, cujas paredes recebem e registram experiências vividas. Mentes, sentimentos, emoções, sentido estético, religioso, enfim, tudo depende da saúde ótima do corpo para funcionar também de maneira ótima.

É com o corpo que marcamos nossa presença no mundo, por meio dele expressamos sensações, sentimentos, emoções e estabelecemos relações com aqueles que nos cercam, com o mundo e com a cultura (OLIVEIRA, 2009).

Entendemos o corpo como um espaço de vida, comunicação do ser humano com o mundo, devendo ser considerado sob todas as suas dimensões. Se assim podemos denominá-lo, o corpo abriga a história de um sujeito. Ele é um organismo vivo, um ser desejante, atuante, emocional, inteligente, enfim, de maneira alguma podemos esconder ou ignorar a história que ele carrega (BERTHERAT; BERNSTEIN, 1977). Fazendo um breve resgate histórico, relacionaremos as várias fases do corpo.

Segundo Gallo (1999 *apud* MORAES, 2005, p. 54) cada período histórico apresenta as especificidades em relação a concepção de corpo de forma diferenciada, como podemos visualizar no quadro 1.

Quadro 1: Concepções de corpo nos diferentes períodos históricos.

<u>Período histórico</u>	<u>Concepção de corpo</u>
Primitivo	O corpo não era visto como algo isolado, não se tinha consciência da individualidade dos corpos.
Sócrates	O corpo era dividido em corpo perecível e alma imortal. Início da atividade reflexiva do ser. Sócrates acreditava na existência de verdades absolutas, nas quais segundo ele, só poderiam ser alcançadas com a separação do corpo e da alma, isto é, quando o indivíduo morresse. Isso porque o corpo seria o agente corruptor da alma.
Platão	O corpo e a alma assumem posições antagônicas.
Descartes	Segundo Descartes citado por Santos; Mendonza; Rosa (2002), Descartes separa e distingue as funções corporais e anímicas, através de sua fisiologia. Sendo assim, ele atribui ao corpo, funções que antes eram atribuídas somente à alma. Para ele, a alma processa por meio do pensamento, o que o corpo, deve manifestar mecanicamente.
Cristianismo	Retorna-se a dualidade platônica, com maior veracidade no corpo impuro e imoral e alma devendo ser cultuada e purificada. No livro de Gêneses o corpo representaria um instrumento de reprodução e multiplicação.
Idade Moderna	Com o passar do tempo e o avanço da ciência experimental, o corpo passa a ser objeto de estudo. A alma era o que diferenciava o homem animal devido à sua intelectualidade.
Século XVIII	O corpo não é máquina, é um ser desejante, dotado de sensibilidade.
Século XXI	O corpo existe e é pensado por muitos como um corpo consciente de suas possibilidades, um corpo saudável. Continua sendo estudado e busca-se o conforto dos males da civilização.

Fonte: Baseado em Gallo (1999 *apud* MORAES, 2005, p. 54).

No quadro 1 podemos visualizar as concepções de corpo que esteve e está presente em diferentes períodos históricos. Entre os séculos XVII e XIX ganha força a ideia de uma separação entre mente e corpo, uma das bases sobre a qual se fundou uma ciência e civilização que hipervalorizaram a racionalidade e o trabalho, em detrimento de outros caminhos de conhecer e modos de viver. Nesse período buscou-se suprimir todas as outras formas de conhecimento relacionadas à existência carnal dos seres humanos, sendo: os sentimentos, a imaginação, a intuição, o conhecimento sensual, a experiência.

Quando se fala em corpo, o foco é a ideia simples de corpo matéria e não o discurso que o mesmo empreende na sua expressão dialógica, ou seja não estamos atentos ao diálogo da própria expressão corporal.

Para Moreira (1995, p. 39):

Fomos ensinados a pensar sobre o corpo que temos, outras vezes encontramos esse ter confundindo-se com ser e simultaneamente o corpo foi deixado de lado, fragmentando-se ininterruptamente em focos didáticos para facilitar a sua compreensão.

Rabinovich (2007, p. 27) destaca que o corpo não deve estar vinculado apenas ao caráter biológico de manutenção da saúde, da higiene, mas representar a maneira de ser do indivíduo, relacionando-se com as funções cognitivas.

Para Freire (1991, p. 32):

O discurso verbal aprendeu a falar por intelectos. A motricidade fala uma linguagem, no mais das vezes, incompreensível ao intelecto. Decodificamos razoavelmente os sons, não os gestos. Populações inteiras falam com a motricidade e, mesmo que seus corpos gritem muito alto, não são entendidos pelos espíritos que habitam nos postos de comando. Nas escolas, os corpos infantis gritam por liberdade, por brinquedo, por carinho, mas os intelectos dos corpos maltratados dos professores não são capazes de compreendê-los. Quando o homem fala, é o corpo falando. Parece que a linguagem verbal é tão poderosa que assustou o homem, a ponto de ele não se reconhecer falando ou pensando.

Sendo assim, na perspectiva da pedagogia do movimento o corpo não é máquina, restrito a gestos técnicos e sem repercussão na vida cotidiana. O corpo é síntese de todas as dimensões e por isso deve ser considerado na sua totalidade. Segundo Freire (2003, p. 16) em decorrência dessa visão fragmentada, educamos partes, em vez de totalidades, não educamos de corpo inteiro.

Nesse sentido, Pereira e Hannas (*apud* MARINHO et al., 2007, p. 51) enfatizam:

Não basta praticar exercícios físicos, é necessário desenvolver a consciência corporal. A consciência corporal é vital para um ajustamento harmonioso da personalidade, para a saúde pessoal integral, para uma comunicação eficiente e eficaz, para o sucesso profissional que, hoje mais do que nunca, exige um corpo saudável, capaz de lidar adequadamente com o estresse e a tensão do dia-a-dia, com as emoções.

O movimento faz parte do mundo infantil, pois é parte da criança que se comunica com o mundo por meio dele, a partir do mesmo ela irá organizar-se enquanto sujeito pensante e atuante para dar conta da sua participação na sociedade. A partir, dessa concepção, áreas de conhecimento construíram os seus pilares para o entendimento sobre a questão do homem, de seu corpo,

desse corpo desejante de movimento e desse movimento que tem uma história.

Kishimoto (2001) ressalta que não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. A integração entre o corpo, o movimento, o espaço e o brincar são fundamentais para a educação da criança pequena.

Desde suas primeiras obras, Le Boulch (2008) critica a educação intelectualista, que negligenciava a educação do corpo, o autor afirma que “é urgente considerar a criança como um ser total e vivo e não como um cérebro a ser preenchido”. (LE BOULCH, 2001, p. 57).

Para Freire (1991, p. 35) o dualismo corpo mente peca pela raiz e complementa dizendo:

Procurar compreender corpo separado de mente tem sido, na verdade, uma tentativa de afirmar a superioridade da mente, da alma, ou do espírito. Um reducionismo, típico de nossa tradição intelectual. Um fruto do desejo de que o corpo seja inferior. E já que quisemos tanto que o corpo fosse inferior, ele foi. Esquecemo-nos do que somos, da nossa natureza humana, corpórea, real. Entretanto, foi apenas uma ilusão. O corpo continua aí, presente, reclamando nossa compreensão, nossa lucidez, tentando sempre nos dizer que estamos iludidos. Às vezes o corpo até pede desculpas por ter sido tão atraído por sua capacidade de produzir as fantasias, as ilusões, os sonhos, a arte, a teoria. O corpo pede desculpas por ter inventado a alma, por ter inventado o espírito.

Para Rabinovich (2007) é possível estabelecer o encontro do corpo com a mente em sala de aula e que se pode aceitar o corpo da criança de maneira mais harmoniosa. Concordamos que os pequenos no início da escolarização, organizam seus pensamentos por meio dos movimentos, não aprendem a ler e escrever antes de conhecerem o mundo e sentirem necessidade de se relacionar com os outros, e só se apropriam da realidade a partir da ação concreta.

Freire (1999, p. 11) ressalta que:

Corpo e mente devem ser entendidos como componentes que integram um único organismo. Ambos devem ter assento na escola, não um (a mente) para aprender e o outro (o corpo) para transportar mas ambos para emancipar. Por causa dessa concepção de que a escola só deve mobilizar a mente, o corpo fica reduzido a um estorvo que, quanto mais quieto estiver, menos atrapalhará. [...] É necessário, a cada início de ano, que o corpo da criança também seja matriculado na escola.

Precisamos considerar a criança na sua totalidade, o que inclui seu corpo e a forma como se movimenta. Em uma cultura de tradição intelectual, parece inconveniente falar deste corpo em movimento. Muitas instituições de ensino ainda insistem em uma aprendizagem voltada apenas para cópias e reproduções de modelos, não valorizando a experiência vivida e sentida pela criança da sua própria atividade. Em nome da educação, reprimem o entusiasmo, exigem imobilidade, silêncio, não buscam atividades lúdicas e espontâneas, privando a criança de se desenvolver de forma mais autêntica. Para Kishimoto (2001) a integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo, é fundamental para a educação da criança pequena.

Podemos dizer que a criança se encontra num estágio de exploração do mundo por meio do movimento de seu corpo. E cabe à escola, na EI, proporcionar o maior número de experiências nessa direção.

Não podemos ignorar que enquanto humanidade, convivemos com corpos marcados pelo sofrimento, pela fome, pelo preconceito. Cada corpo tem uma história e desses corpos vêm apelo, que devem ser ouvidos, para que assim possamos rever os valores sociais e políticos. Para Sant'Anna (2001) o corpo é um território tanto biológico quanto simbólico, processador de virtualidades infundáveis, campo de forças que não cessa de inquietar e confortar, o corpo talvez seja o mais belo traço da memória da vida.

Freitas (1999, p. 87) nos diz que é o corpo que nos possibilita a dialética da consciência e do mundo, que torna viável a presença de um sujeito intencional, ao passo que a consciência permite que o corpo se torne vivo, humano, presente no mundo, fazendo com que tenhamos consciência do mundo por causa do nosso corpo.

Moreira (1995) ressalta que durante a Modernidade, o corpo passa a ser manipulado, treinado e modelado tendo como princípio à economia de forças para o trabalho, e este disciplinamento é recebido com naturalidade, permeado por ideias de produção e progresso.

As reflexões sobre o corpo são cada vez mais crescentes e se caracterizam, na atualidade, como uma importante problemática multidisciplinar e objeto de investigação nas ciências humanas e sociais.

Na superfície do corpo estão inscritos tanto os desígnios do corpo produtivo da dominação e da mais degradante servidão humana, sacrifício, as

repressões, a alienação, quanto as marcas do corpo brincante da festa, da cultura popular e da resistência (SILVA, 2003).

Para Rodrigues (1980, p. 62-64) o corpo é um suporte de signos sociais e nele está inscrita a “cosmologia da própria sociedade”, estão marcadas todas as regras e normas, os valores e a cultura de uma determinada sociedade. Sendo assim, o corpo em movimento das crianças pequenas produz conteúdos/linguagens (expressões corporais) durante o processo de desenvolvimento infantil, os quais não estão dissociados das possíveis mediações com as políticas do corpo dos adultos, da família, da mídia e da sociedade como um todo.

A escola, muitas vezes parte de meios de controle e manipulação, em que as relações de poder e docilização permeiam a prática pedagógica da escolarização da criança que se encontra na faixa etária de 0 a 5 anos, hoje denominada de EI. As presenças visíveis e incômodas de seu viver trazem alguns questionamentos para os educadores: Quais significados damos às suas vivências? Que leitura fazemos de suas manifestações corpóreas? Como as crianças lidam com seus corpos? (ARROYO; SILVA, 2012).

A escola, a pedagogia e a docência não podem ignorar mais os corpos infantis e adolescentes. De sua presença vêm indagações que nos interrogam. Ignorá-los têm sido uma forma de tentar inutilmente ignorar suas indagações desestabilizadoras do pensamento social e pedagógico (ARROYO, 2012).

Na EI, as atividades devem promover o desenvolvimento integral da criança. Os gestos de uma criança podem refletir o seu estado emocional, representar momentos de inibição, de euforia, conquista e satisfação. Assim, podemos dizer que o corpo é a via de acesso ao emocional. Pelas expressões do próprio corpo, podem ser demonstrados os limites, as capacidades e as dificuldades (PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Ressaltamos que a função motrícia no desenvolvimento é preponderante, e a relação da criança com o seu meio e com o mundo, se dá por meio de suas expressões, que está intimamente ligada às suas atividades corporais.

Entendendo-se o corpo como instrumento de ação e relação, é preciso que ele seja bem trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal. Conhecer seu corpo, ter domínio dos seus movimentos, pode ter influência direta na personalidade e no comportamento do indivíduo. O movimento participa biológica,

cultural e socialmente da vida do ser humano, o que implica não poder ser relegado a um segundo plano, como acontece em muitos currículos escolares (PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 38-39).

“Ainda que todos os inovadores da Pedagogia em concordância com Rousseau, afirmem que a criança não é um adulto em miniatura, a organização escolar parte da análise do que há de mais adulto na criança: a inteligência” (LE BOULCH, 2001, p. 120). Para Le Boulch (2001), mesmo que o papel da escola seja principalmente ensinar, ela não pode se limitar ao desenvolvimento intelectual. O homem, e mais ainda a criança, é muito mais um ser de afetividade do que de razão.

1.2 DESENVOLVIMENTO E APRENDIZAGEM: O CORPO NA ESCOLA

Apesar das inúmeras controvérsias no campo das teorias sobre o conhecimento humano, tudo indica que nascemos para aprender. Para Freire (2003) a nossa herança genética não dá conta de prover todos os conhecimentos necessários à vida. Para o referido autor, não é o instinto que nos guia, mas o conhecimento que podemos construir e acumular ao longo de nossa existência.

Para Vygotsky (1998), a aprendizagem não é em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança que conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e está ativação não poderia produzir-se sem aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal, para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

“De fato aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança” (VYGOTSKY, 1984, p. 110). É neste sentido, que ensinar não é meramente transmitir conhecimentos. A motricidade é uma condição de adaptação vital, e sua essência reside no fato, de nela, o pensamento poder manifestar-se.

O homem, como aponta Oliveira (2000), já nasce munido com características que são próprias de sua espécie, como, por exemplo, as funções processuais sofisticadas, que tem por base a atividade cortical, a possibilidade de enxergar através de dois olhos, o que permite uma percepção

tridimensional da realidade, seu aparelho fonador capaz de emitir diferentes sons. Esses, e outros equipamentos biológicos, entretanto, não são capazes, por si só, de gerar as funções psicológicas superiores, eles dependem fundamentalmente dos processos de aprendizagem.

Nesse sentido, para Vygotsky (*apud* OLIVEIRA, 1997), o aprendizado está profundamente relacionado com o desenvolvimento. Embora haja um processo de maturação do qual depende o organismo para se desenvolver, é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos de desenvolvimento. As potencialidades inatas seriam condições capitais para o desenvolvimento do indivíduo, entretanto, não seriam o bastante, uma vez que essas potencialidades não teriam força motora em relação a esse desenvolvimento.

Perguntar o que um indivíduo pode aprender é o mesmo que perguntar quanto seu organismo pode crescer e se modificar no decorrer de sua vida. O desenvolvimento pode ser definido em termos das mudanças que ocorrem ao longo do tempo, de maneira ordenada e relativamente duradoura e afetam as estruturas físicas, neurológicas, os processos de pensamento, as emoções, as formas de interação social e muitos outros comportamentos. A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo, que se expressa, diante de uma situação-problema, sob a forma de uma mudança de comportamento em função da experiência. Somente saber sobre “algo” não capacita a pessoa a realizar esse “algo” de maneira adequada. Saber sobre algo significa o indivíduo colocar-se a si mesmo e ao objeto em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre o mesmo (THOMPSON, 2001).

Para Vygotsky (2004, p. 64):

[...] o processo de aprendizagem deve ser olhado por uma ótica prospectiva, ou seja, não se deve focalizar o que a criança aprendeu, mas sim o que ela está aprendendo. Em nossas práticas pedagógicas, sempre procuramos prever em que tal ou qual aprendizado poderá ser útil àquela criança, não somente no momento em que é ministrado, mas para além dele. É um processo de transformação constante na trajetória das crianças. As implicações desta relação entre ensino e aprendizagem para o ensino escolar estão no fato de que este ensino deve se concentrar no que a criança está aprendendo, e não no que já aprendeu.

Para Freire (2003) aprender seria a condição fundamental para a vida. Considerando que o meio em que vivemos não é natural, mas cultural, e que a cultura humana se altera a cada instante, precisamos, para dar conta de viver nele, aprender permanentemente.

Desde o nascimento, o indivíduo se depara com problemas gerados pelo mundo que o cerca. A partir das próprias experiências, ele se relaciona com o mundo por meio do seu corpo, que se transforma no elo que permite a ligação do ser humano com o meio que o circunda (PICCOLO; MOREIRA, 2012).

As relações humanas estabelecidas a partir das atividades e das mediações promovem a construção do homem além do aspecto biológico, ou seja, a construção em um ser cultural. Dessa forma, entendemos que o homem se desenvolve pela cultura, pela atividade e relações, ampliando seus conhecimentos para que possa interferir no mundo.

Vygotsky (1987) destaca a importância da linguagem, pois possibilita a interação do indivíduo com o ambiente e, conseqüentemente, o desenvolvimento de seus processos mentais superiores. A partir da linguagem, o homem tem a capacidade de dominar a si mesmo e aos outros, necessitando para isso, da comunicação. Por meio da linguagem e de seus conceitos generalizados, o homem expande a sua capacidade, apresentando condições para realizar movimentos de reflexão entre o passado e avançar para o futuro (VYGOTSKY, 2006).

A escola deve ser entendida como um lugar de vivência, de aprendizagem e de experiências para as crianças e os adultos que as acompanham; adequar seus procedimentos e conteúdos às características do desenvolvimento infantil em cada uma de suas etapas, abrangendo os domínios cognitivos, motores e afetivos. Com argumentos sobre a perspectiva da pedagogia escolar, temos a interpretação da escola como um lugar para movimentar-se, onde o movimento é visto como um princípio geral na configuração da escola.

O movimento deve transformar-se numa parte construtiva da aprendizagem e da vivência na escola. A essa exigência estão ancorados conceitos de educação que não veem somente a aprendizagem cognitiva no processo de formação, como também aquela do sentido e do corpo. Não temos mais aquela ideia de que as nossas capacidades que demonstramos ao nascer determinam nossas possibilidades de ser, é necessário considerar que as

experiências vividas ao longo dos anos podem ampliar as nossas “janelas de aprendizagem” (GARDNER, 1999).

As contribuições de Gardner (1999) a respeito das inteligências múltiplas podem contribuir de forma relevante para o entendimento de algumas questões do contexto escolar, entre elas fomentar o desenvolvimento de atividades e estratégias que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem na EI. A partir das capacidades consideradas universais na espécie humana, Gardner (1995, p. 22) elenca e discute, a princípio, sete inteligências, sendo: linguística, lógico-matemática, espacial, corporal-cinestésica, musical, interpessoal e intrapessoal. Para Gardner (1995), a inteligência deixou de ser vista simplesmente como uma coisa em si para ser concebida mais como um potencial para diversos tipos de exigências sociais e profissionais, e apesar de ser dotada de uma herança genética, não está confinada somente a essa condição biológica, já que seu desenvolvimento depende também das interações dos indivíduos com os ambientes naturais e sociais em que vivem.

Para Rabinovich (2007) a criança deve ser vista em sua totalidade, e a motricidade, nesse caso, não pode ser entendida como algo isolado, pois é pelo movimento que a criança entra em contato com o ambiente que a cerca, explora objetos e se comunica com o mundo. Sendo assim, a escola deve oferecer experiências motoras adequadas para cada fase da vida da criança, mas para isso precisamos conhecer e entender o desenvolvimento infantil e sua relação com a aprendizagem.

Apesar de concepções diferenciadas sobre o desenvolvimento da aprendizagem, acreditamos que os autores citados trazem grandes contribuições, principalmente na compreensão do sujeito em sua totalidade e do corpo como multicultural. Vygotsky, indubitavelmente, deixou contribuições teóricas muito importantes para as questões educacionais, principalmente com relação ao desenvolvimento, à aprendizagem e à linguagem, ao propor uma psicologia que considera o sujeito em sua totalidade, em todas as suas possibilidades.

1.2.1 As fases do desenvolvimento infantil

Para Kishimoto (2001) não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. Na EI o corpo é o primeiro brinquedo da

criança, não só na perspectiva do jogo de exercício, mas de representação de brincadeiras pelo movimento. A integração entre corpo, o movimento, o espaço, os brinquedos e brincadeiras, é fundamental para a educação da criança pequena.

Meninos e meninas têm necessidades e capacidade de se moverem no período pré-escolar. O movimento faz parte de sua própria condição de seres vivos. Este movimento não é único, estável, evoluirá ao longo do crescimento e do desenvolvimento do indivíduo, condicionado pelo grau de maturidade e pela própria experiência do movimento.

Segundo Arribas (2008) a maioria dos reflexos dos recém-nascidos desaparecerá aos poucos, dando lugar a novos movimentos que surgirão como consequência da maturação do sistema nervoso. Sendo assim, em torno da locomoção e da manipulação de objetos a criança poderá construir uma motricidade básica que se transformará com a idade, organizando-se assim um repertório de respostas motoras. Assim, a criança poderá adquirir novos modelos ou modificar aqueles que já possuía mediante a aprendizagem.

Entender e compreender sobre os aspectos do desenvolvimento infantil e sua relevância no trabalho pedagógico efetivado pelo professor na EI são de suma importância, pois através do movimento, a criança interage com o mundo em que vive desenvolvendo-se de maneira integral, onde estão englobados os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais. Moyles (2010) destaca que para reconhecer verdadeiramente cada criança como única, precisamos compreender profunda e significativamente o desenvolvimento global e universal das crianças e o contexto das experiências de vida de cada uma, individualmente. Sendo assim, faz-se necessário para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI, um melhor entendimento sobre o brincar, o lúdico e as manifestações da motricidade infantil.

Para Wallon (1995) a motricidade infantil é lúdica, marcada por uma expressividade, que supera a instrumentalidade. Wallon (1995) considera o desenvolvimento humano como uma construção progressiva que se sucede em fases, com predominância afetiva ou cognitiva, correspondente aos recursos que a criança dispõe, ao interagir com o ambiente. Em cada uma das fases, o movimento e a afetividade assumem importância cada vez maior. Sua obra mostra a importância da motricidade na formação consciência da criança, ressaltando tanto os aspectos tônicos como os cinéticos do movimento, bem

como a importância da interação entre as atitudes, os sentimentos e o próprio movimento no decorrer do desenvolvimento infantil (FONSECA, 1988).

Wallon (1995) considera os estudos da criança como uma sequência de fases que irão torná-la adulta. O movimento e a afetividade são importantes em todas as fases. Sendo assim, o autor explica o desenvolvimento em cinco estágios: Estágio impulsivo emocional (nascimento a 1 ano), Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos), Estágio Personalista (3 a 6 anos), Estágio Categorical (6 a 11 anos), Estágio da adolescência (a partir dos 11 anos). Na sequência serão descritas os estágios pertinentes à faixa etária da população escolar considerada neste estudo:

- Estágio sensório-motor e projetivo (1 a 3 anos): a exploração sensório-motora do mundo físico torna-se de grande interesse para a criança. Para Fonseca (1988) nesta fase, a criança já se expressa com gestos e por palavras e parece organizar o pensamento. Outro fator importante é o surgimento da imitação, que é uma forma de atividade que influencia as relações entre o movimento e a representação.

- Estágio Personalista (3 a 6 anos): a formação da personalidade da criança é a tarefa central desta fase. A independência motora e o domínio das praxias culturais são visíveis.

A obra de Wallon (1995) destaca a importância da motricidade na formação da consciência da criança. O movimento tem um papel fundamental na afetividade e na cognição. Para Wallon (1995) a criança se expressa e se comunica por meio de gestos e das mímicas faciais e interage utilizando o apoio do corpo. O jogo é considerado uma estratégia principal para efetivação do trabalho corporal.

Gallahue (1982) propõe outro modelo de sequência, com o propósito de servir de base para a programação de atividades motoras, sendo:

- a) Fase dos movimentos rudimentares (nascimento até 2 anos de idade): representam as formas básicas de movimento voluntário que são cruciais para a sobrevivência. Envolvem movimentos estabilizadores, como o controle da cabeça, do pescoço, dos músculos e do tronco; movimentos locomotores de arrastar-se, engatinhar e caminhar e tarefas manipulativas de alcançar, agarrar e soltar. A sequência de aquisição de habilidades nessa fase é fixa, porém o ritmo é variável.

b) Fase de movimentos fundamentais – (de 4 até 7 anos de idade): as habilidades nessa fase, são consequência da fase de movimentos rudimentares. As crianças estão ativamente envolvidas na exploração e ativação das capacidades motoras de seus corpos. Com o surgimento de múltiplas formas, ela passa a combinar os movimentos estabilizadores, manipulativos e locomotores, e não mais realizá-los de forma isolada; passam do processo observável da imaturidade à maturidade. Na medida em que a tarefa é solicitada, a criança aprende a reagir com controle motor e competência motora a vários estímulos. Atividades locomotoras (correr e pular), manipulativas (arremessar e apanhar) e estabilizadoras (andar com firmeza e equilíbrio em um pé só) devem ser trabalhadas desde os primeiros anos da infância, pois são exemplos de movimentos fundamentais.

Essa fase inclui os estágios inicial, elementar e maduro.

- Estágio Inicial: representa as primeiras tentativas da criança em tentar realizar um movimento fundamental.
- Estágio Elementar: envolve maior controle e melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais. Os padrões de movimento nesse estágio são ainda restritos ou exagerados.
- Estágio Maduro: é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. É influenciado grandemente pelas oportunidades para a prática, pelo encorajamento e pelo ensino em um ambiente que seja propício ao aprendizado. Em circunstâncias adequadas, por volta dos 6 anos de idade, as crianças são capazes de desempenhar, a maioria dos movimentos fundamentais.

Porém, muitas crianças estão entrando na escola, sem ter as habilidades motoras fundamentais completamente desenvolvidas. Na EI a criança terá a oportunidade desenvolver essas habilidades até níveis maduros.

Segundo Gallahue e Ozmun (2001, p. 100) a ampulheta abaixo (figura 1), nos permite visualizar as fases do desenvolvimento motor, a qual ilustra e fornece uma visão geral sobre as mesmas.



Figura 1: Fases do desenvolvimento motor.
Fonte: Gallahue e Ozmun (2005, p. 100).

Para Gallahue e Ozmun (2005) o modelo de ampulheta corresponde a uma representação conceitual ou um modelo de desenvolvimento motor, trazendo algumas orientações gerais para a explicação do comportamento motor. Sendo multidimensional, podemos perceber a interação entre as áreas cognitivas, afetivas e motoras. Segundo os autores, os “baldes de areia” significam que a hereditariedade e o ambiente influenciam no processo de desenvolvimento do indivíduo.

A primeira infância consiste em um crescimento físico em que as habilidades motoras estão fortemente marcadas, além da aquisição da linguagem. Sendo assim, destacamos a importância dos professores que atuam na EI entenderem o movimento como uma importante linguagem das crianças, sendo, portanto fundamentais as experiências e vivências pedagógicas que proporcionem a aprendizagem infantil de forma lúdica e criativa.

1.2.2 O processo de desenvolvimento motor na infância

Vivemos em um mundo em constante mudança, e todos estamos permanentemente envolvidos em um processo de aprender a mover-se com controle e competência, diante de inúmeros desafios que encontramos diariamente. O processo de desenvolvimento motor revela-se basicamente por alterações no comportamento motor.

Para Gallahue (2005) o desenvolvimento motor é a contínua alteração no comportamento motor ao longo do ciclo da vida, proporcionado pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente. Segundo o autor, o crescimento físico é favorecido quando a criança participa de contínuas e progressivas atividades motoras desde que sejam compatíveis com a sua idade.

O estudo do desenvolvimento humano está voltado entre outras coisas, para explicar os fatores que influenciam ou determinam as mudanças no comportamento ao longo do tempo. Apenas com um profundo conhecimento dos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, que se podem supor técnicas e procedimentos educacionais e interferir adequadamente. Embora a instrução seja um aspecto importante do processo de ensino aprendizagem, ela não explica o aprendizado, ao passo que o desenvolvimento o faz. Estudiosos do desenvolvimento motor reconhecem que as exigências físicas e motoras físicas de uma tarefa motora interagem com o indivíduo e com o ambiente (fatores biológicos e fatores de experiência ou aprendizagem). (GALLAHUE, 2005). Na EI, temos um espaço privilegiado para garantir às crianças a exploração de seus movimentos, as experiências vividas ao longo dos anos ampliam as possibilidades de aprendizagens das crianças.

Segundo Leite (2007), não podemos esquecer do desenvolvimento motor, cuja importância é extremamente fundamental. Isto significa que a criança tem que ser capaz de controlar seu próprio corpo. Mas para isso, ela depende de sua saúde física e mental, pois é através do corpo que a criança brinca e obtém recursos adequados para sua socialização no grupo, garantindo sua independência e ainda contribuindo para que tenha um bom conceito de si mesma. O estudo do desenvolvimento humano está voltado entre outras coisas, para explicar os fatores que influenciam ou determinam as mudanças no comportamento ao longo do tempo.

Como já vimos anteriormente, a criança pequena se comunica por meio do seu corpo, suas primeiras experiências são essencialmente corporais.

O movimento é a primeira manifestação na vida do ser humano. O desenvolvimento motor pode ser observado desde os primeiros meses de gestação, quando o bebê começa a movimentar os membros inferiores e superiores, e a partir do quarto mês passa a dar os famosos “pontapés” dos quais as mães se referem. Desde a vida intrauterina realizamos movimentos

com nosso corpo, no qual vão se estruturando e exercendo enormes influências no comportamento (GALLAHUE, 2005). Podemos dizer que desde o nascimento, a criança já acumula experiências que se tornam alicerces para o seu desenvolvimento.

As primeiras tentativas sérias de estudo do desenvolvimento motor foram feitas a partir da perspectiva maturacional conduzida por Arnold Gesell (1928) e Myrtle McGraw (1935), segundo a qual o desenvolvimento era resultado de um mecanismo biológico, endógeno (interno) e regulatório, denominado maturação. Foram eles que relataram as mais conhecidas sequências de desenvolvimento motor na infância, fornecendo uma grande quantidade de informações sobre o processo sequencial normal, desde a aquisição dos precoces movimentos rudimentares, até os padrões maduros de comportamento (GALLAHUE, 2005).

Porém, esta visão desconsiderava o papel das experiências. Após um conjunto de trabalhos realizados por McGraw (1946) a hipótese maturacionista¹, começou a ser questionada. Dennis (1960) verificou por meio de pesquisas e constatou que, não apenas a maturação atua no processo de desenvolvimento, mas que também há atuação das experiências; realçando a importância das experiências motoras.

Considerando tais pressupostos, fica claro o papel do movimento na EI, que deve oferecer experiências motoras adequadas para cada fase da vida da criança. Os professores devem compreender os esquemas de crescimento, respeitar os princípios de evolução, bem como entender os fatores que determinam cada fase da vida infantil, e assim proporcionar meios para estimular as potencialidades de cada criança, permitindo-lhes assim que ultrapassem suas limitações.

A primeira infância consiste num crescimento físico, em que as habilidades motoras estão fortemente marcadas, além da aquisição da linguagem. Já na segunda infância se caracteriza pela aprendizagem dos cuidados próprios, da conquista da autonomia, com intensa criatividade e imaginação. A essência das atividades está nas brincadeiras (PICCOLO; MOREIRA, 2012). Como educadores devemos entender o brincar como uma

¹ Na teoria maturacionista considera-se o desenvolvimento como manifestação progressiva de potencialidades, um desdobramento do processo de crescimento orgânico, que depende da maturação do sistema nervoso.

experiência prazerosa para a criança e que, enquanto elas brincam também estão aprendendo.

A relação entre desenvolvimento e aprendizagem é ainda uma questão importante para a prática pedagógica na EI, porque nos remete às questões relacionadas ao “o que ensinar, como ensinar e por que ensinar” (PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 41). Por isso a importância em se estudar o processo de desenvolvimento humano, que está justamente nessa relação com a aprendizagem.

Para Heinsius (2000), o aprender é um aspecto evolutivo relacionado ao desenvolvimento dos indivíduos e decorrente da necessidade de adaptação ao meio (físico e cultural). O ser humano é o ser vivo que mais depende da aprendizagem e do grupo (sociedade, comunidade) para poder se desenvolver. Desenvolvimento e aprendizagem são produtos de um processo de construção. A criança não é uma caixa vazia, ela tem referências prévias, a partir das quais pode organizar sua própria aprendizagem. Para o autor, as capacidades demonstradas ao nascer não determinam as possibilidades de ser da criança, as experiências vividas ampliam suas formas de aprender.

Para Gallahue (2005, p. 36) “o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte”. Levando em consideração que é um processo que dura a vida toda, muito pode ser ganho com o aprendizado do desenvolvimento motor. O desenvolvimento inclui todos os aspectos do comportamento humano, e como resultado, somente artificialmente pode ser separado em áreas, fases ou faixas etárias.

É de suma importância conhecermos as etapas da evolução humana, as fases do desenvolvimento infantil, as fases de transição entre os estágios de desenvolvimento, mas principalmente, devemos entender a criança de forma integral, considerando todos os domínios que o seu corpo expressa.

Vygotsky (1989) enfatiza o papel da linguagem e o processo histórico cultural no desenvolvimento do indivíduo, o qual centra-se na aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, pois este é interativo, pensante e consegue adquirir conhecimentos por meio das relações intrapessoal e interpessoal e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação.

Vygotsky (1989) apresenta uma nova perspectiva de olhar as crianças. A criança, não pode e não deve ser vista como um adulto em miniatura deve ser

vista como ela própria, com seus processos e mudanças. Ela só irá se desenvolver quando tiver um ambiente favorável e práticas específicas que propiciem a aprendizagem mediante experiências significativas vivenciadas.

Para a perspectiva histórico-cultural, como o próprio nome indica, somos seres históricos e culturais: aprendemos a ser seres humanos de um tempo e de uma cultura. Formamos nossa inteligência e nossa personalidade ao longo da vida (COSTA; MELLO, 2017).

Vygotsky e Wallon [...] defendem que a criança é, desde seu nascimento, um ser social. Ao nascer, a criança não se distingue do outro, o que ocorrerá a partir dos modelos sociais que alicerçam o processo de aprendizagem, pelo qual a criança constrói sua identidade e, ao relacionar-se com o outro, avalia e modifica esses modelos [...] Nessa perspectiva, a criança já nasce presa a uma teia social e, a partir das relações com o outro, constrói seu processo de individualização, percorrendo então um caminho oposto daquele proposto por Piaget, segundo o qual a criança parte do egocentrismo para um processo de socialização (RODRIGUES; FREITAS, 2008, p. 12).

Dessa forma, destacamos o papel da escola, pois o potencial de ação da criança depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar. Não podemos ignorar as influências que o meio ambiente tem no crescimento infantil. É função do educador favorecer essa aprendizagem, servindo de mediador entre a criança, o conhecimento e o mundo.

Para Piccolo e Moreira (2012, p. 24) “o conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas que ocorrem na interação da criança com o ambiente por meio de seus movimentos”. Com base neste contexto, percebemos a importância das atividades motoras na EI, pois elas contribuem para o desenvolvimento integral da criança. Entretanto, as crianças passam por fases diferentes umas das outras e cada fase exige atividades propícias para cada faixa etária.

Embora existam padrões fundamentais do desenvolvimento humano, são as experiências vividas ao longo da vida que irão permitir que o ser humano explore todo o seu potencial. Sendo assim, este estudo visa contribuir para um melhor entendimento sobre as práticas relacionadas ao corpo em movimento na EI. Considerando que os movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, nesta fase a criança precisa explorar o espaço ao redor e se movimentar. É muito importante para seu

desenvolvimento que criança possa vivenciar diferentes possibilidades para se expressar, bem como experimentar diferentes movimentos.

1.2.3 Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem

A educação a partir do próprio corpo é o principal objetivo da psicomotricidade, dentro deste aspecto o movimento torna-se um dos pontos mais importantes para o desenvolvimento infantil. Um dos campos de aplicação da psicomotricidade é a educação, onde se torna uma ferramenta preventiva que propicia a criança desenvolver suas habilidades básicas, sensoriais, perceptivas e motoras levando a um desenvolvimento da aprendizagem.

A psicomotricidade pode ser definida por Santos (2000) como a ciência que estuda o homem através do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo externo e de suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos e consigo mesmo. A psicomotricidade procura educar o movimento ao mesmo tempo em que envolve as funções da inteligência. Com isso, o intelecto se constrói a partir do exercício físico que tem uma importância fundamental no desenvolvimento da criança na sua totalidade.

A Educação Psicomotriz, para Le Boulch (1987) é uma ação pedagógica e psicológica que utiliza os meios da Educação Física com o objetivo de normalizar ou de melhorar o comportamento da criança. É fundamental que o educador que atua na EI conheça os conceitos básicos da psicomotricidade, a fim de compreender sua importância no desenvolvimento infantil e entender por que alguns aspectos são mais relevantes e precisam ser trabalhados com as crianças. O papel do professor de Educação Física também é muito importante nesta fase.

Segundo Nicolau (*apud* SANTOS, 2000, p. 257) a Educação Física na EI visa o desenvolvimento integral da criança, sendo que:

[...] por meio das atividades de educação física, deverá movimentar o corpo reconhecendo as suas partes, orientando-se, localizando-se e direcionando-se, percebendo rápido, o simultâneo, o lento; deverá desenvolver melhores condições de participar de brinquedos, dramatizações e mímicas.

Assim sendo, podemos dizer que a Educação Física é de extrema importância para o desenvolvimento da criança.

De acordo com Darido (2001, p. 8):

A psicomotricidade é o primeiro movimento mais articulado que surge a partir da década de 70 em contraposição aos modelos anteriores. Nele o envolvimento da Educação Física é com o desenvolvimento da criança, com o ato de aprender, com os processos cognitivos, afetivos e psicomotores, ou seja, buscava garantir a formação integral do aluno [...] Na verdade, esta concepção inaugura uma nova fase de preocupações para o professor de Educação Física que extrapola os limites biológicos e de rendimento corporal, passando a incluir e a valorizar o conhecimento de origem psicológica.

Entretanto, a psicomotricidade é uma área do conhecimento que possui bases que interagem também na educação para o processo de ensino aprendizagem escolar. A mesma teve influência de áreas distintas como: a da psicologia, da neurologia, da psiquiatria, da psicanálise e das correntes educacionais baseadas no desenvolvimento infantil.

Segundo Le Boulch (1982) esta corrente nasceu na década de 1960, devido à insuficiência da Educação Física em corresponder as necessidades reais do corpo. O início dos estudos voltados à psicomotricidade eram feitos com crianças que apresentavam algum tipo de deficiência, problemas de conduta ou neurológicos. Daí, a relação da psicomotricidade com as áreas citadas acima.

A Abordagem Psicomotricista, utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Trata das aprendizagens significativas, espontâneas e exploratórias da criança e de suas relações interpessoais. Focaliza-se na criança pré-escolar, destacando sua pré-história como fator de adoção de estratégias pedagógicas e de planejamento. Busca analisar e interpretar o jogo infantil e seus significados. Aproxima a história da Psicomotricidade a da Educação Física. Tem na Psicomotricidade seus objetivos funcionais, onde os mecanismos de regulação entre o sujeito e seu meio permitem o jogo da adaptação que implica nos processos de: assimilação e acomodação. Onde a assimilação, é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior (LE BOULCH, 1982, p. 28).

Vista sob este ângulo, a Educação Física está extremamente ligada à psicomotricidade, tanto que alguns grandes nomes da Psicomotricidade são professores de Educação Física, como André Lapierre, Jean Le Boulch, Vitor da Fonseca e outros.

Assim, a psicomotricidade advoga por uma ação educativa que deva ocorrer a partir dos movimentos espontâneos da criança e das atitudes corporais, favorecendo a gênese da imagem do corpo, núcleo central da personalidade, (LE BOUCH, 1986). A educação psicomotora na opinião do autor refere-se a formação de base indispensável a toda criança, seja ela normal ou com problemas e responde a uma dupla finalidade; assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (Le Boulch, 2006 *apud* DARIDO, 2001, p. 9).

Segundo Mello (1989) nos dias de hoje, são muitos professores que buscam um aprimoramento nesta área, tentando suprir uma deficiência do seu curso de formação e procurando a melhoria do seu trabalho, especialmente no que se refere ao atendimento de crianças. Ao profissional que atua no campo da educação psicomotora cabe-lhes propor às crianças experiências que produzam a adequada estimulação e que venham a ampliar o domínio corporal. Assim, como em outras áreas da educação, o educador deve ter clareza em relação aos aspectos do desenvolvimento psicomotor em cada faixa etária.

Partindo do princípio que toda criança brinca, experimenta, manipula objetos, a educação psicomotora torna-se um caminho para o desenvolvimento global a partir do prazer obtido na ludicidade de forma saudável e feliz. Busca trabalhar com as crianças que estão em início de suas descobertas corporais, espaciais, no seu intercâmbio consigo e com o meio ambiente.

A partir do prazer obtido na ludicidade e na corporeidade de forma agradável e feliz, a educação psicomotora torna-se um caminho para o desenvolvimento global. Por isso:

A educação psicomotora tem uma conotação mais pedagógica, muito utilizada em classes maternas. Trata-se de um trabalho realizado pela introjeção de novos modelos de funcionamento propostos, sendo um verdadeiro processo de facilitação de APRENDIZAGEM, para a escola ou para a vida (MORIZOT, s. d., p. 16).

A criança constrói sua realidade a partir da interação e experiências com o meio em que vive. Nessa fase, quanto mais intensas forem as suas vivências, e maior a afetividade nessas relações, maiores serão as adaptações e as aquisições da criança.

Não se pode pensar em desenvolvimento integral da criança sem a inserção do corpo. “Entre os sinais gráficos de uma língua escrita e o mundo

concreto, existe um mediador, às vezes esquecido, que é a ação corporal” (FREIRE, 1997, p. 18). Portanto, para a criança se desenvolver de maneira plena, precisa ter espaço para se expressar livremente. O corpo e o brincar estão integrados na EI.

Para aprender a criança necessita interagir com o meio ambiente social em que vive, e é nessa interação que ela irá construir as estruturas cognitivas que lhe permitam conhecer e organizar o mundo.

Um maior ênfase na manifestação da motricidade infantil e um melhor entendimento sobre a cultura corporal são necessários para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI. Deve ser superada a concepção dualista que separa o corpo e mente, que valoriza mais o aspecto cognitivo em sala de aula, deixando de lado a manifestação cultural, a exploração de espaços externos, e deixando a responsabilidade do corpo em movimento, muitas vezes, apenas para o professor de Educação Física.

Segundo Tani et al. (1988) o desenvolvimento motor adequado da criança não depende exclusivamente da atuação da Educação Física, mas a identificação desses fatores auxilia a definição de uma ação mais efetiva que possa ser desenvolvida pela educação física no sentido de favorecer ao máximo o desenvolvimento de todas as crianças, trabalhando para que através do movimento possa contribuir com o desenvolvimento pleno de todos os aspectos envolvidos na psicomotricidade humana, como o esquema corporal, coordenação motora, percepção espacial e temporal, ritmo entre outros.

Entendendo o corpo como um instrumento de ação e relação, é preciso que ele seja trabalhado desde os primeiros anos de vida, pois deste trabalho dependem as futuras habilidades de movimento na ação corporal. Segundo Piccolo e Moreira (2012) quanto mais a criança domina seus movimentos, mais ela se encanta com suas possibilidades de agir e se propõe a mais experiências.

Ressaltamos que o corpo tem que ser o protagonista na EI e deve estar presente na prática pedagógica de todos os professores. Não trata somente do trabalho com a Educação Física, mas de uma prática corporal advinda de todos que atuam nesta etapa. O corpo da criança, em si mesmo, é um mundo de possibilidades para descobertas, desafios e construção.

O professor pode contribuir e muito, em todos os níveis na estimulação do desenvolvimento cognitivo, de aptidões e habilidades, na formação de

atitudes, ajudando a criança a se desenvolver realizando livremente suas experiências motoras. Enfatizando a importância do brincar, da emoção, do prazer e principalmente de ser criança. Infelizmente, no cotidiano escolar a tendência é separar o corpo em sua totalidade, suas dimensões não são consideradas de forma concomitante no processo de ensino e aprendizagem. Os professores da EI devem compreender que o movimento está atrelado à construção do universo infantil.

1.3 A VIVÊNCIA LÚDICA NO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A EI é considerada parte integrante do sistema educacional, compreende a primeira etapa da Educação Básica, a qual integra as crianças de zero a cinco (5) anos de idade, tem como finalidade o desenvolvimento das mesmas nos aspectos físico, psicológico, intelectual e social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 27), para a fase de quatro a seis anos, “os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades para que as crianças sejam capazes de”:

- ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas;
- identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade;
- valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências;
- brincar;
- adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência;
- identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de convívio social e a diversidade que os compõe (BRASIL, 1998, v. 2, p. 27-28).

A maioria das crianças que frequentam esta etapa de ensino caracteriza-se basicamente, pelo movimento, pelo brincar, pelo lúdico. Para Arroyo (2012) quando falamos de infância e lúdico, há de se reconhecer que existe relação imbricada entre corpo, movimento e jogo. Portanto, para o bom

desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI é imprescindível para o professor, compreender esse universo lúdico.

Marinho et al (2007, p. 84) enfatizam a importância da ludicidade como eixo norteador do processo de ensino e aprendizagem, pois possibilita a organização dos diferentes conhecimentos numa abordagem metodológica com a utilização de estratégias desafiadoras. Os autores ressaltam que por meio da ludicidade, o aprendizado torna-se um desafio constante, as crianças demonstram prazer em descobrir e sentem-se mais motivadas para aprender.

Porém, o brincar com seus altos níveis de motivação e potencial de divertimento, parece não ser apropriado em algumas instituições escolares. Moyles (2002) aponta que existem amplas evidências da dificuldade em justificar as atividades lúdicas no contexto educacional, onde o brincar é frequentemente relegado as atividades, aos brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terem terminado seu trabalho.

Como educadores, devemos ser claros em relação ao entendimento sobre o brincar. Por vezes, oferecer recursos, ou criar situações que se dizem lúdicas nos fazem acreditar que estamos oferecendo de forma eficiente o brincar e promovendo aprendizagens infantis. É importante que a escola contribua com propostas educacionais que privilegiem a ludicidade, oferecendo grandes oportunidades de desenvolvimento para as crianças, estimulando desde o puro raciocínio lógico às possibilidades expressivas voltadas à sensibilidade infantil. “Brincando, jogando e movimentando-se, as crianças aprendem, interagem, experimentam sensações, ampliam seus conhecimentos, expressam-se, divertem-se e trocam experiências” (MARINHO et al., 2007, p. 86).

Muitas vezes, as atividades oferecidas às crianças na EI possuem um caráter puramente recreativo, deixando de ser um estímulo ao seu potencial. Para Piccolo e Moreira (2012, p. 15) “enxergar a criança com múltiplos potenciais exige dos professores a pluralidade e a diversidade de propostas a serem oferecidas.” Sendo assim, faz-se necessário refletirmos sobre a prática pedagógica do educador que atua na EI em relação ao corpo em movimento, tendo em vista que é nas atividades lúdicas que estão as possibilidades de ação pedagógica relativas ao corpo em movimento da criança pequena.

O lúdico está relacionado ao prazer, ao gosto e à satisfação. As atividades lúdicas nos oferecem possibilidades de inserção do trabalho corporal

na EI, visando o desenvolvimento integral da criança. Para Piccolo e Moreira (2012) é possível unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação motrícia. O prazer está no ato da brincadeira e não no resultado de uma ação.

É necessário que seja efetivada uma ação sobre o meio em que a criança está inserida, valorizando as suas formas de comunicação, de expressão, desenvolvendo assim, outras linguagens.

Carleto (2003, p. 100) enfatiza a diversidade de conceitos que envolvem o termo “lúdico”:

Através de atividades lúdicas, a criança é capaz de relacionar as coisas umas com as outras, e ao relacioná-las é que elas constroem o conhecimento. Atividades lúdicas pressupõem ação e por esse fato, provocam a cooperação e a articulação de pontos de vista, estimulando a representação e engendrando operatividade. Há oportunidade para o desenvolvimento da lógica, do relacionamento humano, da responsabilidade e da criatividade.

Por meio de atividades lúdicas, oferecemos às crianças atividades adequadas à sua compreensão, interesse e expectativas e que ao mesmo tempo, possam proporcionar prazer no momento em que são vivenciadas. Uma situação vivida de forma prazerosa, certamente irá se transformar em uma atividade significativa.

A respeito disso, ressaltamos os escritos de Kishimoto (1998) que diz que o brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras necessita de aprendizagem

O ambiente escolar, por muitas vezes, acaba sendo o único lugar em que a criança pode interagir com seus pares. Ao organizar as atividades pedagógicas de forma lúdica, o professor possibilita que as crianças vivenciem situações de ensino e aprendizagem com seus pares, elaborem conhecimentos e aprendam a lidar com suas conquistas e dificuldades. Sendo assim, há necessidade de a escola propiciar momentos pedagógicos que incluam o corpo em movimento, que priorizem os jogos, as brincadeiras, e o brincar como um elemento natural do desenvolvimento infantil (RABINOVICH, 2007).

Moyles (2002, p. 12) enfatiza que “o brincar em situações educacionais, proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite também que adultos perceptivos e competentes aprendam sobre crianças e suas

necessidades”. Isso possibilita ao professor a capacidade de compreender onde as crianças “estão” em suas aprendizagens e desenvolvimento geral, dando aos educadores a oportunidade de promover novas aprendizagens.

Segundo Santos (2000), a melhor educação é aquela que nutre as exigências básicas da criança, naquele período específico, e permite a essa vivenciar experiências que valem para o seu aprendizado. Aí está a importância de trabalhar na EI com as crianças que estão no início de suas descobertas corporais, espaciais, e no intercâmbio consigo e com o meio ambiente, tornando-se consciente da sua existência na sociedade.

Le Boulch (*apud* RABINOVICH, 2007) vê na expressão livre das crianças e nos jogos um meio importante no desenvolvimento infantil, mas relembra em seu discurso o papel do professor neste processo; pois não basta propor jogos ou outras atividades lúdicas, utilizando métodos diretivos de conduzi-los. Durante as propostas trabalhando com movimento voluntário, o educador deve considerar as necessidades de seus alunos. Precisamos de educadores sensíveis, que sejam capazes de sentir seu próprio corpo, perceber sua expressão e que saibam se comunicar por meio dele também, pois assim serão capazes de desvendar o corpo e as expressões das crianças, estabelecer outras formas de relacionamento, e modificar a própria prática pedagógica, proporcionando assim, novas experiências.

Todas as crianças precisam brincar, manipular objetos, experimentar, pois a infância é um período muito intenso de atividades: as fantasias e os movimentos corporais são coisas sérias e ocupam quase todo o tempo da criança. Ao inibirmos os movimentos de nossas crianças, como vemos em muitos ambientes escolares, estaremos também imobilizando a sua fantasia, sua afetividade e sua linguagem.

Neira (2014, p. 27) enfatiza que:

A brincadeira é um fenômeno cultural no qual as crianças assumem papéis ativos na transmissão e elaboração. A brincadeira sintetiza os valores do grupo no qual se desenvolve. Sua essência é a espontaneidade, seu teor, a liberdade. As crianças brincam porque gostam de brincar, porque brincar, antes de tudo, lhes faz bem. A brincadeira não se prende a amarras de nenhum tipo. Inicia-se e termina quando seus participantes assim o desejam. Tampouco resiste a imposições externas, pois suas regras e técnicas podem ser modificadas a qualquer momento.

Para Kishimoto (2001) para a educação da criança pequena, é fundamental que aconteça a integração entre o corpo, o movimento, o espaço e os brinquedos, ou brincadeiras que movimentam o corpo. O professor que atua na EI necessita ter conhecimentos das diversas áreas, inclusive da Educação Física, para que assim possa conhecer as manifestações corporais das crianças e auxiliar em sua prática pedagógica.

Segundo Marinho et al. (2007, p. 85) o brincar desempenha um papel muito importante na infância, pois “é brincando que a criança aprende e se desenvolve, experimenta e interage, relacionando aquilo que está a sua volta, estabelecendo as relações necessárias para a aquisição do conhecimento”.

A infância é um período da vida onde se pode viver intensamente. Para se desenvolver por completo a criança necessita de estímulos em todos os domínios e não apenas no campo cognitivo. As aulas de Educação Física na EI poderão ser também, um meio para que ocorra esse desenvolvimento (FREIRE, 1997).

Na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente sob a forma de ação. As brincadeiras e os jogos ocupam papel principal nessa vivência, pois fazem parte do universo infantil.

A criança pequena necessita agir para compreender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Wallon (1979) ressalta que na pequena infância o ato mental se desenvolve no ato motor, ou seja, a criança pensa na ação e isso faz que o movimento do corpo ganhe um papel de destaque nas fases iniciais do desenvolvimento infantil. O corpo não deve estar vinculado apenas ao caráter biológico de manutenção da saúde e higiene, mas representar a maneira de ser do indivíduo, relacionando-se com as funções cognitivas.

O Comitê Plowden (Des, 1967 *apud* MOYLES, 2006, p. 193) estabeleceu excelentes razões para pensarmos sobre o brincar e o seu papel na aprendizagem da criança:

Os adultos que criticam os professores por deixar as crianças brincarem não sabem que o brincar é o principal meio de aprendizagem na primeira infância. É a maneira pela qual as crianças

harmonizam sua vida interior com a realidade externa. No brincar, as crianças gradualmente desenvolvem conceitos de relações causais, poder de discriminar, de fazer julgamentos, de analisar, de sintetizar, de imaginar e formular. As crianças ficam absorvidas em seu brincar, e a satisfação de levá-lo a uma conclusão satisfatória fixa hábitos de concentração que podem ser transferidos para outras aprendizagens.

O brincar para a criança é uma atividade séria, que deve ser respeitada pelo adulto. Pois na mesma proporção que o adulto dedica sua atenção ao trabalho, a criança o faz ao brincar, sendo este repleto de significados, pois para ela, segundo Seber (1995), seriedade, alegria, esforço e interesse não são sentimentos antagônicos, a criança empenha ao ato de brincar, o mesmo esforço que dedica ao andar, falar ou comer.

Para Mattos e Neira (2007) os jogos, as brincadeiras e as atividades rítmicas revelam a cultura corporal de cada grupo social, as quais se constituem em atividades privilegiadas onde o movimento é vivido de forma significativa. Por meio das atividades lúdicas, o professor pode observar e avaliar o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, pois desta forma a criança adquire autonomia, autoestima, criatividade, constrói seu saber, desenvolve a memória, atenção, concentração, observação, a curiosidade, a cooperação, a noção de limites, aprimora suas capacidades sociais e emocionais.

As atividades lúdicas nos oferecem possibilidades de inserção do trabalho corporal na EI, visando o desenvolvimento da criança de maneira integral. A escola deve priorizar, em seu projeto político pedagógico, o desenvolvimento de atividades que privilegiem o lúdico. Os profissionais precisam ser capazes de justificar, por meio de sua prática, por que o brincar é a melhor maneira de uma criança pequena aprender.

Moyles (2002) ressalta que a linguagem corporal é um importante veículo de aprendizagem. A criança precisa se movimentar; por meio do brincar ela passa a ter domínio do próprio corpo e a competência nos próprios movimentos, propiciando sentimentos de confiança e valor pessoal.

Desta forma, destacamos o papel do professor, que deve ter um olhar atento para o aspecto do brincar na EI, desenvolvendo a cultura lúdica, proporcionando experiências que envolvam o corpo em movimento. As práticas pedagógicas que valorizam os jogos e as brincadeiras podem ser empregadas

como recursos pedagógicos, pois contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

1.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O CORPO EM MOVIMENTO

Faz-se necessário um olhar integrativo a partir das discussões apontadas para a atuação pedagógica lúdica na EI, tendo em vista a complexidade do educar e a necessidade do desenvolvimento integral da criança.

Segundo Camargo (2014, p. 62) a sociologia da infância considera as formas próprias de participação da criança na vida coletiva, visto que todas elas têm múltiplas linguagens, interagem com o mundo, vinculam-se ao real e trabalham em diversas atividades que preenchem seu cotidiano. Sendo assim, destacamos a emergência de novas formas de participação e inserção social da criança.

Com as mudanças na sociedade, são exigidas novas formas de pensar, agir e se relacionar. Moreira (1995) enfatiza a importância do trabalho com o corpo no cotidiano educacional, visto que possibilita à criança a reflexão sobre o próprio corpo e sua relação com o ambiente e demais indivíduos, o reconhecimento de suas necessidades e desejos, assumindo uma postura profissional que valoriza o lúdico, o prazer e a participação, elementos que fazem parte do fazer pedagógico.

Para compreendermos como se constitui a prática pedagógica na EI, necessitamos compreender os fatores que a influenciam e como a mesma se efetiva. Gimeno Sacristán (1999, p. 28) define prática pedagógica como:

A atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre conhecimento e a ação com o objetivo de conseguir um fim, buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Referimo-nos à prática pedagógica como uma ação didática do professor, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos. Para Gimeno Sacristán (1999) a prática pedagógica é compreendida como uma ação do professor que ocorre no espaço de sala de aula. Sendo assim, seu papel é de

grande relevância no processo de ensino e aprendizagem. Suas ações pedagógicas devem oferecer condições necessárias para o desenvolvimento de forma integral da criança. Enfatizamos a necessidade de um olhar criterioso e de conhecimento sobre a criança, o corpo, o lúdico, assim como a concepção do brincar e do corpo em movimento como recursos educativos, e ainda sobre a realidade da EI seus problemas e desafios.

Em sua prática pedagógica o professor coloca o que pretende fazer e qual o ponto de chegada que almeja com sua ação, levando o aluno à construção do conhecimento e atuando de forma significativa no processo de aprendizagem. Para Camargo (2014, p. 64)

[...] compreender quem são o educador e a criança no processo de escolarização é fundamental para o entendimento das relações que se estabelecem no ambiente educativo, bem como abordar a diversidade de pessoas com possibilidades e dificuldades capazes de superação e aprendizagem.

Com o objetivo de analisarmos a prática pedagógica relacionadas ao corpo em movimento na EI, é fundamental pensarmos a prática pedagógica numa perspectiva lúdica. Devemos considerar o meio em que o educador se constitui como pessoa e suas relações com os outros e consigo mesmo. Assim como, não podemos desconsiderar que o trabalho docente é permeado por diversos aspectos: as razões pelas quais optou pela profissão, a formação inicial do professor, os saberes docentes, a cultura na qual está inserido e os fundamentos que direcionam a prática pedagógica desse profissional (TARDIF, 2000).

Garanhani e Moro (2000) apontam a necessidade de considerar o perfil profissional do educador, sua formação e as peculiaridades do sistema educacional no qual está inserido, assim como a relevância de conhecer as ações e as relações do profissional nesse contexto social. São muitos aspectos a serem revistos, e muitos aspectos dependem exclusivamente do professor, nesse sentido, carece de melhor formação inicial, espaços de discussão e aprendizagem (formação continuada) a fim de que se torne um profissional capaz de refletir e discutir sobre a realidade educacional e lutar pela melhoria das condições de trabalho (GOMES, 2009). Enfatizamos que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à formação do educador enquanto pessoa e profissional.

Para Gonçalves (1994) resgatar o lúdico e o corporal é respeitar a infância, suas capacidades interativas e imaginativas. Sendo assim, o corpo do professor e da criança devem estar integrados em um ambiente criativo, repleto de sensações, experiências e aprendizagens.

Ao tratar do contexto das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI, Sayão (1997, p. 265) aponta e discute sobre algumas dicotomias presentes na escola e que ainda influenciam na prática pedagógica dos professores atualmente: São elas:

- 1) Dicotomia corpo/mente: no geral, concebem a criança como um ser dual, consolidando o trabalho pedagógico feito em sala como um atributo da mente/cognição e o trabalho realizado na Educação Física ou na área externa, voltado ao desenvolvimento do corpo e dos aspectos psicomotores.
- 2) Dicotomia sala/pátio: o trabalho pedagógico realizado em sala é desenvolvido basicamente pela professora regente da turma, enquanto as “atividades corporais” são desenvolvidas pelo professor de Educação Física na quadra, no pátio ou na área externa.
- 3) Dicotomia Teoria/ prática: entendem que a sala de aula é lugar de ensinar a teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pelo professor de Educação Física.

Essa visão apresentada por Sayão (1997) ainda se faz presente na prática pedagógica de alguns professores que atuam na EI. Por vezes, o trabalho pedagógico relacionado à cognição/mente, é realizado pelo professor em sala que fica responsável em passar a “parte teórica” e o trabalho pedagógico relacionado ao corpo é desenvolvido na área externa por meio de atividades práticas, propostas pelo professor de Educação Física. Tais dicotomias não devem permear o cotidiano da EI, precisamos superar concepções ultrapassadas e pensar na criança em sua totalidade. Sendo assim, é necessário buscarmos nas atividades lúdico-corporais a integração, a aprendizagem, a expressividade, a criatividade, e o estabelecimento de valores positivos referentes ao próprio corpo. Nesta perspectiva, poderemos contribuir para a superação do paradigma dual corpo e mente, ainda presente de forma hegemônica na educação.

1.4.1 O pensamento foucaultiano relacionado a disciplina corporal

A criança chega à escola já sabendo brincar. Ela cria situações imaginárias, e ao vivenciá-las, o faz com regras observadas nas situações de vida real ou naquelas vividas nas brincadeiras.

[...] o prazer é o princípio determinante da vida da criança: e mais, o brincar não produz objetivos, mas proporciona prazer. O brincar, enquanto atividade que tem o seu fim em si mesma, é nada menos que a expressão dessa busca fundamental do prazer (ALVES, 1986, p. 96).

Porém, por ser algo que lhe proporciona prazer, muitos professores transformam esse conteúdo em uma exigência de aprendizagem, apenas visando atingir os objetivos traçados para aquela situação, sem permitir o prazer na atividade proposta (PICCOLO; MOREIRA, 2012).

Ao debruçarmos sobre a problemática do corpo em movimento na EI, percebemos que apesar dos estudos apontarem a necessidade e a importância do trabalho com o corpo em movimento na prática pedagógica, ainda encontramos nas escolas crianças impossibilitadas de vivenciar a travessia da experiência educativa. Camargo (2014, p. 66) enfatiza que por vezes, o corpo e o movimento no cotidiano escolar são considerados como instrumentos de ações docilizantes e disciplinadoras. A maior parte das atividades são direcionadas para que as crianças permaneçam sentadas, restritas em seus movimentos e com ações pedagógicas direcionadas a um determinado fim.

Salvo algumas exceções, o corpo das crianças é educado, treinado e disciplinado por meio das “rotinas”, da regulamentação do tempo, espaço e movimentos na vida cotidiana que institui e normatiza tempos fixos (BATISTA, 1998; SAYÃO, 2004).

De acordo com Foucault (2007, p. 130):

O controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos, impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada de ficar ocioso e inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.

Foucault (2007) faz uma dura crítica a Instituição escolar, em relação a determinados princípios e moldes sociais que veem a educação como conformação e construção externa do sujeito, sem falar da prática de liberdade.

Os estudos de Michel Foucault perpassam pela sociedade disciplinar, estiveram relacionados às instituições, quartéis, fábricas, prisões, hospitais psiquiátricos e escolas, “instituições de sequestro”, que para Veiga-Neto (2003, p. 91), são “instituições capazes de capturar nossos corpos por tempos variáveis e submetê-los a variadas tecnologias de poder”.

Foucault (2007) por meio de uma análise histórica e inovadora viu no exército, nas fábricas, nas prisões, nos asilos e nas escolas da Idade Moderna atitudes de vigilância e adestramento do corpo e da mente do sujeito, surgindo então à concepção do homem como um objeto, capaz de ser moldado, dando às instituições a possibilidade de modificá-lo. A partir de normas e punições, para que assim todos exerçam suas tarefas como bons cidadãos evitando infringir as normas estabelecidas pelo poder.

É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas (FOUCAULT, 1999, p. 42).

Soberania, disciplinamento e biopoder constituem as formas de dominação e docilização analisadas e descritas por Foucault (1979, 2007) para a compreensão da sociedade moderna, bem como para a constituição das instituições e da formação do homem. O rei, como destaque da soberania, dispunha dos corpos nos mais temerosos e cruéis castigos físicos para a punição corporal do erro. Entre o arsenal dos suplícios, constituíam-se masmorras, decapitações, esquartejamentos e fogueiras. Segundo Foucault (2007) a utilização destas punições era comum para a imposição do medo à população bem como para reforço ao poder do rei, visto que os castigos eram aplicados publicamente.

Para Foucault (2007) a Modernidade caracteriza-se como o período em que se instaura o governo e a governamentalidade, como tecnologias de dominação. O conceito definidor da modernidade, segundo o francês, é a disciplina - um instrumento de dominação e controle destinado a suprimir ou domesticar os comportamentos divergentes.

Foucault (1979, 2007) diz que as diversas instituições que se formam, tais como presídios, hospitais e escolas, estão fundamentadas em um poder disciplinar para a obediência, a ordem e a dominação. "As sociedades modernas não são disciplinadas, mas disciplinares: o que não significa que todos nós estejamos igual e irremediavelmente presos às disciplinas" (VEIGA-NETO, 2003, p. 54).

O controle exercido sobre o corpo, descrito por Foucault (1979, 2007), impõe uma coerção sem folga, a injunção de um nível de mecânica, o exercício do poder sobre o movimento, os gestos e as atitudes. Esta relação denominada como docilidade/utilidade dão origem às disciplinas abordadas por Foucault como formas de dominação, caracterizando o poder disciplinar:

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa unicamente o aumento de suas habilidades nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política de coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe (FOUCAULT, 2007, p. 119).

É importante destacar que para Foucault (2007, p. 119) corpos dóceis são corpos maleáveis e moldáveis, o que significa que, por um lado, a disciplina submete ao corpo a um ganho de força pela sua utilidade; e, por outro lado, perde força pela sua sujeição à obediência política.

A docilização do corpo tem uma vantagem social e política sobre o suplício, porque este enfraquece ou destrói os recursos vitais. Já a docilização torna os corpos produtivos.

As instituições infantis devem conjecturar sobre o espaço destinado às atividades corporais, em todos os momentos da rotina diária. Os deslocamentos, as conversas, as brincadeiras não devem ser entendidos pelo professor como situações de desordem, indisciplina, agitação ou dispersão, mas como manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998).

Para Arroyo (2012) em muitas salas de aula o silêncio está roto e até quando se tenta impô-lo os corpos falam, com suas marcas, toda a classe de linguagens e de expressões.

Como aprender a entender as linguagens desses corpos rotos? Nada fácil para profissionais que aprendemos a linguagem escrita, do letramento, do livro didático, da cópia, do 'para casa', das cruzes nas múltiplas escolhas das avaliações e seleções. Nada fácil para profissionais que nos ensinaram a ensinar mantendo os aprendizes em silêncio. Como superar essas didáticas para entender, valorizar as duras linguagens de suas vidas-corpos tão falantes e tão denunciante? (ARROYO, 2012, p. 48).

Entendemos que os conhecimentos relacionados à leitura e à escrita são essenciais, mas evidenciamos a importância de considerar o corpo em movimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil. A superação e rompimento dessa reprodução de corpos disciplinados e dóceis nas instituições de EI é primordial para que possamos desenvolver a autonomia nas crianças, romper com ideias rígidas e conservadoras e refletir sobre aspectos importantes que permeiam a prática pedagógica.

Quando utilizamos a discussão sobre disciplina corporal devemos refletir sobre o que podemos considerar dentro da naturalidade, de uma normalidade pedagógica em relação a organização disciplinar e o que pode ser visto como excesso, como aponta Foucault (1979, 2007). Na Educação Física e na Educação Infantil essa discussão é muito importante, pois a criança precisa se organizar dentro do grupo e isso muitas vezes, se faz necessário para o sucesso da atividade. A realização de uma atividade em círculo, por exemplo, em que os alunos precisam estar organizados desta forma para que a atividade aconteça.

A questão da disciplina está ligada a atitude e sensibilidade do professor, em como ele consegue mediar as relações entre as crianças que interagem em um processo de ensino e aprendizagem. A sensibilidade do professor na EI é essencial ao tratar destas questões, com um olhar disciplinar em ensinar a responsabilidade e organização durante a atividade, ao invés da coerção por falta da disciplina.

Quando brinca a criança se depara com desafios e situações problema devendo buscar soluções para aquelas com as quais se deparam. Nas brincadeiras estão contidos processos importantes também, como aquisição de papéis. Por meio dos jogos a criança vai aprendendo a respeitar o outro e compreender que é possível reinventar regras, desde que seja de comum acordo com os demais participantes; com isso a criança se sente inserida e responsável por aquele contexto. Dentre essas atividades, estão contidos

processos de instrução, regras de grupo, classificação, generalização, abstração etc.

Moyles (2006, p. 124) enfatiza a importância do papel do adulto como capacitador e promotor do brincar. Para a autora, o papel do adulto não é nem passivo, nem ativo, é proativo. Embora o ambiente de brincar livre tenha potencial para estimular a aprendizagem efetiva, o mesmo precisa ser cuidadosamente estruturado. Sendo assim, os adultos desempenham um importante papel nessa organização, intervindo seletivamente no brincar infantil.

Considerando o que diz Foucault (1979, 2007), podemos pensar neste processo como construção efetiva do sujeito. Devemos considerar que o processo educativo está sempre em construção, em que o objetivo é o indivíduo cultivar-se, formar-se, fazer-se e erigir-se através do mesmo, a educação seria pensada como um processo de cultivo de si mesmo.

1.4.2 Educação Infantil: o corpo em movimento como eixo da prática pedagógica

Considerando a prática pedagógica na EI na perspectiva do corpo em movimento, ressaltamos que as atividades lúdicas oferecem possibilidades de ações pedagógicas nessa direção, as quais devem permear o cotidiano pedagógico do educador. No ato de brincar da criança, há um ser expressivo, um corpo que se movimenta e que precisa estar integrado às demais ações do cotidiano escolar.

Pensando no desenvolvimento da criança de maneira integral, consideramos as atividades lúdicas como possibilidades de inserção do trabalho corporal na EI. A busca por estudos com os quais pudéssemos compartilhar as questões desta pesquisa nos apontou diversos caminhos. Porém, os escritos de Moyles (2002) e Moyles et al. (2006) apontam aspectos importantes, que nos permitem compreender a atividade corporal como parte integrante do brincar, sendo fundamental na prática pedagógica.

Para Piccolo e Moreira (2012, p. 50) “a corporeidade pode ser entendida como corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural”. O termo corporeidade pode significar o entendimento do corpo em

sua totalidade, aquele que é dotado de motricidade, sensibilidade, e de transcendência. O ser criança é corporalmente tudo isto ao mesmo tempo.

Na EI, as atividades devem ser aplicadas com a finalidade de promover o desenvolvimento global da criança. Sendo assim, nesta fase a criança quer explorar o espaço a sua volta e precisa se movimentar, mas para isso ela necessita vivenciar diferentes sensações provocadas por diferentes movimentos. Para Garanhani (2002) o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

O entendimento de corporeidade leva-nos a refletir que o corpo vai muito além das dicotomias corpo e mente. Na EI a criança é corporeidade significativa e não pode perder essa importante característica (PICCOLO; MOREIRA, 2012). A criança deve ser livre para agir em um ambiente intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe proporcione a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir, integrar-se e desenvolver todo o seu potencial.

O educador em sua ação docente na EI, deve considerar essas questões e refletir sobre a sua prática pedagógica. A movimentação do corpo da criança na EI segundo Garanhani (2001-2002, p. 116-117) deve ser norteadas por três eixos:

1. Autonomia e identidade corporal: implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil.
2. Socialização: sugere a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social.
3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis: envolve a aprendizagem das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

O brincar pode ser proposto como forma de integrar esses três eixos. A prática pedagógica com um caráter lúdico reside uma imensa gama de possibilidades de compreensão da criança, bem como de novas perspectivas para uma atuação pedagógica na EI.

Quando falamos de criança e aprendizagem, podemos afirmar que brincar é fundamental, pois contribui para um melhor desenvolvimento infantil em todos os aspectos: físico, afetivo, intelectual e social. Para Marinho et al. (2007, p. 84) o ato de brincar pode ser entendido como a capacidade de criar da criança e está relacionado com as suas vivências. Por meio das atividades lúdicas as crianças vivenciam situações que possibilitam o desenvolvimento da sociabilidade, da linguagem, da coordenação motora, da noção espacial e corporal.

Neste sentido, Garanhani (2006) enfatiza que a linguagem é o instrumento que vai elaborar e organizar a expressividade da criança no mundo dos símbolos e o corpo assume um papel fundamental no processo de constituição da criança como sujeito cultural. Assim, os movimentos do corpo, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio em que a criança está. Sendo assim, a autora propõe que pensemos em uma concepção de EI que valorize o movimento corporal da criança como uma capacidade expressiva e intencional e não apenas como uma necessidade físico-motora.

1.4.3 A Educação Física e as práticas corporais na Educação Infantil

O corpo é o primeiro instrumento da criança no diálogo com o mundo, assim ela investe em situações significativas. Na fase da infância, o significado depende, sobretudo, da ação corporal. Dias (2000) ressalta que o movimento para a criança é a primeira forma de linguagem, o corpo é o primeiro instrumento que utiliza para se expressar e dialogar com o mundo dos adultos, sendo também fundamental para a construção de vínculos afetivos.

Entre todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, entendemos a corporeidade como o princípio básico que deve pautar a ação pedagógica do professor de Educação Física na EI.

Nóbrega (2005, p. 80) já afirmava que:

A noção de corporeidade, abrangendo o corpo vivo e significativo, fundado na facticidade e na cultura, supera a dicotomia biológico-cultural e expressa a unidade do ser no mundo. É pois o conceito mais coerente para estruturar o conhecimento do corpo na Educação Física.

A Educação Física ganha destaque entre as diferentes atividades propostas às crianças na EI, pois possibilita o desenvolvimento da cultura corporal oferecendo oportunidades variadas, como: segurança, autonomia, domínio corporal e respeito às singularidades de cada criança (RABINOVICH, 2007).

A Educação Física na primeira infância deve ser desenvolvida por meio de experiências motrizes que cada indivíduo traz de sua história corporal. Procura ao mesmo tempo o desabrochar das aptidões do indivíduo e a aquisição de novas capacidades.

Sendo assim, para que a criança possa completar de forma correta um determinado movimento, ela necessita antes de tudo, ter consciência do seu próprio corpo. A criança deve ser livre para agir em um ambiente, intencionalmente organizado pelo adulto, mas que lhe propicie a oportunidade de transformar, adaptar, criar, interagir e integrar-se, desenvolvendo seu potencial como ser humano (KISHIMOTO, 1996).

Em relação ao seu papel pedagógico, a Educação Física deve mostrar sua importância, assim como as demais disciplinas no âmbito escolar. As habilidades motoras precisam ser desenvolvidas, sem dúvida. Cabe ao professor, estar atento aos movimentos das crianças, pois na infância o corpo e suas expressões são a fala das crianças.

Segundo Nicolau (*apud* SANTOS, 2000, p. 257) a Educação Física nos anos iniciais visa o desenvolvimento integral da criança que

[...] por meio das atividades de educação física, deverá movimentar o corpo reconhecendo as suas partes, orientando-se, localizando-se e direcionando-se, percebendo rápido, o simultâneo, o lento; deverá desenvolver melhores condições de participar de brinquedos, dramatizações e mímicas.

A Educação Física na EI torna-se ainda mais importante, quando propõe uma prática prazerosa, respeitando as características da infância, tratando a criança como tal por meio da instrumentalização do lúdico. Para Piccolo e Moreira (2012, p. 53) “a corporeidade é a expressão da minha existência no mundo, na cultura e na história e nada posso realizar ou conceber se não existir corporalmente”.

Atualmente a sociedade vem sendo marcada por uma concepção de infância mais associada como etapa ou período preparatório para a vida adulta,

dando ênfase ao que a criança pode vir a ser, deixando de lado o que a criança é agora. (KRAMER, 1995). Isso vem causando a sensação de que a criança deve estar frequentemente em um processo de potencialização e preparação para o futuro e, sendo um período de ingenuidade e inocência precisa ser educada e “moldada” para a vida adulta. Segundo Piccolo e Moreira (2012, p. 55) “A Educação Infantil permeada pela área da Educação Física, pode contribuir para a luta de deixar a criança ser criança por mais tempo, impedindo métodos educativos que se destinam a formá-las em adultos precoces”.

Para Garanhan (2006) o brincar oferece condições para a criança se desenvolver e se apropriar de elementos da realidade por meio da compreensão de seus significados. A autora ressalta que na pequena infância, a capacidade de brincar otimiza o desenvolvimento físico-motor da criança e propicia uma relação com os símbolos que constituem as atividades do seu cotidiano.

A literatura vem destacando o papel da educação escolar na construção de uma sociedade menos desigual, enfatizando ações pedagógicas que proporcionem às crianças compreender e se relacionar com o mundo a sua volta, sendo sujeitos ativos neste processo. Segundo Neira (2014, p. 16) com a Educação Física não foi diferente, “a preocupação com a aprendizagem dos movimentos foi substituída pela tematização da cultura corporal”, sendo esta, uma parcela da cultura mais ampla que abarca todos os conhecimentos e representações relativos às práticas corporais. Neira (2014, p. 16) destaca que:

[...] as práticas corporais são os produtos da gestualidade sistematizada com características lúdicas, isto é, as brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas. Logo, fazem parte da cultura corporal desde as regras da amarelinha até o desenho tático do futebol, passando pelas técnicas do balé, a história do judô e os nomes dos aparelhos de ginástica.

É importante que como educadores façamos uma releitura da prática pedagógica, pensando em uma educação de forma integral, devemos unir o que frequentemente vêm sendo dissociado: corpo, mente e emoção. Tal divisão, se presente na prática pedagógica, torna o ambiente de aprendizagem distante da realidade e dos interesses infantis. Neira (2006, p. 2) enfatiza que a preferência pelo movimento e motricidade não deve ser dada apenas aos “especialistas” em Educação Física, e que nem as professoras regentes priorizem apenas o intelecto nas atividades em sala de aula, pois ambas

devem conceber a criança como um ser global, único e inteiro: cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

“O trabalho pedagógico com as práticas corporais tem como objetivo principal auxiliar as crianças; analisá-las, significá-las e produzi-las, pois se constituem em textos elaborados pela linguagem corporal” (NEIRA, 2014, p. 17). O autor afirma que não há movimento pelo movimento, qualquer gesto tem como suporte um significado. Desta forma, o professor educaria por meio do movimento ou pelo movimento, devido às aprendizagens proporcionadas pelas experiências vividas, como o conhecimento do corpo e seus limites, o arriscar-se e aprender com as emoções do risco entre outros. Ao desenvolver atividades rítmicas e expressivas, brincadeiras, jogos, o professor estaria proporcionando situações em que a criança constrói conhecimentos, sendo assim, educaria sobre o movimento (NEIRA, 2006).

Rabinovich (2007, p. 29) ressalta que:

[...] é essencial que o professor de Educação Infantil compreenda o movimento da criança como linguagem, possibilitando-lhe a metamorfose de um ser da natureza para um sujeito da cultura. É preciso estar atento ao corpo e aos movimentos, pois na infância o corpo e suas expressões são as falas das crianças.

Enfatizamos a importância de uma compreensão mais apurada da motricidade infantil aos profissionais que atuam na EI. Muito além do olhar biológico ou fisiológico, o movimento é uma forma expressiva e relevante para as crianças. “O corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, conhece e se expressa” (MATTOS; NEIRA, 2006, p. 11). Assim, rompemos com a ideia que explica o movimento como resultado de estímulos neurais, para entendê-lo como portador de significados culturais. Sendo assim, cabe ao professor a organização das atividades pedagógicas para que ampliem o patrimônio cultural das crianças.

Os movimentos do corpo constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio onde a criança se encontra, sendo assim, tão importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil. É preciso refletir e repensar uma prática que valorize o movimento corporal da criança como capacidade expressiva e intencional e não apenas como uma necessidade físico-motora (GARANHANI, 2006).

Devemos considerar sobre que tipo de criança e de infância a escola tem focado em seu cotidiano, é necessário compreender o que é ser criança

hoje. Arroyo (2012, p. 332) aponta que as necessidades sociais e culturais da infância contemporânea são marcadas cada vez mais pelo consumo de bens materiais e pelo acesso aos mais diversos tipos de mídia. A evolução da comunicação que facilitou a divulgação de brinquedos teve seu reflexo nas culturas infantis, ligando-os amplamente ao consumo e à mídia. A urbanização desenfreada das cidades, influenciou para que as crianças perdessem locais que antes eram exclusivos para a vivência de atividades lúdicas, como o quintal de casa, a rua, o jardim, as praças. Sendo assim, temos a escola como uma instituição importante para que o movimento, as brincadeiras e o lúdico sejam vivenciados pelas crianças.

É se movimentando que as crianças produzem sentido das situações observadas em seus cotidianos, experimentam diferentes formas de interpretar o que acontece em seus mundos. As crianças se apropriam em suas brincadeiras das narrativas as quais têm acesso, sejam da televisão, do computador, da história contada em casa, dos livros, entre outras coisas. É nesse momento que elas demonstram o quanto o contexto e as ofertas culturais são significações importantes na constituição de suas brincadeiras. Que quanto mais diversas as experiências, o contato com a natureza, as histórias, os lugares e a diversidade dos brinquedos, mais as crianças exercitam a imaginação, criando e atribuindo sentido à realidade da qual fazem parte. Que quanto mais sentido existir em suas vidas, mais ricos de sentidos serão seus movimentos (ARROYO, 2012, p. 345).

Neste sentido, os educadores devem estar atentos às contribuições de Gardner (1982 *apud* RIVOLTELLA, 2008) sobre o desenvolvimento da inteligência corpórea nas crianças, o qual traz à tona a importância de trabalhar os sentidos, a sensibilidade e de compreender o mundo vivido das crianças, das relações estabelecidas com a mídia e entendê-las como seres que atuam, refletem, questionam o seu mundo através do movimento (ARROYO, 2012).

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS DA LEGISLAÇÃO E DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Neste capítulo abordamos sobre os aspectos da Legislação relacionados a Educação Infantil, realizamos também uma análise dos principais documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica nessa etapa da educação básica. Buscamos destacar nesses documentos os aspectos relacionados à aprendizagem e ao corpo em movimento na Educação Infantil.

2.1 A LEGISLAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Abordar sobre a Educação Infantil (EI) implica considerarmos as mudanças em relação a legislação e diretrizes curriculares ocorridas, bem como os avanços conquistados nessa área. Para construir a trajetória da EI que resultou em sua contemporaneidade, buscamos compreender os modelos educacionais instituídos para responder aos desafios da organização da sociedade.

Primeiramente, foram as iniciativas voltadas à infância como uma concepção assistencialista. Do ponto de vista histórico, a educação da criança pequena esteve por séculos sob a responsabilidade exclusivamente da família. O papel da família nos cuidados com a criança pequena é apontado na legislação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) indica que o atendimento à criança deve ser dado em complementação à educação da família. Ou seja, o Art. 29 define que “a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

Analisando o processo histórico do surgimento da EI no Brasil, as fontes apontam para o fato de que, assim como na Europa, as primeiras creches surgiram devido a modificação do papel da mulher na sociedade. Devido ao

processo de urbanização e industrialização, houve a necessidade de incorporar um grande número de mulheres ao mercado de trabalho. Decorrente deste processo, a criança passa a ser atendida por terceiros, ficando a maior parte do tempo fora do contato com seus pais. Neste contexto, a função de educar passou a ser delegada a terceiros, e aos pais cabia o papel principal de prover recursos financeiros para sustentar as necessidades básicas da família (OLIVEIRA, 2002).

Apesar das inúmeras mudanças sociais com a entrada da mulher no mercado de trabalho, o surgimento das instituições formais para o atendimento à criança aconteceu de forma gradativa, acompanhando as necessidades que eram criadas socialmente em diferentes contextos históricos. De acordo com Oliveira (2002), no final do século XIX surgem os primeiros jardins de infância, sob os cuidados de instituições privadas, bem como aparecem interpretações históricas que perduram até a atualidade, a ideia de assistencialismo e de educação compensatória. Uma importante mudança ocorreu nesse período: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 4024/1961 (BRASIL, 1961), aprofundou a perspectiva apontada desde a criação dos jardins de infância.

Durante o período dos governos militares, houve uma nova configuração das instituições voltadas às questões de educação, saúde e política. Houve embates com programas federais às instituições privadas com a finalidade assistencial ao pré-escolar, e a defesa em nível municipal da creche e pré-escola com função educativa. O Estado assumiu algumas responsabilidades de atendimento infantil, mas dividiu custos com setores particulares, contando com o trabalho de associações religiosas, médicos e educadores. Destacamos que ainda nesse período, foi dado ênfase à medicalização da assistência e à psicologização do trabalho educativo. O atendimento a essa criança tinha como objetivo formar o homem do futuro e fortalecer o Estado. Podemos perceber essa influência sobre a infância na Constituição de 1937 (BRASIL, 1937) em que foram explicitadas na Carta Magna, as ideias a respeito dessas crianças, que eram vistas como “colaboradoras da grandeza do Brasil”, uma vez que contribuíam para o sustento da família com seu trabalho (CARTAXO, 2013).

O final do regime militar e a abertura política foram marcados por lutas pela democratização da escola pública. Com a ideia de que a creche não diz respeito somente à família, mas também ao Estado e as empresas, novas

discussões foram retomadas buscando romper com as concepções meramente assistencialistas e compensatórias, propondo-lhes uma função pedagógica, que enfatizasse o desenvolvimento linguístico e cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2002).

A pressão dos movimentos sociais por creches possibilitou uma grande conquista, a Constituição Federal de 1988 que apresenta um novo olhar para a criança com o reconhecimento da educação em creches e pré-escolas como um direito da criança e um dever do Estado a ser cumprido nos sistemas de ensino, vinculando o atendimento à área educacional e não apenas a área assistencialista. Encontramos a seguinte afirmação no Art. 227, Capítulo VII – Da Família, Da criança, da Constituição Federal:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Desse modo, percebemos que a Constituição de 1988, fundamenta-se em uma nova concepção de criança cidadã, sujeito de direitos, cuja proteção integral deve ser assegurada com absoluta prioridade pela família, sociedade e pelo poder público, reconhecendo seu direito de acesso à EI. Em seu Artigo 206, inciso VII da Constituição estabelece a garantia da qualidade (BRASIL, 1998), retirando a EI do âmbito de assistência inserindo-a no sistema educacional.

Na década de 1990 debates, pesquisas e ações buscam a melhoria da educação no país, com o propósito de construir uma nova concepção para a educação de crianças de zero (0) a seis (6) anos. No ano de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, de acordo com a Lei nº 10.806/1990 (BRASIL, 1990), o qual concretizou as conquistas dos direitos das crianças promulgados pela Constituição, evidenciando em seu Artigo 4º o direito ao atendimento às crianças de zero (0) a seis (6) anos em creches e pré-escolas.

Para Piccolo e Moreira (2012) a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) trouxeram um novo paradigma educacional, permitindo que muitas pessoas

começassem a lutar pela conquista dos espaços públicos destinados ao atendimento infantil que passou a ser reconhecido como dever do Estado e de cada município. Outro marco para a EI foi a aprovação da nova LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que estabelece a mesma como etapa inicial da Educação Básica e determina que crianças de zero a três anos sejam atendidas pelas creches, enquanto as de quatro (4) a seis (6) anos devem frequentar a pré-escola.

Percebemos avanços em relação aos direitos da criança, sendo que a EI passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica atribuindo-lhe maior relevância e com isso há uma maior preocupação com o desenvolvimento da criança como um todo.

Para Cartaxo (2013) foi com a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) que surgiu uma concepção de EI vinculada ao sistema educacional como um todo, na qual é evidenciada a necessidade de considerar a criança em sua totalidade para promover seu desenvolvimento, havendo compartilhamento das responsabilidades familiar, comunitária e do poder público.

Sendo objeto de discussões entre professores e demais profissionais da área que estudam o desenvolvimento infantil, a EI tem obtido certa valorização. Novas concepções acerca do desenvolvimento, da cognição e linguagem modificaram as propostas pedagógicas apontadas para a área foram pensadas. Tendo em vista, a preocupação com as propostas pedagógicas elaboradas para a EI, em 1998 o Ministério de Educação e Cultura – MEC elaborou e distribuiu o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (BRASIL, 1998), que constitui a primeira proposta curricular oficial destinada a faixa etária de zero (0) a seis (6) anos, visando uma democratização do ensino na EI, no sentido de auxiliar os professores quanto a sistematização do trabalho pedagógico em relação aos conteúdos e objetivos desta etapa de ensino. Um ano depois, foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, por meio da Câmara de Educação Básica - CNE/CEB (BRASIL, 2010) organizando assim as propostas pedagógicas específicas para as crianças dessa idade. Só com advento das Diretrizes Curriculares Nacionais os espaços institucionais adotaram objetivos voltados à educação. A partir dessa função, a pré-escola começa a estimular a criatividade das crianças, além de se preocupar com as

propostas de atividades que reforcem a espontaneidade (SOUZA; KRAMER, 1991).

Posteriormente, foram definidas pelo Conselho Nacional de Educação em 2009 (Parecer CNE/CEB nº 20/2009 e Resolução CNE/CEB nº 05/2009) as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), assim foram organizadas as propostas pedagógicas específicas para as crianças dessa idade. Só com advento das DCNEI (BRASIL, 2010) os espaços institucionais adotaram objetivos voltados à EI. A partir desse documento, a pré-escola começa a estimular a criatividade das crianças, além de se preocupar com as propostas de atividades que reforcem a espontaneidade (OLIVEIRA, 2010).

A declaração do direito da criança à educação tem suscitado muitas reflexões e debates sobre a qualidade do ensino dedicado a essa fase. Ao longo dessa trajetória, podemos observar que novas políticas educacionais começam a ser delineadas para EI. Nesse processo, destacamos a Resolução nº 05/2009 (BRASIL, 2009), que fixa as novas DCNEI (BRASIL, 2010); a Emenda Constitucional de nº 53/2006 (BRASIL, 2006) que ampliou o Ensino Fundamental para nove anos, incorporando as crianças de seis anos de idade à etapa da escola básica; e a Emenda Constitucional de nº 59/2007 (BRASIL, 2007) que institui a obrigatoriedade escolar para crianças em pré-escola a partir dos quatro anos de idade, conforme o Art. 208: “Educação Básica é obrigatória e gratuita dos quatro (4) aos dezessete (17) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita, para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Cartaxo (2013, p. 51) destaca que a emenda é foco de discussões e preocupações por alguns pesquisadores e estudiosos da área, visto que apresenta pontos ambíguos, pois podem ocorrer situações como:

1. expansão do número de matrículas sem atender aos parâmetros de qualidade exigidos;
2. a antecipação da escolaridade apresentando características do ensino fundamental e perdendo as especificidades da educação infantil;
3. diminuição da oferta do tempo integral como forma de duplicar o número de vagas.

De certo modo, podemos dizer que os acontecimentos citados representam as novas preocupações, os objetivos e estudos nas questões

relacionadas às propostas pedagógicas que embasam as práticas pedagógicas a serem desenvolvidas na EI.

2.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Sendo a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento objeto desta pesquisa, faz-se necessário analisarmos os documentos oficiais com o objetivo de identificarmos os pressupostos teóricos metodológicos apontados para o desenvolvimento da prática pedagógica nessa fase de escolarização.

2.2.1 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)

Historicamente, no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998) é apresentado como a primeira proposta para a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil (EI). Consideramos nesta pesquisa o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 13) como um avanço na área educacional, visto que:

Este documento constitui-se em um conjunto de referências e orientações pedagógicas que visam a contribuir com a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras.

Ao tratar de criança, ressaltamos o conceito estabelecido no RCNEI (BRASIL, 1998, p. 21):

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca. A criança tem na família, biológica ou não, um ponto de referência fundamental, apesar da multiplicidade de interações sociais que estabelece com outras instituições sociais. As crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio.

Embora tenha um consenso sobre a necessidade de que a educação para a criança pequena deva promover a integração entre os aspectos físico,

emocional, afetivo, cognitivo e social, considerando que a mesma é um ser completo e indivisível, as divergências estão exatamente no que se entende sobre o que seja trabalhar com cada um desses aspectos (BRASIL, 1998).

Devido às características e necessidades de cuidado e educação da pequena infância, atualmente, a EI busca uma especificidade em relação aos outros níveis de escolarização, buscando estruturar o seu conhecimento de forma diferente quando comparada à organização dos conteúdos escolares tradicionais. Essa organização diferenciada constitui um dos desafios da atual EI (GARANHANI, 2002).

O RCNEI (BRASIL, 1998) é estruturado e organizado de acordo com as idades de zero (0) a três (3) anos e de quatro (4) a seis (6) anos, considerando-se dois âmbitos de experiências: formação pessoal e social e conhecimento de mundo, que são constituídos pelos eixos de trabalho: Identidade e Autonomia, Movimento, Artes visuais, Música, Linguagem oral e escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. A organização ocorre de modo instrumental e didático, cabendo ao professor dinamizar o processo de forma integrada e global, buscando relacionar esses âmbitos. Considerando-se as particularidades de cada faixa etária e suas formas específicas de aprender, esta organização visa abranger diversos e múltiplos espaços de elaboração de conhecimentos e de diferentes linguagens, a construção da identidade, os processos de socialização e o desenvolvimento da autonomia das crianças que propiciam, por sua vez, as aprendizagens consideradas essenciais (BRASIL, 1998).

Ao tratarmos nesta pesquisa da prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento, é importante destacar que os âmbitos e eixos do trabalho educativo descritos no RCNEI (BRASIL, 1998), possibilitam ao professor organizar sua prática e refletir sobre a abrangência das experiências que propicia às crianças.

O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta uma proposta aberta, flexível e de caráter não obrigatório, norteadora das instituições de EI, é um documento que indica pressupostos teóricos metodológicos para orientar a prática pedagógica dos professores.

De acordo com Arantes (2003) faz-se necessário reconhecermos a importância do RCNEI (BRASIL, 1998), diante de uma realidade na qual os professores tinham poucas referências teóricas e práticas para uma atuação

sistemática na EI. Porém, é importante destacarmos que nos dias de hoje, o professor de EI deve refletir e fazer as críticas necessárias, não centrando sua prática pedagógica apenas no referido documento.

Ressaltamos que alguns aspectos como o conhecimento, a experiência profissional docente, o cotidiano escolar e a realidade onde as crianças estão inseridas são aspectos relevantes para melhor realização da prática pedagógica na EI, a qual não deve ter como parâmetro apenas um documento oficial para o seu desenvolvimento. A compreensão do processo de desenvolvimento infantil e das particularidades de cada criança por parte dos professores EI, são de grande importância para a realização de uma prática pedagógica voltada para um desenvolvimento integral da criança, onde o cuidar e o educar são processos inseparáveis.

O RCNEI (BRASIL, 1998) aponta para a necessidade de que as instituições de EI incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar. O referido documento também menciona que as novas funções para a EI devem estar associadas a padrões de qualidade advindos de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais e culturais. Assim como, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças de zero (0) a seis (6) anos, “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” está entre os princípios básicos que garantem a qualidade das experiências oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 15). Cabe acrescentar que as crianças têm direito, antes de tudo, de viver experiências prazerosas nas instituições. Na instituição de EI podem ser oferecidas às crianças condições para as aprendizagens que ocorrem nas brincadeiras e aquelas advindas de situações pedagógicas intencionais ou aprendizagens orientadas pelos adultos (BRASIL, 1998, p. 16).

Ressaltamos o papel do cuidar como parte integrante da educação, embora possa exigir conhecimentos, habilidades e instrumentos que extrapolam a dimensão pedagógica. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) a base

do cuidado humano é compreender como ajudar o outro a se desenvolver como ser humano. Cuidar significa valorizar e ajudar a desenvolver capacidades. Sendo assim, o cuidado precisa considerar, as necessidades das crianças, que quando observadas, ouvidas e respeitadas, podem dar pistas sobre a qualidade do que estão recebendo. Cuidar da criança é, sobretudo, dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades; visando a ampliação do conhecimento e de suas habilidades que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma (BRASIL, 1998).

Tendo como campo de pesquisa deste trabalho, instituições que atendem a criança em tempo integral, o RCNEI (BRASIL, 1998) aponta para uma maior responsabilidade quanto ao desenvolvimento e aprendizagens infantis, assim como com a oferta de cuidados adequados em termos de saúde e higiene. Os horários estendidos devem significar sempre maiores oportunidades de aprendizagem para as crianças e não apenas a oferta de atividades para passar o tempo ou muito menos longos períodos de espera. Sendo assim, a rotina representa a estrutura sobre a qual será organizado o tempo de trabalho educativo com as crianças, que deve incluir os cuidados, as brincadeiras e as situações de aprendizagens orientadas. O RCNEI (BRASIL, 1998, p. 55-57) cita as estruturas didáticas como forma de estratégias organizadas em função das intenções educativas, constituindo-se em um instrumento para o planejamento do professor, são elas:

- **Atividades permanentes:** aquelas que respondem às necessidades básicas de cuidado, aprendizagem e de prazer para as crianças, cujos conteúdos necessitam de uma constância. [...] Consideram-se atividades permanentes: brincadeiras no espaço interno e externo; roda de história, roda de conversas, ateliês ou oficinas de desenho, pintura, modelagem e música, atividades diversificadas ou ambientes organizados por temas ou materiais à escolha da criança, incluindo momentos para que as crianças possam ficar sozinhas se assim o desejarem; cuidados com o corpo.
- **Sequência de atividades:** são planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade [...].
- **Projetos de trabalho:** os projetos são conjuntos de atividades que trabalham com conhecimentos específicos construídos a partir de um dos eixos de trabalho que se organizam ao redor de um problema para resolver ou um produto final que se quer obter. [...] Dependem, em grande parte, dos interesses das crianças. Precisam ser

significativos, representar uma questão comum para todos e partir de uma indagação da realidade. [...].

Ao refletirmos sobre a proposta do RCNEI (BRASIL, 1998), podemos perceber que a mesma ainda é distante da realidade que permeia a educação brasileira, visto que muitas instituições de EI encontram-se em condições precárias, com falta de recursos, com profissionais sem a formação mínima e adequada, entre outros.

Nessa direção Palhares e Martinez (2007, p. 8) se manifestam dizendo:

[...] à medida que a leitura do referencial vai nos remetendo aquela infância desejada, rica em estímulos, pertinentes quanto à adequação do vínculo do educador com a criança, e vai nos seduzindo, transportando, remetendo para a criança idealizada, ele nos afasta da realidade da maioria das creches brasileiras, desconhecendo ou ocultando parte dos conhecimentos anteriores sistematizados e divulgados.

O conhecimento apresentado no RCNEI (BRASIL, 1998), segundo o MEC visa uma democratização do ensino na EI, porém esse distanciamento da realidade da prática pedagógica leva, muitas vezes, professores que trabalham com essa faixa etária ignorarem tal documento. Se por um lado, o RCNEI (BRASIL, 1998) pode ser elemento orientador de ações na busca da melhoria de qualidade da EI brasileira, por outro, não tem a pretensão de resolver os complexos problemas dessa etapa educacional (BRASIL, 1998).

A prática da EI deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam suas capacidades. Ao analisarmos a prática pedagógica dos professores que atuam nesta etapa de ensino, buscamos as capacidades necessárias a serem desenvolvidas segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 63) na forma dos seguintes objetivos gerais:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações.
- Descobrir e conhecer progressivamente o seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar.
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social.
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração.

- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a sua conservação.
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades.
- Utilizar diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva.
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

Considerando tais objetivos, podemos dizer que cabe às Instituições de EI oferecer condições e recursos necessários para que ocorra o desenvolvimento das crianças sob todos os aspectos: cognitivo, físico social e afetivo.

A estruturação do espaço, a forma como os materiais são organizados, a qualidade e adequação dos mesmos são elementos essenciais de um projeto educativo. Como aponta o RCNEI (BRASIL, 1998) o espaço deve propiciar condições para que as crianças possam usufruí-lo em benefício de seu desenvolvimento e aprendizagem. Nas salas, a forma de organização deve comportar ambientes que permitem o desenvolvimento de atividades diversificadas e simultâneas, tais como: jogos, artes, faz-de-conta, leitura etc. Na área externa devem ser criados espaços lúdicos, que sejam alternativos e “permitam que as crianças corram, balancem, subam, desçam e escalem ambientes diferenciados, pendurem-se, escorreguem, rolem, joguem bola, brinquem com água e areia, escondam-se etc.” (BRASIL, 1998, p. 69).

Destacamos a importância dos brinquedos, que devem ser integrados ao acervo de materiais existentes nas salas de EI, sendo estes, objetos que dão suporte ao brincar e podem ser das mais diversas origens materiais, formas, texturas, tamanho e cor. Porém, devem estar dispostos de forma acessível às crianças.

Observamos que o termo Educação Física não está presente nas orientações curriculares para a EI, apesar de haver uma valorização do corpo e do movimento. O RCNEI (BRASIL, 1998) apresenta a expressão movimento e este se constitui como um eixo de trabalho do âmbito de experiência “conhecimento de mundo”.

Os movimentos que as crianças realizam e manifestam são permeados de uma significação.

Ao movimentar-se, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades do uso significativo de gestos e posturas corporais. O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Na pequena infância a criança necessita agir para compreender e expressar os significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra. Garanhani (2002) afirma que o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem pelo fato de gestar as significações do aprender, ou seja, a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

Sendo assim, é muito importante que o professor direcione o seu olhar para a relevância do corpo em movimento estar presente nas práticas da EI, observando os comportamentos e necessidades das crianças, proporcionando atividades e experiências estruturadas e pensadas de acordo com as necessidades de cada faixa etária e do desenvolvimento infantil e entendendo que gestos e/ou deslocamentos são manifestações naturais e que é através do corpo que elas se expressam e interagem.

O trabalho com movimento contempla a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança (BRASIL, v. 3, p. 15).

Portanto, é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que são oferecidas na EI. Podemos considerar o brincar como possibilidade de desenvolvimento de experiências diversificadas, as quais o professor deve propor diariamente em sua prática pedagógica.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) “no ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que aparentam ser. Ao brincar as crianças recriam, repensam os acontecimentos que lhes deram origem, sabendo que estão brincando” (BRASIL, 1998, p. 27). Neste sentido, o brincar torna-se fundamental para o desenvolvimento da

identidade e da autonomia da criança. É na brincadeira que a criança transforma os conhecimentos que possui em conceitos gerais com os quais brinca.

Constatamos que o trabalho pedagógico do professor na EI é de extrema relevância e bastante abrangente, visto que a intervenção intencional, a observação nas brincadeiras, a criação de espaços estruturados com materiais adequados, a organização de situações para que as brincadeiras ocorram de forma diversificada permitem o enriquecimento das competências imaginativas, criativas e organizacionais da criança durante o brincar.

O trabalho pedagógico realizado diretamente com crianças pequenas exige um profissional que tenha competência polivalente. Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) “ser polivalente significa que ao professor cabe trabalhar com conteúdos de natureza diversos que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 1998, p. 41). O perfil polivalente demanda por sua vez uma formação bastante ampla do profissional, porém vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Faz-se necessário uma formação mais abrangente e unificadora (BRASIL, 1998).

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) para que o trabalho pedagógico seja efetivado de forma satisfatória, é preciso ter professores que estejam comprometidos com a prática educacional, capazes de responder as demandas familiares e das crianças, assim como às questões específicas relativas aos cuidados e aprendizagens infantis.

O professor deve possibilitar diferentes movimentos às crianças. Não podemos pensar em desenvolvimento integral se não incluirmos o corpo em movimento nas práticas pedagógicas da EI. Inúmeras experiências e atividades podem ser executadas, os conhecimentos sobre jogos e brincadeiras e sua aplicabilidade em sua prática pedagógica deve acontecer de forma harmoniosa, sendo valorizadas em seu cotidiano e proporcionando à criança que desenvolva seu potencial de maneira lúdica e prazerosa. A observação é um instrumento essencial nesse processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser valorizadas. Alguns

recursos valiosos, que a criança utiliza para aprender, são apontados no RCNEI (BRASIL, 1998) sendo: a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

Destacamos o movimento como sendo uma importante linguagem das crianças, portanto são fundamentais que as experiências e vivências pedagógicas proporcionem a aprendizagem de forma lúdica e criativa.

2.2.2 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010)

Ao longo da trajetória da EI, podemos observar como resultado que novas políticas educacionais foram sendo delineadas para esta etapa da Educação Básica. Nesse processo, a Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009 (BRASIL, 2009) fixa as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010, p. 11).

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

O campo da EI vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação, de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Buscamos destacar por meio deste documento, formas de garantir a continuidade no processo de desenvolvimento das crianças sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

A cada ano, um maior número de crianças é matriculado em escolas de EI. Nos últimos anos, mais do que a alimentação e os cuidados pessoais, a EI passou a valorizar e dar importância a educação de uma criança no primeiro período de sua vida, objetivando a construção de sua identidade. Sendo assim, as DCNEI (BRASIL, 2010) definem a EI como:

Primeira etapa da Educação Básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não

domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial. [...] É dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção (BRASIL, 2010, p. 12).

Conforme determina o Artigo nº 29 da LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a finalidade da EI é proporcionar o desenvolvimento integral da criança em todos os seus aspectos, físico, intelectual, linguístico, afetivo e social, visando complementar a educação recebida na família e em toda a comunidade em que a criança vive.

A criança pode ser definida pelas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 14) como:

[...] um sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura.

Dessa forma, ressaltamos o papel do professor ao oferecer e possibilitar experiências de modo que as práticas vivenciadas pelas crianças na EI sejam inovadas e aperfeiçoadas. Para Piccolo e Moreira (2012, p. 17) “as creches e pré-escolas têm obrigação de representar espaços de estimulação e não cerceamento das capacidades criativas das crianças, incentivando-as a explorarem o ambiente e as diferentes expressões”.

Com o objetivo de promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, o currículo apresentando na DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) é um “conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico”.

Dessa forma, a proposta pedagógica das instituições de EI, deve ser elaborada num processo coletivo, com a participação de todos (direção, professores e comunidade), não devendo ser visto como algo que é construído e arquivado, servindo apenas para fins burocráticos, porém, deve ser vivenciado em todos os momentos nas práticas pedagógicas.

De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 13) a proposta pedagógica “é o plano orientador das ações da instituição e define as metas que se pretende para a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças que nela são

educados e cuidados”. Sendo assim, deve cumprir plenamente sua função sociopolítica e pedagógica. Deve ter como objetivo

[...] garantir à criança acesso ao processo de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Destacamos que o trabalho pedagógico na EI deve considerar a natureza infantil, priorizando vivências pedagógicas que priorizem o corpo em movimento. Considerando que a mesma se encontra em uma fase intensa de desenvolvimento e necessita de experiências corporais diversificadas e significativas. Com um caráter lúdico, prazeroso que oportunize o trabalho coletivo, a interação entre as crianças, a expressividade e a criatividade.

Para que as ações pedagógicas possam ser ampliadas, no sentido de contemplar o desenvolvimento integral das crianças, as propostas pedagógicas das instituições de EI, devem atender aos pressupostos apontados nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25), tendo como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e a garantia de experiências que:

- Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.
- Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.
- Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais;
- Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas;
- Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade.
- Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza.
- Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura.

- Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;
- Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.

Ressaltamos que nas DCNEI (BRASIL, 2010), são abordados alguns aspectos importantes como: oferta de vagas em creches e pré-escolas próximas às residências das crianças; jornada da EI, sendo no mínimo quatro (4) horas diárias em tempo parcial e igual ou superior a sete (7) horas diárias em tempo integral, formação mínima em magistério como exigência a todos os profissionais que atuam na EI, e orientações relacionados à transição para o Ensino Fundamental.

Em relação à avaliação, as instituições devem criar procedimentos para o acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação. As DCNEI (BRASIL, 2010) destacam a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações como meio de avaliação; os registros podem ser feitos de múltiplas formas. O momento da avaliação oportuniza ao professor refletir sobre a sua própria prática e buscar fundamentos teóricos e estratégias que aprimorem a sua ação educativa.

Os documentos oficiais brasileiros apontam para a garantia de oferecimento de uma EI de qualidade, e isso inclui ter professores habilitados, material adequado, bem estar e proteção, respeitando as características de desenvolvimento de cada criança e primando pelo seu desenvolvimento pleno. A fim de que proporcionem medidas e recursos necessários para que as mesmas possam ser colocadas em prática, ressaltamos a importância do conhecimento das DCNEI (BRASIL, 2010) por parte dos professores e sistemas de ensino.

2.2.3 A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017)

O Brasil inicia uma nova era na educação brasileira e se alinha aos melhores e mais qualificados sistemas educacionais do mundo ao homologar

em 04/2017 a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017) que contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (BRASIL, 2017, p. 7).

A BNCC (BRASIL, 2017) é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis que todos os alunos da Educação Básica deverão aprender. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Sua homologação representa um avanço importante para a equidade e qualidade da Educação brasileira.

Este documento orienta a construção e efetivação do currículo no que se refere aos objetivos de aprendizagem e indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Em relação às aprendizagens, BNCC (BRASIL, 2017) e currículos têm papéis complementares para assegurar o que é essencial e definida para cada etapa da Educação Básica, pois tais aprendizagens só se efetivam mediante um conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que [...] orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e

o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (BRASIL, 2017, p. 16).

Sendo o objeto deste estudo a prática pedagógica na Educação Infantil (EI) sobre o corpo em movimento, destacamos que a BNCC (BRASIL, 2017) para a EI indica uma síntese dos conhecimentos, saberes e valores que todas as crianças brasileiras que frequentam creche e pré-escola têm o direito de se apropriar.

Enfatizamos a parte inicial do texto da BNCC (BRASIL, 2017) que retoma o conceito de EI, resgatando a importância deste segmento da educação na formação dos sujeitos, retomando o valor e o espaço que a EI vem tomando como parte da Educação Básica.

O conceito de EI é definido na BNCC (BRASIL, 2017) com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) que evidenciam os direitos das crianças a acessar os processos de apropriação, renovação e articulação de saberes e conhecimentos e, à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças. As DCNEI (BRASIL, 2010) também associa a EI à concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo.

Em concordância com as DCNEI (BRASIL, 2010) a Resolução CNE/CEB nº 5/2009 (BRASIL, 2009), em seu Artigo 4º, o documento traz a definição de criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009).

Para organizar o currículo, o documento segue as DCNEI (BRASIL, 2010) em que é preciso considerar dois grandes eixos: as interações e a brincadeira (a ludicidade); os princípios éticos, políticos e estéticos e a indissociabilidade entre o cuidar e o educar. A criança é vista como um ser integral que se relaciona com o mundo a partir do seu corpo em vivências concretas com diferentes parceiros e em distintas linguagens.

Tendo em vista os eixos estruturantes das práticas pedagógicas e as competências gerais da Educação Básica propostas pela BNCC, seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em

situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017, p. 35).

De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 36) a base da EI está organizada em direitos de aprendizagem e desenvolvimento na EI. São eles:

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.
- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

Com a proposta da BNCC (BRASIL, 2017) enfatizamos a importância do professor de EI conhecer, refletir e buscar como irá garantir na prática pedagógica que os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças sejam respeitados. O referido documento impõe a necessidade de imprimir a intencionalidade educativa às práticas pedagógicas na EI, destaca também que parte do trabalho do educador é refletir, selecionar, organizar, planejar, mediar e monitorar o conjunto das práticas e interações, garantindo a pluralidade de situações que promovam o desenvolvimento pleno das crianças (BRASIL, 2017, p. 37).

A BNCC (BRASIL, 2017) aponta o brincar e as interações como sendo os dois eixos estruturantes do currículo na EI, assegurando a criança o direito de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. A partir desses direitos, vão se construir campos de experiência, para que a criança tenha garantido conhecimentos essenciais nas diversas áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza. Sendo assim, a ideia dessa base comum é nortear a ação do professor, para que ele tenha ciência do que está fazendo, de modo que a criança tenha acesso aos conhecimentos mínimos e necessários para a fase educativa em que se encontra.

Deste modo, a organização curricular proposta na definição da BNCC (BRASIL, 2017) para a EI está fundamentada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais serão definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento.

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Considerando esses saberes e conhecimentos, os campos de experiências em que se organiza a BNCC (BRASIL, 2017, p. 25) são: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Tendo como objeto desta pesquisa a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento, destacamos o campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”. A BNCC (BRASIL, 2017) enfatiza o papel do corpo infantil no contato com o mundo, sendo essencial para a construção de sentidos pelas crianças. Por meio do corpo as crianças estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos de si e do mundo, tornando-se progressivamente conscientes de sua corporeidade. Pela primeira vez, o termo ‘corporeidade’ aparece em um documento da EI, podendo ser aqui entendido como o corpo em movimento, que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural (BRASIL, 2017).

Ainda neste campo de experiência destacamos as linguagens (música, dança, teatro, brincadeiras de faz de conta) que segundo a BNCC (BRASIL,

2017) possibilita as crianças que se comuniquem e se expressem no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. O conhecimento e consciência do próprio corpo devem ser trabalhados neste campo, de forma que a criança conheça seus limites e potencialidades, assim como desenvolva atitudes favoráveis a sua integridade física. De acordo com a BNCC (BRASIL, 2017, p. 39) da EI o corpo das crianças ganha centralidade, pois:

Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Destacamos que os campos de experiência explicitam os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, para o trabalho na EI o professor desta etapa de ensino deve ter o entendimento de que a BNCC (BRASIL, 2017) é um documento fundamental para nortear sua prática pedagógica, sendo que os campos de experiências descritos oportunizam compreender todas as possibilidades que as crianças devem ter para aprender e se desenvolver.

Os campos de experiências indicam diferentes linguagens que a criança precisa explorar, desde a linguagem do corpo, das cores, das formas, até a linguagem verbal. O planejamento do professor e o projeto político pedagógico da escola devem ser elaborados de tal modo que oriente as aprendizagens, para que a criança possa conhecer a si mesma e assim, desenvolver conceitos éticos, políticos, estéticos, democráticos, para conviver e transformar a sociedade em que vive.

2.2.4 Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015)

Reafirmando a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) reconhece a EI pela primeira vez, na lei maior, como uma etapa da Educação Básica e estabelece que os municípios devem

atuar prioritariamente na Educação Infantil e no Ensino Fundamental (1ª etapa).

Com as obrigações constitucionais, a educação nesta etapa de ensino passa de um caráter assistencial para um caráter educacional, sendo assim um marco muito importante, pois indica uma mudança de paradigmas no atendimento à criança pequena. Tal mudança representa grandes desafios, pois a tarefa educativa integra-se ao cuidar e educar; promovendo o desenvolvimento da criança em todos os seus aspectos, proporcionando um ambiente escolar que vai além dos cuidados físicos. A EI passa a ser um local de produção e criação de significados, um espaço de socialização, experiências e descobertas, tanto para as crianças quanto para os educadores.

A EI na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR teve início no ano de 2001, quando a Secretaria Municipal de Educação (SME) assumiu a rede de creches públicas, que até então, estava sob a responsabilidade da Secretaria de Ação Social. Essa transferência de responsabilidades apresentou grandes desafios para a SME (PONTA GROSSA/PR, 2015) que teve que se organizar para suprir os recursos humanos e financeiros, assim como promover a organização pedagógica e curricular para atender as crianças na faixa etária de zero (0) aos cinco (5) anos (PONTA GROSSA/PR, 2015).

No início de 2002 a SME (PONTA GROSSA/PR, 2015) iniciou efetivamente o trabalho pedagógico das instituições, com recursos advindos do convênio com a Secretaria Municipal de Assistência Social e verbas recebidas diretamente do governo federal. Neste ano, instituíram-se os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Em busca da melhoria na qualidade do trabalho pedagógico nas unidades que atendem a EI da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa e atendimento da EI como forma de promover, de fato, aprendizagens significativas e o desenvolvimento integral das crianças até 5 anos de idade, nas dimensões psicomotora, afetiva, intelectual, linguística e social, a SME (PONTA GROSSA/PR, 2015) passou a constituir as condições e medidas necessárias para esse fim, marcadas por ações voltadas para:

- Adequação dos espaços físicos;
- Construção e ampliação de unidades de educação infantil (Centros Municipais de Educação infantil – CMEIs);
- Qualificação dos equipamentos, mobiliários e materiais pedagógicos.

- Investimento na formação continuada dos profissionais;
- Organização da gestão escolar;
- Avaliação sistemática do processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 11).

As DCNEI (BRASIL, 2003) promulgadas em 2003 foram reformuladas, visto que a visão a respeito da criança, educação, atendimento em creches e pré-escolas, movimentos sociais, currículo e métodos pedagógicos passaram por transformações ao longo do tempo; bem como o fato de as DCNEI (BRASIL, 2010) também terem sido revistas e atualizadas, dando ênfase à implementação da Emenda Constitucional 059 de novembro de 2009 (BRASIL, 2009), que instituiu a educação obrigatória dos quatro (4) aos dezessete (17) anos.

Caracterizando um momento diferenciado e de modificações nesta etapa de ensino, atualmente a EI no município de Ponta Grossa reconhece a criança como sujeito social e histórico, detentora de direitos sociais, o que faz da EI uma exigência social que “busca a garantia não só de ampliação de vagas, mas o direito de uma EI de qualidade, pautada em um projeto educativo que promova o desenvolvimento de suas potencialidades e contribua para uma participação ativa e efetiva na sociedade” (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 33).

A SME (PONTA GROSSA/PR, 2015) propõe uma Escola da Infância, em que o cuidar e o educar estarão presentes de forma integrada. Para tanto, estabelece como Diretrizes:

- Assegurar a permanência da criança na instituição, evitando a exclusão da criança, possibilitando-lhe a apropriação e a produção do conhecimento acumulado e produzido historicamente;
- Respeitar e valorizar as características socioculturais, considerando os princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, os princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais.
- Garantir o trabalho pedagógico com os conteúdos necessários, num continuum curricular, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças;
- Criar condições, na escola, para que a criança seja sujeito de aprendizagem, respeitando sua visão de mundo e sua história individual e social, desenvolvendo sua autonomia a nível moral e intelectual.
- Propiciar meios de assegurar o trabalho com as áreas de linguagem, dos conhecimentos sociais e naturais e do

- conhecimento matemático, possibilitando a construção, apreensão e manuseio das diferentes formas de conhecimento;
- Possibilitar o acesso e o discernimento das novas tecnologias, como meio para produção e aquisição de conhecimento;
 - Colaborar para a efetivação da gestão democrática na escola, valorizando a participação comunidade escolar e local.
 - Respeitar a diversidade de expressão cultural existente na sociedade, dando oportunidade à criança de acesso ao mundo amplo, rico, estimulante e diversificado.
 - Garantir os cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade.
 - Assegurar à criança o direito de brincar, como forma de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 37-38).

As DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) apontam os CMEIs como espaços de desenvolvimento, um lugar privilegiado para que aconteçam interações e oportunizem as crianças a articulação de seus interesses e conhecimentos. Destaca também a necessidade de romper com a ideia de que “creche” é apenas para o cuidado e “pré-escola” para educar para o ensino fundamental (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 12). Sendo assim, a SME (PONTA GROSSA/PR) propõe a organização da EI da seguinte forma:

Quadro 2: Organização das Educação Infantil conforme parecer CNE/CEB nº 20/2009.

CONFORME A PARECER CNE/CEB Nº 20/2009	DENOMINAÇÃO DO MUNICÍPIO	IDADE DAS CRIANÇAS	NÚMERO DE CRIANÇAS (por professor)
CRECHE 0 – 3 anos	Infantil I	0 – 1 ano	De 06 a 08 crianças
	Infantil II	1 – 2 anos	16 crianças
	Infantil III	2 – 3 anos	18 crianças
PRÉ-ESCOLA 4 e 5 anos	Infantil VI	3 – 4 anos	20 crianças
	Infantil V	4 – 5 anos	25 crianças

Fonte: PONTA GROSSA/PR (2015, p. 41).

De acordo com a DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) as crianças atendidas são oriundas de famílias de diversos níveis econômicos, residentes no próprio bairro ou em regiões circunvizinhas. O atendimento acontece em período integral, sendo o horário de atendimento das 7h e 30 min às 18h30 min (horário estendido). Destacamos que no segundo semestre de 2017, devido a fatores administrativos, houve uma alteração no horário de atendimento na EI, sendo alterado a saída para as 16h de segunda-feira a quinta-feira e às 12h na sexta-feira. Tal horário abre exceção para os pais que não se enquadraram

nesta nova disposição, tendo assistentes e estagiárias para ficarem com as crianças neste período.

Ressaltamos a importância do comprometimento de todos os profissionais para que o trabalho pedagógico tenha condições de ser efetivado. De acordo com as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) todos os profissionais envolvidos devem responder pelas funções de cuidar e educar, avaliando sua prática pedagógica de forma contínua. A formação mínima exigida para a função de diretor, pedagogo e professor é Pedagogia; já para assistente de EI exige-se a formação em nível médio ou magistério.

As DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) têm como princípio que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa das crianças. Sendo assim, surge a necessidade de

[...] trabalhar com uma prática pedagógica que valorize a participação da criança e do educador no processo de ensino – aprendizagem, tornando-os responsáveis pela elaboração e desenvolvimento de um trabalho transdisciplinar a partir das necessidades apresentadas pelas próprias crianças (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 62).

A proposta pedagógica está voltada para a organização do currículo por projetos de trabalho que incentiva as crianças a pensar em que gostariam de aprender, cabendo ao educador criar situações de aprendizagem cujo foco incide sobre as relações que se estabelecem nesse processo.

O trabalho com projetos é criativo e envolvente, porque valoriza a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e a espontaneidade infantil. Tudo é possível por meio das relações interpessoais que acontecem, nelas são inúmeras as trocas de experiências entre as crianças, os professores e os demais profissionais envolvidos no contexto (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 63).

Ressaltamos a Pedagogia Freinet, atualmente adotada pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, como uma importante alternativa para o trabalho na EI. Célestin Freinet (1896-1966) criou na França o movimento da escola moderna, que tinha como objetivo básico desenvolver uma escola popular. Em suas concepções educacionais o autor dirige pesadas críticas à escola tradicional, que a considera inimiga do “tatear experimental”, fechada, contrária à descoberta, ao interesse e ao prazer da criança. Para o educador francês, (1973, p. 36), “a inteligência manual, artística, científica, não

se cultiva de modo algum apenas com o uso das ideias, mas por meio da criação, do trabalho, da experiência”. Para o educador francês, a escola está vinculada à vida dos alunos, tendo como eixo orientador a experimentação e a cooperação. O protagonismo da criança durante as atividades pedagógicas é o motriz para a construção de sua autonomia (FREINET, 1978).

A pedagogia Freinet fundamenta-se em quatro eixos: cooperação, comunicação, documentação e a afetividade. A atividade é o que orienta a prática escolar, e o objetivo final da educação é formar cidadãos para o trabalho livre e criativo, capaz de dominar e transformar o meio e emancipar quem o exerce. O professor deve “criar um ambiente de trabalho na escola, de modo a estimular as crianças a fazerem experiências, procurarem respostas para suas necessidades e inquietações, ajudando e sendo ajudadas por seus colegas e buscando no professor alguém que organize o trabalho” (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 64).

Ao pensar em uma educação humanizadora, Freinet trouxe grandes contribuições, proporcionando às crianças possibilidades de explorar, experimentar, imaginar, se expressar e ressignificar conceitos da própria vida.

Algumas técnicas de Freinet são apresentadas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) como estratégias e formas de ação que, em conjunto, permitem atingir os objetivos propostos e despertar nas crianças, a consciência de seu meio, incluindo os aspectos sociais, e de sua história (PONTA GROSSA/PR, 2015).

Destacamos nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) a forma de organização e distribuição dos espaços da sala de aula em espaços de interesse e aprendizagem (cantinhos). “São espaços de brincar ou de realização de propostas direcionadas, organizadas previamente pelo professor ou por crianças, de modo que elas tenham várias possibilidades de atividades” (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 69). Sendo assim, contempla diferentes saberes, onde a criança brinca, participa dos projetos e interage com os colegas.

O documento destaca os princípios que devem nortear o trabalho desenvolvido na Rede Municipal de Ensino. Considerando o processo de desenvolvimento das crianças e suas especificidades considera que os princípios éticos, políticos e estéticos estão imbricados e portanto, são indissociáveis no fazer pedagógico. Tendo em vista, a prática pedagógica

desenvolvida na perspectiva do corpo em movimento, vale destacar os seguintes princípios estabelecidos pelas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 45):

- [...] Entender a criança como ser completo, total e íntegro, em posição de aprender a ser e de conviver consigo própria e com os outros no ambiente, de maneira articulada e gradual.
- Entender a linguagem, a socialização, o brincar e a interação como articuladores do desenvolvimento e, portanto, do conhecimento, estando em direta relação com o meio social.
- Compreender a criança como ser completo, promovendo um processo educativo que a considere como foco principal, respeitando-a em suas diferentes linguagens, expressões e capacidade de criação.
- Assegurar à criança o direito de brincar, como forma de expressão do pensamento, interação e comunicação infantil. [...].

A partir dessas considerações, as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 45) destacam-se três eixos articuladores do trabalho: 1. Concepção de criança e sociedade; 2. Os tempos e espaços da Educação Infantil; 3. Importância do lúdico.

Segundo a DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) a ideia de infância foi, e ainda é historicamente construída. Destacamos que hoje a Escola Infantil passa a ser um espaço de criação de significados, de relações e descobertas tanto pelas crianças quanto pelos próprios educadores. A sociedade também está percebendo a importância das experiências infantis, buscando educação de qualidade e a construção de uma proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento e especificidades de cada criança, tendo como ponto de partida os conhecimentos que trazem de seu universo infantil.

Ao pensarmos sobre a organização do tempo na EI, destacamos a importância do planejamento e de atividades significativas para as crianças, visto que estas passam o dia todo na escola. Sendo assim, as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 48) apontam que diversas atividades constituem a rotina, tais como: “recepção, assembleia (roda de conversa), alimentação, higiene, descanso, brincadeira livre ou dirigida, entre outras”. Para que a aprendizagem seja significativa, esses momentos devem ter objetivos claros e coerentes; desenvolvendo a autonomia e identidade, oportunizando o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, a interação social, a privacidade e a satisfação das necessidades biológicas.

Portanto, cabe ao profissional da EI o papel de mediador neste processo, proporcionando momentos de atividades livres e orientadas; organizando o ambiente e propiciando recursos pedagógicos para que a criança desenvolva sua identidade e autonomia e possa expressar-se e realizar-se de forma completa (PONTA GROSSA/PR, 2015). Alguns aspectos sobre o processo de adaptação, alimentação no espaço educativo, higiene como um importante recurso para manter a saúde, momento do sono e repouso, retirada das fraldas, sexualidade e a relação de proteção, afeto e aconchego são explicitados neste documento.

Para Piccolo e Moreira (2012) para desenvolver sua sociabilidade, sua afetividade, a criança precisa interagir com outras pessoas, e essa interação só se dá pela comunicação que ela faz por meio do pensamento que se expressa pela linguagem e pela motricidade. Desse modo, o professor precisa direcionar um novo olhar para a relevância do corpo em movimento em sua prática pedagógica na EI.

Sendo assim, podemos considerar o brincar como uma possibilidade de desenvolvimento e experiências diversificadas. O brincar de acordo com as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) é o caminho para o desenvolvimento humano; “possibilita a aprendizagem, facilitando a construção da reflexão, da autonomia e da criatividade, estabelecendo, dessa forma, uma relação entre jogo e aprendizagem.” Sendo assim, o profissional da EI deve valorizar o lúdico em sua prática pedagógica e utilizá-lo para atuar no desenvolvimento das crianças. É importante que o professor conheça os interesses e habilidades de seus alunos, para que possa escolher as atividades adequadas e alcançar os objetivos propostos no processo de aprendizagem.

O brincar é mais que uma atividade lúdica, é um modo para obter informações, respostas e contribui para que a criança adquira certa flexibilidade, vontade de experimentar, buscar novos caminhos, conviver com o diferente, ter confiança, raciocinar, descobrir, persistir e perseverar; aprender a perder percebendo que haverá novas oportunidades para ganhar. Ao brincar, a criança adquire hábitos e atitudes importantes para seu convívio social e para seu crescimento intelectual e aprende a ser persistente, pois percebe que não precisa desanimar ou desistir diante da primeira dificuldade (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 54).

Para tanto, as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) propõe que o professor considere o jogo, seja ele simbólico, cooperativo ou com regras, como um importante aliado em sua prática pedagógica. Pois ao mediá-los,

significados sociais e históricos são compreendidos e construídos propiciando o desenvolvimento integral da criança.

Para Moyles (2002, p. 100) “o brincar é um processo e não um assunto, é dentro dos assuntos que devemos ver o brincar como um meio de ensinar e aprender, e não como uma entidade separada”. Tendo em vista a importância do brincar e das brincadeiras no cotidiano da EI, cada vez mais os referenciais teóricos da área recomendam que os jogos e as brincadeiras ocupem um lugar de destaque no programa escolar dessa etapa da Educação Básica.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DA PESQUISA

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Neste capítulo descrevemos a trajetória metodológica percorrida pela pesquisadora para o desenvolvimento da investigação sobre a prática pedagógica na Educação Infantil (EI) sobre o corpo em movimento. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, descritiva e foi realizada em três (3) Complexos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Para Strauss e Courbin (2008) a pesquisa qualitativa pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, de suas experiências vividas, comportamentos e emoções e também sobre o funcionamento organizacional, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre as nações.

De acordo com Brito (2001) as escolhas metodológicas de um pesquisador delimitam as formas de conhecimentos e as possibilidades de interação com o objeto/sujeito, bem como indicam a interação entre o objeto a conhecer e a personalidade do pesquisador. Lüdke e André (1986) ressaltam que é importante lembrar que a pesquisa como uma atividade humana e social, traz consigo valores, interesses e princípios que norteiam o pesquisador, fazendo com que os pressupostos que orientam seu pensamento norteiem também sua abordagem de pesquisa.

Para Bogdan e Biklen (1994) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal. Os mesmos frequentam os locais de estudo, porque se preocupam com o contexto e entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. É importante destacarmos que os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva, sendo assim, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos vão se agrupando.

Triviños (2008, p. 132) destaca que “o pesquisador será eficiente e altamente positivo para os propósitos da investigação se tiver amplo domínio,

não só do estudo que está realizando, como também do embasamento teórico geral que lhe serve de apoio”.

Quanto a análise qualitativa, esta é realizada por processo não matemático de interpretação, cujo intuito é descobrir conceitos e relações nos dados brutos e de organizar estes conceitos e relações em um esquema explanatório teórico (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Por meio da interação entre o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e a prática pedagógica dos professores que atuam na EI, buscamos ao decorrer do estudo, obter dados significativos. Utilizamos instrumentos adequados à pesquisa qualitativa para a obtenção dos dados, a fim de serem articulados com o referencial teórico proposto, visando atender aos objetivos e as questões que norteiam esta pesquisa. Considerando as contribuições de Lüdke e André (1986), Strauss e Courbin (2008), Triviños (2008), Bogdan e Biklen (1994) e Brito (2001) buscamos a composição de um estudo que tenha relevância e traga contribuições para a área da Educação, partindo de reflexões e discussões pertinentes com as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI.

Considerando-se tais questões, apontamos como objeto desta pesquisa a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento. A pesquisa é qualitativa descritiva (LÜDKE; ANDRÉ, 1986; BOGDAN; BIKLEN, 1994; STRAUSS; COURBIN, 2008) e tem a seguinte questão problemática a ser investigada: Como é a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR?

A problemática desta pesquisa é permeada pelas seguintes questões norteadoras: Quais são os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR? Qual o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR?

Considerando a questão problemática a ser investigada, bem como suas questões norteadoras, apontamos os seguintes objetivos de pesquisa: a) Analisar a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR; b) Identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil dos complexos educacionais municipais de Ponta

Grossa/PR; c) Verificar o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

3.2 O CAMPO DA PESQUISA E OS SUJEITOS INVESTIGADOS

Para a realização deste estudo, a coleta de dados foi realizada em três (3) Complexos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR localizadas em diferentes regiões da cidade, que ofertam a EI em período integral.

Atualmente a cidade de Ponta Grossa/PR tem quatro (4) Complexos Educacionais, os quais são assim denominados pelo fato de ofertarem as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em período integral no mesmo espaço. A escolha dos Complexos Educacionais como campo de pesquisa se deu pelo fato dos mesmos terem professores de Educação Física na EI e por apresentarem uma construção nova com estrutura adequada para a EI. Um dos Complexos Educacionais não participou da pesquisa, pois no ano de 2017 atendia as turmas de EI em período parcial, devido à demanda de crianças.

A fim de obtermos autorização para a realização da pesquisa, primeiramente foi encaminhada a solicitação para a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR para seu desenvolvimento nas escolas municipais de Ponta Grossa/PR (APÊNDICE I).

Após os trâmites legais e a aprovação para inserção nas escolas pela Senhora Secretária de Educação, por meio de uma carta de autorização (ANEXO I) fizemos a apresentação da proposta de pesquisa junto à Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino, a qual liberou a pesquisadora para realizar a pesquisa em todas as quatro (4) escolas municipais denominadas de Complexos Educacionais, as quais são assim denominadas pelo fato de ofertarem as etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental em período integral no mesmo espaço.

Posteriormente, ocorreu o contato via telefone e as visitas nas quatro (4) escolas selecionadas para apresentação da pesquisadora às diretoras e pedagogas das mesmas. Uma das escolas não foi selecionada para participar da pesquisa devido ao fato de não ofertar ensino integral na EI, ficando assim

estabelecido o campo desta pesquisa nas outras três (3) instituições que ofertam o ensino para a EI em período integral. Nesta ocasião, as diretoras que já haviam sido comunicadas via e-mail pela SME (PONTA GROSSA/PR), receberam da pesquisadora a carta de apresentação da pesquisa (APÊNDICE II), cujo objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa.

A pesquisa teve a participação de dezenove (19) professores que atuam nas três (3) escolas pesquisadas, com turmas na faixa etária de quatro (4) e cinco (5) anos do período integral. Este grupo inclui tanto as professoras regentes das turmas, como as professoras co-regentes e os professores de Educação Física. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE VIII) para participação na pesquisa, firmando assim o compromisso na condição de sujeitos.

3.2.1 Complexos Educacionais - Escolas Municipais

Atualmente a Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR conta com sessenta (60) CMEIS e oitenta e quatro (84) Escolas Municipais, dentre elas quatro (4) Complexos Educacionais. Inicialmente, os espaços escolares foram nomeados como Complexos Educativos, pelo fato de ofertarem em tempo integral as etapas de Educação Infantil e do Ensino Fundamental no mesmo espaço. Porém, devido a uma restrição no Sistema de Matrículas dos alunos que não identifica tal denominação, os referidos Complexos passaram a ser denominados como escola.

A fim de preservarmos a identidade das instituições, utilizamos nomes fictícios para denominá-las, os quais foram escolhidos de forma aleatória por sorteio sendo utilizados nomes de pedras preciosas, ficando assim nominadas as instituições: Escola Rubi (ER), Escola Diamante (ED) e Escola Esmeralda (EE).

As informações descritas sobre as Escolas foram obtidas junto às equipes gestoras e direção das mesmas e por meio das observações realizadas. Foram destacadas apenas as características pertinentes ao estudo, como a presença de professores de Educação Física, espaço físico apropriado e materiais disponíveis para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores de EI.

Destacamos que as Escolas (Complexos Educacionais) que constituem o campo da pesquisa foram criados em 2014 e podem ser consideradas relativamente novas. Com base nas observações e nos dados obtidos na SME (PONTA GROSSA/PR), identificamos que a estrutura física atende a um padrão, aspecto que constitui um dado relevante para posterior análise entre o espaço físico e as práticas realizadas em relação ao corpo em movimento.

As referidas Escolas têm um amplo espaço externo, sendo: áreas de gramado, solário para os bebês, parque, quadro poliesportiva, amplas calçadas, espaços diversos em torno das escolas e um pavilhão interno. As Escolas possuem também salas de aula amplas, sala de vídeo, refeitório e banheiros adaptados às necessidades das crianças. A área interna do prédio é dividida em dois espaços, um destinado à EI e outro ao Ensino Fundamental.

3.2.1.1 Escola Rubi (ER)

A ER está localizada em uma região bem afastada do centro da cidade de Ponta Grossa/PR, em um bairro que ainda está em expansão. É a segunda maior escola do município e conta com 1.022 alunos. A ER é recente, foi criada em 2014 atendendo turmas de EI e turmas de Ensino Fundamental, em período parcial e integral. As crianças são oriundas de famílias, residentes no próprio bairro como também de bairros circunvizinhos à instituição. A média dos alunos matriculados por turma na pré-escola (4 e 5 anos) é de vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças. Em sua administração a ER conta com uma diretora, duas pedagogas para EI e duas para o Ensino Fundamental I. Além de assistentes e tutoras para crianças com necessidades especiais.

A ER apresenta uma boa estrutura física. Tanto no espaço externo, quanto no espaço interno. As salas de aula são amplas e bem arejadas e tem também um espelho, um tapete colorido e caixas com alguns brinquedos: pelúcias, bonecas e pecinhas de encaixe.

Nesta escola tem dois (2) professores de Educação Física que desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, os quais ministram as aulas no mesmo espaço, cada um com uma turma. As crianças do Infantil 5 têm duas aulas semanais de 30 minutos e as crianças do Infantil 4 apenas uma aula semanal de 30 minutos.

3.2.1.2 Escola Diamante (ED)

A ED está localizada numa região afastada do centro de Ponta Grossa/PR. É uma Instituição recente, criada no ano de 2014. Atualmente conta com quarenta e seis (46) funcionários e atende cerca de quatrocentos e dez (410) alunos em período integral, organizados em turmas de Infantil II (1 – 2 anos), Infantil III (2 – 3 anos), Infantil IV (3 – 4 anos) e Infantil V (4 – 5 anos) e turmas de Ensino Fundamental I (6 a 10 anos), totalizando oito (8) turmas de Educação Infantil e dez (10) turmas de Ensino Fundamental. Os alunos são oriundos de famílias, residentes no próprio bairro como também em bairros circunvizinhos à instituição. A média dos alunos matriculados por turma na pré-escola (4 e 5 anos) é de vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças. Porém, o número de crianças presentes diariamente se altera devido às condições climáticas, de saúde das crianças ou necessidades particulares dos pais.

Em sua administração a ED conta com uma diretora, uma pedagoga para EI e duas pedagogas para o Ensino Fundamental I. A ED apresenta uma boa estrutura física. O espaço externo é amplo. No pavilhão interno foi destinado um espaço denominado “Cantinho da Psicomotricidade”, onde há diversos materiais para práticas relacionadas ao movimento. As salas de aula são amplas e bem arejadas, tem mesinhas que comportam 4 ou 5 alunos, painel interativo em que as crianças participam no momento da Assembleia. Tem também um espelho, um tapete colorido e caixas com brinquedos diversos: pelúcias, bonecas, carrinhos, pecinhas etc.

Na ED não há professores de Educação Física. Porém, a co-regente (com formação em Pedagogia) realiza as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento duas a três vezes por semana nas turmas de Infantil V, enfocando atividades relacionadas à psicomotricidade. Há também uma professora especialista que trabalha com dança nestas turmas.

3.2.1.3 Escola Esmeralda (EE)

A EE está localizada numa região afastada do centro de Ponta Grossa/PR. É uma Instituição recente, criada no ano de 2014. Atualmente conta com quarenta e dois (42) funcionários e atende cerca de quatrocentos (400) alunos em período integral na EI, organizados em turmas EI e Ensino

Fundamental. Os alunos são oriundos de famílias residentes no próprio bairro como também em bairros circunvizinhos à instituição. A média dos alunos matriculados por turma na pré-escola (4 e 5 anos) é de vinte (20) a vinte e cinco (25) crianças.

Em sua administração a EE conta com uma diretora, uma pedagoga para a EI e outra para o Ensino Fundamental I.

A EE apresenta uma boa estrutura física, tanto externa como interna. As salas de aula são amplas e bem arejadas. Tem também um espelho, um tapete colorido e um cantinho destinado à leitura, e outro destinado ao brincar com brinquedos diversos. Na EE há uma (1) professora de Educação Física que desenvolve as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, uma vez por semana com duração de quarenta e cinco (45) minutos, nas turmas de Infantil V.

3.2.2 Os professores da Educação Infantil

O convite para participar da pesquisa inicialmente foi para dezenove (19) professores de Educação Infantil, mas apenas dezessete (17) professores aceitaram participar como sujeitos desta pesquisa, sendo os professores de Educação Infantil (EI) de três (3) Complexos Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. A pesquisa portanto, contou com a participação de dezessete (17) professores, com idade entre vinte e seis (26) e cinquenta (50) anos que atuam nas três (3) Instituições pesquisadas com turmas na faixa etária de 4 e 5 anos em período integral. Este grupo inclui tanto as professoras regentes das turmas, como as professoras co-regentes e os professores de Educação Física.

Buscamos obter dados da pesquisa pertinentes em relação a dezenove (19) professores sujeitos do estudo para um maior entendimento da prática pedagógica. Os quadros 1 e 2 permitem a visualização dos dados referentes ao perfil dos professores (as) que participaram da pesquisa.

Quadro 3: Idade dos professores (as).

IDADE	Número de professores
26 a 30 anos	5
31 a 35 anos	6
36 a 40 anos	2
41 a 45 anos	1
46 a 50 anos	3

Fonte: Autora.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, apenas dois (2) professores são do gênero masculino, e as outras quinze (15) são do gênero feminino. Tal dado se justifica, devido ao histórico da EI no Brasil, em que os profissionais dessa etapa educacional eram identificados principalmente pela função que foi desempenhada por eles durante muito tempo, a de cuidar de crianças, função está atribuída às mulheres. Arce (2001, p. 170) afirma que:

[...] a constituição histórica da imagem do profissional de educação infantil tem estado fortemente impregnada do mito da maternidade, da mulher como rainha do lar, educadora nata, cujo papel educativo associa-se necessariamente ao ambiente doméstico, sendo, assim, particularmente importante nos primeiros anos da infância.

Compreender o professor como um profissional, demanda romper com estereótipos que foram sendo colocados ao longo do tempo. Apesar de a legislação estabelecer para os profissionais de EI, uma formação mínima em nível médio, todos os professores pesquisados possuem como titulação mínima a graduação. Dos respondentes, treze (13) professores possuem graduação em Pedagogia, três (3) tem graduação em Educação Física, e apenas uma possui formação em nível superior em outra área de conhecimento, Ciências Biológicas. Dos dezessete (17) professores, oito (8) tem Curso de Especialização em áreas correlatas da Educação (Dança Educacional, Educação Física Escolar, Ludopedagogia e Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Educação Especial, Contação de Histórias; Arte e Educação).

Quadro 4: Formação profissional dos professores (as).

Titulação	Número de professores
Licenciatura em Pedagogia	13
Licenciatura em Educação Física	3
Graduação em outra área	1
Pós- graduação em áreas correlatas da Educação	8

Fonte: Autora.

O tempo de atuação profissional da maioria dos professores na EI, não ultrapassa dez (10) anos, tendo apenas uma professora que atua há vinte (20) anos na EI, porém essa professora está na Rede Municipal de Ponta Grossa/PR há menos de dez (10) anos. Podemos perceber que de acordo com o tempo de formação, muitos professores ingressaram na docência mesmo antes de terem concluído seus estudos.

Quadro 5: Tempo de formação e de atuação profissional.

	Tempo de formação acadêmica	Tempo de atuação na Educação Infantil	Tempo de atuação profissional na Rede Municipal de Ponta Grossa/PR
Até 3 anos	1	2	4
03 a 05 anos	5	6	5
06 a 10 anos	8	8	8
11 a 15 anos	2	0	0
16 a 20 anos	1	1	0

Fonte: Autora.

Podemos perceber que de acordo com o tempo de formação, muitos professores ingressaram na docência mesmo antes de terem concluído seus estudos na formação inicial.

Ressaltamos que não houve distinção de sexo, etnia, nível socioeconômico para a participação no estudo. Como critério de exclusão, foram desconsiderados os sujeitos que por livre e espontânea vontade não aceitaram participar do estudo.

Com a intenção de preservar a identidade dos sujeitos participantes, utilizamos a letra maiúscula PR (professor regente) e PEF (professor de Educação Física), seguida das letras que identificam as escolas (ED, ER, EE).

3.3 PROCEDIMENTOS ÉTICOS E METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Neste tópico, explicitaremos os procedimentos éticos e metodológicos da pesquisa, buscando dar viabilidade ao estudo proposto. Primeiramente o projeto de pesquisa foi protocolado para a análise e avaliação da Comissão Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PLATAFORMA BRASIL/CEP-UEPG). Seguindo as determinações do Conselho Nacional de Saúde, a aprovação do projeto se deu sob o Parecer nº 2.364.384 (ANEXO II).

Ressaltamos que a coleta de dados foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2017, iniciamos com as observações das aulas, a fim de obter uma maior aproximação com os (as) professores (as) e também analisar como a prática pedagógica é desenvolvida na EI sobre o corpo em movimento.

A inserção no campo de pesquisa e a aproximação com os professores foi um momento delicado. Para Trivínos (1987) os primeiros dias representam a primeira fase do trabalho de campo. A sensação de desconforto e de não pertencer àquele mundo, que caracteriza esta fase, geralmente acaba com uma indicação clara de aceitação por parte dos sujeitos.

Visando uma maior aproximação com os professores, buscamos estabelecer uma relação de confiança, visto que uma situação como esta gera inseguranças, e a presença da pesquisadora em sala gera uma sensação de vigilância e controle. A experiência profissional e o posicionamento da pesquisadora perante a realidade da EI corroboraram para uma melhor aproximação e entendimento da importância da realização da pesquisa. As conversas informais, relatos e trocas de experiências com os professores foram essenciais para um maior envolvimento com a situação a ser pesquisada e a coleta de dados. Os professores (as) receberam e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem da pesquisa (APÊNDICE VIII).

O processo de coleta de dados ocorreu na Escola Rubi (ER), Escola Diamante (ED) e Escola Esmeralda (EE) entre os meses de outubro e novembro de 2017, sendo concretizado um total de trinta (30) horas de observações em cada Instituição, totalizando noventa (90) horas de observações nas três (3) Escolas. Para que pudéssemos presenciar diferentes momentos em relação a prática pedagógica dos professores, as observações

foram realizadas semanalmente em diferentes períodos (manhã, tarde, período integral) de forma aleatória, seguindo um cronograma proposto pela pesquisadora para possibilitar a realização das observações em todas as turmas (4 a 5 anos) de cada escola.

O questionário foi aplicado como estudo piloto (APÊNDICE III), em agosto/2017 para um grupo de sete (7) professores que atuam na EI de uma rede privada de ensino da cidade de Ponta Grossa/PR. Após a retomada dos dados, verificamos a necessidade de revisar o instrumento do questionário, no qual incluímos uma questão. No mês de outubro/2017 o questionário em sua versão final (APÊNDICE VII) foi aplicado para dezenove (19) professores das escolas participantes da pesquisa (ER, ED, EE), sendo devolvidos dezessete (17) questionários.

No mês de novembro/2017 foram realizadas as entrevistas com doze (12) professores, os demais optaram por não participar. A aplicação do questionário e a realização da entrevista buscaram: identificar os pressupostos teóricos metodológicos utilizados pelos professores que atuam na EI, assim como as concepções de criança, infância e corpo em movimento; compreender a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento e os aspectos relacionados ao trabalho docente, as dificuldades enfrentadas no contexto escolar e a formação inicial e continuada dos professores; verificar o espaço que o corpo em movimento ocupa na EI, dando ênfase ao papel do brincar, das brincadeiras, do lúdico, das práticas corporais e das aulas de Educação Física.

3.3.1 Os instrumentos da pesquisa

3.3.1.1 Observação

Diante da necessidade da obtenção de dados para ampliarmos a análise da prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento, realizamos as observações das aulas, a fim de nos aproximar da realidade. Para Triviños (1987, p. 153) “observar, naturalmente, não é só olhar”. Observar é destacar de um conjunto (objetos, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando atenção em suas características.

A observação deve ser sistematizada antecipadamente, o pesquisador deve planejar com cuidado o que e como observar, definindo assim o foco nas

suas observações, conseguindo decidir sobre os pressupostos de sua investigação, fica mais evidente quais aspectos do problema serão enfatizados nas observações e qual a melhor forma de captá-los (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

Durante as observações priorizamos os aspectos relacionados à rotina das aulas, e as práticas relacionadas ao corpo em movimento. Para Triviños (1987, p. 157) o investigador deve estar em permanente estado de “alerta intelectual”. Ao surgir alguma ideia motivada por qualquer detalhe daquilo que observa, essa inquietação deve ficar imediatamente registrada.

Depois de cada observação, os acontecimentos das aulas foram registrados na ficha de observação (APÊNDICE V) formulada pela pesquisadora e nas notas de campo, que para Triviños (1987) é o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da coleta, refletindo assim sobre os dados do estudo.

A ficha de observação (APÊNDICE V) foi estruturada antes de iniciarmos a pesquisa de campo. Para a sua organização foi criado um roteiro preliminar de observação (APÊNDICE IV) da prática pedagógica na EI a fim de direcionar a investigação e obter dados relevantes para a análise e posterior discussão sobre o contexto escolar observado, focando na prática pedagógica da EI sobre o corpo em movimento.

A ficha de observação (APÊNDICE V) contém os dados de identificação dos professores e da turma de alunos, titulação dos professores, tempo de formação e tempo de atuação na EI e na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Outros fatores foram considerados, como: rotina das crianças na escola, descrição dos conhecimentos teóricos abordados, análise das atividades que contemplam o corpo em movimento; atividades relacionadas ao conhecimento que contemplam o corpo em movimento. (relação teoria e prática); aspectos sobre o comportamento; interesse e participação das crianças nos momentos das aulas que trabalham o corpo em movimento; relação professor/aluno; relação aluno/aluno; encaminhamento metodológico dado às atividades que trabalham o corpo em movimento; implicações/attitudes observadas nas crianças durante as práticas corporais; dificuldades do professor (a) ao desenvolver atividades relacionadas ao corpo em movimento na prática pedagógica; concepção/tendência observada na prática pedagógica do professor. As observações foram realizadas nas três (3) escolas participantes da pesquisa (ER, ED, EE).

3.3.2.1 Questionário

Com o intuito de ampliarmos os dados da pesquisa elaboramos o questionário (APÊNDICE VII), o qual foi estruturado de acordo com a necessidade de um maior entendimento sobre as questões relacionadas a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento.

O questionário requer um razoável conhecimento por parte do pesquisador sobre o tema proposto para o desenvolvimento da pesquisa. Pádua (2003) enfatiza que na elaboração do questionário devem ser consideradas as questões de maior relevância, relacionadas à proposição que o estudo quer demonstrar, provar ou verificar.

Consideramos que a aplicação do questionário pode oferecer elementos de confiabilidade para ampliarmos a análise dos dados da pesquisa. As respostas dos professores da EI obtidas por meio do questionário, visam contribuir para melhor apreensão sobre as questões que permeiam a pesquisa, agregando dados para o desvelamento da prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento, possibilitando um maior entendimento sobre como a mesma é efetivada na escola.

Na primeira parte do questionário as questões foram formuladas visando a identificação do entrevistado, onde consta: um nome fictício e outras informações como gênero, faixa etária, função/vínculo, titulação, tempo de formação, tempo de atuação na EI e tempo de atuação na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Tais questões são consideradas importantes para este estudo. Tendo em vista, os princípios éticos que norteiam a pesquisa científica, optamos pela exclusão de alguns itens de identificação. A identificação dos professores respondentes foi realizada por meio da letra P (professor) seguida da numeração sequenciada ascendente e da denominação da escola (ER, ED, EE).

Após a identificação dos sujeitos, foram colocadas as questões relacionadas a temática da pesquisa. As questões foram elaboradas de forma clara e objetiva, para evitar interpretações errôneas e não serem invasivas.

O questionário organizado em sua primeira versão (APÊNDICE III) foi estruturado com 12 questões. Para validarmos o instrumento, o mesmo foi aplicado como estudo piloto, em agosto/2017, para um grupo de sete (7) professores que atuam na EI de uma rede privada de ensino, dentre eles: cinco

(5) professoras regentes de turma, uma professora auxiliar e um professor de Educação Física. Com a obtenção dos dados, verificamos a necessidade de revisar as questões do referido instrumento, no qual incluímos a seguinte questão: Qual a abordagem pedagógica proposta pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR para a Educação Infantil? Qual o Referencial teórico metodológico da proposta?

A versão definitiva do questionário (APÊNDICE VII) ficou com treze (13) questões, sendo uma objetiva e as demais questões do tipo abertas. As principais questões do questionário são: Qual o papel do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil; Como o brincar, as brincadeiras/ou atividades lúdicas estão presentes em sua prática pedagógica e qual a sua contribuição para o desenvolvimento infantil; Referencial teórico metodológico utilizado para fundamentar a prática pedagógica; Documentos curriculares utilizados para nortear a prática pedagógica; Abordagem pedagógica e referencial teórico metodológico proposta pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa para a Educação Infantil.

O questionário foi aplicado em novembro/2017, para dezenove (19) professores das escolas participantes da pesquisa (ER, ED, EE), dos quais dezessete (17) foram devolvidos, num prazo que variou de quinze (15) a vinte (20) dias para a devolução.

3.3.1.2 Entrevista

Em relação a entrevista, Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a tal instrumento é utilizado para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Os referidos autores ainda ressaltam que, poderão existir conflitos de valores em relação aos pontos de vista que os entrevistados ouvirem, mas o que realmente se pretende é encorajar os mesmos a expressarem aquilo que sentem.

Utilizamos a entrevista (APÊNDICE VI) do tipo semiestruturada. Todos os professores que atuam nas turmas de pré-escola da EI foram convidados a participar da entrevista. Porém, a mesma foi realizada com doze (12) professores das três (3) escolas pesquisadas (ER, ED, EE), que aceitaram e se prontificaram a participar. Contamos com a participação de quatro (4)

professores de cada escola (ER, ED, EE), dentre eles os (3) professores de Educação Física, uma professora co-regente e oito (8) professoras regentes de turma.

A entrevista semiestruturada parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, em seguida oferecem um amplo campo de interrogativas com novas hipóteses que vão aparecendo à medida que recebemos as respostas do informante. Assim, 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. (TRIVIÑOS, 2008).

Para a realização da entrevista, utilizamos um aplicativo “Gravador de voz – Splend Apps” baixado pelo celular do modelo Motorola MotoPlay, tendo como tempo de gravação total 140 minutos. Cada entrevista teve a duração de dez (10) a quinze (15) minutos aproximadamente, sendo que levamos cerca de uma hora e meia para transcrever cada entrevista e obter os dados necessários à pesquisa.

Os dados foram gravados com a autorização dos professores participantes, sendo também descritos de maneira cursiva utilizando-se das notas de campo, que além de serem fundamentais para a observação são também suplemento importante na coleta dos dados. Visto que o gravador não capta a visão, os cheiros, as impressões e os comentários extra, ditos antes e depois da entrevista.

A questão desencadeadora da entrevista teve como objetivo obter dados para ampliar a análise da prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento, bem como verificar o espaço que o corpo em movimento ocupa nos Complexos Educacionais na EI da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

3.3.2 A organização dos dados

Para a organização e análise dos dados da pesquisa, utilizamos os pressupostos teóricos metodológicos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). Tal escolha justifica-se pela possibilidade de analisar os dados da pesquisa de acordo com os três (3) polos cronológicos indicados pela referida técnica, sendo: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados,

através da inferência e interpretação. Tal encaminhamento metodológico possibilita à pesquisadora a compreensão da realidade.

Para Strauss e Corbin (2008, p. 24) os componentes principais da pesquisa qualitativa são os dados, os procedimentos e os relatórios.

Primeiro há os dados, que podem vir de várias fontes, tais como entrevistas, observações, documentos, registros e filmes. Segundo, há os procedimentos, que os pesquisadores podem usar para interpretar e organizar os dados. Eles geralmente consistem de conceituar e reduzir os dados, elaborar categorias em termos de suas propriedades e dimensões, e relacioná-los por meio de uma série de declarações preposicionais. Conceitualizar, reduzir, elaborar e relacionar sempre, são referidos como codificação. Outros procedimentos são parte do processo analítico e incluem amostragem não estatística, a redação dos memorandos e a diagramação. Relatórios escritos e verbais são o terceiro componente. Eles podem ser apresentados como artigos em jornais científicos, em palestras ou em livros.

Tendo como base os escritos de Strauss e Corbin (2008) destacamos que este tipo de procedimento permite que os dados falem por si próprios, revelando a realidade estudada. Dessa forma, as categorias emergiram dos dados das observações realizadas nas escolas e das notas de campo, das respostas dos professores obtidas por meio dos questionários e das entrevistas. A observação no campo da pesquisa evidencia a preocupação com as especificidades e os diferentes contextos no qual cada escola está inserida, sendo assim, as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas em seu ambiente habitual (STRAUSS; CORBIN, 2008).

Os dados são analisados cuidadosamente, respeitando-se a forma como foram registrados, sendo transcritos fidedignamente, buscando assim, estabelecer uma compreensão mais esclarecedora em relação ao objeto desta pesquisa. “Fazer pesquisa é um trabalho duro. Também é divertido e excitante. Na verdade, nada se compara ao prazer da descoberta” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 26).

3.3.2.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016)

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) procura trazer ao mundo da pesquisa científica um método de investigação concreto e operacional. A sua utilização não é uma prática recente. Triviños (1987) destaca que esta prática é utilizada desde as primeiras interpretações dos livros sagrados. Ao longo dos

anos, sofreu reformulações desde os preceitos da Análise de Conteúdo Clássica até os dias atuais, com uma análise mais contemporânea, já de acordo com preceitos metodológicos influenciados pelo uso de computadores.

A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016, p. 44) é entendida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. A partir dessa definição, Bardin (2016) caracteriza a Análise de Conteúdo com algumas peculiaridades essenciais, uma delas é o de ser um meio para estudar as comunicações entre os homens, colocando ênfase no conteúdo das mensagens.

O intuito da aplicação desta metodologia é a possibilidade de conhecimento e interpretação por trás das palavras. A intenção da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016, p. 44) é “a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)”.

Bardin (2016) assinala três etapas básicas no trabalho com a Análise de Conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. A pré-análise consiste na fase de organização propriamente dita, a partir da leitura fluente, para o contato e conhecimento do material a ser analisado; esta fase apresenta três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A descrição analítica é a segunda fase do método de análise e consiste essencialmente em operações de codificação, classificação e categorização dos dados obtidos. A fase de interpretação referencial consiste no processo de articulação dos dados com os demais materiais, estabelecendo relações com a fundamentação teórica do estudo (BARDIN, 2016).

Sendo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016) uma metodologia de pesquisa utilizada para descrever e interpretar o conteúdos dos documentos, a mesma nos conduz a uma reinterpretação das mensagens, possibilitando assim, uma melhor compreensão dos seus significados.

3.3.2.1.1 As categorias de análise

O processo de categorização é um elemento relevante na pesquisa qualitativa, cronologicamente é a mais antiga e na prática é a mais utilizada. Com vistas a responder o problema e os objetivos desta pesquisa, os dados coletados foram analisados por meio da análise categorial.

Para Bardin (2016, p. 147) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Sendo assim, as categorias têm como objetivo fornecer por meio da condensação, uma forma simplificada da representação dos dados brutos.

Lüdke e André (1986, p. 48) enfatizam que para essa análise, o primeiro passo é a construção de um conjunto de categorias descritivas. O referencial teórico de estudo fornece geralmente a base inicial de conceitos a partir dos quais é feita a primeira classificação dos dados. Em alguns casos pode ser que estas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados.

Entendemos que o pesquisador deve cercar-se de estratégias que permitam triangular informações, de forma que as inferências que surgirem do processo investigatório estejam revestidas de uma maior grau de confiabilidade. Sendo assim, os critérios utilizados para elaboração das categorias consistem em elementos fundamentais para a compreensão dos professores envolvidos na pesquisa, acerca da temática apresentada. O quadro 4 a seguir, apresenta os elementos a serem discutidos em cada uma das categorias (3) e subcategorias (10).

Quadro 6: Organização dos dados da pesquisa em categorias

CATEGORIA 1: Pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil	CATEGORIA 2: A prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento	CATEGORIA 3: O espaço do corpo em movimento na Educação Infantil
Subcategorias	Subcategorias	Subcategorias
1.1 Concepções de infância, criança e corpo em movimento. 1.2 Os documentos oficiais como referência. 1.3 Encaminhamento metodológico e a produção de conhecimento na Educação Infantil.	2.1 Aspectos trabalhados na Educação Infantil. 2.2 Trabalho docente: professor regente; professor de Educação Física. 2.3 Formação inicial e continuada dos professores.	3.1 O brincar e as brincadeiras. 3.2 A Educação Física e as práticas corporais.

Fonte: A autora.

A composição das categorias se deu por meio da exploração do material de forma minuciosa, com o objetivo de extrair dados relevantes para o estudo, os quais serão analisados e discutidos a fim de buscarmos os resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NOS COMPLEXOS EDUCACIONAIS

Neste capítulo apresentamos a análise dos dados e a discussão dos resultados da pesquisa. Os dados foram organizados por meio da categorização proposta pela Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016), a discussão dos resultados da pesquisa está consubstanciada pela fundamentação teórica que norteou o estudo.

4.1 A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE O CORPO EM MOVIMENTO

Entendemos a relevância da prática pedagógica no processo de ensino e aprendizagem, as ações pedagógicas devem oferecer condições para que o desenvolvimento da criança ocorra em sua totalidade.

Nesta categoria será apresentada a análise e discussão dos dados sobre a prática pedagógica da EI sobre o corpo em movimento, consideramos os dados obtidos por meio dos três instrumentos, no sentido de buscarmos um melhor entendimento do contexto estudado. Por meio das respostas obtidas nos referidos instrumentos, neste tópico o objetivo é tecer reflexões acerca das subcategorias estratificadas desta Categoria 4.2 A prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, que são as seguintes: 4.2.1 Aspectos trabalhados na Educação Infantil; 4.2.2 Trabalho docente: professor regente; professor de Educação Física; 4.2.3 Formação inicial e continuada dos professores.

Consideramos nas subcategorias a análise e discussão dos dados referentes a organização da rotina, do planejamento e do trabalho docente na EI; o trabalho do corpo em movimento relacionado com o desenvolvimento e aprendizagem das crianças; as dificuldades enfrentadas pelos professores ao desenvolver as atividades relacionadas ao corpo em movimento e a disciplina no contexto escolar.

4.1.1 Aspectos trabalhados na Educação Infantil

Um olhar criterioso e de conhecimento sobre a criança, o corpo em movimento e o lúdico ainda são desafios a serem superados pelos professores da EI.

Com base nas observações realizadas nas escolas, percebemos que o cotidiano na EI segue uma rotina estabelecida pela professora regente de classe e pela escola, principalmente pelo fato de serem instituições organizadas para o ensino em período integral.

Ao pensarmos sobre a organização do tempo na EI, consideramos a importância do planejamento de atividades significativas para as crianças. Percebemos que diversas atividades constituem a rotina das crianças na escola, tais como: recepção; assembleia (roda de conversa – neste momento a professora também aproveita para fazer a chamada coletiva, o calendário, painel do tempo e a retomada das letras do alfabeto e dos numerais de 1 a 10); alimentação (café da manhã, almoço, lanche da tarde e jantar); higiene, descanso (aproximadamente uma hora após o almoço); brincadeiras livres ou dirigidas.

De acordo com DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015, p. 48) esses momentos da rotina escolar devem ter objetivos claros e coerentes, bem como promover aprendizagens significativas, desenvolvendo a autonomia e a identidade das crianças, oportunizando o movimento corporal, a estimulação dos sentidos, a sensação de segurança e confiança, interação social, a privacidade e a satisfação das necessidades biológicas.

Durante as observações nas escolas, percebemos uma realidade distante, em parte, do que está proposto no referido documento do município. A rotina estabelecida na EI torna o tempo destinado às aprendizagens educativas demasiadamente curto. O tempo é fragmentado e definido para o cumprimento de um conjunto de atividades que complementam o contexto da EI.

Após a Educação Física, ainda restavam trinta (30) minutos para se deslocarem até o refeitório para o almoço. Porém, a professora não podia retornar à sala, pois a mesma estava sendo organizada com os colchões para a hora do descanso. Sendo assim, a professora ficou aproximadamente (15) quinze minutos na sala de vídeo, e nos minutos restantes foi até a área externa para as crianças brincarem livremente. Sem direcionamento e sem brinquedos, as crianças aproveitaram esse tempo para correr pelo gramado (Notas de campo da pesquisadora - Observação).

Percebemos que as atividades envolvendo o corpo em movimento, são utilizadas muitas vezes, sem finalidades. Sendo empregada no intervalo de uma atividade para outra, na sobra de tempo e por vezes, nos momentos em que a professora precisa realizar alguma tarefa pessoal, ou seja, como passatempo para manter as crianças ocupadas por um determinado período, sem planejamento e objetivos definidos. O brincar livre, relatado por algumas professoras, torna-se um brincar para passar o tempo.

Viu como não rende nada o dia? Agora faltam (20) vinte minutos e eles já tem Educação Física, nem adianta começar uma atividade, tenho que deixar eles brincarem”. Comentário feito pela PR4 – ER na troca de aula entre a professora co-regente e o professor de Educação Física (Notas de campo da pesquisadora - Observação).

Na sexta-feira, o tempo de aula é mais reduzido, as crianças saem ao meio dia (12h) da escola. A professora relatou que: “Na sexta, eu deixo as crianças mais livres para brincar, já que durante a semana é bem puxado”. (PR5, ER). O tempo destinado ao brincar foi de aproximadamente uma hora e meia. As crianças pegaram os brinquedos trazidos de casa. Alguns se interessaram muito em uma lousa levada por uma das crianças; eles chegaram a se organizar em fila para poder brincar com o brinquedo da colega, que por sinal, não demonstrou nenhuma resistência em dividir, deixou que todos brincassem um pouco. Os brinquedos levados eram variados: carrinho de diversos tipos e tamanhos, bonecas, bonecos, dragão e dinossauros. Alguns aproveitaram esse momento para ver e pintar alguns livros de história que havia na sala. No primeiro momento, cada criança brincava com o seu brinquedo. Ao passar do tempo, perdiam o interesse e queriam pegar o brinquedo dos outros, o que acabava gerando alguns conflitos. Espalharam por toda a sala as pecinhas de montar e alguns brincavam com elas. Mas poucos realmente as montavam, as pecinhas eram usadas para brincadeiras de faz de conta (comidinha, arminha etc.) e também para serem arremessadas nos colegas. Foi um momento longo de brincar, porém muito conflituoso e sem um olhar atento da professora, que neste momento, estava organizando alguns cartazes e pareceres para a reunião de pais que aconteceria no período da tarde (Notas de campo da pesquisadora - Observação).

Percebemos que em alguns momentos há contradições entre as respostas apresentadas e os dados obtidos por meio das observações, visto que os registros na Ficha de observação das aulas (APÊNDICE V) apontam maior ênfase em atividade livres, geralmente sem a participação e um olhar atento do professor, sem a contextualização com os conteúdos e com poucas possibilidades de criação e exploração por parte das crianças.

Na perspectiva da educação integral, o corpo em movimento é responsabilidade de toda a equipe escolar. Compreendemos a criança como um ser corpóreo, situada em um ambiente cultural e aberta a novas experiências e relações. Neste sentido buscamos em Nóbrega (2005) os

fundamentos da corporeidade, pois consideramos pertinente o seu entendimento, visto que a realidade do corpo vai além das dicotomias corpo e mente, sendo entendida como o corpo em movimento que busca a vida num determinado tempo histórico e cultural.

De acordo com Garanhani e Naldony (2008) para a aprendizagem infantil, o corpo em movimento se constitui como matriz básica, tal afirmação as autoras justificam dizendo:

A criança necessita agir para compreender e expressar significados presentes no contexto histórico-cultural em que se encontra, ou seja, transformar em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, a criança constrói seu pensamento primeiramente sob a forma de ação. Por isso, a criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes em seu meio. [...] Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos e desejos, etc. E, este fato, nos faz (re) pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente com necessidade físico motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANI; NALDONY, 2008, p. 67).

Ao planejar o professor estabelece o que pretende fazer e qual o ponto de chegada que almeja com sua ação, sendo assim a organização do tempo e da rotina diária se faz necessária para a organização da prática pedagógica. Nos dados obtidos, todos os professores (19) afirmam ter um planejamento semanal com objetivos, conteúdos e atividades previamente organizadas.

Quando perguntamos sobre a inclusão e a periodicidade das práticas relacionadas ao corpo em movimento na prática pedagógica, identificamos a presença de jogos, brincadeiras, momentos de brincar “livremente” na área externa, brincadeiras no parque, além das aulas de Educação Física ministradas pelo professor especialista.

Então, a gente procura todos os dias fazer alguma coisa nem que seja um momento livre de correr no pátio, porque a gente tem que cumprir também o... (pausa) Como é que eu falo, não é uma grade curricular, mas no infantil a gente tem conteúdos também para cumprir. Lógico, que o brincar está incluído, mas tem momentos que temos que ficar na sala, mas eu sempre procuro trazer brincadeiras para cada conteúdo, tanto na sala como fora, porque na sala o espaço é menor e lá fora é mais prazeroso, com certeza né. Mas também, levamos eles pelo menos três vezes por semana ao parque. Também temos um dia que podemos usar a quadra para desenvolver atividades (PR1ED - Entrevista).

Nós sempre buscamos deixar as aulas mais dinâmicas, tendo em vista que é muito curto o tempo deles em aula, então temos que passar muito rápido algumas coisas.

Então é trabalhado bem o básico, porque eles têm apenas meia hora de aula. Então esse tempo curto deixa a aula rápida, tendo em visto que temos que trabalhar a parte de preparação do corpo, a parte de alongamento, aquecimento... (PEF3ER - Entrevista).

Agora no final do ano que eu tenho feito mais, geralmente no período da tarde eu sempre faço uma brincadeira, faço eles correrem... Eles têm aula de dança toda terça-feira também (PR6ED - Entrevista).

Então, eu coloco em meu planejamento assim: tem dias que eu coloco duas ou três vezes por semana a tarde e durante os outros dias a gente brinca na sala mesmo. Por exemplo, sobrou um tempo a gente vai lá e brinca de dança da cadeira, vai brincar pra fora (de bola ou alguma coisa), mas descrito no planejamento são dois dias na semana, porque temos que cumprir o horário de parque e de biblioteca também. Mas pela manhã, geralmente sobra um tempinho, uns 10, 15 minutinhos pra fazer alguma coisa com eles. A gente brinca de fazer alongamento, faz dança com passos para eles acompanharem, depois deixa eles livres para dançarem (PR7ED - Entrevista).

Todos os dias eles saem na área externa para brincar. Geralmente eu realizo alguma atividade direcionada, sempre planejo alguma atividade durante a semana ligada ao tema que eu estou trabalhando para desenvolver na área externa. Mas em outros dias, por exemplo, se eu não coloquei alguma atividade direcionada, eu levo eles para fora do mesmo jeito, eles vão brincar, vão correr, naquela parte livre. Eu deixo eles livres sabe, não interfiro nas brincadeiras, no correr... (PR8EE - Entrevista).

Uma das perguntas elencadas na pesquisa foi sobre a importância da prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Constatamos em algumas respostas um discurso equivocado em relação ao trabalho com o corpo em movimento no contexto educativo, oscilando respostas entre discursos de que o lúdico auxilia no desenvolvimento da criança e por vezes, dando ênfase ao trabalho com o corpo em movimento como preparação para os anos iniciais do ensino fundamental.

A Educação Infantil é a base da educação. É muito importante porque a criança é o cidadão do futuro do nosso país. Então nós temos que saber trabalhar na EI para eles irem se desenvolvendo e assim, se tornarem o cidadão crítico que a nossa sociedade precisa (PR8EE - Entrevista).

Para nossa área, o importante para eles é trabalhar a coordenação motora, as outras habilidades nós vamos aperfeiçoando. Mas eu trabalho bastante com eles: circuito de coordenação, equilíbrio, lateralidade, brincadeiras lúdicas para que possam ir aprendendo o ganhar, o perder, o interagir com as outras crianças... (PEF9EE - Entrevista).

Com certeza. A Educação Infantil, o que a gente mais precisa fazer é trabalhar o corpo. Porque estimulando o corpo, estimula partes do cérebro que vai melhorar para aprender lá no primeiro ano (PR1ED - Entrevista).

Olha, eu tento sempre ter alguma coisa para eles assim sabe, as vezes a gente sai lá fora e do nada eu penso "ah... vou fazer tal coisa, tem alguma criança precisando de

atividade de coordenação pra isso, ou equilíbrio essas coisas. E os professores de EF também dão várias atividades que a gente acaba trazendo para a sala de aula que a gente faz com eles lá fora, que a gente participa observando eles (PR4ER - Entrevista).

El é o cerne, é a base, o primeiro passo para uma vida acadêmica e adulta. Hoje a El ela nos cobra enquanto professor muito a questão do cuidar, do educar, mesmo na pré-escola. Hoje eu enfrento muitos desafios em relação a falta de limites, em relação a disciplina e até em relação ao interesse do próprio aluno nos conteúdos pedagógicos. Acredito que dentro de uma metodologia na El, existe o cuidar, que é toda a parte de higiene, de alimentação, o carinho, o afeto, que envolve todo o emocional da criança, porém a gente tem os conteúdos que devem ser ministrados por meio de brincadeiras, jogos, a música, através da literatura infantil e são diversos conteúdos. Acredito que qualquer conteúdo possa ser desenvolvido dentro dessa faixa etária, desde que seja de maneira lúdica e prazerosa, que a criança consiga participar, ser um sujeito ativo dentro do desenvolvimento pedagógico (PR11EE - Entrevista).

Para Piccolo e Moreira (2012) a relação entre desenvolvimento e aprendizagem é ainda uma questão importante para a prática pedagógica na El, porque nos remete às questões relacionadas ao o que ensinar, como ensinar e por que ensinar.

Nadolny e Garanhani (2008) ressaltam a necessidade de competências específicas para o cuidado e educação da criança pequena, em especial aos saberes sobre o corpo em movimento e as práticas pedagógicas que valorizam a movimentação do corpo infantil. Considerando que o objeto de estudo desta pesquisa é a prática pedagógica na El sobre o corpo em movimento, ressaltamos que são as atividades lúdicas que possibilitam ações pedagógicas relativas ao corpo em movimento infantil, as quais devem permear o cotidiano pedagógico.

Em busca de uma melhor compreensão sobre a realidade que envolve a ação docente, os professores investigados foram questionados sobre como avaliam sua prática pedagógica em relação ao corpo em movimento. A seguir destacamos as respostas das entrevistas de alguns professores.

Hoje eu estou bem melhor. Antes a gente era cobrado mais, por ser uma escola Complexo. Aquela cobrança de que os alunos chegavam no primeiro ano e não sabiam nem pegar no lápis. Então quando mudou um pouco essa concepção, que mudou também a nossa gestora, a gente pode trabalhar de verdade com aquilo que a gente gosta e sabe que é verdadeiro. Que é o brincar, que vai estimular, vai desenvolver todos os aspectos: emocional, físico, cognitivo, todas essas partes. Então não é que eu vou ensinar a pegar no lápis, mas eu vou estimular habilidades para eles terem facilidade quando chegarem lá (PR1ED - Entrevista).

Então, às vezes eu acho que eu poderia dar mais. Porque a minha turma é uma turma que gosta de gastar energia. Só que se eu der muito, a minha turma acaba virando só nessas práticas, só em brincadeira, brincadeira. Eu não consigo sentar eles. Então, eu

acho que eu deveria dar bem mais pra eles, mas acaba que eu peso um pouco pra cada lado. Um pouco da brincadeira, do brincar, o movimento e um pouco para sentar e fazer a atividade, senão eu não consigo (PR5ER - Entrevista).

Eu acho que eu comecei a fazer mais agora no final do ano. Acho que ano que vem que eu vou pegar o Infantil 5 de novo, eu quero começar desde o início do ano, toda tarde fazer alguma coisa. Acho que eu fiquei tão desesperada assim de pegar um Infantil 5 que eu não sabia o que fazer, era a professora de movimento e de dança que trabalhava mais isso com eles (PR6ED - Entrevista).

Eu acho que é média. Porque eu acho que a gente sempre tem o que melhorar. Porque até um tempo atrás aqui na escola (até ano passado na verdade) a gente era muito cobrado de que eles tinham que escrever o nome no Infantil 4 e no Infantil 5 eles já tinham que saber todas as letras. Aí nesse ano que eles tiraram esse peso da gente sabe, que antes “tinham que chegar lá no primeiro ano sabendo todas as letras, escrevendo bonitinho na linha”. Ano passado eu tinha o infantil 5 que tinha o caderno de linha e esse ano já cortaram. Então eu acho que além da escola estar se adaptando nessa parte, nós como professores também estamos nos adaptando né. Porque antes a gente não tinha disso, se desse para brincar de alguma coisa a gente ia. Mas agora não, ela já cobra no planejamento para fazermos coisas diferentes relacionadas ao movimento (PR7ED - Entrevista).

Agora acredito que está boa, como a gente não trabalhava com EF na EI, o primeiro ano eu me bati bastante com eles, até para conseguir. Porque eles têm uma percepção diferente. O Fundamental quando você passa uma atividade eles já pegam. O infantil não, você tem que explicar tudo de um jeito diferente... (PEFEE - Entrevista).

Eu acho que está bom, mas pode ficar melhor. Eu acho que ainda falta um pouco mais de conhecimento científico, porque eu não sou formada em Educação Física, sou formada em Pedagogia. Então acho que precisa de mais conhecimento, para eu ter mais certeza daquilo que estou fazendo. Eu estou, junto com a coordenadora, sempre conversando para ver se está de acordo, porque não é a minha formação né (PR10ED - Entrevista).

Ressaltamos que se faz necessário apontar novas possibilidades para a atuação pedagógica lúdica na EI, tendo em vista a complexidade do educar e as necessidades de desenvolvimento integral da criança.

Diante do contexto investigado, no que se refere à reflexão sobre a prática pedagógica, identificamos nos dados obtidos nas entrevistas, aspectos como a mudança de concepção proposta pelas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), insegurança com o trabalho na EI, formação inicial insuficiente. Entretanto, os dados obtidos apontam que os professores são conscientes do processo de transformação constante exigido para sua prática pedagógica e que estão em processo de mudança e adaptação.

Com as mudanças em diversos aspectos da sociedade, principalmente em relação ao corpo, a cada dia são exigidas novas formas de pensar, agir e se relacionar. Considerando que a sociedade e os escolares estão em constante mudança, sejam elas políticas, sociais, culturais ou educacionais o

professor deverá buscar sempre novas formas de ensinar e aprender, uma vez que sua prática pedagógica não pode ficar estagnada.

Entendemos que o potencial de ação da criança depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar, sendo assim, destacamos o papel da escola e a importância do educador favorecer essa aprendizagem, sendo o mediador entre a criança, o conhecimento e o mundo.

Por meio das observações e dos dados obtidos no questionário, constatamos que apesar dos professores demonstrarem concepções sobre a criança, o corpo em movimento e a importância dos olhares em relação à infância e seu desenvolvimento, ainda apresentam fragilidades em suas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento que permeiam o dia a dia em sala de aula, demonstrando dificuldades em colocar isso em prática. Ao serem questionados sobre as dificuldades encontradas para desenvolver atividades lúdicas, seis (6) professores afirmaram não terem nenhuma dificuldade. Dez (10) professores admitiram sentirem dificuldades para desenvolverem atividades lúdicas, entre elas destacaram: a falta de interesse das crianças, a dispersão durante as atividades, o número excessivo de crianças nas turmas, divisão do espaço físico, sendo os tumultos e indisciplina durante as atividades foram os aspectos mais citados.

Sim. Disciplina dos alunos para se concentrarem e desenvolverem a atividade (PR10EE -, Questionário).

A grande dificuldade que encontramos é a quantidade de crianças, pois quanto maior a turma, mais difícil fica de desenvolver atividades lúdicas (PEF9EE - Questionário).

Sim. Espaço físico, pois ao dividir o espaço físico com outras atividades, acaba por se perder o foco na atividade, dispersando as crianças (PR8ED - Questionário).

A quantidade de crianças faz com que as mesmas acabem tumultuando e perdendo o foco (PR5ED - Questionário).

Sim. Os alunos ainda tem dificuldade em respeitar as regras (PR4ER - Questionário).

A dificuldade relaciona-se ao tempo disponível para a prática pedagógica, demasiado curto (PEF3ER - Questionário).

Depende da atividade e do perfil da turma. Quando a turma é muito agitada é necessário selecionar as atividades para não perder o foco (PR2EE - Questionário).

Não. As crianças gostam muito do lúdico, sendo assim, participam ativamente (PEF12EE - Questionário).

Sim. O número de crianças nas turmas. Por eles terem pouca concentração e muita energia, na maioria das vezes não alcança o objetivo desejado, pois não consigo realizar uma observação mais aprofundada e nem tão pouco, preencher as lacunas necessárias para o melhor desenvolvimento mental, físico e cognitivo das crianças (PR1EE - Questionário).

Algumas. O próprio interesse das crianças que hoje são muito realistas, fogem do mundo imaginário. Também tem os pais fazem muita cobrança em relação às atividades escritas/papel (PR16ED - Questionário).

Percebemos que algumas dificuldades apresentadas estão relacionadas ao compartilhamento do espaço físico, a quantidade de crianças nas turmas e ao tempo disponível nas aulas de EF. No que tange as dificuldades relacionadas a ensinar e aprender, um dos aspectos predominantes na fala dos docentes foi a indisciplina das crianças durante as atividades, o que causa insegurança e desconforto aos professores.

De acordo com Rabinovich (2007, p. 29) historicamente a escola incentiva o “não movimento” e não valoriza as emoções, o prazer, o lúdico, a sensibilidade, o corpo brincante. A referida autora destaca que as crianças estáticas, sentadas ou em fila, apenas reproduzindo conhecimentos não se encaixam no ambiente do século XXI. De acordo com Rabinovich (2007) um grupo disciplinado não é aquele que se mantém calado, mas que se encontra envolvido nas atividades propostas, mostrando competência para criar e construir seus conhecimentos. Apontamos como urgente a tarefa da compreensão e efetivação do trabalho lúdico e corporal na prática pedagógica da EI.

Amparados nos estudos de Foucault (1979, 2007) consideramos que a maneira pela qual o educador compreende o saber, o poder e a si mesmo refletem diariamente em suas ações pedagógicas.

Constatamos nas observações, diversos momentos em que a vigilância e o controle permeiam a prática pedagógica dos professores e que o movimento e a expressão das crianças são considerados como tumulto ou indisciplina. Muitos professores ainda acreditam nas propostas tradicionais que visam o cerceamento da capacidade de construção das crianças e a contenção motora.

Durante a atividade com tinta, de carimbar a mão no painel, formando o topo da árvore, as crianças se entusiasmarão e se agitaram. Vendo esse momento como

indisciplina a professora (PR15 – ER) perguntou: “Vocês são bebês? Não??? Mas agem igual aos bebês” (Notas de campo – ER).

Durante o alongamento algumas crianças riram do exercício proposto (mexer a cintura), o professor (PEF2) falou com o tom de voz bem elevado: “A única coisa que eu quero ouvir é vocês contando até o 10, não é conversa, não é gargalhada, não é nada!” (Notas de campo - ER).

Uma das atividades relacionadas a psicomotricidade, proposta pela professora, foi de fazer bolinhas de crepom e colar na folha, preenchendo a letra P. Ao sugerir a atividade, uma das crianças questionou: “Profe... dá para fazer assim? (sugerindo colar pedaços de crepom, ao invés de bolinhas). A professora respondeu rispidamente: “Não... é bolinha.... faz a bolinha”. Ao ver a professora se afastar, a criança falou para a outra coleguinha “Ah... que chato! Faz e cola, faz e cola” (Notas de campo – ER).

Então eu vejo que há um interesse grande das crianças com o movimento, só que também há dificuldade de quando você deixa a criança na sala, dá um medo do que a professora irá dizer quando ela receber né. Eu tenho medo disso, dependendo da turma que vc está, a professora não gosta, porque eles se agitam. Já aconteceu de eu fazer uma atividade e as crianças ficarem eufóricas, e daí a professora que vai receber não estar num momento bom, na mesma sintonia. Às vezes naquele dia ela queria fazer uma atividade calma, porque ela não estava empolgada. Então nesse sentido, a co-regente sofre bastante, com essa não aceitação em relação ao movimento. Principalmente se vc tem que fazer na sala e tirar as mesas do lugar, por mais que vc volte, faz o barulho e tudo, aí tem professoras que não gostam, tem uma certa resistência. Já aconteceu de falarem (não naquele momento) mas depois comentarem “É fácil ir lá brincar e depois pra acalmar como que faz?” Já aconteceu, mas agora eu insisto em fazer mesmo assim, porque eu sei da importância. Mas antes eu tinha uma certa dificuldade, um pouco de medo, receio de incomodar (PR10ED - Entrevista).

Destacamos a importância da reflexão sobre o espaço dado às atividades corporais na escola, em todos os momentos da rotina diária. Os deslocamentos, as conversas, as brincadeiras não devem ser entendidos pelo professor como situações de desordem, indisciplina, agitação ou dispersão, mas como manifestação natural das crianças (BRASIL, 1998).

Em algumas aulas observadas e em alguns dados obtidos nas entrevistas, percebemos a compreensão e sensibilidade por parte de alguns professores em relação à disciplina, entendendo que o movimento é inerente à criança e está atrelado a construção do seu universo infantil. Destacamos a seguir as respostas de dois (2) professores.

O comportamento deles, a questão da disciplina é normal (digamos) para a idade deles, que sejam mais ativos né. Então, a questão da bagunça, vamos dizer assim (eu não gosto de usar esse termo) mas vamos colocar assim, é relativo. Porque eu não posso pedir pra uma criança que ela pare de se mexer na fila por exemplo, ou no círculo, ou no grupo que eles estão fazendo a atividade, porque é inerente à criança, esse movimento. E dentro da Educação Física, não tem como ficar limitando eles né.

Então, realmente, a gente tem que ver o que é disciplina ou indisciplina e o que é próprio daquela criança né (PEF3ER - Entrevista, ER).

Eu acho que o corpo em movimento é tudo, porque até enquanto eles estão parados, o corpo está em movimento. Eu acho que é muito importante, porque eles precisam desse movimento. Alguns pais perguntam sobre o comportamento e dizem: “mas as outras professoras reclamavam que ele não parava”. Mas aí eu falo para os pais “eles só tem 4 anos!” Para chegar ao ponto de dizer a um pai que uma criança é difícil, que ela não está obedecendo, precisa extrapolar muito. Porque é muito difícil para eles passar 8, 9, 10h na escola e passarem o dia todo sentados. Eles querem além de conversar, eles querem se mexer e acho que temos que trabalhar isso. Porque tudo que faltar na parte de movimento, irá prejudicar lá na frente, na parte da alfabetização, no desenvolvimento e até na formação como pessoas pra eles. Então é importante trabalhar essa parte, pensando no desenvolvimento deles para o resto da vida (PR7ED - Entrevista).

Entendemos que quando na EI não se leva em conta a motricidade das crianças, podemos ter uma educação que impeça a liberdade das ações corporais. Piccolo e Moreira (2012, p. 64) afirmam: “a criança real ri, corre, conversa, faz barulho, perturba, é bondosa, é maldosa, é amorosa e perversa, enfim, é criança, e como tal exercita sua motricidade o tempo todo na descoberta do mundo”.

4.1.2 Trabalho docente: professor regente, professor de Educação Física

Entendemos que uma das tarefas da EI é propiciar às crianças diferentes formas de manifestar seu conhecimento, estimulando assim todas as suas possibilidades. Portanto, o grande desafio para os professores desta etapa de ensino é criar situações que estimulem a exploração de movimentos, incentivem a imaginação, oferecendo as crianças diferentes experiências por meio de conhecimentos, como: a dança, a música, o desenho, a pintura, a escultura com o intuito de enriquecer e potencializar as capacidades expressivas das crianças.

Pensando em uma educação de forma integral, devemos unir o que frequentemente vêm sendo dissociado: corpo e mente, sala e pátio, teoria e prática. Tal divisão, ainda se faz presente na prática pedagógica da EI, tornando o ambiente de aprendizagem cada vez mais distante da realidade e do universo infantil.

Diante deste contexto, constatamos por meio das observações e das entrevistas que, na ER o trabalho fica restrito aos profissionais de EF e em

alguns momentos são realizadas atividades envolvendo o movimento. Nas outras duas instituições, EE e ED, o trabalho é realizado tanto pelo professor de EF como pelas professoras regentes e co-regentes das turmas. Durante, as observações, percebemos que a professora regente geralmente trabalha como jogos, músicas, brincadeiras, buscando uma forma lúdica de trabalhar o movimento. Já o professor de EF fica encarregado das atividades que envolvem mais as capacidades motoras como: pular, saltar, arremessar, manipular, entre outras.

*Aqui a gente tem a professora ** que trabalha bastante com psicomotricidade, aí o fundamental tem professores de educação física. Mas nós tivemos dois dias e depois não teve mais e a gente trabalha bastante. A gente tem bastante formação, a prefeitura hoje tá cobrando bastante o brincar, sempre cobrou, mas agora mais ainda (PR1ED - Entrevista).*

Somente o professor de Educação Física (PEF2ER - Entrevista).

Somos nós mesmos né, porque até então a Educação Infantil para EI na Rede é feita da seguinte maneira: se o professor tem o horário apto para aplicar essas aulas, ele aplica. Caso não sobre tempo para ele aplicar essas aulas, é deixado de lado. Então conforme a rotina do professor na escola, ele vai poder aplicar essas aulas ou não. Tanto que tem várias escolas que tem a parte de Educação Infantil, e não é dado aula para eles. Aí eles não têm aula, e a professora em sala faz alguma coisa com eles: parquinho, alguma atividade, recreio, mas a parte da Educação Física em si, não é feita (PEF3ER - Entrevista).

Aqui nós temos os professores de Educação Física né, que eles têm duas vezes por semana, são 30 minutos divididos em dois dias. E nas brincadeiras que a gente faz com eles, atividades ligadas a coordenação, traçado, andar no chão, brincadeiras que eles usem materiais como bola, corda, essas coisas tudo a gente usa (PR4ER - Entrevista).

Então uma parte a gente faz, a gente sempre faz um jogo, uma brincadeira para iniciar uma aula, ou para terminar uma aula, fixar um conteúdo, até mesmo por recreação deles. E tem também os professores de Educação Física que fazem todo o trabalho de coordenação motora e desenvolvem o planejamento com eles também (PR5ER - Entrevista).

Nós regentes, e a co-regente que faz o trabalho de movimento específico (PR6ED - Entrevista).

Assim, algumas co-regentes trabalham essa parte. Mas nós em sala também, a nossa pedagoga cobra bastante da gente isso, porque ela diz que eles não estão com idade para escrever, para alfabetizar. Então é trabalharmos mais essa parte de movimento, de dança, na parte mais coletiva para melhorar. Porque o nosso não é alfabetizar né, como eu já falei, mas trabalhar essa parte, para eles desenvolverem e quando eles chegarem na alfabetização eles estarem melhor (PR7ED - Entrevista).

Quem desenvolve? Só eu. Eles não tem EF no infantil 4, só eu que trabalho. Se eu estou trabalhando uma determinada atividade dentro de sala de aula, eu sempre desenvolvo uma atividade na área externa, ou dentro da sala de aula mesmo, para

eles estarem desenvolvendo a coordenação motora, tanto ampla quanto fina (PR8EE - Entrevista).

As professoras em sala também fazem né... Eu faço a EF mas elas em sala também trabalham, eu percebo que elas trabalham bastante com brincadeiras... Acho que toda a equipe trabalha (PEF9EE - Entrevista).

No momento sou eu, sou professora co-regente. Eu gostaria de fazer com os menores né, mas acabei indo para o Infantil 5. (PR10ED - Entrevista).

Aqui são os próprios professores, tanto as regentes, como as co-regentes, as assistentes também. A própria pedagoga fica em sala às vezes. Eles têm aula de EF na pré-escola, mas toda brincadeira lúdica que a professora regente elabora, ela está trabalhando com isso né. Então eu acredito que a própria professora, por meio das músicas, das brincadeiras lúdicas relacionadas aos conteúdos trabalhados, ela está desenvolvendo isso e complementa é claro, com a professora de EF, que eles tem uma vez por semana (PR12EE - Entrevista).

Com base nos dados obtidos, compreendemos que a fala das educadoras remete a uma compreensão da relação entre corpo e conhecimento, porém apontamos que as atividades relacionadas ao corpo em movimento estão restritas a exercícios práticos, sem muitas reflexões e com caráter instrumental, por vezes apenas reproduzindo algumas práticas dominantes. É perceptível nos dados, o entendimento de que o profissional da EF deve realizar as atividades mais práticas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades motoras e o professor regente de turma realizar jogos, brincadeiras, atividades lúdicas com fins tais como a apresentação ou fixação de um conteúdo.

Consideramos que o professor que atua na EI necessita ter conhecimentos das diversas áreas, inclusive da Educação Física, para que assim possa conhecer as manifestações corporais das crianças e auxiliar em sua prática pedagógica. Ressaltamos que a falta de um professor de Educação Física não impede que seja realizado o trabalho pedagógico com o corpo em movimento, como acontece na instituição ED.

A preferência pelo movimento, pela motricidade não deve ser relegada apenas aos “especialistas” em Educação Física, assim como, as professoras regentes não devem priorizar apenas o intelecto em suas atividades em sala de aula, ambas devem conceber a criança como um ser global, único e inteiro, considerando os aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor (NEIRA, 2006, p. 2). Sendo assim, consideramos importante analisar a interdisciplinaridade na ação pedagógica destes educadores.

A gente conversa, a nossa EI aqui é bem entrosada. Quando ela entra na sala para desenvolver uma atividade, ela sempre está perguntando (PR1ED - Entrevista).

A gente não tem, como eu disse para você, uma grade curricular, uma diretriz curricular do município específico para a Educação Física, então para trabalhar mais direto com a professora, fica mais difícil fazer isso. Por isso que no Fundamental, não que na Educação Infantil não seja estruturado, mas no Ensino Fundamental a gente consegue fazer uma abordagem melhor dessa interdisciplinaridade. O que acontece, se a professora está trabalhando tal conteúdo, a gente conversa com ela e tenta fazer a nossa aula próxima do que ela trabalha, mas realmente, como eu disse, é mais difícil (PEF2ER - Entrevista).

Assim, a gente conversa com eles muito mais em relação as crianças que tem dificuldades. Porque às vezes o aluno em sala é um e em quadra é outro. Então até elas falam “nossa... aquele aluno dentro de sala não faz nada e aqui ele faz tudo”. Porque nem sempre os mesmos problemas que eles têm em sala, eles têm lá na quadra. Então a gente sempre busca conversar, e chamar para ver nossas aulas. Para ela conhecer o aluno dela fora de sala e conhecer a parte da Educação Física como (não só como bônus, porque a aula não é um bônus), mas mostrar para criança que o mesmo interesse que ela tem lá fora, ela pode ter dentro de sala; para usar o interesse dela dentro e fora da sala (PEF3ER - Entrevista).

Olha, na EI a gente não tem muito contato com os professores de EF. Porque eles já chegam com o plano de aulas deles pronto, e o meu também, anteriormente já está pronto. Então são poucas vezes em que acontece o diálogo em si, não vou dizer que sim, porque são poucos mesmo. Mas a gente tenta sempre estar utilizando as atividades dele na sala (PR4ER - Entrevista).

A gente sempre faz juntas (risos) conversa sobre o que fica melhor, combinamos o que vamos fazer. “Vou começar assim e quando você entrar na minha sala, faz tal coisa”. Sempre está relacionado. Fazemos projetos juntas também (PR6ED - Entrevista).

A gente conversa geralmente quando tem as datas comemorativas. Antes tínhamos mais tempo de conversar, por causa da hora-atividade que era maior, mas agora ficou tudo “picado”. Então quando é data comemorativa, a gente conversa sobre o que cada uma faz (PR12EE - Entrevista).

Não tem muita conversa não... Uma vez ou outra só. No começo do ano, uma professora veio pedir para eu trabalhar esquema corporal. Raramente acontece delas pedirem para eu trabalhar algo que elas também estão trabalhando. Mas no Fundamental a gente tem mais disso, a professora fala que está trabalhando tal letra e eu tento fixar por meio de brincadeiras, aí a gente consegue interagir mais, mas no Infantil não tem muito disso não. Aqui na escola, só o Infantil V tem EF. Mas elas também não pedem ajuda em relação a essa parte do movimento. Até esse ano, eu peguei as crianças do Infantil IV para fazer algumas atividades e eu comentei com a pedagoga que elas eram muito descoordenadas, que ela deveria pedir para as professoras saírem mais com eles, fazer circuito, com tantas coisas que tem aí na escola. Falei que qualquer coisa eu poderia ajudar a montar, a dar ideias. A pedagoga passou isso para elas, mas elas não vêm pedir ajuda, não sei o que acontece, mas não vêm! E a escola tem muito material... Até o circuito que você me viu trabalhando, era da EI. Quando chegou eu iria pegar e elas não deixaram, falaram que era só do Infantil e não podia usar. Aí esse ano, elas me deram porque ficou fechado o ano inteiro e ninguém sabia usar. Eu até questionei “como não sabe usar? É só montar, encaixar, só perguntar...”. Mas elas não usam, não sei o que elas têm, elas acham que tem que fazer o trabalho delas sem pedir nada para ninguém... No fundamental já é bem diferente (PEF9EE - Entrevista).

Entendemos que a docência na EI, exige uma associação entre o cuidar e o educar, e com isso, a interação e integração de saberes entre os profissionais responsáveis pela criança se fazem necessárias. Acreditamos que o professor de EF, pode e deve apoiar-se na especificidade pedagógica da EI para estabelecer parcerias em projetos coletivos de ensino, visto que são nas atividades lúdicas que estão as possibilidades de ação pedagógica relativas ao corpo em movimento da criança.

Neste estudo observamos e constatamos a presença do corpo no aprender infantil, nas ações diárias das professoras regentes conduzindo as vivências e formação da criança e também nas aulas de Educação Física. Percebemos nas falas descritas e nas observações realizadas a falta de interação entre os profissionais da EI, não vemos, portanto a ação conjunta dos educadores da criança em projetos inovadores que configurem uma atitude interdisciplinar. Evidenciamos nas falas um “Você faz isso na quadra para eu fazer isso em sala” e ainda o pedido dos professores da sala para que os professores de Educação Física, deem conta das questões relativas ao corpo, ao desenvolvimento de habilidades motoras que facilitem o seu trabalho em sala de aula. Ainda há resistência por parte de alguns professores em uma ação interdisciplinar, que demonstre parceria, cooperação, dedicação e humildade em trocar saberes e experiências em busca de uma educação diferenciada para a criança.

4.1.3 Formação inicial e continuada dos professores

Ao analisarmos a prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento na EI, Garanhani e Moro (2000) apontam a necessidade de considerar o perfil profissional do educador, sua formação e as peculiaridades do sistema educacional no qual está inserido.

Segundo o Art. 62. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). Destacamos que apesar da Lei admitir para os profissionais de EI uma formação em nível

médio, todos os professores pesquisados possuem como titulação mínima a graduação. Dos respondentes, treze (13) professores possuem graduação em Pedagogia, três (3) professores tem graduação em Educação Física, e apenas uma possui formação em nível superior em outra área de conhecimento, Ciências Biológicas. Sendo o professor, um profissional em constante formação, os dados obtidos nos mostram a adesão à formação continuada, sendo que oito (8) dos dezessete (17) professores entrevistados, realizaram um ou mais cursos e/ou Especialização voltados à prática pedagógica na EI (Dança Educacional, Educação Física escolar, Ludopedagogia e Psicomotricidade, Neuropsicopedagogia, Educação Especial, Contação de Histórias, Arte e Educação).

Sim. Realizei cursos de formação oferecidos e pós-graduação em Contação de histórias (PR6ED - Questionário).

Sim. Tenho especialização em Arte e Educação, Neuropsicopedagogia e Educação especial e Neuropsicopedagogia clínica. Também faço um curso de extensão oferecido pela UEPG, denominado “As crianças, a Educação Infantil e as práticas pedagógicas” (PR6ED - Questionário).

Já os professores de Educação Física entrevistados, relatam terem formação apenas referentes ao Ensino Fundamental, visto que seu maior número de aulas se encontra nesta faixa etária.

Não. Realizo formações referentes ao ensino fundamental, pois trabalho na EI apenas duas horas semanais. (PEF12EE - Questionário).

Não. Apenas para o Ensino Fundamental (PEF3ER - Questionário).

Os DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) enfatizam a importância do plano de formação continuada dos profissionais da educação. O referido documento aponta que existe a preocupação por parte da Secretaria Municipal de Educação (SME/PONTA GROSSA/PR) de que os professores se atualizem e se qualifiquem profissionalmente. Além de estimular os profissionais em busca de titulações em cursos de graduação e pós-graduação, a SME (PONTA GROSSA/PR) também oferece cursos e oficinas. Sendo assim, a formação continuada consta nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) associada ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores. Uma das questões está relacionada aos cursos de formação continuada oferecidos pela SME (PONTA GROSSA/PR) para os professores

de EI e as temáticas priorizadas. Os dados obtidos nos revelam que a SME (PONTA GROSSA/PR) oferece cursos de formação continuada e, dentre as temáticas o brincar, as brincadeiras e o lúdico aparecem com grande frequência.

Sim. As temáticas mais abordadas referem-se ao brincar na EI (PR17ED - Questionário).

Sim, são cursos bem diversificados voltados as brincadeiras, musicalização e práticas pedagógicas (PR14ER - Questionário).

Sim, proporcionam formações de acordo com os eixos trabalhados na EI (PEF12EE - Questionário).

Sim. Práticas para a EI; Educar e cuidar; projetos direcionados à EI (PR11ER - Questionário).

Sim, sobre avaliações, metodologias, escola integral, rotina de sala (PR10EE - Questionário).

Sim, diversas atividades, dentre elas a ludicidade (PR9EE - Questionário).

Sim, porém não é sempre que participamos (PR5ED - Questionário).

Sim, eles oferecem. Prioridade é sempre o ensinar brincando (PR4ER - Questionário).

Não. Área de Educação Física não, apenas ensino fundamental (PEF3ER - Questionário).

Percebemos que apesar da oferta e realização de cursos e especializações na área de EI, muitos professores sentem dificuldade em trabalhar com práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento.

Considerando a formação do educador como elemento essencial na produção de novas práticas, trazemos algumas reflexões sobre a abordagem do corpo em movimento no processo de formação inicial dos professores. Uma das questões está relacionada a sua formação inicial sobre o trabalho com o corpo em movimento para a docência na EI. Com os dados obtidos constatamos que durante a formação inicial (Pedagogia, Educação Física) os conhecimentos sobre o corpo em movimento na EI são trabalhados superficialmente. A temática é pouco abordada e para as professoras regentes o trabalho com o corpo ainda é um desafio em sua prática pedagógica na EI. Diante do contexto investigado, identificamos nas respostas das entrevistas que a maioria dos professores preocupa-se com a reflexão da sua prática pedagógica, estando abertos as mudanças e a busca por aprimoramento. O

entendimento dos professores sobre a necessidade da formação continuada e a busca constante de novas aprendizagens, tem destaque nos dados obtidos.

Acho que falta, tipo assim, uma questão de formação mesmo. Por exemplo, a SME, com a Educação Física na Educação Infantil não é obrigatória, a gente não tem um documento dizendo que seja obrigatório. Então não tem uma formação a mais, dentro da SME específico para Educação Física na Educação Infantil. Diferente do que a gente tem no Fundamental, que sempre tem encontros periódicos, na Educação Infantil não tem; então eu acho que a dificuldade maior seria essa. Eu já senti isso na minha formação acadêmica, na faculdade, faltou uma abordagem melhor para a EI (PEF2ER - Entrevista).

Nós temos que estar sempre fazendo cursos. Porque assim, Pedagogia em si forma a gente para ser pedagogo e professor universitário... ponto. No curso eu não senti tanta dificuldade, nem no fundamental, mas quando eu vim pro Infantil.... Ainda mais que a minha primeira turma foi de bebês, eu senti bastante dificuldade e eu aprendi na prática. E eu fui estudar, fui pesquisar, eu comecei a fazer pós. Hoje nós estamos fazendo o PACTO que foi aberto para a EI, e está bem voltado ao brincar e está sendo muito bom. Também, estou fazendo o curso de extensão na UEPG... Então a gente está sempre procurando buscar informação (PR1ED - Entrevista).

Não. A gente precisa aprender sempre né. O que a gente aprende lá, não que seja dissociável, porque não é, a teoria e a prática estão sempre juntas. Mas a gente tem que estar sempre aprendendo, indo atrás, estudando, trazendo coisas diferentes... Porque a criança de hoje precisa, ela não é mais aquela “criança de antigamente” então a gente precisa saber trabalhar com eles neste momento, como eles estão. A criança de hoje, é uma criança totalmente diferente. Nós fomos educados na educação tradicional, então as vezes a gente quer fazer igual, da mesma forma e não é desse jeito. A gente tem que saber lidar e ter uma cabeça diferente porque a nossa criança não é igual de antigamente (PR8EE - Entrevista).

Eu acho que quando eu entrei, não tinha na minha formação acadêmica uma abordagem muito extensa, uma abordagem boa quanto a essa faixa etária. Então você vai, não por tentativa e erro, mas você vai com uma dificuldade a mais (PR6ED - Entrevista).

Não. Eu acho que teria que ter mais fundamentação. No caso, a EF ou uma pós na área mesmo. O que eu estou fazendo é me esforçando, mas consciente de que precisa ter uma formação. Mas acredito que na graduação tenha faltado esse direcionamento, ainda mais que a minha carga horária foi de três anos. A formação já foi pouca (três anos é pouco) e na área de EI menor ainda né. Então acho que teria que ser mais (PR10ED - Entrevista).

Olha, eu vou ser sincera. Já faz algum tempo que eu me formei (tanto no magistério, como na pedagogia e especialização). Eu vi muito a questão da teoria nos meus cursos. Hoje eu vejo que algumas estagiárias de algumas universidades já chegam com essa noção de teoria e prática, com atividades lúdicas, são poucas que chegam com cópias ou xerox. E a gente orienta que é mais o lúdico, para construir com eles. Eu aprendi muito a questão prática na prática mesmo, observando e vivenciando (PR 11EE - Entrevista).

Tardif (2000) aponta que o ambiente de trabalho pode ser um importante meio de formação do educador, porém requer reflexão, para que esse

aprendizado não se constitua em uma mera reprodução. Entendemos que com pouco conhecimento sobre a temática, à docência se constrói durante o cotidiano da EI, como as professoras relatam: aprendem na prática. Entretanto, por muitas vezes esse fator contribui para a reprodução de uma prática sem finalidades e reflexões. Nos dados abaixo podemos constatar o que alguns professores dizem.

Mas preparado a gente nunca está, a gente se prepara durante o ano, quando for aparecendo as pessoas, crianças, famílias. Mas acho que nunca, nenhum profissional vai estar preparado totalmente para lidar com o que aparece pela frente. A graduação não dá essa base, mesmo porque o tempo que você tem destinado a essa parte de preparação com crianças não é o tempo hábil para abranger todos os problemas que existem na escola, todas as adversidades que você vai encarar. Desde uma criança pobre até uma criança com problema físico, desde uma criança que é tímida, até uma criança que tem hiperatividade. Então, para fazer todos os cursos necessários e se preparar vai um tempo hábil, que a gente não tem hoje. Então você não está preparado, e a graduação não prepara, ela indica o caminho. Se você quiser ficar mais apto para lidar com as adversidades, você tem que ir atrás de cursos, de alguma coisa ou ter muita força de vontade, acho que isso é o necessário (PEF3ER - Entrevista).

Eu acho que foi suficiente. Mas temos que estar sempre nos aprimorando, porque a gente não tem aquela vivência né, por isso eu me bati um pouco no começo. Acho que na graduação, a preparação é mais para os maiores, para EI você tem uma base, mas é na prática mesmo que você aprende. Porque eu não fiz estágio no Infantil, não sei se você chegou a fazer, mas nós não tivemos. Tive só com o Fundamental, então quando comecei a trabalhar foi minha primeira experiência. Aí quando eu entrei na Rede sobram essas aulas e eu tive que pegar, foi a primeira experiência com EI. Eu lembro que no curso, eu tive algumas disciplinas teóricas relacionadas a criança e ao desenvolvimento motor, mas até as aulas de recreação, dança eram mais para os maiores... Mas para o infantil não, aí a gente vai adaptando. Por isso eu disse que no começo foi difícil. Agora eu gosto bastante, mas no começo tive bastante dificuldade com eles (PEF9EE - Entrevista).

Então... nesse aspecto eu não posso falar muito porque eu não fiz pedagogia. Mas eu creio que como toda faculdade, a prática vem quando você vai para a função, vai executar aquele trabalho. Na faculdade a gente tem algumas noções, mas é no dia-a-dia que você vai aprender e saber trabalhar, ganhar experiências. A faculdade te dá algumas bases, algumas noções. Como eu não fiz pedagogia, não posso falar especificamente nesse assunto do corpo em movimento, a minha formação é outra. Mas em outra formação que eu já tive experiências também, a gente tem a teoria, mas é no dia-a-dia, quando você sai da faculdade que você vai realmente aprender (PR12EE - Entrevista).

Sendo o corpo em movimento, uma importante temática a ser considerada e desenvolvida de maneira ampla nos cursos de formação inicial, destacamos que as práticas pedagógicas estão diretamente relacionadas à formação do educador como pessoa e profissional. Sayão (2002, p. 61) ressalta:

É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como fazemos a todo momento, mas também, é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões. Para tal, nos processos de formação dos profissionais que atuam com as crianças pequenas, se faz necessário incluir o olhar para nós mesmos, é preciso aprender a conhecer as reações de nossos corpos ao toque, a música, aos adores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas aonde tocamos e somos tocados, onde nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los juntamente com as crianças, mesmo as bem pequenininhas.

Entendemos que o conhecimento do próprio corpo e as interações por parte dos professores de EI estão integradas nas práticas pedagógicas. Neste sentido, Camargo (2014) ressalta que o professor carece de uma melhor formação inicial e de espaços constantes de discussão e aprendizagem que caracterizem uma formação continuada coerente e significativa.

4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nesta categoria será apresentada a análise e discussão dos dados resultantes das entrevistas realizadas (APÊNDICE VI) com 12 (doze) professores, e da aplicação dos questionários (APÊNDICE VII) com 17 (dezessete) professores participantes da pesquisa. Por meio das respostas obtidas nos referidos instrumentos, este tópico tem como objetivo tecer reflexões acerca das subcategorias estratificadas desta Categoria 4.1 - Pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil, que são as seguintes: 4.1.1 Concepções de infância, criança e corpo em movimento; 4.1.2 Os documentos oficiais como referência; 4.1.3 Encaminhamento metodológico e a produção de conhecimento na Educação Infantil.

4.2.1 Concepções de infância, criança e corpo em movimento

Com base nos fundamentos teóricos apresentados nos capítulos I e II, realizamos as descrições e análises dos dados a fim de obtermos uma melhor compreensão das concepções de infância, criança e corpo em movimento dos professores que atuam na Educação Infantil.

Infância é tema central quando se pensa na educação de crianças. Numa perspectiva sociológica, as crianças são entendidas como atores sociais que pertencem a uma categoria social geracional, sendo produtoras de cultura exercem a cidadania ativa, atribuindo uma interpretação singular à sociedade (ARROYO, 2012).

Faz-se necessário a compreensão de criança e infância por parte do educador. Ao analisarmos as respostas dos professores, constatamos concepções diferenciadas em relação à criança e a infância. Alguns professores apresentam o entendimento de uma criança ativa, participante, que interage e modifica o ambiente em que vive, destacamos isso na fala das professoras a seguir:

A criança é um sujeito ativo, criativo, que necessita de cuidados, de carinho, que tem suas necessidades. Na infância, ela também tem seus direitos, seus deveres e as suas obrigações enquanto criança, aluno. Também necessita de cuidado, a criança na sua infância já tem um senso de responsabilidade maior, ela já consegue tomar decisões, expor suas ideias, com um determinado grau de senso crítico, consegue questionar determinadas ordens, determinados combinados. Ela fica mais ativa dentro de projetos, dentro de ações que ela possa participar, ela tem mais ação (PR11EE - Entrevista).

A criança é um indivíduo participativo da sociedade. A família tem a parte importante na concepção de criança, porque ela vai ajudar em seu desenvolvimento. (PR4ER – Entrevista).

Arroyo (2012) destaca que a compreensão da criança tem sido marcada pela ideia da falta, instituindo uma forma de pensar a criança em sua incompletude. “É um sujeito inacabado, que precisa ser completado. É um ser não presente, mas futuro” (ARROYO, 2012, p. 282). Com base neste autor, ressaltamos que dessa maneira de compreender a criança, derivam formas de trabalho que visam o desenvolvimento linear e uniforme, o desenvolvimentismo tem lugar privilegiado, como podemos verificar nas respostas dos professores a seguir.

A criança é um ser em construção. É na infância que a gente tem que trabalhar para que ela se torne um adulto consciente (PR1ED - Entrevista).

Criança é o que? É um ser que a gente tem que trabalhar ali com eles, princípios, valores... Na Educação Física, nossa preocupação não é tanto com o conteúdo em si e quanto ao desenvolvimento deles nas atividades, mas sim com uma visão maior para os valores, principalmente na nossa comunidade (PEF2ER - Entrevista).

Bom, criança são os indivíduos até os 12 anos. E a infância é o período de desenvolvimento, onde eles adquirem as habilidades, aperfeiçoam os aprendizados, tanto, físico quanto psicológico (PEFEE - Entrevista).

Entendemos a corporeidade como o princípio básico, que deve pautar a ação do professor na EI. Sendo assim, é muito importante considerar que o conhecimento do próprio corpo se faz desde as primeiras descobertas da criança, por meio das brincadeiras, dos movimentos, na interação com seus pares e com o ambiente. Dos professores entrevistados, constatamos nos dados obtidos a relação da concepção de criança e infância com o brincar.

Eu acho que para a criança ter infância, ela tem que brincar. Isso é primordial, a criança que brinca tem infância, tem histórias para contar. Para mim isso é o mais importante acho que porque eu tive uma infância bem legal, eu brinquei muito. Criança é sinônimo de brincar, eles têm que estar sempre juntinhos. A criança e a brincadeira (PR5ER - Entrevista).

Acho que criança é o momento que eles mais imaginam... é meio mágico né?! É muita imaginação, muito movimento. Muita brincadeira (PR6ED - Entrevista).

Para Garanhani (2002) o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem, sendo assim, segundo a autora a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação.

A criança necessita agir, se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes em seu meio. [...] Nesse cenário, a criança utiliza a movimentação do seu corpo como linguagem para compreender, expressar e comunicar suas ideias, entendimentos e desejos, etc. E, este fato, nos faz (re) pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional (GARANHANY; NALDONY, 2008, p. 67).

Ao analisarmos as respostas dos professores, identificamos em grande parte dos questionários e entrevistas a relação do corpo em movimento com o desenvolvimento e com o movimento do corpo propriamente dito. Assim, destacamos nas respostas de alguns professores a concepção dos mesmos sobre o corpo em movimento.

O nosso corpo foi criado para se movimentar, tudo que você não usa, atrofia né. Então creio que para eles terem um desenvolvimento melhor, precisam se movimentar. Então tudo que você colocar para eles, todo jogo, toda brincadeira, toda atividade que você puder colocar movimento, colocar algo físico, será bem aceito por eles e será melhor (PEF3ER - Entrevista).

Tudo na verdade está ligado. Porque nas brincadeiras, nos jogos, nas brincadeiras de faz de conta que eles representam, tudo aquilo que ela vivencia, então é importante

para o desenvolvimento dela. Porque se a criança tem uma coordenação motora boa, ela vai ter uma aprendizagem boa, está tudo interligado, tanto a parte de coordenação motora quanto a parte de aprendizagem da criança (PR4ER - Entrevista).

Numa primeira impressão o corpo em movimento é dançar, se mexer, pular... Mas eu acho que vai além dessa concepção. Porque corpo em movimento também são os cinco sentidos que precisamos estimular (PR1ED - Entrevista).

Ressaltamos que os movimentos das crianças são permeados de uma significação. O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15) ressalta que o movimento humano, é mais do que o simples deslocamento do corpo no espaço, ele se constitui em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. Quatro (4) dos professores entrevistados destacam o corpo em movimento como meio de expressão, o que nos revela a compreensão dos mesmos com relação as capacidades comunicativas do corpo, ou seja, como forma de linguagem.

Aquela criança que está sempre se movimentando, seja fazendo uma pintura, seja numa brincadeira, seja fazendo uma fila, caminhando cantando, acho que tudo que ele acaba fazendo, não deixar ele nunca parado, sem fazer nada (PR5ER - Entrevista).

Corpo em movimento? Eu acho que é a base da vida. Porque movimenta o tempo todo, por mais que a gente esteja parada, alguma coisa está movimentando... o coração, os pulmões... Movimento é vida né (PR6ED - Entrevista).

É trabalhar as brincadeiras, não deixar as crianças só sentadinhas (apesar de nós termos as cadeirinhas) mas ter as brincadeiras, ter o movimento, a questão da música, da dança (PR8EE - Entrevista).

Por meio das falas dos professores constatamos que o corpo em movimento se faz presente, em parte, no entendimento dos docentes, o que pode influenciar a prática pedagógica da EI, já que os mesmos entendem o corpo como a primeira forma de expressão da criança.

4.2.2 Os documentos oficiais como referência

Tendo a prática pedagógica na EI sobre o corpo em movimento como objeto desta pesquisa, buscamos identificar os pressupostos teóricos metodológicos nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica dos professores pesquisados.

Observamos nas respostas de alguns professores a ênfase na linguagem, que pode estar relacionada à influência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) que trazem como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e a garantia de diferentes experiências; e das Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015) que têm como princípio que a aprendizagem ocorre por meio da participação ativa das crianças e destacam três eixos articuladores do trabalho: concepção de criança e sociedade; os tempos e espaços da Educação Infantil e a importância do lúdico.

Ao questionarmos os professores sobre os documentos oficiais utilizados para fundamentar a prática pedagógica, os mais citados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015). Porém, alguns professores demonstraram dificuldade em diferenciar e especificar as denominações corretas dos documentos. Dois (2) professores deixaram de responder essa questão. Tais documentos foram apontados por 15 (quinze) dos 17 (dezessete) professores respondentes sendo estes considerados como norteadores da prática pedagógica na EI.

As Diretrizes curriculares da EI do Município de Ponta Grossa, a mesma nos auxilia dando um “norte” para a realização do planejamento (PR9EE - Questionário).

Temos por base as Diretrizes Curriculares da EI (PR2ED - Questionário).

Sim. Parâmetros Curriculares do Município (PEF3ER – Questionário).

Sim. As Diretrizes Curriculares Municipais (PR4ER – Questionário).

Sim. Bases Curriculares (PR7ED – Questionário).

Sim. Matriz Curricular do Município (PR12EE – Questionário).

Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Corpo em movimento na Educação Infantil. (PR13ER – Questionário)

Diretrizes do município, os parâmetros e a própria LDB (PR17EE – Questionário).

Com base na análise das Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), percebemos o ênfase em fazer da EI um espaço de criação de significados, de relações e descobertas, com uma proposta pedagógica adequada ao desenvolvimento e especificidades de cada

criança. Sendo assim, todos os professores (17) respondentes do questionário citam a Pedagogia Freinet, atualmente adotada pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR, como uma importante alternativa para o trabalho na EI. Também foram apontadas por três (3) professores as contribuições de Vygotsky e Walon para o desenvolvimento da prática pedagógica.

Apesar de não serem citados pelos professores, temos o RCNEI (BRASIL, 1998) como um documento precursor que contribuiu significativamente para fundamentar a prática pedagógica na EI, e a BNCC (BRASIL, 2017) publicada recentemente, seus pressupostos teóricos metodológicos estão, aos poucos, sendo utilizados para fundamentar o trabalho pedagógico nas escolas. Embora os referidos documentos tenham sido publicados em momentos distintos, ambos colocam a criança como foco da prática educacional e trazem contribuições importantes sobre a criança, a infância e o corpo em movimento. Porém, é necessária uma leitura crítica quanto às discussões apresentadas nestes documentos, para que não haja um distanciamento entre os pressupostos discutidos e a realidade que permeia a EI na escola. É preciso discutir e debater sobre os documentos oficiais em sua prática.

4.2.3 Encaminhamento metodológico e a produção de conhecimento na Educação Infantil

Vygotsky (1984) enfatiza que o aprendizado e o desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança. Segundo o autor, as relações humanas estabelecidas a partir das atividades e das mediações promovem a construção do homem além do aspecto biológico, ou seja, a construção em um ser cultural. Dessa forma, entendemos que o homem se desenvolve pela cultura, pela atividade e relações, ampliando seus conhecimentos para que possa interferir no mundo. A motricidade é uma condição de adaptação vital, e sua essência reside no fato, de nela, o pensamento poder manifestar-se.

Buscamos compreender, por meio das respostas dos questionários e das observações das aulas, como se dá o encaminhamento metodológico sobre o corpo em movimento e a produção de conhecimento na EI. Tendo como base as contribuições de Le Boulch (1988), apontamos a relevância das

práticas relacionadas a uma ação corporal, favorecendo o desenvolvimento integral da criança.

Durante as observações, pude acompanhar o desenvolvimento de um Projeto na Escola Diamante, que tinha como objetivo trabalhar um gênero musical. Ao decorrer das aulas as crianças tiveram a oportunidade de conhecer diferentes instrumentos musicais, de ouvir um profissional tocando e de tocar o instrumento. Puderam se caracterizar e dançar ao som deste gênero musical em uma festa proposta pela co-regente para as turmas de Infantil 4 e Infantil 5. Pode-se perceber o envolvimento das crianças durante o Projeto e a preocupação das professoras em realizar atividades diferenciadas, valorizando as múltiplas linguagens. (Notas de campo – pesquisadora).

Segundo Gardner (1999, p. 220) “os educadores precisam levar em conta as diferenças entre as mentes de estudantes e, tanto quanto possível, moldar uma educação que possa atingir a infinita variedade de estudantes”. O professor que identifica o potencial que a criança expressa nos momentos de exploração dos movimentos, conseguirá traçar um meio mais viável para ela aprender, e é por esse caminho que deverá ensinar.

Percebemos que alguns professores em sua atuação concebem a brincadeira e/ou as atividades lúdicas como estratégia didático-pedagógica. Nas respostas obtidas, tivemos (8) oito apontamentos em relação a este tipo de encaminhamento metodológico.

Eu sempre faço assim, porque acho mais fácil para eles entenderem, sempre trazendo para o lúdico. Por exemplo, vamos estudar os dinossauros, então vamos imitar a sua forma de locomoção, explicar que ele tem a pisada forte, bate o pé no chão e fazer com que eles façam esse movimento. Acho que é mais prático para eles compreenderem (PR6ED - Entrevista).

Então a gente tenta sempre buscar as coisas que fazem sentido para eles. Senão, não adianta. Eu pelo menos tento sempre encaixar, adaptar uma brincadeira ou alguma coisa relacionada ao movimento com o conteúdo que a gente está vendo (PR7ED - Entrevista).

Que nem semana passada eu estava trabalhando a letra do nome. Então eu vou lá fora, faço a letrelinha do nome deles, eles andam por cima, as vezes pego um carrinho e peço para eles passarem com os carrinhos em cima. Às vezes com a corda, faço o molde da letra para eles passarem por cima, dessa forma (PR8EE - Entrevista).

Eles aprendem o tempo toda através de brincadeiras, de jogos, qualquer ação a partir do corpo deles, podem estar aprendendo. Mesmo numa brincadeira, por mais simples que seja ele estará utilizando o raciocínio lógico, a noção de espaço, são várias questões que nós podemos estar trabalhando a partir dos movimentos. Vemos muito isso quando eles trabalham com lego né... Como eles manipulam, criam a partir dos brinquedos que temos disponíveis na sala (PR12EE - Entrevista).

Todo conteúdo, seja letras, números, nomes, sobre os animais, seres vivos, meio ambiente, datas comemorativas, qualquer assunto que for abordado em sala sempre

tem a parte lúdica e a parte de registro que a gente chama de produção; produção visual, produção artística (PR13EE - Entrevista).

Com base nas respostas dos professores, podemos constatar grande influência da abordagem Psicomotricista. Com uma conotação mais pedagógica, focaliza-se na criança pré-escolar e utiliza-se da atividade lúdica como impulsionadora dos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Porém, Neira (2014, p. 35) aponta que ao colocar a brincadeira essencialmente como estratégia para o alcance de objetivos educacionais, desconsidera-se o fato de que a brincadeira selecionada pode não possuir ancoragem social, ou seja, não estar lastreada na cultura do grupo. O autor diz que em muitos casos, pode ser que até as crianças participem, mas não significa que compreendam ou que reflitam a partir dessa experiência. Neira (2014) destaca que ao selecionar determinadas práticas lúdicas com objetivos a serem alcançados, o professor pode criar confrontos com a origem da criança e por vezes, até causar a recusa em participar. Podemos perceber isso, na resposta da PR13EE ao ser questionado sobre o interesse e participação das crianças neste tipo de atividade.

Eles gostam bastante. Eles gostam dessa prática do brincar, do movimento, dos jogos, das músicas, com gestos. Porém, para eu realizar a brincadeira, colocar o corpo em movimento, sempre eu tenho um tempo gasto com eles para que haja uma compreensão das orientações, para que eles possam compreender as regras da brincadeira. Eu percebo que assim, determinadas brincadeiras eles se identificam, realizam com empenho, com prazer, com alegria. Outras brincadeiras quando apresento, dependendo do dia, eles já não querem. Eles preferem outras, por exemplo eu proponho fazer uma atividade no pátio, e daí eles argumentam que preferem brincar na sala (PR13EE - Entrevista).

É perceptível nas respostas dos professores o reconhecimento e a importância do lúdico, porém ainda faltam elementos que articulem a necessidade dessa atividade à sua efetiva realização, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica na EI.

Piccolo e Moreira (2012) ressaltam que o prazer está no ato da brincadeira e não no resultado de uma ação. Sendo assim, destacamos que não basta simplesmente acrescentar práticas de todos os tipos e formatos, mas que é necessário desenvolver um novo olhar à criança, uma sensibilidade diferente, valorizando as formas de comunicação, de expressão, desenvolvendo assim, outras linguagens. As mais diversas experiências podem e devem ser compartilhadas nos mais diversos espaços educativos de maneira

colaborativa. Os professores, como organizadores de cada espaço educativo são participantes desse processo e precisam contribuir para a sua constituição, mas não sozinhos. As crianças podem e devem estar no processo.

4.3 O ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O corpo foi historicamente negligenciado na formação humana, seja no âmbito pessoal ou nas instituições de ensino. Diante dos estudos e reflexões abordados ao decorrer deste estudo, aspectos relacionados sobre o brincar, a criança e o corpo, nos instigam a investigar sobre o espaço que o corpo em movimento ocupa na EI.

Nesta categoria será apresentada a análise e discussão dos dados sobre o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil, consideramos as seguintes questões: Qual o espaço do brincar, das brincadeiras, do lúdico? Qual a importância das aulas de Educação Física na EI? Como as práticas corporais estão inclusas neste contexto escolar? Tendo como campo de pesquisa os Complexos Educacionais da cidade Ponta Grossa/PR, buscamos por meio das observações realizadas, das entrevistas e dos questionários, verificar o espaço que o corpo em movimento ocupa na EI da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR. Neste tópico o objetivo é tecer reflexões acerca das subcategorias estratificadas desta Categoria 4.3 O espaço do corpo em movimento na Educação Infantil, que são as seguintes: 4.3.1 O brincar e as brincadeiras; 4.3.2 A Educação Física; 4.3.3 Práticas corporais.

4.3.1 O brincar e as brincadeiras

Entendemos o brincar como componente da EI, sendo compreendido como a característica principal da infância e como forma de expressão e meio de aprendizagem da criança (CAMBI, 1999; MOYLES, 2002).

Com base no capítulo II deste trabalho, evidenciamos que o brincar e as práticas lúdicas são citadas em todos os documentos oficiais. Considerando as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas das crianças, as quais devem integrar a EI, “o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil” está entre os princípios básicos que garantem a qualidade das experiências

oferecidas que podem contribuir para o exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 15).

Em meio a necessidade de compreensão do espaço que o corpo em movimento ocupa na EI, inserimos o questionamento direcionado ao brincar e as brincadeiras e como estão presentes na prática pedagógica. Le Boulch (2008, p. 158) enfatiza que “deixar a criança brincar é uma tarefa essencial do educador”. Sendo assim, destacamos que o brincar foi identificado como integrante do cotidiano da EI e enfatizado pelos professores como objetivo e princípio norteador desta etapa de ensino.

Sempre quando estou desenvolvendo meu planejamento penso nas brincadeiras que iremos desenvolver, seja através da música, histórias, das brincadeiras dirigidas ou livres (PR9EE - Questionário).

O lúdico pode estabelecer uma ponte para o imaginário. A partir dele muita coisa pode ser trabalhada, como: cantar e ouvir histórias, dramatização, jogos com regras (PR2EE - Questionário).

Atividade de circuito, jogos e brincadeiras com bolas, movimentação coordenada pelos espaços abertos da escola (PR8EE - Questionário).

Em forma de circuitos, estafetas e roda (PEF3ER - Questionário).

Utilizo dos jogos para iniciar ou finalizar o conteúdo do dia, para fixá-lo e torná-lo mais interessante (PR4ER - Questionário).

Através de jogos, brincadeiras, música, expressão corporal, mímica (PR5ED - Questionário).

Por meio de brincadeiras que instigam a imaginação, a interação social, através de jogos, cantinhos e brincadeiras dirigidas (PR11ED - Questionário).

Estão sempre presentes seja em forma de brincadeiras de roda, pega-pega, de circuitos motores (PEF12EE - Questionário).

Com base nos dados obtidos, identificamos que os jogos e as brincadeiras dirigidas estão presentes com mais intensidade na prática pedagógica da maioria dos professores. As brincadeiras de roda, circuitos motores, atividades envolvendo música, dança e dramatizações são apontadas com frequência. Porém, de acordo com as observações, salientamos que muitas vezes o brincar aparece desarticulado dos conteúdos e do planejamento pedagógico, manifestando-se em sua maioria por práticas sem finalidade. Os professores devem ser claros quanto ao que querem dizer por corpo em movimento na EI. Por vezes, oferecer recursos, ou criar situações que se

dizem lúdicas fazem com que os professores acreditem que estão oferecendo de forma eficiente o brincar e promovendo aprendizagens para as crianças, mas nem sempre é o que acontece.

Moyles (2006, p. 39) enfatiza que as definições do brincar são muitas e variadas, mas a maioria inclui a ideia do brincar como uma experiência prazerosa, que não tem um produto final e é intrinsecamente motivada. A referida autora ressalta que o educador da primeira infância tem uma visão pessoal dos princípios sobre os quais fundamenta seu trabalho.

Com frequência, esses princípios assumem a forma de declarações como 'as crianças aprendem por meio do brincar'. Em variados ambientes, e com diferentes formações e condições, educadores de todos os níveis reconhecem que as crianças têm muito a ganhar com o brincar. Entretanto, nem sempre eles veem com clareza as implicações disso para o seu trabalho (MOYLES et al., 2006, p. 202).

Obtivemos o termo “aprender” e “desenvolvimento” com maior destaque ao questionarmos os professores sobre a compreensão da necessidade do brincar. Percebemos que ao questionarmos os professores sobre o papel do brincar e das brincadeiras na EI, muitos associam os mesmos ao desenvolvimento da criança, dando ênfase ao aspecto motor (desenvolvimento de habilidades) e cognitivo (construção do pensamento). Outro fator ressaltado pelos professores foi o desenvolvimento da autonomia. O convívio social e/ou a socialização foram os aspectos mais citados, estando presente na maioria das respostas, nas observações verificamos que a referência dos professores a tais aspectos não se restringe à interação com o grupo e sim à importância em respeitar as regras e combinados. A seguir temos as respostas de alguns professores.

Estimular o movimento, desenvolver o raciocínio lógico, a criatividade e principalmente a integração do grupo no sentido da cooperação e compartilhamento (PR16ED - Questionário).

O brincar, além de fazer parte da infância possibilita a aprendizagem. Facilitando a construção do pensamento, da autonomia e criatividade (PR2EE - Questionário).

O brincar e as brincadeiras auxiliam o desenvolvimento da criança, pois é através das brincadeiras que a criança irá adquirir conhecimentos, desenvolvendo assim suas habilidades motoras, cognitivas e linguísticas (PR9EE - Questionário).

Estimula o desenvolvimento integral da criança, possibilitando a mesma a aprender respeitar regras, enriquecer seu vocabulário, adquirir autonomia, confiança e conviver socialmente (PR10EE - Questionário).

Contribui para a formação da criança: físico, psicológico, intelectual e moral. Através da brincadeira e do jogo a criança se desenvolve integralmente (PEFER - Questionário).

As brincadeiras proporcionam um momento de diversão. Socialização, criatividade, noção de regras, além de tornar as crianças desinibidas (PR6ED - Questionário).

As brincadeiras tornam o grupo mais disciplinado (PR1EE - Questionário).

Proporcionam a socialização entre as crianças, desenvolve suas habilidades motoras, além de criar noções de normas e regras (PR7ED - Questionário).

Ampliação do conhecimento e do vocabulário. Também desenvolve habilidades motoras e favorece o relacionamento interpessoal e grupal (ER2EE - Questionário).

Proporciona a socialização entre as crianças, desenvolve suas habilidades motoras, além de criar noção de normas e regras (PR8EE - Questionário).

Desenvolve na criança habilidades como: atenção, memorização, imaginação, autonomia e todos os aspectos que envolvem a aprendizagem (ER10EE - Questionário).

4.3.2 A Educação Física e as práticas corporais

A corporeidade em movimento, propiciada na EI por meio do jogo, traz ao ato de conhecer, de conviver, de estar na presença de outros. Isto pode ser um dos critérios para nortear, inclusive, a prática pedagógica dos professores de Educação Física na EI.

Para Piccolo e Moreira (2012, p. 53) “nunca é demais lembrar a importância do trato com o tema corporeidade, que eu não existo porque penso ou porque elaboro imagens do que sou, mas eu existo porque vivo e essa vivência não se faz sem o corpo”. Sendo assim, a corporeidade é a expressão da existência no mundo, na cultura, na história e nada se pode conceber ou realizar se não existir corporalmente.

As aulas de Educação Física na EI, pode contribuir para que a criança vivencie a infância de forma mais plena na escola, trabalho que pode ser realizado por meio de práticas pedagógicas voltadas para o corpo em movimento priorizando a ludicidade.

De acordo com as políticas educacionais, a LDB nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) estabelece a Educação Física como componente curricular obrigatório da educação básica - Lei nº10793/03 (BRASIL, 2003). Entendemos que a história da EF no município de Ponta Grossa/PR é recente, tendo início no ano de 1993 com a realização do primeiro concurso para professor de Educação

Física na Rede Municipal. Em junho de 2013 a SME (PONTA GROSSA/PR) estabeleceu uma nova política para as escolas municipais, que consistia em ter ao menos um (1) professor de Educação Física em cada escola. Atualmente a Rede Municipal de Ensino conta com aproximadamente cento e dez (110) professores de Educação Física, porém não tem um quadro de docentes disponível e suficiente para atuar na EI. (Disponível em: <http://www.pontagrossa.pr.gov.br/sme>)

Em conversa com o professor (PEFR 2) após a entrevista, o mesmo relatou que nas escolas ainda não há possibilidade de contemplar a Educação Física em todas as turmas de EI. Relatou que nos CMEI's nem tem o profissional na escola. O professor comentou que em seu edital de concurso a oferta era para professor de Ensino Fundamental I, que não dizia nada relacionado a Educação Infantil, porém os últimos editais que saíram, já abrangem as duas etapas de ensino. Relatou que muitos professores não gostam de atuar na EI, mas que são obrigados a pegar essas aulas na escola para fechar a carga horária. "Eu mesmo se tivesse a opção, não pegaria essas aulas" (Notas de campo da pesquisadora).

Eu acredito que deveria ter EF em todas as turmas, para começar a trabalhar desde o berçário. Aqui eu pego às vezes, fora do meu horário, aproveito minha hora-atividade e pego o berçário. Faço uns circuitos, outras atividades... Eles adoram! (PEF9EE - Entrevista).

Entendemos que a Educação Física na EI torna-se ainda mais importante, quando propõe uma prática prazerosa, respeitando as características da infância, tratando as crianças como tal, por meio da instrumentalização do lúdico. Educação Física, ludicidade, jogo, corporeidade, motricidade, mais do que conceitos, indicam princípios para a construção de atitudes de autonomia, cooperação, participação entre outras, constituem-se portanto, elementos indispensáveis para a ação educativa de professores de Educação Física.

Ao questionarmos os professores sobre a importância da Educação Física na EI o aspecto mais ressaltado foi a formação específica deste profissional no trabalho com o movimento. A seguir temos alguns dados da pesquisa que confirmam tais questões.

Ah... para mim, fora esse trabalho que a gente faz com eles (as professoras), eu acho que a EF é fundamental. É fundamental porque em sala a gente até ensina, mas é lá na EF que eles aprendem a questão da lateralidade, do movimento, a questão das regras, do aprender, eu tenho que esperar agora, agora é a minha vez, depois é do meu colega. O convívio mais direto, corpo a corpo que eles têm, porque eles têm jogo, eles têm brincadeiras, eles têm o circuito, eles têm tudo ali fora. Então eu acho que na questão do desenvolvimento do corpo é importante; mas não só do corpo, a questão

da mente, do raciocínio também. Acho que eles aprendem muito rápido na EF, mais rápido que dentro da própria sala de aula. Lá eles desenvolvem bem mais rápido do que aqui (PR5ER - Entrevista).

Eu acho que é importante, porque assim eu faço algumas coisas, desenvolvo algumas atividades com eles, mas eu acho que não é tão direcionado, tão presente como seria com um professor de EF trabalhando com ele. Como eu disse, eu faço atividades direcionadas com eles uma ou duas vezes na semana, mas seria interessante ter isso mais presente né. Às vezes acontece porque a gente tem conteúdos a serem cumpridos, então às vezes a gente deixa de lado, alguma semana passa sem ter tido alguma coisa, sem eles terem esses momento sabe (PR11EE - Entrevista).

Eu acho importante, eu acredito que todo trabalho com profissional diferente é importante, porque um complementa o outro. Então o trabalho com o professor de EF ele vai dar um direcionamento. Eu, enquanto regente de turma, posso trabalhar um mesmo assunto, mas dar um direcionamento diferente. Então todo trabalho, um complementa o outro. Aqui, nós conversamos e sentimos essa falta, a gente pensa o quanto seria importante pra eles ter um profissional da EF, um profissional de música, de artes. Porque eu como regente, tento abordar todas as áreas. A própria criança tem um posicionamento diferente com a professora regente, de EF, de música, de artes. Acho que é enriquecedor (PR7ED - Entrevista).

Acho que elas (professoras regentes) se preocupam muito com o teórico, então elas passam a maior parte do tempo, o dia todo na escola. Mas eles têm que ter a EF para poder trabalhar as habilidades com eles (elas também deveriam né)... Até um pular, subir, descer, engatinhar... Porque eles ficam em tempo integral aqui, então eles têm que fazer aqui, o tempo que eles estão na escola. Porque agora eles fazem isso só no fim de semana. Nós quando éramos crianças, fazíamos isso em casa, mas agora eles não fazem mais (PEF12EE - Entrevista).

Eu acho que falta um professor específico de EF, porque eles já têm a formação para isso. Nós vamos buscando, procurando, fazendo um curso aqui, outro ali, mas é diferente de uma pessoa que já tem a formação para trabalhar. Até para nos orientar. Na formação fica meio deficiente nessa área e é extremamente importante na EI esse tipo de atividade. Acho que se tivesse alguém formado nisso, seria melhor, iria ajudar tanto as crianças como nós, para nos orientar, “melhor fazer desse jeito ou de outro”. O próprio circuito, a gente não sabe como usa, como faz. A gente coloca a criança lá, mas exatamente como tem que fazer, é só mandado... a gente recebe o circuito, mas a gente não sabe exatamente como que faz, como que usa (PR6ED - Entrevista).

Camargo (2014, p. 85) ressalta que a presença de um profissional de Educação Física deve ser considerada como complementação de uma equipe pedagógica e não como uma forma de isentar o educador que atua na EI de uma prática pedagógica que integre o corpo à sua totalidade de possibilidades.

A presença da ludicidade também é um fator apontado na Educação Física, visto que por um longo período na história, essa disciplina, como as demais, apresentava uma concepção militarista na escola, com normas e regras específicas, buscando um corpo forte e saudável. Portanto, é possível e necessário unirmos as intenções tanto de oferecer às crianças propostas lúdicas como de proporcionar o aprimoramento de suas possibilidades de ação

motricia. Quando falamos de EI, centramos a atenção na criança, no seu desenvolvimento e na sua relação com os demais. Entendemos que quando não se leva em consideração a motricidade da criança, teremos uma educação que poderá impedir a liberdade das ações corporais infantis.

Diante das observações realizadas, percebemos uma grande preocupação do professor em relação à disciplina na aula de Educação Física.

*Um dos professores chama a atenção constantemente das crianças e grita palavras de ordem como: Silêncio! Façam! Durante a execução de uma atividade, uma das crianças se mostrou cansada e deitou no chão se negando a fazer. Rispidamente o professor falou: “Vamos *** por que não está fazendo o exercício? Quer moleza fique em casa”. (Notas de campo da pesquisadora – ER).*

Para Piccolo e Moreira (2012) imprimir uma noção de motricidade à EI significa não adotar métodos de confinamento e cerceamento das expressões das crianças. Entendemos que se os professores de Educação Física considerarem na prática pedagógica da EI as questões relacionadas ao corpo em movimento, estarão mais aptos para efetivarem a prática pedagógica visando uma aprendizagem significativa. Enfatizamos a importância de uma compreensão mais apurada da motricidade infantil, pois muito além do olhar biológico ou fisiológico, o movimento é uma forma expressiva e relevante para as crianças. As aulas de Educação Física não devem ser oferecidas na EI unicamente como um espaço de aceleração do desenvolvimento motor, mas sim como uma oportunidade de estimulação das habilidades motoras fundamentais. Ao estabelecer os elementos a serem trabalhados, ressaltamos a importância de o professor conhecer bem cada criança para que possa valorizar o potencial e respeitar as diferenças que caracterizam cada uma delas. Identificando os potenciais que a criança expressa nos momentos de exploração de movimentos é possível estabelecer estratégias para que as crianças tenham uma aprendizagem significativa.

O trabalho com as práticas corporais na escola, de acordo Neira (2014) tem como objetivo, auxiliar as crianças à analisá-las, significá-las e produzi-las, pois se constituem em textos elaborados pela linguagem corporal. O referido autor afirma que não há movimento pelo movimento, qualquer gesto tem como suporte um significado.

Entendemos que ao proporcionar atividades expressivas, danças, jogos, brincadeiras, o professor estará proporcionando situações em que a criança

constrói conhecimentos, sendo assim, educaria sobre o movimento (NEIRA, 2006). Tendo em vista, os apontamentos dos professores sobre as práticas corporais, destacamos o interesse e participação das crianças durante as mesmas, nos momentos em que são contemplados o corpo em movimento.

Atividades um pouco mais calmas, não tem uma aceitação muito boa. As atividades que são mais enérgicas, que se movimentam mais, a tendência é ter uma aceitação melhor. Porque se você mantém a aula agitada é o que eles querem: correr, saltar, pular, brincar, manipular as coisas, objetos... é o que eles mais gostam, então a aceitação deles se torna fácil pra gente aplicar qualquer atividade que seja assim (PEF3ER - Entrevista).

Eles se realizam. Porque às vezes a gente nem coloca no planejamento uma música, mas vê que eles estão agitados, e que não vai vencer, aquele conteúdo... Que não vai para frente, não vai conseguir pintar, não vai conseguir nada. Então coloco o rádio e uma música e vamos dançar, até a hora que eles gastarem toda a energia. E a gente acaba dançando com eles em sala, e é uma coisa que eles se realizam. Para eles é aquele momento que eles pensam “Ah... agora estou livre, posso fazer o que eu quiser”. E eles se divertem, eu vejo que tem uma aceitação muito boa, acho muito legal (PR5ER - Entrevista).

A princípio eles ficam agitados. Mas depois que eles entendem, que eles percebem que é uma atividade divertida (porque têm muitas crianças que não gostam de ficar sentados, desenhando, pintando) então é justamente quando a gente consegue organizar, consegue explicar “olha, vcs vão fazer assim, assado” eles ficam mais tranquilos; eles ficam até mais tranquilos do que fazendo uma atividade impressa, ou no caderno diretamente (PR7ED - Entrevista).

Eles amam EF. Eles não podem ver a gente chegar na porta que eles ficam eufóricos, é a alegria deles. O que eu sinto é que no começo tem que explicar tudo, porque eles acham que tudo é brincadeira livre. “Ah professora, vc vai levar a gente no parquinho?!” Na primeira aula eu já explico que na EF a gente vai correr, vai brincar, vai pular... Mas não é assim, cada um faz o que quer, vai fazer uma atividade, a professora vai explicar. Mas para eles tudo que você vai fazer tem que dizer que é uma brincadeira. Se você fala que vai fazer um circuito eles já ficam meio assim, vc tem que falar: “Vamos fazer aquela brincadeira do zigue-zague, de pular os bambolês...Tem que falar que tudo é brincadeira, que vamos brincar (PEFEE - Entrevista).

Então, as crianças adoram. Eles já começam a identificar a professora que irá brincar (PR10ED - Entrevista).

Eles gostam bastante. Eles gostam dessa prática do brincar, do movimento, dos jogos, das músicas, com gestos. Eu percebo que assim, determinadas brincadeiras eles se identificam e realizam com empenho, com prazer, com alegria. Outras brincadeiras quando vc apresenta, dependendo do dia, eles já não querem (PR12EE - Entrevista).

Para que as propostas sejam permeadas pela ludicidade, enfatizamos a importância de um ambiente preparado, um espaço de vivências alegres, de momentos de descobertas que permitam potencializar as capacidades das crianças. Percebemos que alguns professores, imaginam que ao jogar uma

bola às crianças ou colocar uma música para que dançam estão atendendo as propostas de movimento sugeridas nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015). Sendo assim, desconhecem os conteúdos que essa área possui para contribuir com a formação da criança.

Piccolo e Moreira (2012, p. 73) enfatizam que “o importante na EI, tal qual na Educação Física, não é a partida nem a chegada, mas sim, toda a travessia da experiência educativa”. Sendo assim, sugerimos a organização de atividades pedagógicas que ampliem o patrimônio cultural corporal das crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A criança real ri, corre, conversa, faz barulho, perturba, é bondosa, é maldosa, é amorosa e perversa, enfim, é criança, e como tal exercita sua motricidade o tempo todo na descoberta do mundo”.

(Piccolo e Moreira, 2012)

Para a realização deste estudo, a trajetória acadêmica e profissional vivenciadas pela pesquisadora foram determinantes, frutos de intensas reflexões, inquietudes, desejos, leituras e estudos em relação a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento.

Propomos então, as considerações finais desta trajetória em que ao longo de dois (2) anos buscamos delinear um estudo fundamentado, em que mediante leituras, reflexões e análises caminhou em busca de respostas às indagações encontradas no cotidiano escolar da Educação Infantil, compreendendo que tudo é um processo e um grande aprendizado.

Ao longo deste processo no campo educacional foi possível tecermos alguns apontamentos em relação a problemática da pesquisa, por meio da qual buscamos descobrir como é desenvolvida a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, nos complexos educacionais municipais de Ponta Grossa/PR.

Com base nas leituras, reflexões e acerca da fundamentação teórica que fundamentou a pesquisa, assim como a análise e discussão dos dados coletados, consideramos que a Educação Infantil tem sido mais valorizada e cada vez mais professores e pesquisadores se interessam pela infância, pelo desenvolvimento infantil e pelas práticas que permeiam o cotidiano escolar.

Ao retomarmos nosso objeto de estudo, as questões norteadoras e os objetivos desta pesquisa, enfatizamos a significância do tema para o campo de estudos da Educação Infantil.

Pensando em uma Educação Infantil que considere a criança em sua totalidade, as escolhas teóricas que fundamentam este estudo nos instigam a ter um novo olhar para a criança, para a infância e para o corpo em movimento nessa fase da Educação Básica. Um olhar para além do cuidar, e de uma visão

dualista da criança e do seu corpo, que infelizmente ainda são presentes no cotidiano da Educação Infantil.

Buscamos compreender como se constitui a prática pedagógica na Educação Infantil sobre o corpo em movimento, constatamos que os professores reconhecem a importância do trabalho com o corpo em movimento, porém ainda faltam elementos para articular a necessidade com o saber fazer, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica na Educação Infantil.

Constatamos que o entendimento de corpo e atividade corporal está constituído a partir das vivências pessoais, escolares e da formação profissional dos professores. A dificuldade dos professores em trabalhar com o corpo em movimento, está relacionada a agitação dos alunos, a indisciplina e a incapacidade de entendimento sobre o corpo como meio de aprendizagem, expressão e comunicação das crianças. Deparamo-nos com situações de governo e disciplinamento que permeiam o cotidiano infantil, tais práticas revelam que os professores ainda centram suas práticas em abordagens tradicionalistas, ignorando que a criança é capaz de construir seu conhecimento por meio das interações e experiências que vivencia.

Em relação aos pressupostos teóricos metodológicos que permeiam à docência na Educação Infantil, constatamos que se faz necessária a compreensão de criança e infância por parte do professor, visto que verificamos concepções diferenciadas em relação à criança e a infância. Pois, enquanto alguns professores tem o entendimento de uma criança ativa, participante, que interage e modifica o ambiente em que vive, outros consideram a criança em sua incompletude, como um sujeito inacabado, que precisa ser completado e desenvolvido para suprir necessidades e/ou capacitar para aprendizagens futuras.

A concepção de corpo em movimento traz indagações sobre a forma como o movimento é visto na escola, sendo que identificamos em grande parte das respostas dos professores dos questionários e das suas falas das entrevistas, a relação do corpo em movimento com o desenvolvimento cognitivo e com o movimento do corpo propriamente dito. Tais concepções podem estar atreladas à formação inicial destes professores, apontada por muitos que a temática corpo em movimento é pouco abordada e a formação em relação a mesma é insuficiente, os professores afirmam ser necessário um

processo constante de atualização e profissionalização por meio da formação continuada.

Com relação aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil, concluímos que as professoras atribuem grande relevância ao brincar, às brincadeiras, ao lúdico e às práticas corporais. Porém, ainda apresentam uma visão fragilizada e dicotômica em relação ao corpo infantil e à forma como as atividades são desenvolvidas. Há uma preocupação excessiva com o desenvolvimento de atividades que visem a aprendizagem de um determinado conteúdo, dando pouco espaço para as manifestações naturais da criança, sem um olhar atento e uma compreensão mais apurada da motricidade infantil.

Destacamos que os professores participantes da pesquisa utilizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e as Diretrizes Curriculares: Educação Infantil - DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), para fundamentar e nortear sua prática pedagógica. Não descartamos a relevância destes documentos, visto que ambos trazem como eixos norteadores as interações, as brincadeiras e a relevância de diferentes experiências. Porém, constatamos a falta de conhecimentos sobre o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017), sendo que este último apesar de ser um documento recente, já vem sendo discutido e abordado em âmbito nacional. Tais documentos colocam a criança como foco da prática educacional e trazem contribuições importantes sobre a criança, a infância e o corpo em movimento.

Ao averiguarmos sobre a organização da Educação Infantil, entendemos que a mesma, segue uma rotina rígida e pouco flexível, a qual é estabelecida pela professora regente e pela escola, principalmente pelo fato de serem instituições que são destinadas ao ensino em período integral. Portanto, torna-se essencial a organização do tempo, e o planejamento de atividades significativas para as crianças como aponta as DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015).

Como ponto divergente, notamos uma realidade um pouco distante do que está proposto nas DCEI (PONTA GROSSA/PR, 2015), sendo que a rotina estabelecida na Educação Infantil reduz o tempo destinado à prática pedagógica demasiadamente curto e fragmentado, definido muitas vezes para

o cumprimento de atividades que complementam o contexto dessa etapa da Educação Básica.

Ao verificarmos o espaço que o corpo em movimento ocupa na prática pedagógica, percebemos que por vezes ele é relegado a momentos improvisados, como forma de passatempo e/ou a momentos de “brincar livremente” sem finalidades e objetivos. Geralmente sem a participação e um olhar atento do professor, sem a contextualização com os conteúdos e com poucas possibilidades de criação e exploração por parte das crianças.

É perceptível nas respostas dos professores o reconhecimento e a importância do lúdico, porém ainda faltam elementos que articulem a necessidade dessa atividade à sua efetiva realização, diante das peculiaridades que envolvem o cotidiano e a prática pedagógica na EI. Percebemos um grande esforço por parte de alguns professores em reconhecer o movimento como linguagem, dando espaço as manifestações culturais das crianças e promovendo aprendizagens significativas.

Entendemos que o potencial de ação da criança depende das oportunidades de experiências que ela poderá vivenciar, percebemos que apesar de os professores demonstrarem concepções sobre a criança, o corpo em movimento e a importância dos olhares em relação à infância e seu desenvolvimento, ainda apresentam fragilidades em suas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, demonstrando dificuldades em trabalhar a mesma em sala de aula.

No que tange a interdisciplinaridade no trabalho docente dos professores regentes e professores de Educação Física, o entendimento dos professores é de que esse profissional deve realizar as atividades mais práticas relacionadas ao desenvolvimento de habilidades motoras e o professor regente de turma realizar jogos, brincadeiras, atividades lúdicas com fins educacionais.

Neste cenário investigado, foi possível constatar a importância da Educação Física e das práticas corporais no âmbito escolar, ressaltando a importância dos professores exercitarem mais a reflexão sobre as questões do corpo e do movimento como forma de expressão da criança.

Visamos com esse estudo, contribuir para a construção de uma nova concepção das práticas pedagógicas sobre o corpo em movimento na Educação Infantil. Afirmamos que a motricidade infantil e o corpo em movimento são formas expressivas fundamentais e relevantes para as

crianças, sendo assim, todos os professores tem a obrigatoriedade de conhecê-lo além do olhar biológico e/ou fisiológico, mas sim como um corpo infantil que sente, conhece, se expressa e se comunica.

REFERÊNCIAS

ARCE, A. Documentação oficial e o mito da educadora nata na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 167-184, 2001.

ARRIBAS, T. L. **A Educação Física de 3 a 8 anos**. Trad. Fátima Murad. 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; SILVA, M. R (Org.). **Corpo-infância**: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSMAN, H. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1993.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força**: rotinas na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpressão. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, R. **A rotina do dia a dia da creche**: entre o proposto e o vivido. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 1998.

BERTHERAT, T.; BERNSTEIN, C. **O corpo tem suas razões**. São Paulo: Summus, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1998. 12. Ed. Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2010.

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria de Estado dos Direitos Humanos. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. 5. Ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 1,2,3; Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. **Parâmetros em Ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado.

Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC-SEF, 1999.

BRASIL, Ministério da Educação. **Espaços de encontro: corporeidade e conhecimento.** Boletim 07, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Secretaria de Educação Básica: Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov.2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, 2017. 396 p.

BRITO, A. X.; LEONARDOS, A. C. A identidade das pesquisas qualitativas: construção de um quadro analítico. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 113, p. 7-38, julho, 2001.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 1994.

CAMARGO, D. **Um olhar sobre o educador da infância: o espaço do brincar corporal na prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa/PR, 2011.

CARTAXO, S. R. M. **Pressupostos da educação infantil.** Curitiba: InterSaberes, 2013.

CARLETO, E. A. O lúdico como estratégia de aprendizagem. In: **Olhares e Trilhas**, Uberlândia, v. 4, n. 4, p. 97-104, 2003.

DALLABONA, S. R.; MENDES, S. M. S. O lúdico na educação infantil: jogar, brincar uma forma de educar. **Rev. Divulg. Téc.-Cient. ICPG**, v. 1, n. 4, p. 107-12, 2004.

DARIDO, S. C. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em Educação Física Escolar**, Niterói, v. 2, n. 1 (suplemento), 2001.

DIAS, M. C. M. Corpo e Construção do conhecimento: uma reflexão para a Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, 2000.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FERREIRA, C. A. M. (Org.). **Psicomotricidade: da educação infantil à gerontologia – teoria e prática**. São Paulo: Lovise Ltda., 2000.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

_____. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003. (Pensamento e ação no magistério).

_____. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**/ João Batista Freire. São Paulo: Scipione, 1997. (Pensamento e ação no magistério).

FREINET, C. **As técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Estampa, 1973.

FONSECA, V. da. **Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. São Paulo: Phorte Editora, 2005.

GARCIA, R. L. (Org.). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARDNER, H. **Estruturas da Mente - A teoria das inteligências múltiplas**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

_____. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática**. Trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARANHANI, M. C. **A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998)**. *Revista Paranaense de Educação Física*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 31-39, nov. 2000.

GARANHANI, M. C.; MORO, V. L. **A escolarização do corpo infantil: uma compreensão do discurso pedagógico a partir do século XVII**. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 16, p. 109-119, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed. 1999.

HEINKEL, D. **O brincar e a aprendizagem na infância**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

KISHIMOTO, T. M. (Org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 797-818, out. 2006.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora: psicogenética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**/ Jean Le Boulch; [tradução Cristiane Hirata]. São Paulo: Phorte, 2008.

_____. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos**. [Tradução Ana Guardiola]. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LUDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Cortez, 1986.

MARINHO, H. R. B. et al. **Pedagogia do movimento: universo lúdico e psicomotricidade**. Curitiba: Ibpex, 2007.

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

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MOREIRA, W. W. (Org.) **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

MOYLES, J. R. **Fundamentos da Educação Infantil: enfrentando o desafio**/ Janet Moyles; tradução: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOYLES, J. R. et al. **A excelência do brincar: a importância da brincadeira na transição entre educação infantil e anos iniciais**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

NEIRA, M. G. **Práticas corporais: brincadeiras, danças, lutas, esportes e ginásticas**. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2014.

_____. **Repensando a prática pedagógica**. São Paulo: Mackenzie, 2006.

NÓBREGA, T. P. **Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo sujeito**. 2. ed. Natal: Editora da UFRN, 2005.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um desenvolvimento sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2000.

PÁDUA, E. M. M. de. **Metodologia da Pesquisa: abordagem teórico – prática**. Campinas: Papirus, 2003.

PICCOLO, V. L. N.; MOREIRA, W. W. **Corpo em movimento na Educação Infantil**. 1.ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

RODRIGUES, C.; FREITAS, D de. Educação Física e Educação infantil: reflexões teóricas. **Diálogos possíveis**, v. 1, jan./jun., 2008.

SANTIN, S. **Educação Física: uma abordagem filosófica da corporeidade**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1987.

SAYÃO, D. T. **A hora de...a Educação Física na pré-escola**. In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 10, 1997. Goiânia: CBCE, 1997.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, n. 5, janeiro/julho, 2002. Disponível em: www.ce.ufsc.br/zeroseis. Acesso em: 07/01/18.

SAYÃO, D. T.; LERINA, G. L. **Corpo e movimento, adultos e crianças: experiências e desafios**. Florianópolis: Caderno de Formação – Divisão Infantil, p. 75-80, 2004.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes curriculares: educação infantil**. Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, Secretaria Municipal de Educação. 1. ed. Ponta Grossa (PR), 2015.

SILVA, C. F.; RAITZ, T. R.; FERREIRA, V. S. Desafios da sociologia da infância: uma área emergente. **Psicologia & Sociedade**, 21 (1), p. 75-80, 2009.

SOUZA, S. J.; KRAMER, S. **Educação ou tutela? A criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

TANI, G. et al. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU - Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de educação**, n. 13. jan./fev./mar./abr.2000.

TRIVIÑOS. A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

THOMPSON, R. Ação terapêutica da Psicomotricidade na criança com TDAH. In: FERREIRA, C.; THOMPSON, R.; MOUSINHO, R. (Orgs.). **Psicomotricidade Clínica**. São Paulo: Lovise, 2001.

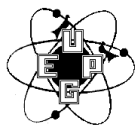
VEIGA- NETO, A. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Persona/Martins Fontes, 1995.

_____. **Psicologia e educação da criança**. Lisboa: Editorial Veja, 1979.

APÊNDICE I

**Carta para a Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR
para a realização da pesquisa****UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

Ponta Grossa, 13 de julho de 2017

A professora **Izabelle Cristina de Almeida** encontra-se realizando estudos em nível “*strictu sensu*”, Mestrado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) na área de Ensino Aprendizagem, estando sob minha orientação, **Prof^a. Dr^a. Silvia Christina de Oliveira Madrid**, seus estudos versam sobre a temática “**O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR**”.

Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a Educação Básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores, da equipe gestora e pedagógica desta Secretaria de Educação Municipal no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Na certeza de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Cordialmente

Prof^a Dr^a Silvia Christina de Oliveira Madrid

Orientadora/UEPG/PPGE

Prof^a Esp. Izabelle Cristina de Almeida

Mestranda/UEPG/PPGE

**Ilm^a Sr^a. Secretária de Educação
Esméria de Lourdes Saveli
Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa**

APÊNDICE II**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO****CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

A professora **Izabelle Cristina de Almeida**, encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática **“O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR”**. Diante da relevância educacional do tema abordado e da necessidade de estreitarmos ainda mais a relação entre educação superior e a Educação Básica ante os desafios que nos cercam em nosso sistema de ensino, solicitamos a colaboração dos educadores da equipe gestora e pedagógica desta importante Instituição de Ensino de Educação Básica, no sentido de possibilitar o desenvolvimento do estudo mencionado.

Certo de contarmos com vosso inestimável apoio, despedimo-nos renovados de apreço e consideração.

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. Sílvia Christina de Oliveira Madrid
Orientadora/UEPG/PPGE

Prof^o. Esp. Izabelle Cristina de Almeida
Mestranda/UEPG/PPGE

Ilmo (a) Sr (a). Diretor (a)
Instituição de Ensino: _____

APÊNDICE III**TESTE PILOTO DO QUESTIONÁRIO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFESSORES (AS)
DE EDUCAÇÃO INFANTIL**

- Instituição: _____
 - Idade: _____
 - Sexo: () Masculino () Feminino
 - Turma: _____ Período: _____
 - Função/Vínculo: _____
 - Titulação: _____
 - Tempo de formação: _____
 - Tempo na Instituição de Ensino: _____
 - Tempo de docência na Educação Infantil: _____
1. Você tem experiência com a Educação Infantil na rede privada de ensino?
() sim () não
Tempo: _____
 2. Qual o papel do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil?
 3. O brincar, as brincadeiras e/ou as atividades lúdicas estão presentes em sua prática pedagógica? De que forma?
 4. Em sua opinião, qual a contribuição das brincadeiras e/ou as atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil?
 5. Ao desenvolver atividades lúdicas, quais dificuldades você encontra em sua prática pedagógica? Explique.
 6. O espaço escolar e os materiais didáticos são suficientes para a organização da sua prática pedagógica? Comente.
 7. Descreva como você organiza seu planejamento.
 8. Qual o referencial teórico metodológico utilizado para fundamentar sua prática pedagógica? Explique.
 9. Você utiliza documentos curriculares para nortear sua prática pedagógica? Quais? Especifique.
 10. Você realizou (nos últimos cinco anos) algum curso de Especialização ou outros cursos de atualização voltados à prática pedagógica na Educação Infantil? Descreva.
 11. A Instituição em que você trabalha, oferece cursos de formação continuada para os professores de Educação Infantil? Quais temáticas são priorizadas?
 12. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança aos 4 anos na escola? Você acredita que a escola e o corpo docente estão preparados para receber esta criança, dentro de suas necessidades?

APÊNDICE IV

Roteiro preliminar de observação da prática pedagógica na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Instituição: _____

Professora(as): _____

Tempo de profissão: _____ Titulação: _____

Data da observação: _____

Turma: _____ Período: _____

- 1- Descrição da rotina das crianças na escola.
- 2- Observação e descrição dos conhecimentos teóricos abordados.
- 3- Análise das atividades que contemplam o corpo em movimento.
- 4- Observação das atividades relacionadas ao conhecimento que contemplam o corpo em movimento (relação teoria e prática).
- 5- Observação do comportamento, interesse e participação das crianças nos momentos que contemplam o corpo em movimento.
- 6- Relação professor/aluno; relação aluno/aluno.
- 7- Encaminhamento metodológico dado às atividades que contemplam o corpo em movimento.
- 8- Implicações/atitudes observadas nas crianças durante as práticas corporais.
- 9- Dificuldades encontradas pela professora (o) ao desenvolver atividades relacionadas ao corpo em movimento em sua prática pedagógica.
- 10- De que modo o professor enfrenta as dificuldades surgidas.
- 11- Concepção/ tendência observada durante a prática pedagógica do professor.

APÊNDICE V**FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

Instituição: _____

Professora (o): _____

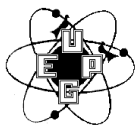
Data da observação: _____

Turma: _____ Período: _____

- Rotina: _____
- Conhecimentos teóricos abordados: _____
- Atividades que contemplam o corpo em movimento: _____
- Atividades relacionadas ao conhecimento, que contemplam o corpo em movimento: _____
- Relação Professor/Aluno: () Excelente () Boa () Regular
Obs: _____
- Relação aluno/Aluno: () Excelente () Boa () Regular
Obs: _____
- Interesse e participação das crianças nos momentos que contemplam o corpo em movimento: () Excelente () Bom () Regular
Obs: _____
- Postura do professor: _____
- Estratégias de ensino: _____
- Abordagem teórica utilizada: _____
- Dificuldades encontradas pela professora (o) ao desenvolver atividades relacionadas ao corpo em movimento: _____
- Considerações sobre a aula: _____

APÊNDICE VI

ROTEIRO DA ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

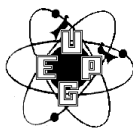
QUESTÕES DA ENTREVISTA COM OS (AS) PROFESSORES (AS) DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA/PR

- Instituição: _____
- Idade: _____
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Turma: _____ Período: _____
- Função/Vínculo: _____
- Titulação: _____
- Tempo de formação: _____
- Tempo de docência na Educação Infantil: _____
- Tempo na Rede Municipal de Ensino de PG: _____

1. Qual sua concepção de criança e de infância?
2. Como você define a Educação Infantil? O que você considera importante trabalhar nesta etapa de ensino?
3. O que você entende por corpo em movimento? Explique.
4. Você considera importante a prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento, para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças? Explique.
5. Quem desenvolve as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil de sua escola?
6. As práticas relacionadas ao corpo em movimento estão incluídas em sua prática pedagógica? De que forma? Com qual periodicidade elas são realizadas?
7. Como você avalia sua prática pedagógica na Educação Infantil em relação ao corpo em movimento? Descreva.
8. Como você avalia o comportamento, interesse e participação das crianças nas aulas, nos momentos que são contemplados o corpo em movimento?
9. Você consegue desenvolver atividades relacionadas ao conhecimento que contemplam o corpo em movimento? (Relação teoria e prática).
10. É possível integrar saberes da Educação Física na Educação da criança? É possível promover a interdisciplinaridade na ação pedagógica dos educadores? Explique.
11. Você considera suficiente sua formação acadêmica em relação ao trabalho com o corpo em movimento para a docência na Educação Infantil? Explique.
12. Qual a importância da Educação Física na Educação Infantil? Explique.

APÊNDICE VII

VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO**

**QUESTIONÁRIO PARA OS (AS) PROFESSORES (AS)
DE EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE PONTA GROSSA/PR**

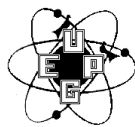
- Instituição: _____
- Idade: _____
- Sexo: () Masculino () Feminino
- Turma: _____ Período: _____
- Função/Vínculo: _____
- Titulação: _____
- Tempo de formação: _____
- Tempo na Rede Municipal de Ensino de PG: _____
- Tempo de docência na Educação Infantil: _____

1. Você tem experiência com a Educação Infantil na rede privada de ensino?
() sim () não
Tempo: _____
2. Qual o papel do brincar e das brincadeiras na Educação Infantil?
3. O brincar, as brincadeiras e/ou as atividades lúdicas estão presentes em sua prática pedagógica? De que forma?
4. Em sua opinião, qual a contribuição das brincadeiras e/ou as atividades lúdicas para o desenvolvimento infantil?
5. Ao desenvolver atividades lúdicas, você encontra dificuldades em sua prática pedagógica? Quais? Explique.
6. O espaço escolar e os materiais didáticos são suficientes para a organização da sua prática pedagógica? Comente.
7. Descreva como você organiza seu planejamento.

8. Qual o referencial teórico metodológico utilizado para fundamentar sua prática pedagógica? Explique.
9. Você utiliza documentos curriculares para nortear sua prática pedagógica? Quais? Especifique.
10. Qual a abordagem pedagógica proposta pela Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR para a Educação Infantil? Qual o referencial teórico metodológico da proposta?
11. Você realizou (nos últimos cinco anos) algum curso de Especialização ou outros cursos de atualização voltados à prática pedagógica na Educação Infantil? Descreva.
12. A Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa oferece cursos de formação continuada para os professores de Educação Infantil? Quais temáticas são priorizadas?
13. Qual a sua opinião sobre a obrigatoriedade do ingresso da criança aos 4 anos na escola? Você acredita que a escola e o corpo docente estão preparados para receber esta criança, dentro de suas necessidades?

APÊNDICE VIII

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) PARA OS PROFESSORES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Professor (a)

As discussões educacionais no que diz respeito à área de conhecimento da Educação Infantil, não se desgarram das questões relativas ao sistema brasileiro de ensino, seja no âmbito federal, estadual ou municipal. Neste sentido apresentamos, através deste, a Dissertação de Mestrado – em andamento - da mestrand **Izabelle Cristina de Almeida**, sob orientação da Professora Doutora **Silvia Christina de Oliveira Madrid**, intitulada provisoriamente: “**O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR**”. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise da prática pedagógica efetivada em alguns Centros Municipais de Educação Infantil, da cidade de Ponta Grossa/PR, e utilizaremos como instrumentos para a coleta de dados a observação das aulas, o questionário e a entrevista com os (as) professores (as) de Educação Infantil.

Por nos percebermos como partícipes no enfrentamento da situação exposta solicitamos a colaboração do (a) Senhor (a) Professor (a) com vistas ao incremento desta pesquisa. Cabe ressaltar que o fenômeno a ser investigado diz respeito a análise da prática pedagógica efetivada na Educação Infantil. Os preceitos éticos que fundamentam a pesquisa científica nos levam a destacar a confidencialidade dos dados pessoais, com total preservação de identidade dos sujeitos participantes do estudo proposto. Os dados coletados durante a realização da pesquisa serão discutidos durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, convidamos você professor (a) a participar, na condição de sujeito do estudo/pesquisa a qual dará suporte à Dissertação de Mestrado - em andamento no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa – da Professora Izabelle Cristina de Almeida.

Em caso de concordância com as condições mencionadas, solicitamos que seja assinado o Termo de Participação na pesquisa científica anunciada. Desde já, gostaríamos de manifestar nossa gratidão quanto à preciosa colaboração, colocamos-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente

Prof^a. Dr^a. Silvia C. de Oliveira Madrid

Prof^a. Esp. Izabelle Cristina de Almeida

Orientadora/UEPG/PPGE

Mestranda/UEPG/PPGE

TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA

Eu, Professor (a) _____, firmo meu interesse em participar – na condição de sujeito – da pesquisa intitulada **“O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR”**, do mesmo modo que estou de acordo com as condições de realização da mesma e com a publicação de seus resultados.

_____ RG _____

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2017.

**ANEXO I- Carta de autorização para realização da pesquisa emitida pela
Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa/PR (SME/PG)**



Secretaria Municipal de Educação

Avenida Visconde de Taunay, 950 – Ronda – Ponta Grossa – Paraná – CEP: 84.051-900 – Telefone: (042) 3901-7078

DECLARAÇÃO

Declaro para os devidos fins que, a Professora Izabelle Cristina de Almeida, aluna de Mestrado da UEPG, está autorizada realizar pesquisa junto as professoras de Educação Infantil referente ao Projeto de Pesquisa: “O Corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ponta Grossa”.

Por ser verdade, firmo a presente declaração.

Ponta Grossa, 22 de setembro de 2017.



Patrícia Lúcia Vosgrau de Freitas
Supervisora de Gestão Pedagógica e de Ensino

ANEXO II – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta Grossa/PR.

Pesquisador: Sílvia Christina de Oliveira Madrid

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79529117.9.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.384.384

Apresentação do Projeto:

O corpo em movimento na Educação Infantil: análise da prática pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Ponta

Grossa/PR. O movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana. O movimento e o brincar fazem parte do universo infantil. Ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. A Educação Infantil é considerada a primeira etapa da Educação Básica, a qual, integra as crianças de zero a cinco (5) anos de idade, e tem como finalidade o desenvolvimento integral das mesmas, em seus aspectos motor, cognitivo, psicológico, afetivo e social. Com o ingresso obrigatório das crianças aos quatro (4) anos na escola, se fazem necessários estudos, reflexões e discussões sobre a prática pedagógica direcionada as crianças, acerca do corpo, da ludicidade e do brincar, os quais são objetos de muitos estudos, mas ainda não se fazem presentes no âmbito da Educação Infantil em sua abrangência

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 **E-mail:** coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.384

Analisar a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento.

Objetivo Secundário:

Identificar os pressupostos teóricos metodológicos dos professores da Educação Infantil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A não aceitação dos professores de Educação Infantil em participarem da pesquisa.

Benefícios:

Possibilitar reflexões e discussões sobre a prática pedagógica desenvolvida na Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento. Possibilitar

o conhecimento dos pressupostos teóricos metodológicos utilizados pelos professores da Educação Infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é qualitativa e a questão problemática a ser investigada é: Como é desenvolvida a prática pedagógica na

Educação Infantil na perspectiva do corpo em movimento? Sendo assim, os objetivos desta pesquisa são: a)

Identificar os pressupostos teóricos

metodológicos dos professores da Educação Infantil; b) Analisar a prática pedagógica desenvolvida na

Educação Infantil na perspectiva do corpo em

movimento. A pesquisa será realizada em três (3) Escolas Municipais da cidade de Ponta Grossa/PR. Os

sujeitos da pesquisa serão os (as)

professores (as) da Educação Infantil das escolas participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados para

a coleta de dados serão a observação,

o questionário e a entrevista. Para a categorização e análise dos dados da referida pesquisa qualitativa,

optou-se pelo uso da técnica de Análise de

Conteúdo (BARDIN, 1977).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

De acordo com as normas da resolução 466

Recomendações:

Solicita-se que ao final do projeto seja enviado o relatório final pela plataforma brasil por notificação para

evitar pendências com a Propesp e com o Comitê de Ética

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.

Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900

UF: PR Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3108

E-mail: coep@uepg.br

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG**



Continuação do Parecer: 2.364.384

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_939908.pdf	10/10/2017 16:10:48		Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRostoFinal.pdf	10/10/2017 16:10:20	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	ENTREVISTAfinalPROFESSORES.docx	10/10/2017 16:10:06	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	Questionario_final.docx	10/10/2017 16:09:44	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CartaPrefeituraPesquisa.doc	02/10/2017 16:34:43	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Declaração de Pesquisadores	CartaPesquisaEscola.doc	02/10/2017 16:34:28	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.docx	02/10/2017 16:32:14	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Outros	ROTEIRO.pdf	02/10/2017 16:29:10	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Secretaria_PG.pdf	02/10/2017 16:16:48	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEfinalPROFESSORES.docx	02/10/2017 16:03:29	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETOfinalZabelleAlmeida2017.docx	02/10/2017 16:01:27	Silvia Christina de Oliveira Madrid	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
 Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
 UF: PR Município: PONTA GROSSA
 Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 2.364.384

PONTA GROSSA, 03 de Novembro de 2017

Assinado por:
ULISSES COELHO
(Coordenador)

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco M, Sala 100.
Bairro: Uvaranas CEP: 84.030-900
UF: PR Município: PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3108 E-mail: coep@uepg.br

Página 04 de 04