

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

**CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI DE SANTA CLARA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO  
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR: UMA ANÁLISE SOBRE O CORPO EM  
MOVIMENTO**

**PONTA GROSSA  
2013**

**CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI DE SANTA CLARA**

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO  
MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA-PR: UMA ANÁLISE SOBRE O CORPO EM  
MOVIMENTO**

Dissertação apresentada ao 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.

Orientador (a): Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Silvia Christina Madrid Finck

**PONTA GROSSA  
2013**

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

S231 Santa Clara, Cristiane Ap. Woytichoski de  
A Prática pedagógica dos professores da  
educação infantil do Município de Ponta  
Grossa- Pr: uma análise sobre o corpo em  
movimento/ Cristiane Ap. Woytichoski de  
Santa Clara. Ponta Grossa, 2013.  
138f.

Dissertação (Mestrado em Educação -  
Área de Concentração: Educação),  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Silvia Christina  
Madrid Finck.

1.Educação Infantil. 2.Práticas  
pedagógicas. 3.Corpo em movimento.  
I.Finck, Silvia Christina Madrid. II.  
Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Mestrado em Educação. III. T.

CDD: 372.1

## TERMO DE APROVAÇÃO

CRISTIANE APARECIDA WOYTICHOSKI DE SANTA CLARA

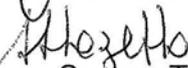
### A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL DO MUNICÍPIO DE PONTA GROSSA/PR: UMA ANÁLISE SOBRE O CORPO EM MOVIMENTO.

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:

Orientadora

  
Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck  
UEPG

  
Profª Drª Marynelma Camargo Garanhani  
UFPR

  
Profª Drª Susana Soares Tozetto  
UEPG

  
Profª Drª Esméria de Lourdes Saveli  
UEPG

Ponta Grossa, 10 de maio de 2013

Dedico ao meu esposo Aurélio, a minha filha Christin e ao meu filho Lucas, por partilharem dos meus sonhos, das minhas lutas e por renovarem, a cada dia, minhas forças para a caminhada...

## AGRADECIMENTOS

A Deus, Jesus nosso Mestre, pela força, coragem e persistência.

Ao meu esposo Aurélio, pela paciência, companheirismo, dedicação e cuidados direcionados aos nossos filhos e ao nosso lar, sem a sua ajuda jamais teria conseguido chegar até aqui.

A minha filha Christin e ao meu filho Lucas, pelo carinho e confiança que depositaram em mim e compreensão pelos momentos de ausência.

Aos meus pais, Pedro Paulo e Iolanda pelo amor destinado e por acreditarem em meu potencial.

Aos meus sogros João e Aparecida pelo apoio destinado.

Aos meus irmãos e familiares, minha eterna gratidão.

À professora Dra Silvia Christina Madrid Finck, exemplo de coragem e determinação. Obrigada pelas orientações, conselhos e pela amizade.

À professora Dra Ercília Maria Angeli Teixeira de Paula, pelo incentivo à pesquisa na graduação e pelo exemplo de persistência de ir além muito além.

Às professoras doutoras Marynelma Camargo Garanhani, Esméria de Lourdes Saveli e Susana Soares Tozetto, por aceitarem participar da Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições acadêmicas.

Às professoras Elenice Parise Foltran e Priscila Larocca, pelos ensinamentos enquanto tutora do curso a distância UEPG.

Às professoras Marjorie Bittencourt Emílio Mendes, Neide Keiko Kravchychyn Cappelletti e Regina Aparecida Messias Guilherme pelo apoio e pelas oportunidades de aprendizagem durante minha trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) pelas contribuições acadêmicas.

À minha querida amiga Cristiane Daniele Wengzynski, pela amizade e ternura ao partilhar minhas angústias e anseios, acreditando que um dia iremos comemorar nossas vitórias.

Aos meus amigos e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG por partilharem comigo momentos difíceis e vitórias conquistadas.

Aos gestores do Colégio Marista Pio XII, Irmão Vanderlei Siqueira, Ude Hasselmann, Cristiane Dmázia e Maria Cristina Starcke, pelo incentivo e por acreditarem em meu potencial.

Aos professores das escolas que participaram da pesquisa, pelas contribuições valiosas para a realização deste estudo.

A todos que contribuíram de alguma forma para o desenvolvimento desta pesquisa, meus agradecimentos.

## As cem linguagens

A criança é feita de cem.

A criança tem cem mãos,  
cem pensamentos,  
cem modos de pensar,  
de jogar e de falar.

Cem, sempre cem modos de escutar as maravilhas de amar.

Cem alegrias para cantar e compreender.

Cem mundos para descobrir.

Cem mundos para inventar.

Cem mundos para sonhar.

A criança tem cem linguagens

(e depois, cem, cem, cem),

Mas roubaram-lhe noventa e nove.

A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

Dizem-lhe: de pensar sem as mãos,

de fazer sem a cabeça,

de escutar e de não falar,

de compreender sem alegrias,

de amar e maravilhar-se

só na Páscoa e no Natal.

Dizem-lhe: de descobrir o mundo que já existe

e de cem, roubaram-lhe noventa e nove.

Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho,

a realidade e a fantasia,

a ciência e a imaginação,

o céu e a terra,

a razão e o sonho,

são coisas que não estão juntas.

Dizem-lhe: que as cem não existem.

A criança diz: ao contrário, as cem existem.

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski. **A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil do Município de Ponta Grossa-PR: uma análise sobre o corpo em movimento.** 2013. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

## RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil. A pesquisa é qualitativa com características descritivas. A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Quais concepções estão presentes nas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil? Os objetivos da pesquisa foram: a) identificar as concepções relacionadas ao corpo em movimento presentes na prática pedagógica do professor da Educação Infantil; b) analisar e descrever a prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento desenvolvida na Educação Infantil; c) identificar os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil. A fundamentação teórica da pesquisa foi consubstanciada por estudos referentes: a perspectiva da Teoria de Desenvolvimento Motor (GALLAHUE; OZMUN, 2001; TANI ET AL., 1988), destacando as fases do desenvolvimento motor infantil; a relevância da educação psicomotora envolvendo o corpo e o movimento (LE BOULCH, 1987, 1988, 2007); as concepções e práticas de professoras da pequena infância, e o espaço do movimento na Educação Infantil (GARANHANI, 1998, 2000, 2004, 2005, 2006); a relevância do movimento na escola (MATTOS; NEIRA, 2006, 2007); ao conhecimento da Educação Física na perspectiva de um trabalho pedagógico integrado (SAYÃO, 2002); aos aspectos relacionados à docilização dos corpos, a ordem e a disciplina na escola (FOUCAULT, 2007); as pesquisas fundamentadas numa abordagem foucaultiana (PORTO, 1995; DORNELLES, 2005; CARVALHO, 2005). Para analisarmos as concepções das práticas pedagógicas nos apoiamos nos estudos de Sacristán (1998, 1999); Tardif (2000, 2012) e Pimenta (2002, 2005). A investigação foi realizada no segundo semestre do ano letivo de 2012, no Município de Ponta Grossa-PR, tendo como campo de pesquisa três (3) instituições de Educação Infantil, sendo uma (1) da rede particular de ensino e duas (2) da rede pública municipal de ensino (CMEIs), onde os dados foram obtidos a partir dos instrumentos da observação, do questionário e entrevista, envolvendo trinta e oito (38) professoras. Os dados foram sistematizados de acordo com a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e analisados a partir da Triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008). A partir dos dados obtidos e analisados, consideramos que as professoras participantes da pesquisa atribuem relevância as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, porém ainda possuem uma visão e uma prática pedagógica fragilizada e dicotômica sobre o objeto em estudo.

**Palavras-chave:** Educação Infantil. Práticas pedagógicas. Corpo em movimento.

SANTA CLARA, Cristiane Aparecida Woytichoski. **The pedagogical practice of the teacher of early Childhood Education the Municipality of Ponta Grossa/PR: an analysis about body moving.** 2013. 138 f. Dissertation (Master's of Education) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

## ABSTRACT

This review has as research object the conceptions and the development of teaching practices related to body moving in Childhood Education. The research is qualitative with descriptive characteristics. The research has as a central issue: What conceptions are included in the pedagogical practices related to body moving in the Childhood Education? Being the guiding questions: How does pedagogical work related to body movement is being developed in Childhood Education? What theoretical and methodological presupposition underlying the pedagogical practice of the teacher Childhood Education? The research objectives were: a) identify the concepts related to the body in motion present in the teacher's pedagogic practice of early Childhood Education; b) analyze and describe the pedagogical practice related to body movement developed in Childhood Education; c) identify the methodological and theoretical assumptions that underlie the pedagogical practice of Childhood Education teacher. The theoretical research was substantiated by studies on: the perspective of the Theory of Development Motor (GALLAHUE; OZMUN, 2001; TANI ET AL., 1988), e other authors with their studies related moving as: (LE BOULCH, 1987, 1988, 2007); studies of Garanhani (1998, 2000, 2004, 2005, 2006) ; Mattos and Neira (2006, 2007) and Sayão (2002). To treat the aspects that concern the docile bodies, order and discipline in the school we use studies of Foucault (2007), o and other authors that underlie their research in foucaultiana approach such as Porto (1995), Dornelles (2005) and Carvalho (2005). To analyse the pedagogical practices conceptions we based our research in studies of Sacristán (1998, 1999); Tardif (2000, 2012) and Pimenta (2002, 2005). The research was conducted in the second half of 2012, in Ponta Grossa City, PR, and as a research field three (3) Childhood Education institutions, one (1) private schools network teaching and two (2) municipal teaching institution (CMEIs), where the data was obtained from the observation tools, the questionnaire and interview, involving thirty eight (38) teachers. The data were organized according to content analysis (BARDIN, 2011) and analyzed from the triangulation data (TRIVIÑOS, 2008). From the data obtained and analyzed, we consider that the participants teachers of the research attribute relevance to the pedagogical practices related to the body moving, however still have a vision and a fragile and dichotomic pedagogical practice about the development of pedagogical practices related to the body moving in the Childhood Education.

**Keywords:** Childhood education. Pedagogical practices. Body Moving.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Organização das etapas de ensino do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil.....	25
Quadro 2	Definições de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010).....	41
Quadro 3	Finalidades da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil.....	54
Quadro 4	Denominação dos nomes fictícios das Instituições.....	79
Quadro 5	Turmas e quantidade de alunos da Instituição Amarela.....	80
Quadro 6	Formação profissional das professoras da Instituição Amarela.....	81
Quadro 7	Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Amarela.....	81
Quadro 8	Turmas e quantidade de alunos da Instituição Rosa.....	83
Quadro 9	Formação profissional das professoras da Instituição Rosa.....	84
Quadro 10	Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Rosa.....	84
Quadro 11	Turmas e quantidade de alunos da Instituição Lilás.....	85
Quadro 12	Formação profissional das professoras da Instituição Lilás.....	86
Quadro 13	Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Lilás.....	87
Quadro 14	Cronograma das etapas da coleta de dados e carga horária das observações.....	88
Quadro 15	Organização dos dados em categorias.....	94

## **LISTA DE SIGLAS**

CMEIs - Centros Municipais de Educação Infantil

DCNEI - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil

EI - Educação Infantil

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PCN- Parâmetros Curriculares Nacionais

PR - Paraná

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa

## LISTA DE FIGURAS

Figura1 - Fases do desenvolvimento motor.....	49
---	----

## **LISTA DE APÊNDICES**

Apêndice I - Ficha de observação das aulas.....	132
Apêndice II - Questionário para os professores.....	133
Apêndice III - Questões da entrevista para os professores.....	135

## LISTA DE ANEXOS

Anexo I - Carta de apresentação para realização da pesquisa nas escolas.....	136
Anexo II - Termo de participação em pesquisa científica.....	137

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....</b>	<b>16</b>
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO 1.....</b>	<b>23</b>
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E O CORPO EM MOVIMENTO .....</b>	<b>23</b>
1.1 CORPO EM MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	23
1.1.1 O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)	23
1.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010).....	38
1.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	45
1.3 O ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	53
<b>CAPÍTULO 2.....</b>	<b>59</b>
<b>A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>59</b>
2.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA.....	59
2.2 A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA.....	61
2.3 DOCILIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	65
2.4 O PLANEJAMENTO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	72
<b>CAPÍTULO 3.....</b>	<b>76</b>
<b>A PESQUISA E O SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO.....</b>	<b>76</b>
3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....	76
3.2 O CAMPO DA PESQUISA.....	78
3.2.1 O campo da pesquisa e os sujeitos investigados.....	79
3.3 A COLETA DE DADOS.....	87
3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados.....	88
3.3.1.1 A observação.....	89
3.3.1.2 O questionário.....	90
3.3.1.3 A entrevista.....	91
3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS.....	92
3.4.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011).....	93
3.4.2 As categorias.....	94
3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008).....	95

<b>CAPÍTULO 4 .....</b>	<b>96</b>
<b>ANÁLISE DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....</b>	<b>96</b>
4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	96
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	97
4.2.1 Educação, Educação Infantil, corpo em movimento: as concepções do professor.....	97
4.2.2 As relações entre corpo em movimento e conhecimento.....	102
4.2.3 Utilização dos documentos curriculares no planejamento.....	104
4.2.4 A formação do professor da Educação Infantil.....	105
4.3 O CORPO EM MOVIMENTO DA CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	109
4.3.1 Relação entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica.....	109
4.3.2 Organização e desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil.....	112
4.3.3 O corpo em movimento na prática pedagógica.....	116
4.3.4 Reflexão do professor sobre a prática pedagógica.....	121
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>123</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE I .....</b>	<b>133</b>
<b>FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS.....</b>	<b>133</b>
<b>APÊNDICE II.....</b>	<b>134</b>
<b>QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES.....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE III.....</b>	<b>136</b>
<b>QUESTÕES PARA A ENTREVISTA.....</b>	<b>136</b>
<b>ANEXO I.....</b>	<b>137</b>
<b>CARTA DE APRESENTAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA NAS ESCOLAS.....</b>	<b>137</b>
<b>ANEXO II.....</b>	<b>138</b>
<b>TERMO DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA CIENTÍFICA.....</b>	<b>138</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Iniciei o Curso de Licenciatura em Pedagogia no ano de 2004 na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG/PR). No segundo ano, participei do Programa de Pesquisa de Iniciação Científica (PIBIC/UEPG), onde fui bolsista, com a orientação da professora Ercília Maria Teixeira de Paula com a pesquisa intitulada “*Concepções de crianças e adolescentes sobre Projetos de Educação Não Formal em Ponta Grossa*”. Esta pesquisa foi enriquecedora, pois mostrava as perspectivas das crianças e adolescentes que se situavam em situações de vulnerabilidade social. Também foram analisados projetos de Educação não formal na cidade de Ponta Grossa-PR.

No ano seguinte foi desenvolvida uma pesquisa intitulada “Educação não formal e Pedagogia Social na concepção de professores e representantes dos Conselhos do Município de Ponta Grossa”. Novamente fui bolsista e pude constatar a falta de conhecimento dos projetos sociais existentes no município e a falta de integração entre os Conselhos com a sociedade, como um todo, na luta dos direitos à infância e adolescência.

Durante o Curso de Pedagogia também participei do projeto de extensão “*Brilhar: Brinquedoteca, Literatura e Arte no Ambiente Hospitalar*” (sob a coordenação da referida professora), o qual foi desenvolvido no Hospital Bom Jesus, na cidade de Ponta Grossa-PR. Este projeto apresentava muitos desafios, pois a realidade era diferente daquela apresentada na escola, visto que o trabalho com crianças hospitalizadas envolvem muitas questões. Assim surgiram muitas dúvidas sobre a Pedagogia Hospitalar, porém foram sendo sanadas durante o desenvolvimento do projeto, através da realização de reuniões e seminários.

No início de 2008, recebi a proposta de trabalhar em uma escola da rede particular de ensino em Ponta Grossa-PR, com a Educação Infantil. Durante este ano trabalhei com crianças de turno integral as quais permaneciam durante o dia todo na escola. Foi no decorrer desse ano que resolvi dar início ao Curso de Pós-Graduação de Psicopedagogia Institucional e Clínica. Neste mesmo ano, fui aluna especial no programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado em Educação da UEPG, na disciplina de Tópicos Especiais em Educação Popular, onde tivemos como principal referencial os estudos de Paulo Freire, estudioso que nos faz repensar muitas questões sobre a Educação.

Durante os estágios de Psicopedagogia foi possível perceber como aqueles alunos que, muitas vezes, chegam aos profissionais deste alcance, estão fragilizados em relação ao processo escolar, pois são muitas vezes rotulados como “fracassados”, “preguiçosos”, ou vistos com se tivessem doenças pré-estabelecidas.

Por ocasião da realização dos Estágios me chamou a atenção o fato de que as crianças que tinham mais de sete anos ao realizarem os testes, não tinham consciência do seu próprio corpo, pois apresentavam dificuldades relacionadas à orientação espacial, orientação temporal e lateralidade. Estudos de vários pesquisadores (LE BOULCH, 1987, 1988, 2007 ; GALLARDO, OLIVEIRA, ARAVENA, 1998; FONSECA, 2008; WALLON, 2005) indicam que tais aspectos interferem na aprendizagem escolar dos alunos, embora poucos professores atribuam relevância ao desenvolvimento desses pressupostos psicomotores, principalmente na Educação Infantil.

Em 2010, cursei no mesmo Programa de Pós-Graduação já mencionado, a disciplina de Tópicos Especiais em Políticas Educacionais Inclusivas e Formação de Professores, sendo que os docentes pelo desenvolvimento da disciplina foram dois professores da área da Educação Física, os quais abordaram entre outras questões aquelas relacionadas ao corpo e a cultura escolar, o que me chamou muita atenção. Percebi que trabalhar as questões relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil é de suma importância.

Estudos apontam que aspectos relacionados à consciência corporal, lateralidade, ritmo, coordenação espaço-temporal, coordenação motora, entre outros quando não são adquiridos de forma apropriada na infância interferem de maneira acentuada no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças (LE BOULCH, 1987, 1988, 2007 ; GALLARDO, OLIVEIRA, ARAVENA, 1998). Porém, atuando como professora é possível perceber que muitos professores preocupam-se apenas com o desenvolvimento da coordenação motora fina, especificamente relacionada aos movimentos das mãos, o que, muitas vezes, faz com que desde muito pequenas as crianças fiquem grande parte do tempo na escola, sentadas “presas” em carteiras, realizando atividades de forma predominante em cadernos, folhas, o que acaba interferindo na pouca mobilidade corporal das crianças.

Dessa forma, as inquietações foram surgindo e o interesse em pesquisar as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento foi se tornando maior. Assim, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação na UEPG iniciando uma caminhada em busca de saberes...

## INTRODUÇÃO

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 13), nas últimas décadas a expansão da Educação Infantil, no Brasil e no mundo, tem ocorrido de forma crescente, devido a fatores como a intensificação da urbanização, a inserção da mulher no mercado de trabalho e as mudanças na organização e estrutura das famílias.

Desta forma a sociedade está mais consciente sobre a importância da educação na primeira infância, sendo que esta modalidade de ensino vem ganhando destaque em diversos aspectos, pois é neste espaço que a criança passa boa parte do seu tempo. Assim, são necessárias pesquisas que auxiliem no entendimento sobre o desenvolvimento infantil. Sarmiento (2008) menciona que os estudos da infância são nas suas dimensões interdisciplinares, um campo de estudo em pleno progresso e desenvolvimento.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) definem a Educação Infantil como sendo:

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, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

A educação das crianças até os seis (6) anos foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 9394/1996 (BRASIL, 1996) em seu Art. 29, que reconhece a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica. Desta forma, a Educação Infantil teve seu espaço amparado na lei, com a transferência das creches do Ministério da Assistência Social para o Ministério da Educação. Assim, a concepção de cuidar foi ampliada para cuidar e educar. Desta forma, houve uma intensificação nos estudos que se referem à educação na primeira infância.

A Educação Infantil tem obtido certa valorização, é tema de discussões e possui uma nova identidade voltada para uma educação de qualidade. Zilma Oliveira (2002) aponta que as pesquisas sobre aprendizagem e o desenvolvimento infantil, revelam que pensar sobre uma proposta pedagógica para creches e pré-escolas, envolve organizar condições para que as crianças possam interagir tanto com seus pares como com os adultos em situações variadas, construindo significações.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23),

Nas últimas décadas, os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de educação infantil incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, não mais diferenciando nem hierarquizando os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas e/ou aqueles que trabalham com as maiores. As novas funções para a educação infantil devem estar associadas a padrões de qualidade. Essa qualidade advém de concepções de desenvolvimento que consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Nessa perspectiva as instituições de Educação Infantil devem ser consideradas como um espaço para educar, que considere a complexidade do ser 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, 2010, p. 12).

Para Le Boulch (2007) a escola é a única estrutura social estável que pode exercer o papel de formar homens equilibrados, autônomos, com iniciativa, capazes de refletir e respeitar o próximo, devendo essa formação iniciar na infância.

O protagonista na escola no processo de educar sem dúvida é o professor, e na Educação Infantil não é diferente, sendo assim consideramos a importância da prática pedagógica efetivada pelo educador ao optarmos pelo desenvolvimento deste estudo.

Dessa forma, apresentamos nesse estudo como objeto de pesquisa as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil. A pesquisa é qualitativa com características descritivas. A questão central da pesquisa que buscamos responder foi: Que concepções estão presentes nas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil?

As questões que nortearam a pesquisa foram definidas da seguinte forma: Como o trabalho pedagógico relacionado ao corpo em movimento está sendo desenvolvido na Educação Infantil? Quais pressupostos teóricos e metodológicos fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil?

Os objetivos da pesquisa foram: a) identificar as concepções relacionadas ao corpo em movimento presentes na prática pedagógica do professor da Educação Infantil; b) analisar e descrever a prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento desenvolvida na

Educação Infantil; c) identificar os pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

A relação direta como pesquisadora com o ambiente educacional na Educação Infantil justifica a preocupação com a problemática desta pesquisa, o que motiva a busca de uma maior compreensão sobre o assunto.

Na construção do referencial teórico, buscamos autores para subsidiar as discussões deste estudo, com intuito de nos auxiliar na análise dos pressupostos teóricos científicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil, bem como de que forma ele organiza e desenvolve o trabalho pedagógico relacionado ao corpo em movimento nessa fase de escolarização.

Consideramos que o desenvolvimento da criança no processo educacional deve ser atendido em todos os aspectos, cognitivo, motor, social e afetivo, sendo o corpo em movimento o eixo central do desenvolvimento infantil. Nesse sentido, percebemos que existe um distanciamento entre os pressupostos teóricos apontados pelos pesquisadores e a prática pedagógica efetivada na Educação Infantil. Sendo assim, entendemos como necessário o desenvolvimento de estudos sobre tal temática no sentido de contribuirmos para um repensar da prática pedagógica do professor da Educação Infantil.

Para subsidiar essa pesquisa, em relação aos aspectos que tratam do corpo em movimento na Educação Infantil, consideramos o seguinte referencial teórico: a perspectiva da teoria de desenvolvimento motor de Gallahue e Ozmun (2001) e os estudos de Tani et al. (1988) destacando as fases do desenvolvimento motor infantil; as contribuições de Le Boulch (1987, 1988, 2007) quando aponta a relevância da educação psicomotora, a qual envolve o corpo e o movimento, como sendo uma educação de base para a criança, pois condiciona todos os aprendizados pré-escolares e escolares, levando a criança a tomar a consciência de seu corpo; os estudos de Garanhan (1998, 2000, 2004, 2005, 2006) que discute as concepções e práticas de professoras da pequena infância, aborda também sobre o espaço do movimento na Educação Infantil, destacando o desenvolvimento de diferentes linguagens, evidenciando ainda que as ações pedagógicas devem contemplar diversas formas de interação.

Quando abordamos sobre o corpo em movimento não podemos desconsiderar os estudos realizados por pesquisadores da área de Educação Física, sendo assim recorremos aos estudiosos Mattos e Neira (2006, 2007), Rabinovich (2007), Gallardo, Oliveira, e Aravena (1998), os quais abordam o corpo em movimento apontando a necessidade de rompermos com a ideia de que o movimento é um elemento que impede a concentração e a atenção das crianças, sendo estes aspectos, muitas vezes considerados determinantes para o insucesso da

aprendizagem infantil. Apoiamos-nos também nos estudos de Sayão (2002), quando discute o conhecimento da Educação Física na perspectiva de um trabalho pedagógico integrado.

Para tratarmos dos aspectos que dizem respeito à docilização dos corpos, a ordem e a disciplina na escola utilizamos os estudos de Foucault (2007), pois percebemos o pensamento foucaultiano relacionado à “disciplina corporal”, justamente na etapa de desenvolvimento em que o corpo mais fala e se expressa, ou seja, na infância. Para fundamentar este estudo utilizamos também autores que fundamentam suas pesquisas numa abordagem foucaultiana tais como Porto (1995), Dornelles (2005), Saballa de Carvalho (2005) e Barbosa (2006).

Ao analisarmos as concepções das práticas pedagógicas nos apoiamos nos estudos de Tardif (2000, 2012) sobre os saberes docentes que permeiam a prática pedagógica do professor, e os estudos de Sacristán (1998, 1999), o qual considera que há práticas de caráter antropológico, institucionalizadas e concorrentes, isso provoca a superabundância de saberes docentes, exigindo conhecimentos específicos, sendo necessária uma consciência progressiva da prática, sem a desvalorização da teoria.

Para o desenvolvimento da pesquisa foi realizado um estudo de campo na escola particular e pública, visto a necessidade da aproximação da pesquisadora para analisar a realidade escolar de forma mais ampliada, considerando, portanto diferentes realidades. A investigação foi realizada no segundo semestre de 2012, no Município de Ponta Grossa-PR, tendo como campo de pesquisa três (3) escolas que oferecem a Educação Infantil, sendo uma (1) da rede particular de ensino e duas (2) da rede pública municipal de ensino, os Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs. Os sujeitos participantes da pesquisa foram trinta e oito (38) professoras. Os dados foram obtidos a partir dos instrumentos da observação, do questionário e da entrevista.

Os dados obtidos na pesquisa foram sistematizados de acordo com os pressupostos teóricos da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), por considerarmos o significado dos discursos dos sujeitos, os quais foram identificados e organizados em categorias, permitindo uma interpretação mais aprimorada da realidade. Para a análise dos dados, optamos pela triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008), a qual tem por objetivo básico abranger com a máxima amplitude a descrição, explicação e compreensão do objeto em estudo.

O trabalho está organizado em quatro capítulos, sendo que iniciamos o primeiro capítulo destacando alguns aspectos históricos da educação na infância, evidenciando aqueles que consideramos relevantes sobre o desenvolvimento infantil, corpo em movimento na Educação Infantil. Na sequência do capítulo destacamos os principais pressupostos teóricos dos documentos oficiais, do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI

(BRASIL, 1998), bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), documentos estes relacionados à temática da pesquisa. Procuramos evidenciar nesses documentos os aspectos relacionados ao corpo em movimento, bem como a aprendizagem. Finalizando o primeiro capítulo abordamos sobre aspectos do desenvolvimento motor infantil evidenciando o espaço do corpo em movimento na Educação Infantil.

No segundo capítulo abordamos sobre a prática pedagógica desenvolvida pelo professor da Educação Infantil, contextualizando suas ações e significados, a relação entre teoria e prática, e a docilização e disciplinamento do corpo presentes no trabalho pedagógico, visando um maior aprofundamento sobre essas questões.

No terceiro capítulo apontamos as opções metodológicas que nortearam o estudo, classificado como qualitativo/descritivo, abordamos ainda sobre aspectos importantes acerca das opções metodológicas seguidas, sendo as definições da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) e a triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008),

No quarto capítulo apresentamos, analisamos e discutimos os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa, considerando a questão problemática central que buscamos responder, bem como os objetivos, articulando-os com o referencial teórico utilizado para subsidiar esse estudo. Abordamos ainda sobre aspectos relacionados às concepções do professor sobre Educação, Educação Infantil, corpo em movimento; as relações entre corpo em movimento, aprendizagem, conhecimento e a formação do professor da Educação Infantil. Finalizando articulamos os pressupostos apresentados com os dados relacionados à prática pedagógica do professor da Educação Infantil, sendo que as categorias são discutidas mediante o referencial teórico que compõe e fundamenta o estudo.

A partir dos dados obtidos e analisados, consideramos que as professoras participantes da pesquisa atribuem relevância às práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, porém ainda possuem uma visão e uma prática pedagógica fragilizada e dicotômica sobre o objeto em estudo.

Visamos com o desenvolvimento de esse estudo contribuir para a construção de uma nova concepção das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, onde as dicotomias entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio sejam superadas.

## CAPÍTULO 1

### EDUCAÇÃO INFANTIL O CORPO EM MOVIMENTO

#### 1.1 CORPO EM MOVIMENTO E APRENDIZAGEM: ANÁLISE DOS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Tendo como objeto de pesquisa as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil (EI), consideramos necessário analisar os documentos oficiais, no sentido de buscarmos os pressupostos teóricos que indicam subsídios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na escola.

Para tanto, realizamos uma análise do Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010), a fim de compreendermos quais são os subsídios teóricos propostos por estes documentos para o desenvolvimento da prática pedagógica na EI.

##### 1.1.1 O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998)

A expansão da EI tem ocorrido de forma crescente nas últimas décadas, devido a fatores como a intensificação da urbanização, a necessidade de instruir e ampliar as escolas para atender a população, às mudanças sociais, políticas e econômicas, como a inserção da mulher no mercado de trabalho, as mudanças na organização e estrutura das famílias, a preocupação com a infância e, ainda, sobre o papel que a criança exerce na sociedade. Tais transformações influenciam a sociedade de forma geral, no sentido de atribuir mais importância à educação na primeira infância, o que motiva maiores demandas por uma educação institucional para crianças de zero (0) a seis (6) anos, ocorrendo, portanto o crescimento e a expansão das instituições de EI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 11).

A Constituição Federal de 1988 – CF (BRASIL, 1988) é a primeira legislação que coloca as crianças de zero (0) a seis (6) anos como sujeitos que têm direitos, define ainda o dever do Estado para com a família trabalhadora no sentido de garantir o atendimento em creches e pré-escolas às crianças pequenas. Assim destaca Craidy (1998, p. 71):

A Constituição Brasileira de 1988 inaugurou uma nova fase doutrinária em relação à criança e ao adolescente. Foi a primeira Constituição Brasileira que considerou explicitamente a criança como sujeito de direitos e também foi a primeira Constituição Brasileira que falou em creches e pré-escolas. Estas instituições aparecem como direito dos trabalhadores homens e mulheres, urbanos e rurais, que têm “direito à assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até seis anos de idade em creches e pré-escolas (inciso XXV – Art.7º da Constituição 1988).

Desse modo, percebemos que tais especificidades da CF (BRASIL, 1988) coloca a criança como sendo sujeito de direitos, reconhecendo seu direito de acesso na EI. No ano de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, de acordo com a Lei Nº 10.8069/1990 (BRASIL, 1990) com uma visão regulamentadora em relação à CF (BRASIL, 1988) no que se refere aos direitos das crianças e dos adolescentes. Em seu Artigo 54, inciso IV, o ECA (BRASIL, 1990) reafirma o que está posto na CF (BRASIL, 1988), evidenciando que creches e pré-escolas fazem parte dos direitos das crianças à Educação.

Percebemos, portanto um avanço nos direitos da criança, a EI passa a ser considerada a primeira etapa da educação básica, dessa maneira lhe é atribuída à devida relevância, havendo a partir de então, uma maior preocupação com o desenvolvimento integral da criança.

Dessa forma a EI tem obtido certa valorização, sendo objeto de discussões de professores e demais profissionais interessados no desenvolvimento infantil. Nesse sentido, o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 11) se manifesta dizendo que a conjunção desses fatores ensejou um movimento da sociedade civil e de órgãos governamentais para que o atendimento às crianças de zero (0) a seis (6) anos fosse reconhecido na CF (BRASIL, 1988). A partir de então, a EI em creches e pré-escolas passou a ser, ao menos do ponto de vista legal, um dever do Estado e um direito da criança (Artigo 208, inciso IV). O ECA (BRASIL, 1990) destaca também o direito da criança a ter este atendimento.

A educação das crianças até os seis (6) anos de idade foi assegurada pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional – LDB Nº 9394/1996, em seu Artigo 29, que passou a reconhecer a EI como a primeira etapa da educação básica, garantindo o atendimento da criança pequena em creches e pré-escolas, definidas em dois agrupamentos: creche, para crianças de zero (0) a três (3) anos e de pré-escola para crianças de quatro (4) a seis (6) anos. A finalidade da EI é o desenvolvimento integral da criança até seis (6) anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Assim, a partir da LDB (BRASIL, 1996)

a EI passou a ser da responsabilidade das secretarias municipais de educação sendo, portanto desvinculada dos órgãos assistenciais.

Ao obter o amparo da LDB N° 9394/1996, no seu Art. 29, ocorreu à transferência das creches do Ministério da Assistência Social (MAS) para o Ministério da Educação (MEC), passando a questão do “cuidar” para o “cuidar e educar”, assim tornou-se necessário ao professor atua na EI conhecimentos em que estejam integrados ações e vínculos comprometidos com o desenvolvimento integral da criança.

Tendo em vista a preocupação do Ministério de Educação e Cultura – MEC, em relação às propostas pedagógicas para a EI, o mesmo propõe o documento RCNEI (BRASIL, 1998), visando uma democratização do ensino na EI, no sentido de auxiliar os professores quanto à sistematização do trabalho pedagógico em relação aos conteúdos e objetivos desta modalidade de ensino.

Devido a Política Educacional de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a EI sofreu alterações, conforme o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE e da Câmara da Educação Básica – CEB n° 03/2005 (BRASIL, 2005), bem como da Emenda Constitucional N° 053/2006 (BRASIL, 2006), que estabelecem uma nova subdivisão para EI, sendo denominada de creche para a faixa etária prevista de crianças de até três (3) anos de idade e de pré-escola para crianças de quatro (4) e cinco anos (5) de idade. Assim, o último período da pré-escola anterior passa a ser considerado o primeiro ano do atual Ensino Fundamental, segundo as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, aprovadas em 7 de abril de 2010. O quadro abaixo (1) apresenta a organização das etapas de ensino do Ensino Fundamental de nove (9) anos e da Educação Infantil (BRASIL, 2005).

<b>Etapas de Ensino</b>	<b>Faixa Etária prevista</b>	<b>Duração</b>
<b>Educação Infantil</b>	<b>até 5 anos de idade</b>	
Creche	até 3 anos de idade	
Pré-escola	4 a 5 anos de idade	
<b>Ensino Fundamental</b>	<b>até 14 anos de idade</b>	<b>9 anos</b>
Anos iniciais	de 6 a 10 anos de idade	5 anos
Anos finais	de 11 a 14 anos de idade	4 anos

Quadro 1: Organização das etapas de ensino do Ensino Fundamental de 9 (nove) anos e da Educação Infantil.

Fonte: Resolução N° 3, de 03 de agosto de 2005.

Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf)

Consideramos nesta pesquisa o RCNEI (BRASIL, 1998) como um avanço na área educacional, pois o mesmo possui caráter instrumental, didático e não obrigatório, sendo um documento orientador para a prática pedagógica dos professores, com a preocupação em garantir o olhar para um grande número de profissionais.

É preciso também reconhecer 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 (ARANTES, 2003).

Por outro lado, é importante destacarmos que o professor de EI não pode subsidiar e centrar sua prática pedagógica apenas no referido documento, pois o mesmo não poderá ser visto como um manual ou cartilha que deve ser seguida sem as necessárias críticas e reflexões.

Nessa perspectiva podemos citar Arce (2001), que considera o RCNEI (BRASIL, 1998) como um conjunto de receitas e instruções para a realização do trabalho docente, a autora considera que tal documento contribui para uma desqualificação do trabalho e da prática do professor de EI, pois entende que manuais direcionam o trabalho do professor.

Alertamos que aspectos como o conhecimento e a experiência do profissional docente, o cotidiano escolar e a realidade onde as crianças estão inseridas, são aspectos que devem ser levados em conta para uma melhor realização da prática pedagógica, a qual não deve ter como parâmetro para seu desenvolvimento apenas um documento oficial. Destacamos a relevância da compreensão do processo de desenvolvimento infantil e das particularidades de cada criança por parte dos professores da EI, para não somente atribuírem caráter de proteção ou instrução e sim uma prática pedagógica voltada para um desenvolvimento integral da criança, onde o cuidar e o educar são processos inseparáveis.

Bujes (2001, p. 16), afirma que a educação das crianças pequenas envolve dois processos que se complementam e são indissociáveis, o educar e o cuidar. O cuidar está voltado aos cuidados primários como: a higiene, o sono e a alimentação, incluindo preocupações que vão desde a organização dos horários de funcionamento da creche, a organização do espaço, os materiais disponibilizados e o atendimento das manifestações das crianças. A referida autora destaca que a concepção de educar tem variado bastante, pois quando se trata de crianças de classes populares, muitas vezes a prática tem se voltado para as atividades com o objetivo de educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio e a obediência. Por outro lado, ocorrem experiências voltadas para a escolarização precoce, igualmente disciplinadora, enfatizando assim o modelo da escola fundamental.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23) os debates em nível nacional e internacional apontam para a necessidade de que as instituições de EI incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar, sem diferenciação e hierarquia entre os profissionais e instituições que atuam com as crianças pequenas ou maiores. O referido documento menciona também que as novas funções para a EI devem estar associadas a padrões de qualidade, advindos de concepções de desenvolvimento que considerem as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e mais concretamente nas interações e práticas sociais, a fim de que forneçam elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma.

Palhares e Martinez (2007, p. 8) afirmam que a realidade proposta no documento RCNEI (BRASIL, 1998) é distante da realidade que permeia a educação brasileira, os autores 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.

Ao refletirmos sobre a citação acima, sabemos que muitas creches brasileiras ainda estão em situações precárias de estruturas, profissionais sem a formação adequada, falta de recursos entre outros. Palhares e Martinez (2007, p. 10) relatam que corremos dois riscos com relação a um documento tão importante como este:

[...] por um lado, ele pode ser uma camisa de força – se for lido como um ideal inatingível, uma receita, tão grande a distância entre a prática hoje efetivada, muitas vezes com outras qualidades ali não contempladas e a proposta apresentada. Neste caso, o RCNEI torna-se um retrocesso, pois leva-se ao “engessamento” de práticas criativas diversas das que ele preconiza. Em contrapartida, devido à distância entre o “ideal” e o real, o projeto pode ser levado a um engavetamento por inviabilizar as alterações de cunho qualitativo na educação da criança pequena, tal a dificuldade de sua execução.

Esse distanciamento da realidade da prática pedagógica efetivada nas instituições de EI, leva os professores que trabalham com essa modalidade de ensino a ignorarem, muitas vezes, o conhecimento apresentado no RCNEI (BRASIL, 1998), o qual segundo o MEC visa uma democratização do ensino na EI.

No sentido de analisarmos a prática pedagógica dos professores na EI, buscamos as capacidades necessárias a serem desenvolvidas segundo o RCNEI (BRASIL, 1998), assim percebemos que estas estão relacionadas à imagem que a criança tem de si mesma, a ampliação das relações sociais, a exploração do ambiente no qual está inserida e ao brincar. A EI deve ser organizada de modo que as crianças desenvolvam capacidades, as quais são traduzidas no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, 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 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 sua conservação;
- ✓ brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- ✓ utilizar as 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 a incumbência de oferecer condições e recursos necessários para que o desenvolvimento das crianças ocorra de forma integral, ou seja, sob todos os aspectos, cognitivo, físico social e afetivo. As instituições de EI devem também propiciar as mesmas condições e recursos no sentido de incorporar de maneira integrada as funções de educar e cuidar, de maneira que não sejam mais diferenciados nem hierarquizados, tanto os profissionais que atuam com as crianças, como as instituições, sendo que as novas funções das mesmas devem estar associadas a padrões de qualidade (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

Na perspectiva de educar o RCNEI (BRASIL, 1998) destaca a importância do movimento no processo de desenvolvimento da criança, nesse sentido aponta conceitos relevantes que indicam ser o mesmo muito mais do que mover partes do corpo ou simplesmente deslocamentos no espaço, ao contrário o movimento é considerado como uma

importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, que deve contemplar a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Os movimentos que as crianças realizam e manifestam são permeados de uma significação, por meio deles elas aprendem e internalizam valores, sentimentos, formas de se expressarem e se comunicarem. Tais aspectos do desenvolvimento infantil devem ser priorizados, pois são necessários para uma vida em sociedade.

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).

O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 17) destaca que a diversidade de práticas pedagógicas que caracterizam o universo da EI, acaba refletindo as diferentes concepções em relação ao sentido e funções atribuídas ao movimento das crianças no cotidiano das instituições educacionais infantis.

O referido documento evidencia que é muito comum, nas creches, pré-escolas e instituições afins, a existência de algumas práticas educativas que restringem a mobilidade das crianças, suprimindo o movimento, visando muitas vezes discipliná-las por meio de ações que impõem restrições posturais, onde a contenção motora é uma constante, a intenção é garantir a ordem e a harmonia. Tais ações restringem as posturas das crianças de diferentes idades, com a imposição de longos momentos de espera em fila ou sentadas, quietas e sem movimento, ou até mesmo na realização de outras atividades mais sistematizadas, tais como o desenho, a escrita ou a leitura, ou seja, muitos professores veem deslocamentos, gestos, enfim o movimento como sinônimo de indisciplina ou desordem (BRASIL, 1998, v. 3, p. 17).

Sabemos que a restrição à mobilidade das crianças é comumente presente na prática pedagógica dos professores da EI, através de inúmeras regras a serem seguidas, como filas, posição de carteiras, ambientes pouco explorados a fim de que a desordem não aconteça. A prática pedagógica na EI desenvolvida, nessa concepção pode trazer consequências para o desenvolvimento da criança. Por esse motivo destacamos a importância do trabalho pedagógico incorporar a expressividade e o movimento infantil, compreendendo o caráter relevante dos mesmos, rompendo com a ideia da contenção motora a fim de garantir a ordem e a harmonia. Nesse sentido é necessário que o professor da EI rompa com práticas

pedagógicas que visam disciplinar o aluno controlando seus movimentos e suas ações corporais no cotidiano escolar.

Podemos dizer que tal concepção está atrelada de forma equivocada ao entendimento do que seja disciplina, estando à mesma relacionada com o disciplinamento do corpo (FOUCAULT, 2007), e:

Além do objetivo disciplinar apontado, a permanente exigência de contenção motora pode estar baseada na ideia de que o movimento impede a concentração e a atenção da criança, ou seja, que as manifestações motoras atrapalham a aprendizagem [...] a julgar pelo papel que os gestos e as posturas desempenham junto à percepção e à representação, conclui-se que, ao contrário, é a impossibilidade de mover-se ou de gesticular que pode dificultar o pensamento e a manutenção da atenção (BRASIL, v. 3, p. 17).

Como consequência muitas vezes, é possível percebermos na escola uma atitude passiva das crianças, bem como um clima de hostilidade onde o professor controla as manifestações motoras infantis. Assim, muitas vezes o professor em sua prática pedagógica demonstra como a criança deve agir e se relacionar com o mundo que a cerca de forma disciplinada.

Cabe ao professor analisar os comportamentos e necessidades corporais das crianças, percebendo muitas vezes que gestos e/ou deslocamentos são manifestações naturais, e que é através do corpo que elas se expressam, interagem e participam da vida em sociedade.

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).

Do mesmo modo o professor necessita direcionar um novo olhar para a relevância do corpo em movimento estar presente nas práticas pedagógicas da EI, possibilitando assim às crianças atividades e experiências estruturadas e pensadas de acordo com as necessidades de cada faixa etária e do desenvolvimento infantil.

Sendo assim, consideramos o brincar como possibilidade para o desenvolvimento de experiências diversificadas, as quais o professor deve propor diariamente em seu trabalho pedagógico. O brincar no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 27) é considerado como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia da criança. O fato de a criança brincar, desde muito cedo, poder se comunicar por meio de gestos, sons e mais tarde representar determinado papel na brincadeira, faz com que ela desenvolva sua

imaginação. É na brincadeira que a criança transforma os conhecimentos que possui em conceitos gerais com os quais brinca.

O professor ao trabalhar sua prática pedagógica contemplando as brincadeiras de faz de conta, bem como os diversos tipos de jogos, proporciona uma fonte maior de conhecimento às crianças, possibilita um aprendizado de forma lúdica e agradável, pois a criança interage com os seus pares, compreende a si mesma e o mundo que a cerca.

Dornelles (2007) compreende que a criança se expressa pelo ato lúdico e é através dele que a infância carrega consigo as brincadeiras, as quais perpetuam e renovam a cultura infantil, desenvolvendo formas de convivência social, modificando e recebendo novos conteúdos. É pelo brincar e a repetição da brincadeira que a criança saboreia a vitória da aquisição de um novo saber fazer.

Percebemos o professor com um papel fundamental no desenvolvimento do trabalho pedagógico da EI, pois é ele que conduz o processo visando o desenvolvimento integral da criança, auxiliando também a estruturar o campo das brincadeiras na vida das crianças. Nesse sentido o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 28) destaca que é o professor quem organiza a base estrutural da EI, por meio de determinados objetos, fantasias, brinquedos ou jogos, da delimitação e arranjo dos espaços e do tempo para brincar. O referido documento evidencia também que os professores podem observar e constituir uma visão do processo de desenvolvimento da criança, fazendo registros das capacidades de uso das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõe.

Para isso o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 29) propõe que o professor considere os jogos, “especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas”, tendo consciência que as mesmas não estarão brincando livremente quando tais atividades forem propostas, pois nelas há objetivos didáticos que permeiam o trabalho pedagógico.

Dessa forma o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 30) indica que o aprender deve se dar em situações pedagógicas orientadas, para tanto a intervenção do professor é necessária, a fim de que as crianças possam em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades se apropriando de conceitos, códigos sociais, das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação, da reflexão, da elaboração de perguntas, da construção de objetos e brinquedos. Assim, para que isso se efetive, se faz necessário que o professor conheça as singularidades das crianças de diferentes idades, bem como é fundamental o conhecimento dos costumes, hábitos, valores, etnias, e o respeito pelas suas diferenças.

O professor é considerado segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 30) um mediador entre as crianças e os objetos de conhecimento, organizando e propiciando espaços

e situações de aprendizagem que articulem os recursos e as capacidades afetivas emocionais, sociais e cognitivas de cada criança aos seus conhecimentos prévios e aos conteúdos referentes aos diferentes campos de conhecimento humano. Sendo assim, a função do professor é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas. Desta forma o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 30) menciona que para a aprendizagem ocorrer de maneira efetiva, o professor deve considerar na organização do trabalho educativo os seguintes aspectos:

- ✓ a interação com crianças da mesma idade e de idades diferentes em situações diversas como fator de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento e da capacidade de relacionar-se;
- ✓ os conhecimentos prévios de qualquer natureza, que as crianças já possuem sobre o assunto, já que elas aprendem por meio de uma construção interna ao relacionar suas ideias com as novas informações de que dispõem e com as interações que estabelece;
- ✓ a individualidade e a diversidade;
- ✓ o grau de desafio que as atividades apresentam e o fato de que devam ser significativas e apresentadas de maneira integrada para as crianças e o mais próximas possíveis das práticas sociais reais;
- ✓ a resolução de problemas como forma de aprendizagem

Verificamos também no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 31) a importância da interação, vista como estratégia do professor para a promoção da aprendizagem das crianças, a qual pode se efetivar por meio das conversas, brincadeiras ou da aprendizagem orientada garantindo assim a troca de experiências entre elas, de forma que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seu modo de agir, pensar e sentir. Dessa forma, o referido documento considera a relevância de um ambiente acolhedor para propiciar confiança e autoestima às crianças, cabendo ao professor fornecer elementos afetivos e de linguagem para que elas aprendam a conviver, buscando soluções adequadas para situações com as quais se defrontam no dia a dia. Assim, são necessárias reflexões e discussões protagonizadas pelos professores com seus pares, no sentido de estabelecer, apontar e sugerir critérios para serem utilizados na organização dos agrupamentos e das situações de interação.

Em relação à diversidade e a individualidade no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 32 - 33) encontramos que cabe ao professor a tarefa de individualizar as situações de aprendizagens oferecidas às crianças, onde devem ser consideradas suas capacidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas assim como os conhecimentos que possuem dos mais diferentes assuntos e aspectos socioculturais diversos. Nesse sentido cabe ao professor o planejamento onde estejam inseridas diversas experiências que respondam à individualidade de cada criança ou às demandas do grupo, propiciando uma educação baseada em condições

de aprendizagem respeitando seus ritmos e suas necessidades individuais, levando-se em conta suas singularidades sem que sejam estigmatizadas pelos aspectos em que diferem umas das outras.

Para a ação educativa, segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 33) , é função de o professor considerar os conhecimentos prévios dos alunos advindos de experiências sociais, afetivas e cognitivas. Sendo assim, a observação é um instrumento essencial neste processo, pois os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe.

Nesse sentido, Gallardo, Oliveira, e Aravena (1998, p. 34) relatam que o jogo, a brincadeira e atividade desportiva tornam-se meios de construção do conhecimento sobre a cultura corporal, a utilização do tempo e do espaço, o relacionamento interpessoal, a integração de áreas curriculares, enfim, sobre o fortalecimento e a estruturação da própria identidade. Cabendo ao professor ampliar o repertório das crianças nos sentidos linguísticos, cultural, motor, de modo que as atividades se tornem mais complexas pelas relações que vão sendo estabelecidas.

No que diz respeito às crianças que apresentam necessidades especiais o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 35) destaca que uma ação educativa, comprometida com a cidadania e com a formação de uma sociedade democrática e não excludente deve promover o convívio com a diversidade. Para tanto, essa diversidade não inclui somente as diversas culturas, hábitos e costumes, e sim também as competências e as particularidades de cada um.

Ao repensar sobre este aspecto, fica a análise de como acontece esse trabalho com a criança com deficiência, será que este professor recebe uma formação sobre o trabalho pedagógico que deve ser realizado?

Dessa forma constatamos que o trabalho pedagógico do professor na EI é de extrema relevância e bastante abrangente, percebemos muitos avanços na EI durante esses anos após os escritos do RCNEI (1998), pois na época em que o documento foi lançado o mesmo relatava que muitos profissionais ainda não tinham formação adequada principalmente àqueles que trabalhavam com a modalidade de creche (0 a 3 anos), os quais recebiam baixa remuneração salarial e trabalhavam em condições bastante precárias.

A constatação dessa realidade nacional passou por reformulações profundas nos últimos tempos, onde se constatou a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora desses profissionais para atuarem nas creches e pré-escolas, houve também uma reestruturação dos quadros de carreira levando-se em consideração os conhecimentos

acumulados no exercício profissional, possibilitando-lhes a atualização profissional, bem como uma preocupação destinada as estruturas e recursos destinados à educação das crianças pequenas (BRASIL, 1998).

Esse trabalho com as crianças pequenas exige do professor segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 41) uma competência polivalente, significando que o professor deve trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo desde cuidados básicos essenciais como até conteúdos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Isso exige do professor uma formação bastante ampla, sendo assim deve se tornar um aprendiz, refletindo sobre sua prática constantemente, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e comunidade, buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. Assim, os instrumentos essenciais para a reflexão segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) sobre a prática direta com as crianças são a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 43) evidencia que com o objetivo de tornar visível uma possível forma de articulação, a estrutura indicada para a EI relaciona objetivos gerais e específicos, conteúdos e orientações didáticas numa perspectiva de operacionalização do processo educativo. Para isso, o referido documento estabelece uma integração curricular na qual os objetivos gerais para EI norteiam a definição de objetivos específicos para os diferentes eixos de trabalho. Assim, os objetivos específicos decorrem dos conteúdos que possibilitam concretizar as intenções educativas, e o tratamento didático busca garantir a coerência entre objetivos e conteúdos se explicitando por meio das orientações didáticas.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) os objetivos explicitam intenções educativas e estabelecem capacidades que as crianças poderão desenvolver como consequências de ações intencionais do professor. Dessa forma eles auxiliam na seleção de conteúdos e meio didáticos visando à ampliação da possibilidade da concretização das intenções educativas, uma vez que as capacidades se expressam por meio de diversos comportamentos e as aprendizagens que convergem para ela podem ser de naturezas diversas. Desse modo o professor amplia suas possibilidades de atendimento à diversidade apresentada pelas crianças, que embora desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por finalidade criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças em diferentes faixas etárias. Através da atuação do professor cabe o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem cognitiva, física, afetiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social.

O RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 47 -48) lembra que para se atingir os objetivos é necessário que a seleção de conteúdos auxilie no desenvolvimento destas capacidades. No

referido documento encontramos também que as capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimentos das potencialidades corporais da criança, autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocar-se com segurança; as capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar, o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo a resolução de problemas; as capacidades de ordem afetiva estão associadas à construção da autoestima, às atitudes, à compreensão de si mesmo e dos outros; as capacidades de ordem estética estão associadas à possibilidade de cada criança perceber-se como participante de um grupo, comunidade e de uma sociedade.

Em relação aos objetivos relacionados ao movimento para a faixa etária de zero (0) a três (3) anos, o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 27), indica que as crianças sejam capazes de:

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

No referido documento (BRASIL, 1998, v. 3, p. 27) também são elencados os objetivos para a faixa etária dos quatro (4) aos seis (6) anos, sendo nos dias atuais de quatro (4) a cinco (5) anos que os objetivos da fase anterior devem ser aprofundados e ampliados, para que então somados aos desta fase possam garantir que as crianças sejam capazes de:

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

Relacionados aos conteúdos encontramos no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 48-49) que as diferentes aprendizagens se dão por meio de sucessivas reorganizações do conhecimento, e este processo é protagonizado pelas crianças quando vivenciam experiências

que lhes forneçam conteúdos apresentados de forma não simplificada e associados a práticas sociais reais. O referido documento também ressalta que não há aprendizagem sem conteúdo, assim destaca-se que os conteúdos, como fatos, conceitos e princípios, procedimentos, atitudes, valores e normas são concebidos por um lado como a concretização dos propósitos da instituição, bem como um meio para que as crianças desenvolvam suas capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando assim suas hipóteses acerca do mundo ao qual pertencem e constituindo-se em um instrumento para a compreensão da realidade.

No que diz respeito aos conteúdos para o trabalho com o movimento o R CNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 28) aponta que o mesmo está organizado em dois blocos, o primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e o segundo ao seu caráter instrumental. O documento relata que ao trabalhar com o movimento o professor deverá respeitar as diferentes capacidades das crianças em cada faixa etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões do país. A organização dos conteúdos deverá ser de acordo com um processo contínuo e integrado, que envolva múltiplas experiências corporais, as quais as crianças possam realizar tanto de forma individual como em momentos de interação, valorizando assim a cultura corporal através das brincadeiras, jogos, danças e atividades desportivas.

Os conhecimentos dos professores sobre jogos e brincadeiras e a aplicabilidade em sua prática pedagógica deve acontecer de maneira harmoniosa sendo valorizadas em seu cotidiano, as atividades devem ser propostas a fim de que exijam o aperfeiçoamento das capacidades motoras das crianças, através de desafios considerando-se os avanços alcançados. O professor deve possibilitar às crianças diferentes movimentos através de atividades como jogar bola, pular corda, subir e descer de árvores, entre outras.

Analisando no R CNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15) aspectos em relação à cultura corporal encontramos que as maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação do homem com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos são incorporados ao comportamento do homem, se constituindo numa “cultura corporal”.

A expressão cultura corporal é utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento, com isso várias manifestações surgiram como os jogos, as brincadeiras, a dança, os esportes, nos quais a intencionalidade se faz presente (BRASIL, 1998, v. 3, p. 15).

Percebemos que não podemos pensar em um desenvolvimento integral, considerando os aspectos sociais, afetivos e cognitivos se não incluirmos o corpo em movimento nas práticas pedagógicas da EI. Inúmeras experiências e atividades podem ser executadas para que o desenvolvimento integral aconteça, não podemos esquecer o valor das brincadeiras e jogos os quais despertam na criança seu potencial de maneira lúdica e prazerosa.

A criança para aprender utiliza recursos valiosos, com os quais estabelece vínculos, os mesmos são apontados no RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 21) sendo: a imitação, o faz de conta, a oposição, a linguagem e a apropriação da imagem corporal.

A imitação é o resultado da capacidade de observação da criança e aprendizagem com os outros, bem como o desejo da identificação com eles, de ser aceita e de diferenciar-se, sendo entendida como reconstrução interna. O brincar é visto como uma das atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia, pois através das brincadeiras as crianças podem desenvolver algumas capacidades importantes como atenção, imitação, memória, imaginação. No faz de conta às crianças aprendem a agir em função da imagem de uma pessoa, personagem, objeto e de situações que não estão imediatamente presentes e perceptíveis para elas no momento, as quais evocam emoções, sentimentos e significados vivenciados em outras circunstâncias. A oposição é outro recurso fundamental no processo de construção do sujeito, por meio dela diferencia-se do outro, afirmando seu ponto de vista e seus desejos. Em relação à linguagem a mesma é decorrente da interação social que as crianças estabelecem, dessa forma são inseridas na mesma partilhando significados e sendo significadas pelo outro. Finalizando outro recurso mencionado é a apropriação da imagem corporal sendo este um aspecto importante no processo de diferenciação do eu e do outro e da construção da identidade, através das explorações, dos contatos físicos com outras pessoas, da observação daqueles com quem convive, a criança aprende sobre o mundo, sobre si mesma e comunica-se pela linguagem corporal (BRASIL, 1998, v. 2, p. 21-25).

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 2, p. 23), a criança quando utiliza a linguagem do faz de conta, enriquece sua identidade, através dos vários papéis ou personagens que representa. Pois através da brincadeira a criança vivencia concretamente a elaboração e negociação de regras de convivência, assim como a elaboração de um sistema de representação dos diversos sentimentos, das emoções e das construções humanas. Isso ocorre porque a motivação da brincadeira é sempre individual e depende dos recursos emocionais de cada criança que são compartilhados em situações de interação social.

Dornelles (2001) avalia que nessa forma de brincar mais do que simplesmente repetir modelos que ela observa, a criança exercita diferentes papéis por ela vividos em suas relações

com o outro. Pois, através desse brincar a criança revive situações que causam excitação, alegria, medo, tristeza, raiva ou ansiedade, assim trabalham emoções e expressam emoções muitas vezes difíceis de serem suportadas.

O professor da EI, portanto deve enfatizar e adequar os conteúdos e a forma como devem ser trabalhados em relação ao movimento, considerando as características e as especificidades da criança, destacando os aspectos motores, cognitivos e afetivos. Desta forma o desenvolvimento acontece de forma integral, pois a criança apropria-se da cultura e nela constrói o seu saber e suas relações.

Rabinovich (2007, p. 28) evidencia que o movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana, através dele as crianças expressam seus sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem. A função da escola não é apenas possibilitar que as crianças aprendam apenas a fazer, mas também deve propiciar situações de aprendizagem onde elas possam compreender o que estão fazendo e o porquê de cada ação.

Assim, destacamos a necessidade do entendimento por parte do professor da EI em relação ao movimento como sendo uma importante linguagem das crianças, sendo, portanto fundamentais as experiências e vivências pedagógicas que proporcionem a aprendizagem infantil de forma lúdica e criativa, abolindo-se das mesmas o controle corporal por meio do qual as crianças se sentem aprisionadas.

### 1.1.2 As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2010)

Em 17 de dezembro de 2009 a Resolução Nº 5 fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010), as quais devem ser observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil (EI). Para tanto, devem ser também observadas à legislação estadual e municipal relacionadas às suas especificidades, bem como as normas do respectivo sistema.

[...] As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e têm 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 (BRASIL, 2010, p. 11).

No documento DCNEI (BRASIL, 2010) são apresentados alguns aspectos importantes como: a jornada da EI, sendo no mínimo quatro (4) horas diárias, e em tempo integral a duração igual ou superior a sete (7) horas diárias; a oferta de vagas em creches e pré-escolas próximas às residências das crianças; a frequência na EI não obrigatória para o ingresso ao ensino fundamental; a formação em magistério como exigência a todos os profissionais que cuidam e educam as crianças; e ainda são apresentados alguns aspectos para articulação com o ensino fundamental.

Zilma de Oliveira (2010, p. 1) destaca a importância desse documento, dizendo:

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) foram elaboradas a partir de ampla escuta a educadores, movimentos sociais, pesquisadores e professores universitários, que expuseram suas preocupações e anseios em relação à Educação Infantil, considerando já haver conhecimento consistente acerca do que pode fundamentar um bom trabalho junto às crianças. Elas destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articulada com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças de 0 a 5 anos. Esses são desafiados a construir propostas pedagógicas que, no cotidiano de creches e pré-escolas, deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

O entendimento sobre o educar e o cuidar estão presentes nas DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12), a criança aparece como um sujeito de direitos, e que nas interações e práticas cotidianas, constrói a sua identidade pessoal e coletiva, onde brinca, imagina, aprende, experimenta, observa e questiona, construindo sentidos sobre a natureza e sociedade, produzindo cultura. Dessa forma, percebemos mais uma vez o papel relevante do professor ao oferecer e possibilitar experiências de modo que sejam inovadas e aperfeiçoadas as práticas vivenciadas pelas crianças na EI.

O currículo de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12) é um conjunto de práticas que buscam a articulação das experiências e dos saberes das crianças, buscando promover o desenvolvimento integral das crianças de zero (0) a cinco (5) anos de idade. Zilma Oliveira (2010, p. 4) comenta sobre a definição de currículo defendida nas DCNEI (BRASIL, 2010) dizendo:

A definição de currículo defendida nas Diretrizes põe o foco na ação mediadora da instituição de Educação infantil como articuladora das experiências e saberes das crianças e os conhecimentos que circulam na cultura mais ampla e que despertam o interesse das crianças. Tal definição inaugura então um importante período na área, que pode de modo inovador avaliar e aperfeiçoar as práticas vividas pelas crianças nas unidades de Educação Infantil.

Falar em currículo para as crianças na EI, pode gerar controvérsias e debates em torno dessa temática, isto se deve ao fato da ideia que a EI é um espaço onde as crianças se sentem bem, um lugar agradável onde às crianças brincam e interagem. Neste aspecto Zilma Oliveira (2010, p. 3, 4) diz que:

O debate sobre o currículo na Educação Infantil tem gerado muitas controvérsias entre os professores de creches e pré-escolas e outros educadores e profissionais afins. Além de tal debate incluir diferentes visões de criança, de família, e de funções da creche e da pré-escola, para muitos educadores e especialistas que trabalham na área, a Educação Infantil não deveria envolver-se com a questão do currículo, termo em geral associado à escolarização tal como vivida no ensino fundamental e médio e associado à ideia de disciplinas, de matérias escolares. Receosos de importar para a Educação Infantil uma estrutura e uma organização que tem sido hoje muito criticadas, preferem usar a expressão “projeto pedagógico” para se referir à orientação dada ao trabalho com as crianças em creches ou pré-escolas. Ocorre que hoje todos os níveis da Escola Básica estão repensando sua forma de trabalhar o processo de ensino-aprendizagem e rediscutindo suas concepções de currículo. Com isso, as críticas em relação ao modo como a concepção de currículo vinha sendo trabalhada nas escolas não ficam restritas aos educadores da Educação Infantil, mas são assumidas por vários setores que trabalham no Ensino Fundamental e Médio, etapas que, inclusive, estão também revendo suas diretrizes curriculares. Por sua vez, nos últimos 20 anos, foi se acumulando uma série de conhecimentos sobre as formas de organização do cotidiano das unidades de Educação infantil de modo a promover o desenvolvimento das crianças. Finalmente, a integração das creches e pré-escolas no sistema de educação formal impõe à Educação Infantil trabalhar o conceito de currículo, articulando-se com o projeto pedagógico.

Ressaltamos que o projeto político pedagógico deve ser vivenciado em todos os momentos nas práticas pedagógicas, não devendo ser visto como algo que é construído e arquivado, servindo somente para fins burocráticos. Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010), a proposta pedagógica ou o projeto político pedagógico é o plano orientador das ações, tendo como finalidade definir metas para aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças.

Ao elaborar a proposta pedagógica o professor revela suas concepções, entre elas, sobre EI, criança, o que priorizar no trabalho pedagógico, entre outras. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 12-13) apontamos as definições de educação infantil, criança, currículo e proposta pedagógica, as quais estão explicitadas no quadro (2) a seguir:

DEFINIÇÕES	DCNEI
<b>Educação Infantil</b>	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, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.
<b>Criança</b>	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.
<b>Currículo</b>	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, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.
<b>Proposta Pedagógica</b>	Proposta pedagógica ou projeto político pedagógico 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 educadas e cuidados. É elaborado num processo coletivo, com a participação da direção, dos professores e da comunidade escolar.

Quadro 2: Definições de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010).

Fonte: Autora.

O trabalho pedagógico na EI deve ter um caráter lúdico, prazeroso, da brincadeira, que oportunize a expressividade, a criatividade e o trabalho coletivo, por meio de vivências pedagógicas que priorizem o corpo em movimento, pois se trata da educação de crianças, portanto é necessário que sua natureza infantil seja considerada.

Na EI muitas vezes, as atividades que envolvem o corpo e o movimento são propostas para as crianças apenas com o caráter recreativo, considerando que a mesma se encontra numa fase intensa de desenvolvimento, necessita de vivências corporais diversificadas e significativas, dessa forma o professor deve desenvolver o trabalho pedagógico numa perspectiva que priorize o movimento, a expressividade, a brincadeira e a interação entre as crianças.

As DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam princípios básicos para orientação de um trabalho pedagógico que se comprometa com a qualidade e efetivação de oportunidades de desenvolvimento para todas as crianças.

As creches e pré-escolas, conforme prevê as DCNEI (BRASIL, 2010), ao elaborar a sua proposta curricular, de acordo com as suas características, estabelecerão modos de integração das experiências, com a finalidade de garantir o desenvolvimento das crianças.

Sendo assim, as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 17) devem garantir que a proposta pedagógica das instituições da EI cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica, no sentido de:

- ✓ Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;
- ✓ Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;
- ✓ Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;
- ✓ Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;
- ✓ Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Segundo as DCNEI (BRASIL, 2010) a criança é sujeito de direitos os quais devem ser garantidos, no sentido de promover a igualdade de oportunidades educacionais para todas.

Nessa perspectiva as instituições de EI devem ser articuladoras de experiências vivenciadas pelas crianças. Dessa forma, percebemos mais uma vez o papel relevante do professor ao oferecer e possibilitar experiências de modo que sejam inovadas e aperfeiçoadas as práticas vivenciadas pelas crianças na EI.

Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de EI, conforme prevê as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 19, 20), deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- ✓ A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- ✓ A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- ✓ A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- ✓ O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- ✓ O reconhecimento das especificidades étnicas, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- ✓ Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- ✓ A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América;
- ✓ A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América.

De acordo com Zilma Oliveira (2010) as novas DCNEI (BRASIL, 2010) destacam a necessidade de estruturar e organizar ações educativas com qualidade, articuladas com a valorização do papel dos professores que atuam junto às crianças zero (0) a cinco (5) anos.

Assim, os professores são desafiados a construir propostas pedagógicas que deem voz às crianças e acolham a forma delas significarem o mundo e a si mesmas.

Nesse sentido de acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 21), na perspectiva da diversidade:

- ✓ As propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:
- ✓ O reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação;
- ✓ A dignidade da criança como pessoa humana e a proteção contra qualquer forma de violência – física ou simbólica – e negligência no interior da instituição ou praticadas pela família, prevendo os encaminhamentos de violações para instâncias competentes.

Acreditamos que as propostas pedagógicas das instituições da EI, devem atender os pressupostos apontados nas DCNEI (BRASIL, 2010), para que as ações pedagógicas possam ser ampliadas, no sentido de contemplar o desenvolvimento das crianças tanto nos aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, principalmente por meio dos eixos norteadores do currículo, as interações e as brincadeiras, dessa forma as atividades que envolvem o corpo em movimento são fundamentais. De acordo com as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 25-27), por meio dos eixos curriculares mencionados, as práticas pedagógicas da EI devem garantir 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.

As DCNEI (BRASIL, 2010, p. 27) evidenciam que as instituições de EI devem considerar na elaboração da sua proposta curricular, sua identidade, características, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas, aspectos que formarão maneiras de integração dessas experiências.

Em relação à avaliação, segundo as DCNEI (BRASIL, 2010, p. 29) as instituições de EI, devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

- ✓ A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;
- ✓ Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.);
- ✓ A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança (transição casa/instituição de Educação Infantil, transições no interior da instituição, transição creche/pré-escola e transição pré-escola/Ensino Fundamental);
- ✓ Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
- ✓ A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Assim as DCNEI (BRASIL, 2010), destacam que a avaliação pode ser realizada através da observação crítica e criativa das brincadeiras e das interações, através de diversos registros. O documento também atribui à participação das famílias propondo que através de documentos específicos as mesmas conheçam o trabalho da instituição.

O momento da avaliação planifica a oportunidade em que o professor pode refletir sobre sua prática pedagógica, pois através da mesma pode perceber o desenvolvimento da criança e a partir dali buscar estratégias e fundamentos teóricos a fim do aprimoramento de sua prática pedagógica.

Ressaltamos a importância do conhecimento das DCNEI (BRASIL, 2010) tanto por parte dos professores da EI, como dos sistemas de ensino, a fim de que proporcionem medidas e os recursos necessários para que as mesmas possam ser colocadas em ação, visando o desenvolvimento integral das crianças.

## **1.2 DESENVOLVIMENTO MOTOR E A EDUCAÇÃO INFANTIL**

Entender e compreender sobre aspectos do desenvolvimento motor e sua relevância no trabalho pedagógico efetivado pelo professor na EI é de suma importância, pois através do movimento a criança interage com o ambiente em que vive, desenvolvendo-se de maneira integral onde estão englobados os aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Mattos e Neira (2007, p. 26) mencionam que o movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana, pois as crianças se movimentam desde que nascem e com o tempo vão adquirindo maior controle sobre seu corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo, pois engatinham, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam e brincam. Ao movimentarem-se as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos ampliando as possibilidades do uso significativo dos gestos e posturas corporais. O movimento humano é muito mais do que um 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.

Rangel (2010, p. 17) menciona que o conhecimento que trata da cultura corporal de movimento se traduz em um conjunto de atividades as quais são denominadas atividades físicas e expressivas, conhecimento sobre o corpo, esporte, ginástica, jogos e lutas, as mesmas foram se acumulando e se modificando pelas diferentes sociedades. Dessa forma chegam à escola algumas que são selecionadas de acordo com a cultura e a época em que vivemos e pertencemos.

Sendo assim, os jogos e as brincadeiras desenvolvidas na escola, revelam de certo modo a cultura corporal de cada grupo social, de determinados locais do país e do mundo e o movimento traz consigo traços que devem ser seguidos ou não, conforme o legado cultural de cada região.

Um melhor entendimento sobre a cultura corporal, bem como uma maior ênfase na manifestação da motricidade infantil se faz necessária para o desenvolvimento do trabalho pedagógico na EI. A concepção dualista de indivíduo que muitas vezes separa o corpo e a mente deve ser superada, pois valoriza mais o aspecto cognitivo em sala de aula, deixando de

lado a manifestação corporal, considerando-a apenas esporadicamente nos espaços externos da escola como no pátio, nas quadras entre outros, e ainda sob a responsabilidade de apenas alguns profissionais como é o caso do professor de Educação Física.

Tais aspectos devem ser considerados, analisados e transformados, pois prejudicam o desenvolvimento integral da criança, sendo que muitas vezes os aspectos afetivos, motores e sociais são desconsiderados no processo de ensino aprendizagem, em que o aspecto cognitivo tem mais ênfase e é o mais valorizado na educação das crianças.

É necessário que ocorra não somente a observação da cultura corporal, mas sim que seja efetivada uma ação sobre o meio em que a criança está inserida, valorizando as suas formas de comunicação e expressão que, por conseguinte desenvolvem outras linguagens.

Mattos e Neira (2007) relatam em seus estudos a relevância para que as atividades incorporem a expressividade e a mobilidade próprias das crianças. A indisciplina que incomoda o sistema escolar deve ser revista, pois um grupo disciplinado não àquele em que todos se mantêm quietos e calados, mas sim aquele em que os elementos se encontram envolvidos e mobilizados com as atividades a que lhes foram propostas. Desta forma as conversas e as brincadeiras resultantes deste envolvimento não podem ser entendidas como dispersão ou desordem e sim como uma manifestação natural das crianças.

Desta forma o conhecimento por parte dos professores sobre o desenvolvimento motor se torna primordial para a efetivação das práticas pedagógicas cotidianas na escola. Para o estudo do desenvolvimento motor, ressaltamos os estudos de Gallahue e Ozmun (2001), os quais o definem como sendo a contínua alteração no comportamento do indivíduo ao longo do ciclo da vida, a qual é realizada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente.

Tani et al. (1988, p. 65) afirmam que o desenvolvimento motor é um processo contínuo e demorado. Existe uma tendência em considerar o mesmo como sendo apenas da criança, isto se deve pelo fato que as mudanças mais acentuadas ocorrerem nos primeiros anos de vida.

No estudo sobre o desenvolvimento humano, Gallahue e Ozmun (2001) mencionam que não devemos perder de vista a natureza de inter-relação do desenvolvimento e as três áreas do comportamento humano, mesmo que tenhamos a tendência de separá-las.

Sendo assim, no sentido de buscarmos uma melhor compreensão sobre o desenvolvimento infantil apontamos na sequência os componentes inter-relacionados do desenvolvimento humano segundo os referidos autores, especificamente os períodos que correspondem até a idade cronológica de cinco (5) a sete (7) anos, pois os estudos apontam

certa diferenciação em relação aos aspectos que tratam do corpo em movimento e a idade das crianças.

Gallahue e Ozmun (2001, p. 19), mencionam que a área psicomotora inclui os processos de alteração, estabilização e de regressão na estrutura física e na função neuro muscular. O movimento resulta dos seguintes aspectos: a) dos processos cognitivos que ocorrem em centros cerebrais superiores (córtex motor); b) da atividade reflexa em centros cerebrais inferiores; c) das reações automáticas no sistema nervoso central. Diante disso podemos salientarmos que a área psicomotora pode ser categorizada no estudo do desenvolvimento motor e no estudo das habilidades motoras.

As habilidades motoras agrupam três categorias de movimento a locomoção, a manipulação e o equilíbrio (GALLAHUE; OZMUN, 2001, p. 20). O estudo das habilidades motoras orienta-se para o processo, compreendendo a observação da mecânica do movimento e a tentativa de entender as causas que o alteram. Na concepção de Le Boulch (1988) a evolução psicomotora se divide em três estágios: corpo vivido, corpo percebido ou descoberto e corpo representado.

A primeira etapa é a do corpo vivido que compreende ao período sensório motor descrito por Piaget (1964), seria a fase dos primeiros anos de vida, de zero (0) a três (03) anos, nela a criança não tem consciência do eu confundindo-se com o espaço em que vive. Com seu amadurecimento e suas experiências do cotidiano a criança passa aos poucos a diferenciar-se de seu ambiente. Nesta etapa a criança descobre o mundo de objetos, evoluindo a apreensão e começa a manipulá-los, adquirindo a posição de sentada, onde passa um objeto de uma mão para a outra. A evolução da locomoção também acontece multiplicando as possibilidades de exploração no ambiente, sobretudo em relação ao novo objeto. Le Boulch (1988) destaca que no fim do período sensório motor, o qual Piaget (1964) situa entre quinze (15) a dezoito (18) meses, é adquirida a permanência do objeto. É através da atividade prática que a criança vai descobrir sua existência, e como pessoa vai conquistar sua unidade através da experiência vivenciada com o corpo eficazmente.

Dessa forma, a criança descobre e conquista o seu meio a cada dia. Nesta fase a criança faz descobertas através de suas experiências da diversidade de pessoas que vivem em seu meio. Salientamos a importância do trabalho do professor, pois é através de estímulos externos que é organizado o comportamento da criança. A etapa do corpo vivido termina na primeira imagem do corpo identificado pela criança como seu próprio EU.

No segundo período, que engloba a idade entre os três (3) aos sete (7) anos, inicia-se a etapa do corpo percebido ou descoberto. Segundo Le Boulch (1988), o reconhecimento de seu

próprio Eu vai permitir a criança deslocar sua atenção sobre seu “próprio corpo” e descobrir suas próprias características corporais. Começa o período de estruturação do esquema corporal, etapa importante na evolução da imagem do corpo, sendo este o instrumento de inserção na realidade. Nesta fase a criança passa a ter uma maior coordenação, obtendo consciência do seu corpo como referência, iniciando o conhecimento de conceitos relacionados a espaço e tempo tais como em cima, embaixo, adiante e atrás. Assim, a criança percebe seu corpo como um ponto de referência situando-se no espaço onde está inserida.

Le Boulch (1988) menciona que o período de três (3) a sete (7) anos de idade da criança corresponde ao estágio da “estruturação perceptiva”, o qual deve responder a dois grandes objetivos: permitir a criança alcançar seu desabrochamento no plano da vivência corporal alcançando com bem estar o exercício da motricidade espontânea, prolongada pela expressão verbal e gráfica; assegurar a passagem à escala elementar tendo o papel de prevenção, a fim de evitar que a criança se depare, nessa época, com dificuldades na aquisição das primeiras tarefas escolares.

Nesta fase de desenvolvimento da criança Oliveira (2008) relata que seus pontos de referências não ficam mais centrados no próprio corpo, dessa forma, ela cria os pontos que podem orientá-la, neste momento a criança realiza por si as suas ações, com aperfeiçoamento dos seus movimentos e coordenação.

A área afetiva está relacionada ao movimento humano e envolve sentimentos e emoções. Assim a confiança motora, o autoconceito e a socialização cultural são áreas de interesse para os estudos sobre o desenvolvimento psicomotor. Dantas (1992) afirma que as emoções possuem características específicas que as distinguem de outras manifestações da afetividade, elas são acompanhadas de alterações orgânicas como aceleração dos batimentos cardíacos, mudanças no ritmo da respiração, secura na boca, entre outros. Além disso, as emoções provocam alterações na mímica facial, na postura, na forma como os gestos são executados.

Podemos observar isto em diversos momentos de interação com as crianças como, por exemplo, em momentos de alegria elas pulam, se expressando de maneira eufórica. Isto já não acontece nos momentos em que a timidez toma conta do seu ser, atitudes como mudanças de postura são notáveis, pois as crianças ficam com os movimentos mais retraídos.

Wallon (2005) destaca a importância sobre o aspecto afetivo ligado às emoções tendo o movimento uma relação direta, pois através dos gestos a criança expressa às emoções vividas, dando mais tarde origem ao mundo da representação.

Gallahue e Ozmun (2001) salientam que o aprendizado é um processo interno que produz alterações consistentes no comportamento individual em decorrência da interação da experiência, da educação e do treinamento com processos biológicos. A construção tem fortes vínculos com o estado de desenvolvimento de um indivíduo, relacionando-se diretamente com a prática, ou seja, o aprendizado é um fenômeno no qual a experiência é pré-requisito. O desenvolvimento, em oposição, é um processo que pode ocorrer independentemente da experiência. O aprendizado motor, assim, corresponde apenas a um aspecto no qual o movimento desempenha parte principal, significando uma alteração relativamente constante no comportamento motor em função da prática ou de experiências passadas.

É importante destacarmos que muitos fatores podem afetar a experiência da criança na infância. Crianças superprotegidas que deixam de experimentar muitas coisas por insegurança dos pais, ou aquelas que são tolhidas em sua mobilidade e expressividade, permanecendo muito tempo sentadas assistindo televisão ou então presas a um computador, ou então outras que vivem em contextos empobrecidos de experiências relacionadas ao corpo em movimento.

De acordo com Gallahue e Ozmun (2001, p. 100), podemos visualizar as fases do desenvolvimento motor na imagem da ampulheta abaixo (figura 1), a qual ilustra e fornece uma visão geral sobre as mesmas.



Figura 1: Fases do desenvolvimento motor.  
Fonte: Gallahue e Ozmun (2001, p. 100).

Segundo Gallahue e Ozmun (2001) esse modelo da ampulheta não corresponde a uma teoria abrangente do desenvolvimento motor, mas sim a uma representação conceitual ou modelo de desenvolvimento motor. O mesmo nos fornece orientações gerais para a explicação do comportamento motor. A ampulheta é multidimensional, existindo interação entre as áreas cognitivas, afetivas e motoras. Os dois “baldes de areia” significam que tanto a hereditariedade quanto o ambiente influenciam o processo de desenvolvimento do indivíduo, quem receber oportunidades adicionais para a prática em um ambiente propício ao aprendizado terá mais possibilidades de adquirir habilidades motoras podendo salientar que a falta de recursos ambientais inibe esta aquisição.

Gallahue e Ozmun (2001, p. 100) apontam as seguintes fases do desenvolvimento motor: fase motora reflexiva, fase motora rudimentar, fase motora fundamental e fase motora especializada.

A fase motora reflexiva é caracterizada por movimentos involuntários, corresponde aos primeiros movimentos que o feto faz no ventre materno, reação do bebê ao toque, a luz, aos sons, terminando em torno de um ano e independem da nossa vontade. Essa fase se subdivide em dois estágios sendo o de codificação e de decodificação das informações (GALLAHUE; OZMUN, 2001, p. 100).

Para Gallahue e Ozmun (2001), o estágio de codificação de informações da fase de movimentos reflexivos é caracterizado por atividade motora involuntária. Podendo ser observado no período fetal até aproximadamente o quarto mês do período pós-natal. O estágio de decodificação de informações começa no quarto mês da vida, tendo gradual inibição de muitos reflexos à medida que os centros cerebrais superiores continuam a desenvolver-se. Neste estágio o desenvolvimento do controle voluntário dos movimentos esqueléticos do bebê envolve o processamento de estímulos sensoriais com informações armazenadas e não simplesmente reação aos estímulos.

A fase subsequente é a do movimento rudimentar, a mesma vai até por volta dos dois (2) anos, e se configura quando os movimentos são determinados de forma maturacional, caracterizados por uma sequência de aparecimentos previsíveis, dependem de fatores biológicos, ambientais e da tarefa, temos como exemplo o controle da cabeça, pescoço e músculos do tronco, manipulação para alcançar, agarrar e soltar, e também os movimentos de arrastar-se, engatinhar e caminhar. Essa fase se subdivide em outras denominadas de estágio de inibição de reflexos e de pré-controle (GALLAHUE; OZMUN, 2001, p. 102).

A fase motora fundamental de acordo com Gallahue e Ozmun (2001) vai dos dois (2) até aproximadamente os sete (7) anos, a mesma tem três estágios, sendo inicial, elementar e

maduro. Essa fase tem como característica a exploração e a experimentação, as quais estão ativamente envolvidas na exploração e na experimentação das capacidades motoras de seus corpos. Neste período a criança descobre como desempenhar uma variedade de movimentos estabilizadores, locomotores e manipulativos, primeiramente de forma isolada e em seguida de maneira combinada.

Para Gallahue e Ozmun (2001) o *estágio inicial* é a fase representada pelas primeiras tentativas da criança para o objetivo de desempenhar uma habilidade fundamental. Por volta dos três (3) aos quatro (4) anos a criança revela inúmeros movimentos fundamentais passando para o *estágio elementar*, o qual envolve um maior controle e uma melhor coordenação rítmica dos movimentos fundamentais, mas ainda os mesmos neste estágio são exagerados ou restritos. Quando a criança se encontra na idade entre cinco (5) e seis (6) anos, atinge o *estágio maduro* o qual é caracterizado por desempenhos mecanicamente eficientes, coordenados e controlados. Algumas crianças podem atingir esse estágio pela maturação e com um mínimo de influências ambientais, mas para promover o aprendizado é necessário criar oportunidades para a prática, para tanto entendemos o papel do professor como fundamental para garantir o desenvolvimento de práticas pedagógicas que incluam atividades e experiências que possam auxiliar neste desenvolvimento.

Tani et al. (1988, p. 87) evidenciam que estudos mostram que aproximadamente até os seis (6) sete (7) anos de idade, o desenvolvimento motor da criança é caracterizado pela aquisição, estabilização e diversificação das habilidades básicas como: correr e pular (locomotoras), arremessar e apanhar (manipulativas), andar com firmeza e equilíbrio usando um pé só (estabilizadora). Aspectos os quais devem ser desenvolvidos nos primeiros anos da infância.

Garanhani (1998) reforça que no período que engloba a faixa etária dos dois (2) aos seis (6) anos, se dá a formação do repertório de base. A referida autora atribui relevância a este período, pois estes constituem os pré-requisitos para a realização posterior de habilidades motoras específicas e complexas.

Na fase motora especializada<sup>1</sup>, Gallahue e Ozmun (2001) mencionam que o movimento torna-se uma ferramenta que se aplica a muitas atividades motoras presentes no

---

<sup>1</sup> Essa fase inicia a partir dos sete (7) anos e é subdividida em três estágios, sendo transitório, de aplicação e de utilização permanente. O estágio transitório acontece entre sete (7) e oito (8) anos de idade, onde a criança começa a combinar e utilizar habilidades motoras fundamentais ao desempenho de habilidades especializadas, com melhor forma, precisão e controle. O estágio de aplicação, entre onze (11) e treze (13) anos, onde a criança enfatiza a forma, habilidade e precisão do desempenho motor, sendo um período propício para refinar e usar habilidades mais complexas em jogos, atividades de liderança e esportes escolhidos. O estágio de utilização permanente se inicia aos quatorze (14) anos e se estende por toda a vida, sendo caracterizado por um período de utilização do repertório de movimentos adquiridos pelo sujeito durante a vida.

cotidiano. De acordo com os autores o aparecimento do desenvolvimento das habilidades na fase de movimentos especializados depende de muitos fatores que contribuem com a experiência no meio, como por exemplo, com o desenvolvimento de habilidades das quais a criança se apropria. Gallahue e Ozmun (2001) evidenciam que em algum momento a ampulheta inverte-se, a época em que isto acontece varia dependendo mais de fatores sociais e culturais do que físicos e mecânicos. Para a maioria dos indivíduos, a ampulheta inverte-se e a “areia” começa a escorrer no final da adolescência e no início dos vinte anos, pois neste período os adultos ingressam no mundo do trabalho, assim as restrições de tempo limitam a busca de novas habilidades motoras e a conservação de habilidades dominadas na infância e na adolescência.

Tani et al. (1988, p. 89), afirmam que de acordo com as evidências dos estudos sobre o desenvolvimento motor sintetizadas no modelo de desenvolvimento de Gallahue (1982), deve haver um trabalho no sentido de desenvolver ao máximo as habilidades básicas, pois estas são importantes para a aprendizagem de todas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas, as quais são requisitadas na vida social.

Considerando que os movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, podemos dizer que é através dos movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente para alcançar os objetivos desejados ou a satisfação de suas necessidades. Dessa maneira este estudo contribui para um melhor entendimento sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI.

Bujes (2007) menciona ainda que a experiência educativa que percorre as creches e pré-escolas apresenta uma variação, podendo ser observada nas crianças de classes populares, em que muitas vezes a prática do professor se volta para as atividades que têm por objetivo educar para a submissão, o disciplinamento, o silêncio, a obediência. Por outro lado, também ocorrem experiências voltadas para o que chama de escolarização precoce, igualmente disciplinadora no seu pior sentido, refere-se às experiências do modelo da escola fundamental, o cerceamento do corpo, atividades as quais o lápis e o papel estão amarrados, jogos na mesa, rotinas repetitivas e empobrecedoras alfabetizando e universalizando precocemente as crianças.

Neste trabalho não podemos deixar de citar Wallon (2005, p.147) o qual afirma que o ser humano é geneticamente social e a própria natureza humana se constitui num processo de interação interpessoal e intercultural, cabendo ao corpo o papel principal. Assim, o ato mental se desenvolve a partir do ato motor, o qual se expressa num primeiro momento muito mais na

sua função cinética - o movimento físico propriamente dito - como mecanismos de ação e expressão da criança no mundo.

Dessa forma, é fundamental e necessário que o professor tenha conhecimentos sobre o desenvolvimento motor, bem como sobre a natureza infantil, considerando dessa forma as necessidades da criança enquanto ser que se move, se expressa, interage, raciocina e sente, para que a partir do eixo corpo em movimento sistematize seu trabalho pedagógico na EI.

### **1.3 O ESPAÇO DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Ao considerarmos nesse estudo as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI, não poderíamos deixar de abordar sobre os aspectos relacionados ao espaço que tais práticas, nessa perspectiva, devem ter na aprendizagem das crianças na escola. Mattos e Neira (2006, p. 11) destacam:

O papel das atividades motoras como meio de formação humana, sobretudo na Educação Infantil e no ciclo inicial do Ensino Fundamental. Nestas etapas, é razoável afirmar que o movimento é uma forma expressiva relevante para as crianças; logo, todos os educadores têm a obrigatoriedade de compreendê-lo, muito além de um olhar biológico ou fisiológico, o corpo que corre e cresce é o mesmo que sente, conhece e se expressa. Portanto, uma compreensão mais apurada da motricidade infantil faz-se necessário aos profissionais que atuam na escola.

Muitas vezes, o ambiente escolar acaba sendo o único lugar em que a criança interage com seus pares, por este motivo há necessidade da escola propiciar momentos pedagógicos que incluam atividades que priorizem o corpo em movimento através dos jogos e das brincadeiras, além do que o brincar é um elemento natural do desenvolvimento infantil.

No trabalho pedagógico que envolve o corpo e o movimento, as instituições de Educação Infantil e os profissionais que atuam com a criança pequena possuem um papel de destaque e, segundo Garanhani (2004, p. 67), a prática pedagógica deve ser norteada por três eixos, nos quais há aprendizagens que:

1. Envolvem movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e identidade corporal infantil;
2. Conduzam à compreensão dos movimentos do corpo como uma linguagem utilizada na interação com o meio pela socialização;
3. Levem à ampliação do conhecimento de práticas corporais historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra.

Garanhani (2010) evidencia que a criança ao ingressar na escola traz consigo conhecimentos sobre sua movimentação corporal, construídos nos diferentes espaços e nas relações que vive. Para a referida autora a educação escolar deve sistematizar e ampliar esses conhecimentos, não se esquecendo das características e necessidades de cuidado/educação corporais que cada idade apresenta.

O professor da EI para integrar esses três eixos deve propor o brincar. Um olhar para o aspecto do brincar na EI, desenvolvendo a cultura lúdica, realizando experiências que envolvam o corpo em movimento, ampliam com certa propriedade o desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo e social da criança. As práticas que valorizam os jogos e as brincadeiras podem contribuir para o desenvolvimento integral da criança, pois enquanto elementos da cultura podem ser empregados como recursos pedagógicos.

Zilma Oliveira (2002) afirma que a brincadeira é um recurso privilegiado de desenvolvimento da criança pequena por acionar e desenvolver processos psicológicos, particularmente a memória e a capacidade de expressar elementos com diferentes linguagens, de representar o mundo por imagens, ajustando seus argumentos por meio de confrontos de papéis que nele se estabelece, de ter prazer e de partilhar situações plenas de emoção e afetividade.

Garanhani (2004) em seus estudos apresenta três eixos norteadores que devem estar integrados no fazer pedagógico, são eles: autonomia e identidade corporal, socialização, e ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis. Assim, a autora destaca que:

Esses eixos deverão se apresentar integrados no fazer pedagógico da Educação infantil, embora na elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da criança pequena. É necessário ressaltar que um não exclui o outro, eles se complementam (GARANHANI, 2004, p. 27-28).

Podemos verificar as referidas sugestões indicadas por Garanhani e Naldony (2009, p. 7007), no quadro (3) abaixo:

(continua)

Eixos norteadores	Objetivos
1. Autonomia e Identidade Corporal	*a exploração e o conhecimento das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações; *a adaptação corporal progressivamente autônoma para a satisfação das necessidades básicas e às situações cotidianas;

(conclusão)

Eixos norteadores	Objetivos
	*a observação das diferenças e semelhanças de sua movimentação corporal em relação aos outros *a disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos; *a autoproteção e desenvoltura corporal m situações de desafios e perigos, etc.
2. Socialização	*a confiança nas possibilidades de movimentação corporal; *o esforço para vencer as possibilidades superáveis; *a aceitação das diferenças corporais *a colaboração e a iniciativa com o grupo *a expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções; *a discriminação de posturas e atitudes corporais, etc.
3. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis	*conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e (re) organização das diversas práticas corporais infantis presentes no meio sócio-cultural para a sistematização e ampliação do conhecimento da criança em relação às possibilidades e maneiras de se movimentar.

Quadro 3: Finalidades da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil.

Fonte: Garanhan (2008, apud GARANHANI; NALDONY, 2009, p. 7007).

Os conhecimentos sobre os períodos do desenvolvimento infantil são fundamentais para que o professor da EI possa organizar e desenvolver sua prática pedagógica permeada por atividades lúdicas que estejam condizentes com as capacidades e necessidades das crianças. O professor pode observar através das brincadeiras o desenvolvimento das crianças através da sua evolução. Como por exemplo, no início a criança brinca com situações imaginárias claras e regras ocultas e no processo do seu desenvolvimento caminha para brincadeiras com situações imaginárias ocultas e com regras claras.

Garanhani (2004, p. 24) evidencia alguns aspectos relacionados à formação do professor, os quais interferem no desenvolvimento das atividades pedagógicas na EI, nesse sentido a autora diz que:

Para que esteja presente na educação da pequena infância o conhecimento e desenvolvimento de diferentes linguagens, é necessário estar atento ao fazer pedagógico da Educação Infantil que deverá contemplar ações pedagógicas que privilegiem diversas formas de interação e comunicação da criança com o meio e com o seu grupo. Esta condição está diretamente atrelada à formação da professora responsável pela escolarização dessa idade.

Ressaltamos neste estudo a importância de uma formação inicial e continuada que favoreça o conhecimento de diversos aspectos, inclusive relacionado ao corpo em movimento. Pois, por meio das ações pedagógicas, muitos aspectos podem ser desenvolvidos, e ao desenvolvê-los a criança demonstra muitos conflitos e anseios que vivencia no seu cotidiano, assim constroem e adquirem experiências a partir dessas ações. Podemos dizer que o processo de aprendizagem das crianças deve ser permeado por atividades que permeiam as diversas formas de interações e comunicações influenciando seu desenvolvimento.

Mattos e Neira (2007) evidenciam que 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.

Dessa forma, destacamos que por meio das atividades lúdicas, entre elas as brincadeiras e os jogos, a criança adquire autonomia, autoestima, criatividade, construindo seu saber, desenvolvendo a memória, atenção, observação, raciocínio, curiosidade, cooperação, a noção de limites e a concentração. Por meio desse recurso pedagógico os professores podem observar o desenvolvimento da criança em todos os aspectos, avaliando-a individualmente ou em grupo, percebendo entre outras, suas capacidades sociais e emocionais.

Segundo Garanhani e Naldony (2011, p. 71) para assegurar a trabalho com o movimento, é necessário que as crianças tenham oportunidades de diversas vivências e explorações de seu movimentar. Assim, segundo as autoras, alguns aspectos devem ser levados em consideração pelo professor, tais como:

- organizar um ambiente rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimento em diferentes espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade.
- propiciar a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- planejar o uso de equipamentos e materiais que favoreçam a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros;
- favorecer a utilização do movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança a expressão, a comunicação e a socialização;
- oportunizar atividades individuais e em grupo com construções de regras, favorecendo a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- selecionar atividades que permitam à criança a exploração e a descoberta pessoal, oportunizando desafios adaptados às suas capacidades e habilidades;
- planejar atividades desafiadoras que considerem o interesse da criança e seus conhecimentos prévios;

Os aspectos abordados por Garanhani e Naldony (2011) destacam as possibilidades pertinentes relacionados à linguagem do movimento. Colocar em prática essas possibilidades é uma tarefa para o professor, o qual deve prover do conhecimento relacionado ao corpo em

movimento de maneira que no desenvolvimento da prática pedagógica a mesma esteja presente, promovendo assim momentos de interação entre as crianças, destinando relevância para o espaço do brincar e para o trabalho pedagógico envolvendo o corpo e o movimento, permitindo-lhes que as crianças se movimentem, criem e conheçam seu corpo.

Colocar em prática recursos pedagógicos como a brincadeira e o jogo é uma tarefa para o professor, o qual deve prover deste conhecimento de maneira que no desenvolvimento da prática pedagógica a mesma esteja presente, promovendo assim momentos de interação entre as crianças, destinando relevância para o espaço do brincar, permitindo-lhes que se movimentem, criem e conheçam.

Muitas vezes, os professores de EI no desenvolvimento da prática pedagógica, por não compreenderem o valor do trabalho pedagógico que envolve o corpo em movimento, acabam deixando essa perspectiva de lado, preferindo atividades que envolvem apenas o escrever, ler, contar, desenhar, entre outras, valorizando assim mais o aspecto cognitivo em detrimento dos outros, demonstrando por vezes uma concepção dualista de ser humano, onde corpo e mente se desenvolvem separadamente.

Os professores podem romper com esse dualismo, propondo experiências, atuando como mediadores através das interações com as crianças, oportunizando situações que envolvam diversas brincadeiras, estimulando as habilidades e vivências. No planejamento é necessária a preocupação do professor em expandir o movimento das crianças, promovendo uma exploração das possibilidades corporais e do espaço físico, dessa forma as brincadeiras poderão estar presentes no desenvolvimento de diversos conteúdos, o que certamente poderá contribuir para uma melhor aprendizagem infantil.

Segundo Zilma Oliveira (2002, p. 160) ao brincar, a criança passa a compreender as características dos objetos, como funcionam e os acontecimentos sociais. Ao mesmo tempo, na brincadeira ao tomar o papel do outro, a criança começa a perceber as diferentes perspectivas de uma situação, sendo assim há uma maior elaboração do pensamento verbal. Portanto a brincadeira permite a construção de novas possibilidades de ação e formas inéditas de arranjar os elementos do ambiente.

Garanhani (2010) destaca que é necessário considerar a criança em seu processo de domínio e de reconhecimento do corpo, as múltiplas relações de interação e de comunicação que ela estabelece por meio do movimento, e a ampliação do conhecimento acerca das diferentes práticas que constituem a sua cultura infantil.

A respeito da avaliação o RCNEI (BRASIL, 1998) atribui relevância, nesse sentido, o professor da EI tem um importante papel, que é o de observar e registrar os avanços obtidos,

as ações propostas, percebendo que esta criança é única, e seu desenvolvimento no processo de aprendizagem é uma conquista.

A escola como instituição responsável pela escolarização das crianças, muitas vezes prioriza em seu currículo e planejamento uma seleção de conteúdos que delega como sendo mais importantes do que outros, em relação ao conhecimento e a aprendizagem infantil. Percebemos a relevância de uma discussão entre os professores da EI sobre os pressupostos teóricos que permeiam sua prática pedagógica principalmente por meio de atividades que envolvam múltiplas linguagens, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Perceber o corpo em movimento integrados no mesmo processo é uma caminhada a qual ainda está permeada por muitos entraves e desafios.

## CAPÍTULO 2

### A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 2.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA

No sentido de compreendermos sobre como a prática pedagógica se constitui na Educação Infantil (EI), percebemos a necessidade do seu entendimento verificando como a mesma se efetiva e quais os fatores que nela interferem. Nesse sentido, para fundamentarmos as discussões optamos, entre outros, pelos estudos de Popkewitz (1986), Sacristán (1998), Candau e Lelis (1999), Tardif (2000, 2012), Pimenta (2005), Pimenta e Lima (2004).

De acordo com Sacristán (1999, p. 28), compreendemos que:

A prática é entendida 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 o 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.

O professor na EI tem papel relevante no processo de ensino aprendizagem, cabendo a ele oferecer por meio das práticas pedagógicas que efetiva as condições necessárias para um desenvolvimento integral da criança, no sentido de alcançar os objetivos propostos para esta fase de escolarização.

Dessa forma, percebemos a necessidade do professor ter conhecimento sobre a infância, construir situações de aprendizagem que contribuam para o desenvolvimento infantil, no qual sejam englobados os aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais, sendo assim torna-se fundamental o conhecimento da realidade da EI, seus problemas e desafios.

Referimo-nos a prática pedagógica como uma ação didática do professor. A prática pedagógica para Sacristán (1999) é compreendida como uma ação do professor que ocorre no espaço de sala de aula. Dessa forma, entendemos que a prática pedagógica é compreendida como uma ação didática, orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos.

Popkewitz (1986) afirma que o conhecimento da prática pedagógica e a possibilidade de alterá-la, implicam na compreensão das interações entre níveis e contextos diferentes, sendo assim o autor destaca os seguintes aspectos: a) O contexto propriamente pedagógico,

formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos de “prática”; b) O contexto profissional dos professores que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimento, rotinas, etc.) os quais produzem um saber técnico que legitima as suas práticas; c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.

Neste aspecto Sacristán (1999) menciona que falar de determinações da prática é considerar as limitações ou o marco da atuação dos professores, o que produz certa imagem de “debilidade” profissional, mas por outro lado, lembra que os indivíduos não são passivos e também participam de mudanças dos contextos.

Para Veiga (1992, p. 16) a prática pedagógica é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inseridos no contexto da prática social, sendo a prática pedagógica uma dimensão da prática social.

O professor ao exercer a prática pedagógica, nela deposita o que pretende fazer e qual o ponto de chegada que almeja com sua ação, aponta os objetivos, as finalidades, levando o aluno à construção do conhecimento, interferindo de maneira significativa no processo de aprendizagem.

Na constituição dos saberes de um professor, de acordo com Tardif (2012), vários fatores devem ser destacados, como sua identidade, sua trajetória pessoal, sua perspectiva e experiência de vida, pois o saber não é algo flutuante no espaço, mas sim é constituído a partir de inúmeros elementos, que fazem parte da totalidade de ser professor. Nesse sentido, Tardif (2012, p. 14) afirma:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua consciência prática.

Assim, percebemos que o saber do professor, de natureza social, pode ser considerado no contexto da pluralidade, nos quais os diversos conhecimentos estão articulados a partir da confluência dos saberes, advindo de várias instâncias e que interferem de algum modo na sua prática pedagógica.

Compreendemos que a prática pedagógica não pode ser separada dos que a executam. Vários fatores podem nos dar indícios para percebermos as razões e os fundamentos que balizam a prática pedagógica do professor, tais como: o ambiente, os valores, o meio em que o educador se constitui como pessoa, a razão pela qual optou pela profissão (TARDIF, 2000).

Considerando tais fatores é possível termos um entendimento sobre a prática pedagógica do professor. Na EI a prática pedagógica é marcada por uma construção histórica e social cercada de diversos fatores, saberes e intencionalidades, os quais influenciam a ação do professor. Entendemos ser necessário considerarmos os saberes docentes dos professores da EI, que balizam a prática pedagógica em relação aos diversos conhecimentos, permeados pelo corpo em movimento.

Sacristán (1999, p. 148) refere-se às escolas que conhecemos, com sua estrutura, seu funcionamento, suas práticas internas e o papel designado para seus agentes, como não sendo frutos maduros nutridos por uma filosofia concreta da educação, e sim um produto histórico criado pela sedimentação e amálgama de ideias diversas, interesses variados e práticas multiformes. Sacristán (1999) menciona que desta forma as práticas escolares ultrapassam o âmbito da aplicação de modos de pensar ou das teorias sobre a educação.

Sacristán (1999) destaca também que esclarecer quais as finalidades assumidas pela escolarização, explicar quais os conteúdos, descobrir como são assumidas e colocadas em prática pelos professores é penetrar nas razões mais profundas da ação pedagógica e das instituições. Assim, o referido autor percebe os professores como agentes culturais, considera que a posição e a valorização que é atribuída aos professores constitui uma das fontes de explicação mais importantes de sua ação.

Portanto, a cultura que o professor possui e aquilo em que acredita que deve seguir, são fatores determinantes da sua prática pedagógica, os mesmos influenciam o docente na maneira de agir e conduzi-la, pois durante a ação pedagógica age de acordo com o que considera correto, priorizando o desenvolvimento de conhecimentos que valoriza como sendo importantes para os alunos.

## **2.2 A RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA**

As questões sobre a relação entre teoria e prática ocupam, entre outras, o centro dos debates no âmbito acadêmico educacional, principalmente àquelas relacionadas à dicotomia entre as mesmas, muitas vezes, são vistas de forma isolada. Cabendo aos teóricos pensar e aos práticos executar. Essa visão dicotômica entre teoria e prática deve ser superada, pois teoria e prática não se dissociam e sim se complementam.

Sacristán (1999) se refere ao que resulta ser um problema complexo entre a ação e a compreensão, isto é teoria e prática, tende a reduzir-se às relações entre uma e outra, onde a

prática é para os professores e a teoria é o que fazem os filósofos, os pensadores e os pesquisadores da educação. Visão errônea, pois nem os primeiros são donos ou criadores de toda a prática, nem os segundos o são de todo conhecimento que orienta a educação.

No ambiente escolar percebemos, muitas vezes, tal dicotomia por meio da fala dos professores, quando expressam suas concepções que revelam a forma isolada como vem à relação entre teoria e prática.

Para Sacristán (1999, p. 28) “A prática é entendida 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”.

Candau e Lelis (1999) mencionam que os termos teoria e prática derivam do grego o qual “teoria” possui sentido de observar, contemplar, refletir, enquanto a “prática” provém de “práxis”, relaciona-se ao agir, ao fato de agir, à interação inter-humana consciente. De acordo com as autoras na relação teoria e prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sendo uma sociedade capitalista, privilegia a separação do trabalho intelectual do trabalho manual, conseqüentemente a separação entre teoria e prática.

Sacristán (1999, p. 18) aponta a relação entre saber e fazer ou trabalhar, destaca que constitui toda uma tradição na cultura ocidental que parte da filosofia aristotélica, enfatizada e reorientada sob múltiplos enfoques. A crença e a esperança de que o “mundo da teoria ou da razão” pode melhorar o “mundo da prática”, sobretudo a partir da modernidade, é um dos indícios mais fortes para explicar o que é a educação, o que nela ocorre e o que desejaríamos que ocorresse.

O professor em sua prática pedagógica dispõe dos conhecimentos que possui e das relações construídas ao longo de sua existência, assim as ações que permeiam sua prática pedagógica não se dissociam do componente teórico.

Segundo Sacristán (1999, p. 28) “A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o 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”.

Para uma melhor compreensão da relação entre teoria e prática é necessário entender os fatores que permeiam sua ação. O professor age como pessoa e suas ações profissionais o constituem, atrás de sua ação está o corpo, a inteligência, os sentimentos, as maneiras de compreender o mundo; sendo assim, a ação pedagógica não pode ser analisada somente sob o

ponto de vista instrumental, sem considerar os envolvimento do sujeito-professor e as consequências que tem para a sua subjetividade que intervirá e se expressará em ações seguintes (SACRISTÁN, 1999).

A dicotomia entre teoria e a prática é percebida, muitas vezes por meio da prática pedagógica efetivada pelos professores, que demonstra falta de articulação entre os pressupostos teóricos que diz seguir para fundamentar seu trabalho, e a forma como desenvolve conteúdos e métodos, que muitas vezes permeiam sua ação pedagógica de forma desconexa, não relacionando, não percebendo a teoria associada com sua ação docente.

Sacristán (1999) diz que o problema da relação teoria-prática não pode ser resolvido a partir de um projeto no qual se conceba que a realidade - a prática - é causada pela aplicação ou pela adoção de uma teoria, de alguns conhecimentos ou dos resultados de pesquisa.

De acordo com Sacristán (1999) não podemos nos instalar em um mundo no qual caiba a esperança de que, se dispomos uma vez de um sistema teórico, poderemos configurar a realidade globalmente de outra forma, que poderemos governá-la de acordo com as determinações que possamos deduzir desse sistema.

Desta forma, percebemos que o sistema educativo não pode ser entendido a partir do pressuposto de que as teorias determinam a realidade.

Nesse sentido, entendemos que a educação não acontece de forma espontânea, mas de forma dirigida, há pretensões, objetivos que determinam aonde se quer chegar. Dentro desse contexto Sacristán (1999) aponta que a educação não é algo espontâneo na natureza, não é mera aprendizagem natural nutrida dos materiais culturais que nos rodeiam, e sim uma invenção dirigida, uma construção que tem um sentido e que traz consigo uma seleção de possibilidades, conteúdos e caminhos, assim são pensados os sistemas educativos, os quais não são frutos espontâneos da história, e sim são resultados de respostas dirigidas a determinados propósitos; portanto a prática que se desenvolve neles tem um sentido.

Percebemos que a relação teoria-prática está inter-relacionada uma a outra, pois a ação e o conhecimento fazem parte da prática do professor. Pimenta e Lima (2004) mencionam que as habilidades adquiridas pelos professores não são suficientes para a resolução dos problemas com os quais os professores se defrontam, uma vez que a redução às técnicas não dão conta do conhecimento científico e tão somente as rotinas de intervenção técnica deles derivadas.

Assim, nessa perspectiva o profissional que não relaciona a teoria com a prática, fica reduzido ao prático, o qual acredita não ser necessário o domínio dos conhecimentos científicos, mas tão somente as rotinas de intervenção deles derivadas. Muitas vezes, essas

intervenções são traduzidas em posturas dicotômicas em que teoria e prática são tratadas de maneira isolada, a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática.

Sacristán (1999) afirma que a prática é institucionalizada, pois a mesma se efetiva por meio das maneiras de educar que acontecem em diferentes contextos institucionalizados, configurando assim a cultura e a tradição das instituições, tal tradição seria o conteúdo e o método da educação que continuam a ser reproduzidos.

Na prática docente há diversos aspectos que englobam diferentes pontos de ordem administrativa, política, intelectual e de avaliação, incidindo na ação pedagógica, assim compreendemos que a prática docente não pode ser considerada de forma separada das condições reais em que é realizada. Pimenta (2002, p. 24) afirma que:

O saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação. Dessa forma, a teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais.

Ao discutirmos sobre a relação entre teoria e prática, Sacristán (1999) nos auxilia quando afirma que considera produtivo o conceito de epistemologia da prática, desde que haja uma constante conciliação entre teoria e prática. Segundo esse autor, o conhecimento do professor não é formado apenas pela experiência concreta e sim deve ser nutrido pelas teorias acadêmicas.

Na intenção de analisarmos as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na escola na EI, devemos considerar que o trabalho docente é permeado de aspectos como formação inicial do professor, os saberes docentes, a cultura no qual professor e alunos estão inseridos, tais aspectos interferem na prática docente, portanto não podemos deixar de considerá-los para entendermos como as práticas pedagógicas se efetivam na escola.

Dentro do contexto das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento destacamos Sayão (1997, p. 265), quando aponta e discute sobre algumas dicotomias presentes na escola, lembrando que ainda hoje percebemos que as mesmas influenciam a prática pedagógica do professor, são elas:

- a) A dicotomia corpo/mente - As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado para as questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;
- b) A dicotomia sala/pátio – As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente na sala, enquanto a tarefa pedagógica dos profissionais de Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua;
- c) A dicotomia teoria/prática – Assim como corpo/mente; sala e pátio; há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

As dicotomias apresentadas por Sayão (1997), ainda estão presentes nas práticas pedagógicas na EI, onde o professor desenvolve muitas vezes na sala de aula atividades pedagógicas nas quais prioriza o desenvolvimento cognitivo. E ao professor de Educação Física é delegada a atribuição pedagógica onde devem ser incluídas as atividades referentes ao corpo, à prática e as atividades no pátio.

A superação dessas dicotomias é necessária, as mesmas precisam deixar de estarem presentes nas práticas pedagógicas da EI, a fim de que possamos superar concepções ultrapassadas de educação, e sim pensar na criança como um ser integral, que pensa, imagina, cria, participa, sente, interage e questiona.

### **2.3 DOCILIZAÇÃO E DISCIPLINAMENTO DO CORPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Sabemos que a escola deve proporcionar local e espaço adequados para que a criança possa aprender e se desenvolver de forma harmoniosa e integral em todos os aspectos, a fim de que suas necessidades sejam atendidas, para que tal processo se concretize devemos incluir a ação corporal, pois a criança aprende através do corpo em movimento.

Quando o professor prioriza o desenvolvimento de atividades pedagógicas que na perspectiva do corpo em movimento, por meio, por exemplo, dos jogos e brincadeiras, contribui para que as crianças descubram suas potencialidades corporais, fazendo com que se apropriem dos conceitos de tempo, espaço, lateralidade, velocidade, etc. É através da apropriação do seu corpo por inteiro com todas as suas possibilidades exploradas que o ser humano constrói o seu saber (FREIRE, 1992).

Ao nos depararmos com as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na escola na EI, muitas questões surgem nesse processo, assim suscitam questionamentos a

respeito do que vivenciamos, praticamos e sobre o que estudamos durante nossa formação inicial e continuada enquanto professores.

Segundo Garanhani (2008, p. 137):

Ao ingressar na escola, independentemente da idade em que se encontra, a criança traz consigo saberes sobre os movimentos que realiza com seu corpo, apropriados e construídos nos diferentes espaços e relações em que vive. Desse modo, a escola poderá sistematizar e ampliar o conhecimento da criança sobre o seu movimentar.

A criança utiliza o corpo para se comunicar e expressar, transmite mensagens por meio de gestos, movimentos, por meio do corpo ela também nos fala. Porto (1995) destaca que esse aspecto ainda é deixado de lado, pois a sociedade como um todo ainda acaba valorizando somente os órgãos e músculos que o corpo possui, em pleno funcionamento, sem a preocupação do que esse corpo pode estar sentindo e percebendo. Em seus estudos o referido autor menciona que o corpo, ao expressar seu ser sensível, tornar-se veículo e meio de comunicação com o mundo, levando o homem a desvendar-se por inteiro.

Segundo Rabinovich (2007), o corpo é o primeiro instrumento do pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto existe um mediador, muitas vezes esquecido que é a ação corporal. Assim, quando a criança experimenta o poder do seu corpo está incorporando novos conhecimentos. O corpo transmite toda uma linguagem substituindo a palavra pela expressão corporal. A criança deve descobrir seu corpo com curiosidade e prazer, pois a maior causa de distúrbios comportamentais se verifica no sentimento de desintegração, deterioração ou distorção da imagem do corpo, tendo como consequência uma coordenação motora reduzida, acarretando fadigas, habilidade manual minimizada, quedas frequentes, entre outras consequências.

De acordo com Barbosa (1994, p. 174):

[...] o corpo é na criança, o elemento básico de contato com a realidade exterior. Portanto, para que possa chegar às capacidades de análise e síntese, de representação mental do mundo, de construção das operações lógico-matemáticas, faz-se necessário que estas funções tenham sido realizadas previamente, e de forma concreta, através da ação corporal.

O desenvolvimento de um esquema corporal completo permite a criança um conhecimento adequado de seu corpo para poder então utilizá-lo, pois sem esse conhecimento não consegue realizar nenhum movimento que exija coordenação e equilíbrio. O esquema corporal, portanto, é a base para todo conhecimento que a criança tem do mundo, pois se não

se conhecer dificilmente irá reconhecer o mundo que a rodeia, tal conhecimento é fundamental para que ela tenha uma aprendizagem plena e possa se orientar no tempo e no espaço.

Apesar dos estudos que apontam sobre a importância e a necessidade de se trabalhar com o corpo em movimento na prática pedagógica, ainda percebemos na escola que as crianças permanecem muito tempo sentadas, quase imóveis, pois muitos dos ambientes não possuem estruturas adequadas para atender as necessidades das crianças em relação à questão do se movimentar, pois oferece espaços inadequados e reduzidos para realização de brincadeiras, jogos, entre outros. Rabinovich (2007, p. 69) destaca que:

O papel do corpo [...] na formação da pessoa humana pressupõe uma educação corporal não domesticadora, que o conceba como um meio de expressar emoções, por isso objetiva desenvolver a criatividade, bem como levar as crianças a construir significações a partir de suas vidas. Em suma, trata-se de uma educação cuja metodologia é permeada de características lúdicas, de alegria, de prazer, de fantasia, permitindo que corpo e cognição se desenvolvam de forma articulada.

A maior parte das atividades propostas e desenvolvidas na escola, bem como na prática pedagógica dos professores da EI, são direcionadas para que as crianças permaneçam com a atenção voltada para um único foco, o preparo para o ingresso no ensino fundamental. Nessa perspectiva geralmente são enfatizados os conhecimentos relacionados à leitura e a escrita. Entendemos que esses conhecimentos são fundamentais, mas evidenciamos que de acordo Mattos e Neira (2006) não podemos desconsiderar o corpo em movimento no processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil.

Os aspectos relacionados ao corpo em movimento ainda são considerados de forma isolada na escola. A ideia de que esses aspectos devem ser abordados pedagogicamente apenas pelos profissionais da Educação Física ainda está muito presente na concepção dos professores de EI. Sendo assim, ainda é atribuída pouca relevância para as práticas pedagógicas que envolvem o trabalho com o corpo em movimento, sendo muitas vezes desenvolvido de forma limitada, apesar das contribuições das produções acadêmicas e das propostas apontadas nos currículos oficiais como o RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2010).

Dessa forma é necessário que os professores da EI tenham conhecimentos sobre a importância e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento. Segundo Silveira e Abramowicz (1996, p. 42):

O cotidiano escolar é regido por tempos estritos para acontecimentos [...] O tempo socialmente necessário (que é uma média arbitrária definida pela professora) para determinada lição, o tempo para falar, para o recreio, para ir ao banheiro, para a merenda [...] As crianças não dominam o tempo, obedecem-lhe, até que seus corpos acabam por funcionar de acordo com este tempo determinado por outros: a vontade de comer, de ir ao banheiro.

Nessa direção Milstein e Mendes (2010), relatam que o ensino da orientação temporal faz parte da tarefa constante dos professores no início da escolaridade, não como conteúdo a ser ensinado, mas como um conjunto de lições permanentes, não planejadas, incidentais, pouco percebidas como tais no momento em que acontecem. Milstein e Mendes (1999, p. 21) discutem como a ordem escolar e o tempo tornam-se condições indispensáveis de serem ensinados aos alunos, os autores dizem que:

As regras implicadas nas maneiras de estar, mover-se, falar e atuar na escola são ensinadas no curso das interações mediante sinais que formam parte do que “é” natural à escola, inscrevendo nas crianças, paulatinamente, a percepção das diferenças entre o adequado e o não adequado em cada momento e lugar da vida escolar.

Assim, os alunos se acostumam com a ideia de tempos rígidos, atividades com tempo de início e fim, com a ideia de que é preciso esperar. Dessa forma, acabam incorporando tais práticas como sendo normais, regras estabelecidas e que devem ser seguidas, a fim de não romper com a disciplina estabelecida pela escola e pelo professor. Para Silveira e Abramowicz (1996, p.85):

[...] não existem corpos ou vozes que possam se expressar sem estar em um determinado território. Quando pensamos em espaço, pensamos em territórios e a maneira pela qual eles são enquadrados. A imagem de escola presente na memória de muitas pessoas, ou mesmo veiculada em revistas pedagógicas e em livros durante muitas décadas, era aquela na qual os alunos ficavam sentados em carteiras individuais e em filas. Isto está relacionado com a questão do quadriculamento, que é uma técnica disciplinar que se caracteriza pela distribuição dos corpos no espaço, colocando cada indivíduo em um lugar e em cada lugar um indivíduo, facilitando o objetivo de localizar, e principalmente de vigiar e de controlar o comportamento de cada um, apreciá-lo ou sancioná-lo.

Esse fator do quadriculamento escolar ainda se faz presente nos dias de hoje no ambiente escolar, por meio das carteiras ordenadas, onde desde muito pequenas as crianças encontram-se sentadas, sem muitas vezes poder se deslocar no espaço da sala de aula. De acordo com Veiga- Neto (2001, p.14):

[...] o quadriculamento não é uma questão puramente geométrica e não deve ser deixado ao acaso; ele não deve gerar células homogêneas. Ao contrário, cada quadrícula deve guardar certa correspondência à sua função, no conjunto da rede da qual ela faz parte. A função de uma quadrícula é, em última instância, desempenhada pelo corpo que a ocupa.

Verificamos que a pouca movimentação no espaço escolar, principalmente em sala de aula, é vista como um aspecto positivo. Alunos disciplinados os quais mantêm os movimentos contidos, são vistos como exemplos de concentração e aprendizagem, em compensação os alunos que se movimentam fora do padrão estabelecido são vistos como agitados, hiperativos, que não param quietos, e muitas vezes são punidos em decorrência das suas ações corporais.

As instituições de EI segundo Carvalho (2005, p.75), operam e continuam operando através de suas diferentes práticas escolares na produção de subjetividades, “ensinando” aos indivíduos formas de ser e se relacionar com o mundo no qual estão inseridos. O discurso pedagógico de socialização por meio das práticas exercidas na EI, pode ser considerado como uma prática de subjetivação das crianças, pois à medida que passam a frequentar a escola, passam a vivenciar o processo de disciplinamento.

As práticas pedagógicas na EI são, muitas vezes, fortemente influenciadas por práticas de disciplinamento e docilização dos corpos que seguem padrões, regras e normas estabelecidas. Exemplos disso são quando as crianças são colocadas sentadas em determinados lugares, repetindo palavras, adotando gestos e posturas consideradas adequadas pelo professor.

Nesse aspecto Taborda de Oliveira (2006) relata que a educação do corpo na escola percorre caminhos múltiplos, por meio de práticas que são elaboradas de formas contraditórias, ambíguas e tensas. O professor prescreve, dita, aplica fórmulas e formas de contenção. O autor menciona também que a afirmação de Foucault (2007) parece adequada para pensar a educação do corpo, em que cada época elabora sua retórica corporal, sua linguagem corporal. Dessa maneira, todas as marcas, as formas e o funcionamento dos corpos se transformam, mudam com o tempo, subvertem-se, substituem-se e representações deslocam-se.

Podemos perceber que o disciplinamento a que os professores foram e são submetidos nos mais diversos aspectos e instâncias da vida pessoal, social e profissional influenciam as práticas pedagógicas que efetivam na escola. Dessa forma a disciplina para muitos professores está atrelada a obediência, ou seja, o aluno disciplinado é visto pelo professor como aquele que é obediente, que segue as regras da imobilidade e do silêncio.

Veiga-Neto (2003, p. 16), afirma que o poder disciplinar atua tanto no nível do corpo como dos saberes, resultando em formas particulares de estar no mundo, conhecer e situar. De acordo com o referido autor ensinar a viver em sociedade passa a ser entendido como um princípio disciplinar, pois é preciso educar o (in) civilizado que habita a criança para que ela possa quando adulta, conviver no meio social. Para que essa educação seja operacionalizada, a escola passa a ensinar determinadas formas de ser e de conviver, que possam integrar o processo para a formação de um cidadão produtivo, culturalmente adaptado e disciplinado.

Por outro lado, o aluno percebe o professor como um opressor do movimento, o que pode ser percebido quando o mesmo se ausenta da sala de aula, quando então, ocorre uma intensa movimentação e agitação dos alunos.

Carvalho (2005) evidencia que à medida que considerarmos o indivíduo escolar sendo engendrado pela ação do poder disciplinar, temos a possibilidade de discutir e problematizar as práticas escolares as quais disciplinam o corpo no interior das instituições de EI. Os indivíduos tornam-se alvos de um poder exercido sobre eles e de um saber produzido a partir deles, assim tais indivíduos passam a compreender o disciplinamento como algo natural.

Dessa forma, a disciplina que permeia a prática pedagógica é percebida como algo aceitável, e resiste ao pensamento por parte de muitos professores que a criança só aprende se estiver preso à cadeira e a mesa e de preferência em silêncio.

A escola para Porto (1995) não cultiva a liberdade e a potencialidade dos corpos em movimento, pois os atos pedagógicos estão voltados à busca do silêncio e da imobilidade, os quais traduzem crianças disciplinadas. O corpo no sistema escolar é encarado como duas partes distintas e separadas, em que somente a cabeça deve atuar. Como se o raciocínio estivesse preso à cadeira, sem se comunicar com as demais partes do corpo e o movimento parece ter significado somente quando está cumprindo, corretamente a ordem do professor.

Nesse sentido, é importante destacar Foucault (2007, p. 119), quando afirma que:

[...] o momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente ao aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas à formação de uma relação que, no mesmo mecanismo, o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se, então, uma política das 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 esquadrinha, o desarticula e o recompõe.

Assim, a partir de Foucault (2007) consideramos que a disciplina advém de produção de saberes e da organização de inúmeras práticas, as quais contribuem para uma disciplinarização dos indivíduos. Nesse sentido Foucault (2007, p.119) ressalta que:

A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos dóceis. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma aptidão, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. Se a exploração econômica separa a força e o produto do trabalho, digamos que a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma dominação acentuada.

Percebemos que os princípios da disciplina são constituídos pelo adestramento dos corpos onde a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame fazem parte. A escola ensina conteúdos, comportamentos e habilidades, através da combinação de forças escolares, que são realizadas através de estratégias que visam disciplinar os corpos dos alunos.

Entendemos que as limitações estabelecidas na execução das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, estão inter-relacionadas com a disciplina e a docilização dos corpos. Assim, enquanto o aluno for considerado de forma dicotômica (corpo e mente) no contexto da escola e diante do processo de ensino aprendizagem, continuaremos reproduzindo muitas vezes práticas pedagógicas que nos antecederam, ficando de lado a ideia da superação desses padrões estabelecidos para a EI. Foucault (2007, p. 130), afirma que 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 deve 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.

As crianças na escola para Carvalho (2005) estão imersas em uma produtiva rede de relações de poder-saber. Através das quais os discursos estão em constante articulação e circulação constituindo professores/as e alunos/as. Assim sendo, a escola enquanto maquinaria de controle, forma em torno dos indivíduos que estão submetidos à sua ação, divisões analíticas que possibilitam o governo, na perspectiva dos mesmos, ao longo dos anos, não serem governados por outros, mas que interiorizem as ações educativas de forma que se

autonormalizem, justificando assim, a importância do dito por Foucault (1997, p. 2), de que o indivíduo (escolar, penal, operário, doente, etc.) é uma realidade fabricada pela disciplina.

Reforçamos nesse estudo a relevância de refletirmos sobre o rompimento da reprodução de corpos disciplinados e dóceis nas instituições de EI, e sim que possamos desenvolver autonomia nas crianças em seus pensamentos e suas ações, rompendo com ideias tensas, rígidas e conservadoras. Para isso são necessárias mudanças em vários aspectos como: necessidade de uma melhor formação inicial, formação continuada que abranja diversas temáticas inclusive corpo em movimento, melhores condições de trabalho onde o professor possa refletir e discutir aspectos importantes que permeiam a sua prática pedagógica, entre outros.

## **2.4 O PLANEJAMENTO E OS DOCUMENTOS OFICIAIS: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

O planejamento é um instrumento utilizado pelos professores para organizar a atividade educativa, bem como é um elemento fundamental para a estruturação do trabalho pedagógico, o qual deve envolver a reflexão sobre a prática.

De acordo com Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113):

Planejar na educação infantil tem a mesma utilidade que planejar em qualquer outra etapa educativa: planejar permite tornar “consciente a intencionalidade que preside a intervenção; permite prever as condições mais adequadas para alcançar os objetivos propostos; e permite dispor de critérios para regular todo o processo”.

O planejamento na EI precisa estar articulado à realidade das crianças, ou seja, onde as mesmas se encontram inseridas, o professor deve levar em conta os saberes e as experiências que elas trazem para a escola da sua realidade e do meio em que vivem. É fundamental e importante que o professor considere a criança como um sujeito em plena construção social e pessoal.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 3, p. 33) a observação é um instrumento essencial neste processo. Os gestos, movimentos corporais, sons produzidos, expressões faciais, as brincadeiras e toda forma de expressão, representação e comunicação devem ser consideradas como fonte de conhecimento para o professor sobre o que a criança já sabe, para isso devemos considerar os conhecimentos prévios dos alunos advindos de experiências sociais, afetivas e cognitivas.

De acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998) e as DCNEI (BRASIL, 2010), o professor é considerado um mediador na EI no processo de desenvolvimento infantil, sendo responsável por realizar sua prática a qual deve estar embasada no seu planejamento.

Sendo assim, para favorecer o desenvolvimento integral da criança, é necessário que o professor tome decisões sobre a elaboração do planejamento, no sentido de estabelecer um elo entre o que pretende alcançar e o que efetiva em sala de aula.

Para Sacristán (2007) planejar é algo fundamental, pois por meio do plano é que se elabora o próprio currículo. O plano de aula indica a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema, o qual representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, um projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente. Sacristán (2007) compara o plano como a planta de um edifício a qual antecipa uma construção, suas formas, proporções, elementos, localização num terreno, sendo que esse trabalho anuncia como será o quadro final. Assim, o plano de aula prefigura a prática do professor e serve de guia para sua realização.

Concordamos com Sacristán (2007) e consideramos também o plano como um guia fundamental para o desenvolvimento da prática pedagógica, o professor jamais deve ir para a sala de aula sem planejar o que pretende desenvolver, estabelecendo os objetivos, a metodologia, ou seja, aonde quer chegar e qual caminho irá percorrer.

Sacristán, (2007) afirma que qualquer proposta ou modelo de plano que se apresenta como normativo ou orientador para os professores ou para guiar de modo geral a prática, não pode ser visto como puro recurso técnico, sem que sejam consideradas as dimensões sociais e profissionais. Assim, Sacristán (2007, p. 205), menciona itens necessários para que o plano esteja adequado:

- A) Pensar ou refletir sobre prática antes de realizá-la.
- B) Considerar que elementos intervêm na configuração da experiência que os alunos /as terão, de acordo com a peculiaridade do conteúdo curricular envolvido.
- C) Ter em mente as alternativas disponíveis: lançar mão de experiências prévias, casos, modelos metodológicos, exemplos realizados por outros.
- D) Prever, na medida do possível, o curso da ação que se deve tomar.
- E) Antecipar as consequências possíveis da opção escolhida no contexto concreto em que se atua.
- F) Ordenar os passos a serem dados, sabendo que haverá mais de uma possibilidade.
- G) Delimitar o contexto, considerando as limitações com o que contará ou tenha de superar, analisando as circunstâncias reais em que se atuará: tempo, espaço, organização de professores/as, alunos/ as, materiais, meio social, etc.
- H) Determinar ou prover os recursos necessários.

Nessa direção, entendemos que para o desenvolvimento da prática pedagógica é fundamental o professor pensar e refletir sobre a mesma antes de realizá-la, através do planejamento, considerando o contexto cultural e os conhecimentos dos alunos, delineando aonde quer chegar, buscando novos encaminhamentos metodológicos, alternativas e novas possibilidades, considerando, portanto a criança como um ser presente em uma sociedade.

Bassedas, Huguet e Solé (1999, p. 113) destacam que muitas vezes entende-se o planejamento como uma rotina, como uma questão fundamental técnica, que é preciso elaborar e ser seguido passo a passo, sem poder ser alterado. Esse entendimento sobre o que seja planejamento é bastante limitado, pois o mesmo é considerado como um documento que tem uma conotação apenas burocrática, quando solicitado é elaborado pelo professor que o deixa à disposição, sendo assim, o planejamento não corresponde ao seu devido papel no desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem. Tal situação é ainda muito presente no cotidiano do professor, o que revela a distância entre o que é expresso no planejamento e a prática pedagógica efetivada na escola.

Sacristán (2007) menciona que planejar implica: na previsão da ação antes de realizá-la, isto é, na separação do tempo em relação à função de prever a prática primeiro e realizá-la depois; no entendimento e clareza dos elementos e agentes que nela interferem; numa certa ordem na ação, algum grau de determinação da prática marcando a direção a ser seguida; numa consideração das circunstâncias reais nas quais se atuará, com recursos e/limitações, pois não se planeja considerando-se o abstrato, e sim as possibilidades, e ainda as possibilidades de um caso abstrato.

Assim, entendemos que o trabalho com as crianças pequenas exige do professor um planejamento que considere e seja pensado a partir da prática pedagógica, para então ser elaborado e desenvolvido. O planejamento não pode ser considerado apenas como um recurso didático e/ou um conjunto de técnicas e estratégias, mas sim deve ser elaborado tendo como foco o desenvolvimento integral da criança.

Bassedas, Huguet e Solé (apud DEL CARMEN, 1993, p. 46) , apontam de maneira breve os benefícios propiciados pelo planejamento, são eles:

- Permite tomar decisões refletidas e fundamentadas.
- Ajuda esclarecer o sentido que queremos potencializar dentro do que ensinamos e do que aprendemos.
- Permite levar em consideração as capacidades e os conhecimentos prévios do alunado e adaptar a isso a programação das atividades.
- Esclarece as atividades de ensino que queremos realizar.
- Permite prever as possíveis dificuldades de cada criança e orientá-la com a ajuda necessária.

- Prepara e prevê os recursos necessários.
- Conduz a organizar o tempo e o espaço.
- Ajuda a concretizar o tipo de observação que é necessário para avaliar e prever momentos de fazê-lo.

Para isso o RCNEI (BRASIL, 1998) propõe que as brincadeiras e os jogos sejam considerados como atividades didáticas, e que as mesmas estejam presentes no cotidiano do trabalho pedagógico, assim o professor precisa estar consciente de que as crianças não estarão brincando livremente, quando forem propostas estas situações em seu planejamento e a partir deste se efetive, pois nelas há objetivos didáticos que permeiam o trabalho.

Dessa forma o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 1, p. 30) propõe o aprender das crianças em situações orientadas, por meio da necessária intervenção do professor de EI. Assim, as crianças, em situações de interação social ou sozinhas, poderão ampliar suas capacidades se apropriando de conceitos, códigos sociais, das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação, da reflexão, da elaboração de perguntas, da construção de objetos e brinquedos. Dessa forma, para que isso se efetive se faz necessário, o conhecimento do professor sobre as singularidades das crianças de diferentes idades, o conhecimento dos costumes, hábitos, valores, etnias, e o respeito pelas suas diferenças.

Neste sentido, Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) relatam que o jogo, a brincadeira e a atividade desportiva tornam-se meios de construção do conhecimento sobre a cultura corporal, a utilização do tempo e do espaço, o relacionamento interpessoal, a integração de áreas curriculares, enfim, sobre o fortalecimento e a estruturação da própria identidade. Cabendo ao professor ampliar o repertório das crianças nos sentidos linguísticos, cultural, motor, de modo que as atividades se tornem mais complexas pelas relações que vão sendo estabelecidas.

Entendemos que os benefícios propiciados pelo planejamento apresentam grande valia para a EI, sendo, portanto uma ferramenta didática necessária para a prática pedagógica do professor. Assim, percebemos a necessidade de uma organização do planejamento e de uma maior clareza sobre sua importância, finalidade e funcionalidade, para que o mesmo não seja visto como mero recurso técnico, mas sim como um elemento didático fundamental para nortear o desenvolvimento do trabalho pedagógico do professor de EI. Repensar o planejamento na EI é preencher as lacunas existentes entre aquilo que é previsto em termos didáticos e a prática pedagógica que está sendo efetivada.

## CAPÍTULO 3

### A PESQUISA E O SEU DELINEAMENTO METODOLÓGICO

#### 3.1 A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Neste capítulo descrevemos a trajetória metodológica percorrida para o desenvolvimento da investigação sobre as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil (EI). A pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi desenvolvida em três instituições de ensino de Educação Infantil (EI) no Município 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 interação entre as nações. De acordo com os referidos autores os estudos qualitativos podem ser utilizados para áreas substanciais sobre as quais há pouco conhecimento produzido, assim como sobre as quais se sabe muito, no intuito de serem construídos novos entendimentos.

Lüdke e André (1986) destacam que a pesquisa qualitativa conduz o pesquisador a uma imersão com a circunstância estudada, oportuniza a obtenção de elementos que compõem os dados descritivos e procura retratar a perspectiva dos investigados, priorizando a função do processo em relação ao produto. As referidas autoras evidenciam que é importante lembrar que a pesquisa como uma atividade humana e social, é permeada por valores, interesses e princípios que norteiam o pesquisador, sendo que os pressupostos que orientam seu pensamento nortearão também sua abordagem de pesquisa.

No desenvolvimento deste estudo procuramos obter dados significativos, por meio da interação entre o problema de pesquisa, a fundamentação teórica e a prática pedagógica do professor de EI.

De acordo com Bogdan (1982 apud TRIVIÑOS, 2008, p. 128 -130) o estudo qualitativo apresenta as seguintes especificidades:

- 1º) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave.
- 2º) A pesquisa qualitativa é descritiva.
- 3º) Os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e os produtos.
- 4º) Os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5º) O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Para Triviños (2008, p. 131) a pesquisa qualitativa “não segue uma seqüência tão rígida das etapas” como a exigida nas pesquisas de cunho quantitativo. Além disso, as interpretações das informações coletadas podem dar origem ou exigir novas buscas de dados. Portanto, para o referido autor, o pesquisador tem a obrigação de estar preparado para mudar suas expectativas frente ao estudo.

Em relação ao referencial teórico numa pesquisa qualitativa, Triviños (2008) evidencia que o pesquisador inicia sua investigação apoiado numa fundamentação aprofundada da literatura em torno do tema, entretanto, a maior parte do trabalho se realiza durante o processo de desenvolvimento da investigação. Triviños (2008, p. 132) lembra 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”.

Para a definição da amostra o pesquisador pode decidir por utilização de recursos aleatórios ou procurar representatividade dentro de um grupo maior. Para tanto, segundo Triviños (2008), o pesquisador pode decidir intencionalmente sobre a escolha e tamanho da amostra considerando aspectos como: os sujeitos essenciais para o estudo, a facilidade de se encontrar com eles e o tempo disponível para as entrevistas.

Quanto à 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).

No desenvolvimento deste estudo aspectos da pesquisa qualitativa foram percebidos e efetivados, a investigação esteve voltada para as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil.

Considerando as contribuições de Lüdke e André (1986), Strauss e Courbin (2008) e Triviños (2008), procuramos a composição de um estudo que contribua e tenha relevância na área da educação, partindo de reflexões e discussões pertinentes com as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI, utilizando para tanto os instrumentos adequados à pesquisa qualitativa, para obtenção de dados significativos a fim de serem articulados com o referencial teórico proposto, visando atender aos objetivos e questões que norteiam esta pesquisa.

### 3.2 O CAMPO DA PESQUISA

Para a realização desse estudo a coleta de dados foi desenvolvida em três (3) instituições de ensino de Educação Infantil (EI), sendo uma (1) da rede particular de ensino e duas (2) da rede pública municipal de ensino, os Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs. Todas as instituições de EI participantes da pesquisa estão localizadas no Município de Ponta Grossa-PR em diferentes regiões da cidade.

De acordo com Minayo (1994, p. 51) “[...] o trabalho a campo se apresenta como uma possibilidade de não só conseguirmos uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo”.

Foram percorridos todos os tramites legais necessários para a realização da pesquisa, sendo aprovada a inserção da pesquisadora tanto nas Instituições de Educação Infantil (EI), os CMEIs, por meio de autorização obtida junto a Secretaria Municipal de Educação, quanto na Instituição da rede particular de ensino, na qual a pesquisadora obteve a autorização junto a Direção da escola.

Em relação às Instituições municipais, primeiramente foi encaminhada a solicitação para o desenvolvimento da pesquisa nos CMEIs, sendo a mesma protocolada junto a Prefeitura e direcionada à senhora Secretaria Municipal de Educação.

Em seguida, após o de correr dos tramites legais do pr ojecto de pesquisa, junto à referida Secretaria, e a ap rovação da inserção da pesquisadora nos CMEIs, pela senhora Secretária de Educação, fizemos a apresentação da proposta para a coleta de dados junto à Coordenadora de EI, a qual definiu em quais instituições seria efetivada a pesquisa.

Na Instituição da rede particular de ensino o contato inicial foi realizado com a equipe gestora da escola, quando então o projeto de pesquisa foi primeiramente apresentado, logo após o m esmo foi exposto à direção da Instituição, sendo em seguida liberado para ser desenvolvido.

Posteriormente, ocorreram as visitas nas três (3) instituições de EI selecionadas, para a apresentação da pesquisadora às diretoras e professoras das mesmas, ficando assim estabelecido o campo desta pesquisa. Nesta ocasião, as diretoras das instituições de EI receberam da pesquisadora o ofício de apresentação da pesquisa (Anexo I), cujo objetivo foi apresentar o projeto de pesquisa, tanto para a direção, como para a coordenadora pedagógica e as professoras.

A pesquisa contou com a participação de trinta (38) professoras que atuam nas três (3) instituições pesquisadas. Este grupo inclui tanto as professoras regentes das turmas como as

professoras co-regentes. A utilização do termo professora neste estudo justifica-se pelo fato dos sujeitos participantes da pesquisa ser na sua totalidade do sexo feminino.

Em relação à denominação das instituições, a fim de preservarmos a identidade das mesmas, utilizamos nomes fictícios, os quais foram definidos de forma aleatória por sorteio, sendo utilizados nomes de cores, ficando as instituições assim nominadas: Instituição Amarela, Instituição Rosa e Instituição Lilás.

### 3.2.1 O campo de pesquisa e os sujeitos investigados

As instituições municipais de EI são denominadas de CMEIs, as mesmas são vinculadas à Secretaria Municipal de Educação da cidade de Ponta Grossa-PR, sendo organizadas de acordo com a legislação vigente, sendo a LDB N° 9394/1996, o R CNEI (BRASIL, 1998), e os documentos organizados de acordo com as especificidades do município e da comunidade. Tais documentos são principalmente o projeto político pedagógico da escola e o plano municipal de educação.

Os CMEIs que fizeram parte desta pesquisa foram denominados de Instituição Amarela e Instituição Rosa, os mesmos têm um padrão estabelecido em relação à estrutura física. A Instituição da rede particular de ensino foi denominada de Instituição Lilás. A cor para cada uma das instituições foi definida de forma aleatória por sorteio e denominadas conforme consta no quadro (4) abaixo.

<b>Instituição</b>	<b>Nome fictício</b>
Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Amarela
Centro Municipal de Educação Infantil	Instituição Rosa
Escola Particular	Instituição Lilás

Quadro 4: Denominação dos nomes fictícios das Instituições.

Fonte: Autora.

As informações sobre as instituições participantes desta pesquisa foram obtidas junto às equipes gestoras e direções das mesmas, bem como por meio das observações realizadas. Evidenciamos apenas as características das instituições pertinentes ao estudo, como espaço físico e o material disponível para a realização da prática pedagógica do professor de EI.

### Instituição “Amarela”

A Instituição Amarela está localizada em uma região afastada do centro de Ponta Grossa-PR, tem três (3) anos de construção, atende crianças no período matutino, vespertino e integral. A mesma possui um total de oito (8) turmas, organizadas em berçário, maternal I e II, jardim I e II, atendendo crianças de nível sócio econômico de classe média baixa da comunidade da região, a maioria das mães das crianças trabalha no comércio e como empregadas domésticas e os pais trabalham em serviços gerais, como pedreiros, marceneiros, encanadores, entre outros. As crianças apresentam boa assiduidade, não faltam às aulas nem em dias chuvosos. Na referida instituição as oito (8) turmas totalizam cento e sessenta e oito (168) alunos matriculados (quadro 5).

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Berçário	12
Maternal I	14
Maternal II A	14
Maternal II B	21
Jardim I A	26
Jardim I B	24
Jardim II A	27
Jardim II B	30
<b>Total:</b> 8 turmas	168 alunos

Quadro 5: Turmas e quantidade de alunos da Instituição Amarela.  
Fonte: Autora.

Atualmente a Instituição Amarela conta com vinte e quatro (24) funcionárias, entre elas uma (1) diretora, uma (1) pedagoga, onze (11) professoras, quatro (4) co-regentes, duas (2) assistentes, uma (1) cozinheira, e uma (1) assistente de cozinha e três (3) serventes responsáveis pela limpeza do CMEI. Segundo a diretora, dentro da carga horária semanal são destinadas e divididas oito (8) horas para a realização de planejamento, estudos e reuniões conforme a necessidade das professoras da instituição.

<b>Titulação</b>	<b>Número de professoras</b>
Magistério	1
Licenciatura em Pedagogia	9
Normal Superior	-
Graduação em outra área (Letras e História)	2
Cursando Pedagogia	-
Ensino Médio	-

Quadro 6: Formação profissional das professoras da Instituição Amarela.  
Fonte: Autora.

O tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Amarela não ultrapassa dez (10) anos, conforme mostra o quadro (7) abaixo.

<b>Tempo de atuação profissional das professoras</b>	<b>Total de professoras</b>
Até 3 anos	4
03 a 05 anos	0
06 a 10 anos	8
11 a 15 anos	0
16 a 20 anos	0
21 a 25 anos	0
26 a 30 anos	0

Quadro 7: Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Amarela.  
Fonte: Autora.

A diretora e pedagoga da Instituição Amarela são professoras da rede pública municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, tendo como formação Licenciatura em Pedagogia. A referida diretora tem dez (10) anos de tempo de atuação como professora e a pedagoga tem vinte e cinco (25) anos de tempo de atuação.

A idade das professoras da Instituição Amarela varia entre vinte e quatro (24) e quarenta anos (40) anos. Segundo a diretora, da carga horária semanal as professoras têm oito (8) horas para planejamento e estudos, as quais são divididas conforme a necessidade que a pedagoga percebe como necessária para o desenvolvimento das atividades.

A Instituição Amarela conta com um espaço amplo, sendo uma quadra de esportes pequena, gramado e um parque com brinquedos bem conservados. A estrutura das salas é pequena, o banheiro é de uso coletivo contando com vários lavatórios. No berçário há um espaço exclusivo para a realização da higiene dos bebês. Na entrada interna da instituição há um espaço com brinquedos denominado de “brinquedoteca”, onde as crianças brincam, o

espaço possui brinquedos em bom estado de conservação, tendo também um espaço destinado à narração de histórias. Na entrada da escola há um espaço reservado com enfeites que lembram o universo da criança com casinhas, flores e ursos, o qual desde o mês de setembro de 2012 já estava enfeitado para o dia das crianças, com materiais confeccionados pelas professoras da instituição. O refeitório é bem estruturado, com mesas e cadeiras apropriadas para as crianças sentarem, o mesmo é organizado e limpo.

No ano de 2012 um CMEI próximo a Instituição Amarela passava por reformas, assim a mesma teve que ceder uma sala para os trinta e nove (39) alunos matriculados no referido CMEI. A previsão segundo a diretora foi de que as crianças permaneceriam na instituição até o final do ano letivo de 2012. Este fato se confirmou e no mês de dezembro as crianças voltaram para o CMEI de origem.

Atualmente a Instituição Amarela conta com vinte e quatro (24) funcionárias, entre elas uma (1) diretora, uma (1) pedagoga, onze (11) professoras, quatro (4) co-regentes, duas (2) assistentes, uma (1) cozinheira, e uma (1) assistente de cozinha e três (3) serventes responsáveis pela limpeza do CMEI. Segundo a diretora dentro da carga horária semanal é destinada oito (8) horas semanais que são divididas para a realização de planejamento, estudos e reuniões conforme a necessidade das professoras da instituição.

#### Instituição “Rosa”

A Instituição Rosa está localizada em uma região afastada do centro da cidade de Ponta Grossa-PR, a mesma tem três (3) anos de construção, atende crianças no período matutino, vespertino e integral, num total de onze (11) turmas, organizadas em berçário, maternal I e II, jardim I e II, atendendo crianças de nível socioeconômico de classe média baixa da comunidade da região, a maioria dos pais das crianças trabalha no comércio. A clientela da Instituição Rosa tem uma frequência assídua. Na referida instituição as onze (11) turmas totalizam duzentos e trinta e dois (232) alunos matriculados (quadro 8).

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Berçário A	9
Berçário B	9
Maternal I	19
Maternal II A	22
Maternal II B	22
Jardim I A	26
Jardim I B	25
Jardim I C	27
Jardim II A	
Jardim II B	21
Jardim II C	21
<b>Total:</b>	11 turmas
	232 alunos

Quadro 8: Turmas e quantidade de alunos da Instituição Rosa.

Fonte: Autora.

A referida instituição tem um espaço amplo, contando com uma quadra pequena de esportes, uma área externa gramada e um parque com brinquedos bem conservados. A estrutura da sala é pequena, o banheiro é de uso coletivo contando com vários lavatórios, na entrada interna da instituição há um espaço com brinquedos, denominado de “brinquedoteca”, onde as crianças brincam, há também um espaço destinado à narração de histórias com móveis e livros novos. O refeitório é bem estruturado, com mesas e cadeiras apropriadas para as crianças sentarem, o mesmo é organizado e limpo.

No ano de 2012, de acordo com a diretora, a Instituição Rosa passava por problemas com a de falta de professores devido à abertura de novos CMEIs na cidade, pois a Secretaria Municipal de Educação havia transferido algumas professoras para outros CMEI. Além disso, a diretora relatou que muitas professoras apresentam atestados médicos, relatando problemas de saúde o que agrava o problema em relação à falta de professores, sendo assim algumas turmas eram colocadas na mesma sala de aula. Em conversa com a diretora da Instituição a mesma mencionou que dessa forma o trabalho fica prejudicado, pois a falta de profissionais influencia de forma negativa na aprendizagem dos alunos, e também no desenvolvimento de projetos como o de narração de histórias e de movimento que a instituição ofereceria a partir do mês de agosto, e que não puderam ser realizados porque a professora co-regente responsável pelos projetos assumiu uma turma.

Na Instituição Rosa, trabalham vinte (20) funcionárias, sendo uma (1) diretora, dez (10) professoras, três (3) professoras co-regentes, duas (2) assistentes de EI, duas (2)

funcionárias na cozinha e duas (2) serventes. Segundo a diretora dentro da carga horária semanal é destinada três (3) horas para o planejamento, três (3) horas para confecção de materiais e duas (2) horas para o grupo de estudos.

Na Instituição Rosa há dez (10) professoras titulares e três (3) professoras co-regentes, dessas treze (13) professoras apenas uma (1) possui a titulação de magistério, as demais apresentam nível superior, sendo onze (11) licenciadas em Pedagogia e uma (1) licenciada em outro curso de graduação (quadro 9).

<b>Titulação</b>	<b>Número de professoras</b>
Magistério	1
Licenciatura em Pedagogia	11
Normal Superior	-
Graduação em outra área (História)	1
Cursando Pedagogia	-
Ensino Médio	-

Quadro 9: Formação profissional das professoras da Instituição Rosa.  
Fonte: Autora.

O tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Rosa configura-se num tempo que não ultrapassa a dez (10) anos de atuação, conforme mostra o quadro (7) abaixo.

<b>Tempo de atuação profissional das professoras</b>	<b>Total de professoras</b>
Até 3 anos	5
03 a 05 anos	3
06 a 10 anos	5
11 a 15 anos	-
16 a 20 anos	-
21 a 25 anos	-
26 a 30 anos	-

Quadro 10: Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Rosa.  
Fonte: Autora.

A diretora da Instituição Rosa é professora da rede pública municipal de ensino da cidade de Ponta Grossa-PR, tendo como formação Licenciatura em Pedagogia, tem dez (10) anos de tempo de atuação como professora. Durante a realização da pesquisa o CMEI não tinha pedagogo, ficando assim a diretora com a dupla função.

A idade das professoras da Instituição Rosa varia entre um (1) e dez (10) anos de tempo de atuação. Segundo a diretora as professoras têm oito (8) horas semanais para planejamento e estudos, as quais são divididas conforme a necessidade para o desenvolvimento das atividades como planejamento, confecção de materiais e reuniões.

#### Instituição “Lilás”

A Instituição Lilás pertence à rede particular de ensino do município e está localizada na região central da cidade de Ponta Grossa- PR, o prédio atual onde funciona a EI tem onze (11) anos de construção. A clientela é de classe média e média alta, tem uma frequência assídua, os pais exercem funções de dentistas, advogados, médicos, entre outras profissões.

A Instituição Lilás tem um total de treze (13) turmas, organizadas em infantil 2, 3, 4 e 5, atende crianças a partir de dois (2) anos de idade no período vespertino. As turmas são organizadas da seguinte forma: Infantil 2- para crianças que completam dois (2) anos durante o ano letivo; Infantil 3- para crianças que completam três (3) anos durante o ano letivo; Infantil 4- para crianças que completam quatro (4) anos durante o ano letivo; Infantil 5- para crianças que completam cinco (5) anos durante o ano letivo (quadro 8). Na referida instituição as treze (13) turmas totalizam duzentos e quarenta e um (241) alunos matriculados (quadro 11).

<b>Turmas</b>	<b>Quantidade de alunos</b>
Infantil 2 A	14
Infantil 2 B	14
Infantil 2 C	14
Infantil 3 A	15
Infantil 3B	18
Infantil 3C	18
Infantil 4 A	17
Infantil 4 B	18
Infantil 4C	18
Infantil 4D	18
Infantil 5 A	26
Infantil 5B	26
Infantil 5 C	25
<b>Total:</b> 13 turmas	241 alunos

Quadro 11: Turmas e quantidade de alunos da Instituição Lilás.  
Fonte: Autora.

A Instituição Lilás apresenta uma boa estrutura física, tanto em relação ao espaço interno, salas de aula entre outros, como o espaço externo como parques, quadra poliesportiva e campo gramado. O refeitório da instituição é amplo, limpo, organizado e bem estruturado. Os banheiros são adaptados para o tamanho das crianças. Essa instituição conta com ambientes para leitura, religiosidade, mercadinho, horta entre outros.

Na Instituição Lilás os professores especialistas de Educação Física desenvolvem práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento duas vezes na semana, a denominação das aulas é apresentada como “movimento”.

A idade das professoras da Instituição Lilás fica entre vinte e cinco (25) a quarenta (40) anos. A instituição tem treze (13) professoras, todas possuem formação em nível superior, sendo apenas uma licenciada em outra graduação as demais são licenciadas em Pedagogia (quadro 12).

<b>Titulação</b>	<b>Número de professoras</b>
Magistério	-
Licenciatura em Pedagogia	12
Normal Superior	-
Graduação em outra área	1
Cursando Pedagogia	-
Ensino Médio	-

Quadro 12: Formação profissional das professoras da Instituição Lilás.

Fonte: Autora.

Segundo a coordenadora pedagógica da referida instituição, são realizadas reuniões semanais, conforme assuntos emergentes e formação direcionada às professoras. Também são destinadas horas semanais para o planejamento, sendo que o mesmo também pode ser elaborado durante as aulas extras de laboratório (artes, ciências) e movimento, onde os alunos desenvolvem atividades com os professores especialistas.

No que se refere ao tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Lilás, constatamos que as professoras possuem de um (1) ano a (20) vinte anos de experiência em sala de aula (quadro 13).

<b>Tempo de atuação profissional das professoras</b>	<b>Total de professoras</b>
Até 3 anos	3
03 a 05 anos	3
06 a 10 anos	3
11 a 15 anos	2
16 a 20 anos	2
21 a 25 anos	-
26 a 30 anos	-

Quadro 13: Tempo de atuação profissional das professoras da Instituição Lilás.

Fonte: Autora.

### **3.3 A COLETA DE DADOS**

A coleta de dados se deu no período entre os meses de agosto a novembro de 2012, sendo realizadas as observações, a aplicação dos questionários e as entrevistas.

O contato inicial com as professoras foi importante para adquirirmos a confiança das mesmas, outro aspecto que influenciou para que essa relação fosse estabelecida foi a proximidade e a vivência da pesquisadora na EI, desse modo foi possível o diálogo sobre a importância da realização da pesquisa. As professoras receberam e assinaram a documentação referente à autorização da pesquisa (Anexos I e II).

Iniciamos as atividades de coleta de dados com as observações, a fim de obtermos uma maior aproximação com as professoras, bem como com a prática pedagógica efetivada na EI, posteriormente aplicamos o questionário e, em seguida, realizamos as entrevistas, nessa última etapa as professoras já estavam mais seguras com a presença da pesquisadora,

As observações foram realizadas nas Instituições Amarela Rosa e Lilás, as mesmas ocorreram nos meses de agosto, setembro e outubro de 2012, sendo concretizado um total de quarenta (40) horas em cada instituição, totalizando cento e vinte (120) horas de observações. O questionário foi aplicado no mês de outubro para trinta e oito (38) professoras, dos quais trinta (30) foram devolvidos. Posteriormente, foram realizadas as entrevistas com três (3) professoras de cada uma das instituições participantes da pesquisa, totalizando nove (9) professoras entrevistadas. As etapas da coleta de dados e carga horária das observações da pesquisa estão especificadas no quadro (11) abaixo:

<b>Etapas</b>	<b>Instituição Amarela (mês, dias, carga horária)</b>	<b>Instituição Rosa (mês, dias, carga horária)</b>	<b>Instituição Lilás (mês, dias, carga horária)</b>
Apresentação da pesquisa e da pesquisadora.	AGOSTO (3)	AGOSTO (3)	AGOSTO (3)
Observação	AGOSTO (7, 16, 21, 30) SETEMBRO (4, 13, 18, 25) OUTUBRO (2,10,17,24)	AGOSTO (9, 14, 23, 28) SETEMBRO (6, 11, 20, 27) OUTUBRO (4,11,18,26)	AGOSTO (8, 17, 20, 24) SETEMBRO (5, 10, 14, 21) OUTUBRO (3,19,25,30)
Questionário	SETEMBRO (19)	SETEMBRO (27)	SETEMBRO (28)
Entrevistas	NOVEMBRO (13)	NOVEMBRO (20)	NOVEMBRO (30)
Total de horas observadas.	40 horas	40 horas	40 horas

Quadro 14: Cronograma das etapas da coleta de dados e carga horária das observações.

Fonte: Autora.

### 3.3.1 Os instrumentos da coleta de dados

Para a coleta de dados foram utilizados os instrumentos de observação, questionário e entrevistas. Para as observações foram destinadas quarenta (40) horas em cada Instituição pesquisada, totalizando cento e vinte (120) horas, as mesmas foram realizadas semanalmente nas três Instituições participantes da pesquisa (Amarela, Rosa e Lilás). O foco principal das observações esteve voltado para as questões sobre as concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI.

Os dados obtidos foram registrados em uma ficha de observação específica estruturada (FINCK, 2005), a qual foi adaptada de acordo com as questões a serem respondidas nesta pesquisa (Apêndice I). Para os detalhamentos dos dados utilizamos também o diário de pesquisa, visando complementar o registro das demais informações consideradas pertinentes para o desenvolvimento do estudo, e ainda para um maior detalhamento dos dados que fazem parte do contexto desta pesquisa.

Utilizamos também como instrumento o questionário que foi aplicado para as professoras das três Instituições de EI, bem como na sequência realizamos a entrevista. Para uma melhor organização das respostas dos questionários, utilizamos a letra P seguida da numeração de um (1) a trinta (30). Sendo que para as entrevistas usamos como critério

também a letra P seguida das letras de “A” a “I”, sendo as mesmas atribuídas na ordem em que foram realizadas as perguntas.

### 3.3.1.1 A observação

Para Lüdke e André (1986), a observação deve ser sistematizada antecipadamente, o pesquisador deve planejar com cuidado o que e como observar, definindo assim o foco de 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.

Por meio das observações nos aproximamos do cotidiano pedagógico da EI em relação às práticas pedagógicas que envolvem o corpo e o movimento na EI, registramos os acontecimentos das aulas na ficha de observação (Apêndice I) no diário de campo.

Nos registros das observações priorizamos os aspectos relacionados à rotina das aulas e as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI. De acordo com Vianna (2007, p. 12):

A observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisas qualitativas em educação. Sem acurada observação, não há ciência. Anotações cuidadosas e detalhadas vão constituir os dados brutos das observações, cuja qualidade vai depender, em grande parte, da maior ou menor habilidade do observador e também da sua capacidade de observar, sendo ambas as características desenvolvidas, predominantemente, por intermédio de intensa formação.

Nas observações consideramos os aspectos que interferem na prática pedagógica do professor da EI em relação ao corpo em movimento, são eles: o tempo em que as crianças permanecem sentadas; o movimento no espaço da sala de aula (livre, controlado); utilização de estratégias disciplinares para controle corporal (deslocamentos, intervalos entre uma atividade e outra); a prática pedagógica realizada/concepção/tendência; o brincar na prática docente relacionada ao corpo em movimento, a relação do brincar e o planejamento; a participação dos alunos nas atividades relacionadas ao corpo em movimento; relação professor aluno, relação aluno/aluno; o espaço para a realização das atividades corporais; o tempo reservado, frequência, organização do espaço para as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento; qualidade das atividades (uso de espaços, materiais e tipos de intervenção).

Segundo Triviños (2008) é importante que o pesquisador tenha claro o que pretende observar e estabeleça categorias para a compreensão daquilo que observa para obter um maior significado.

A ficha de observação (Apêndice I) foi estruturada antes de iniciarmos a pesquisa de campo, sendo considerados os objetivos e a problemática da pesquisa, as quais envolvem questões relacionadas às práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI. A referida ficha contém dados de identificação, como data, período de observações, turma em que atua a professora, titulação, tempo de atuação da professora na modalidade da EI, número de alunos na aula e conteúdo predominante. Utilizamos uma legenda ao final da ficha (Apêndice I) a fim de possibilitarmos uma melhor leitura do instrumento, bem como simplificar o preenchimento.

### 3.3.1.2 O questionário

O questionário foi estruturado de acordo com a necessidade de um maior entendimento sobre as questões da pesquisa, com intuito de analisarmos as concepções das professoras sobre corpo em movimento.

Segundo Strauss e Corbin (2008) a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas orientadoras.

Utilizamos o questionário (Apêndice II) a fim de obtermos a articulação e complementação dos dados por meio dos três instrumentos utilizados na pesquisa, no sentido de apontarmos elementos de maior confiabilidade para a análise a qual nos propomos. As respostas obtidas por meio do questionário poderão possibilitar uma maior compreensão sobre a prática pedagógica do professor da EI, levando-nos a um maior esclarecimento de como a mesma é efetivada na escola.

As principais questões do questionário são: qual a relevância atribuída às práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento; qual o referencial teórico utilizado pelas professoras relacionadas à temática estudada; quais os conhecimentos sobre os documentos curriculares que norteiam a prática do professor e se são utilizados para o planejamento da ação pedagógica; qual a compreensão do professor sobre a ludicidade e como faz uso da mesma na sua prática pedagógica.

Segundo Strauss e Corbin (2008) a boa pergunta é aquela que conduz o pesquisador a respostas que favorecem o desenvolvimento de formulação teórica, as questões que guiam entrevistas, questionários e observações são denominadas orientadoras.

Para validarmos as questões do questionário aplicamos um teste piloto para sete (7) professoras que atuam na EI. Utilizamos como critério de seleção das respondentes o tempo de atuação das mesmas na EI, ficando deste modo as participantes do teste: duas (2) professoras com tempo de atuação um (1) a três (3) anos; duas (2) professoras com o tempo de atuação de três (3) a cinco (5) anos; duas (2) professoras com o tempo de atuação entre cinco (5) e dez anos (10); e uma (1) professora com o tempo de atuação acima de dez (10) anos. Dentre as participantes do teste piloto enfatizamos que quatro (4) são das instituições públicas e três (3) são da instituição privada de ensino.

No questionário (Apêndice II) constam alguns dados de identificação das professoras como tempo de profissão, idade, tempo de docência, nível e o período em que atua. Esclarecemos para as professoras que não havia a necessidade da identificação do nome e nem da instituição em que atuavam. O questionário contou com doze (12) questões abertas, as professoras tiveram um prazo de vinte e um dias para responder as perguntas, juntamente com o instrumento foi entregue o termo de participação de pesquisa científica e autorização da divulgação dos dados para a pesquisa. Dos trinta e quatro (34) questionários entregues para as professoras tivemos o retorno de trinta (30) questionários.

### 3.3.1.3 - A entrevista

A entrevista (Apêndice III) utilizada na pesquisa é do tipo semi-estruturada, a mesma foi realizada, por meio de um protocolo específico, para três (3) professoras de cada instituição participante da pesquisa. Os dados foram gravados conforme autorização das professoras participantes da pesquisa, sendo ainda descritos de maneira cursiva em um diário de pesquisa. De acordo com Szymanski (2008, p. 12):

Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

Optamos pela entrevista semi-estruturada a fim de que se houvesse necessidade de contemplarmos uma questão não prevista poderíamos aplicar durante sua realização, dando assim uma maior possibilidade de entendimento das questões, bem como maior liberdade ao entrevistado, com a possibilidade de surgir novos questionamentos durante a entrevista.

Os dados foram gravados em um gravador digital da marca Mega Star, modelo DVR-913, foram entrevistadas (9) professoras, tendo como tempo de gravação total de 186 minutos, levando cerca de sete (7) horas para transcrever os dados.

Triviños (2008) entende a entrevista semi-estruturada como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e 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.

De acordo com Lüdke e André (1986) a técnica de entrevista que mais se adapta aos estudos do ambiente educacional é a que apresenta um esquema mais livre, devido à flexibilidade no momento de entrevistar os professores, coordenadores, diretores, pais e alunos.

A questão desencadeadora da entrevista teve o objetivo de perceber que concepções e como são desenvolvidas as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento.

### **3.4 A ORGANIZAÇÃO DOS DADOS**

Os dados coletados no desenvolvimento da pesquisa foram analisados de acordo com o auxílio da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que constitui no estudo do significado do que os atores sociais exteriorizam no discurso, apontando ainda a frequência ou ausência de determinadas características do conteúdo.

Segundo Strauss e Corbin (2008, p. 24):

Basicamente há três componentes principais na pesquisa qualitativa. 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 conceitualizar 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 de memorandos e diagramação. Relatórios escritos e verbais são o terceiro componente. Eles podem ser apresentados como artigos em jornais científicos, em palestras ou em livros.

As categorias emergiram a partir dos conteúdos das respostas das professoras obtidas por meio do questionário, das entrevistas, bem como das observações realizadas nas escolas. Strauss e Courbin (2008) relatam que este tipo de procedimento permite que os dados falem por si próprios, revelando o fato essencial para a realidade estudada.

No sentido de apontarmos uma melhor visualização e compreensão dos dados coletados na pesquisa, apresentamos os mesmos a partir da triangulação de dados (TRIVIÑOS, 2008) na intenção de apresentarmos de maneira integrada as diferentes informações obtidas através dos instrumentos de coleta de dados utilizados neste estudo.

#### 3.4.1 A Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011)

A Análise de Conteúdo consiste em um conjunto de técnicas utilizadas para a análise do conteúdo das mensagens, e estes conteúdos podem ser considerados em seus aspectos quantitativos ou qualitativos (BARDIN, 2011).

De acordo com Triviños (2008), a Análise de Conteúdo não se trata de uma prática recentemente usada. E sim que tem uma história comprida, nascendo quando os primeiros homens realizaram as primeiras tentativas para interpretar os livros sagrados.

Bardin (2011) apresenta a ideia de inferência, as informações contidas nos dados, sistematizadas e interpretadas possibilitam conclusões. O referido autor assinala três etapas básicas no trabalho com a análise de conteúdo: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial.

A pré-análise consiste na fase da organização do material, a qual geralmente apresenta três incumbências: escolha dos documentos a ser submetida à análise, a formulação de hipóteses ou objetivos, e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final. A fase seguinte é da descrição analítica que consiste em codificar, classificar e categorizar os dados. Na fase de interpretação referencial, a reflexão com embasamento nos materiais empíricos estabelecem relações com a fundamentação teórica do estudo (BARDIN, 2011).

Entendemos que a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011) constitui em uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de documentos. Assim, conduz a uma reinterpretação das mensagens, compreendendo melhor seus significados.

### 3.4.2 As categorias

Para analisarmos as informações dos três instrumentos utilizados na pesquisa seguiremos a codificação dos dados de acordo com Bardin (2011). A qual reforça que um sistema de categorias é apropriado se puder ser aplicado com exatidão ao conjunto das informações e se for fecundo no plano das inferências.

Strauss e Courbin (2008) mencionam que as categorias podem ser compreendidas como conceitos que podem ser reunidos sob outro mais abstrato, sendo as mesmas baseadas na capacidade do pesquisador de explicar o que está acontecendo. Assim, a organização dos dados em categorias favorece a redução de unidades com as quais o pesquisador irá trabalhar.

A categorização, conforme Moraes (1999) é um procedimento de agrupar dados considerando a parte comum existente entre eles. São classificadas por semelhança ou analogia, segundo critérios previamente estabelecidos ou de finidos no processo. É considerada uma operação de classificação dos elementos de uma mensagem seguindo determinados critérios, facilitando a análise da informação, mas deve fundamentar-se numa definição precisa do problema, dos objetivos e dos elementos utilizados na análise de conteúdo.

Dessa forma, os critérios que utilizados para elaboração das categorias de análise dos questionários consistem em elementos fundamentais para a compreensão dos professores envolvidos na pesquisa, acerca da temática apresentada. As categorias foram compostas por elementos extraídos da observação, questionário e entrevista, emergindo da fala, do discurso, do conteúdo das respostas, que serão discutidos através da Triangulação dos dados (TRIVIÑOS, 2008).

O quadro (15) a seguir apresenta os elementos a serem discutidos em cada uma das categorias.

<b>Categoria 1</b> <b>Pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil</b>	<b>Categoria 2</b> <b>O corpo em movimento da criança na prática do professor da Educação Infantil</b>
Educação, Educação Infantil, corpo em movimento: as concepções do professor	Relação entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica
As relações entre o corpo em movimento e conhecimento	Organização e desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil
Utilização dos documentos curriculares no planejamento	O corpo em movimento na prática pedagógica
A formação do professor da Educação Infantil	Reflexão do professor sobre a prática pedagógica

Quadro 15: Organização dos dados em categorias.

Fonte: Autora.

### 3.5 A TRIANGULAÇÃO DOS DADOS (TRIVIÑOS, 2008)

Visando uma melhor interpretação e compreensão dos dados obtidos durante o estudo, optamos pela apresentação e discussão dos mesmos a partir da triangulação de dados que de acordo com Triviños, (2008, p. 138):

[...] tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social. Tais suportes teóricos, complexos e amplos, não tornam fáceis os estudos qualitativos.

A partir da abordagem apresentada por Triviños (2008), para a qual a triangulação consiste em uma combinação de múltiplas fontes de dados, métodos de coleta e perspectivas de investigação, optamos pela reorganização dos dados de acordo com categorias provenientes das questões norteadoras deste estudo. As mesmas são tratadas a partir dos dados obtidos para uma melhor discussão do tema proposto, mediante uma análise interpretativa com base no referencial teórico seguido para a investigação, a intenção é abrangermos a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do objeto de estudo.

Assim, os dados serão apresentados por meio da triangulação, onde a intenção é comparar e buscar a convergência das informações obtidas pelos diferentes instrumentos, bem como verificar a validade da forma de classificação e organização dos dados que serão analisados e discutidos (ANDRÉ, 1983).

## CAPÍTULO 4

### ANÁLISE DO CORPO EM MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

#### 4.1 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Na análise e discussão dos dados consideramos e destacamos os aspectos mais relevantes da pesquisa, para tanto observamos, refletimos e analisamos as práticas pedagógicas do professor relacionadas ao corpo em movimento na EI. Consideramos os dados obtidos por meio dos três (3) instrumentos que utilizamos para a coleta dos mesmos que são a observação, o questionário e a entrevista.

Bokdan e Biklen (1982) dizem que o conteúdo das observações deve conter uma parte descritiva e outra reflexiva. Como parte descritiva descrevemos o campo de pesquisa número de professoras, titulação, tempo de atuação profissional das professoras, quantidade de turmas e alunos e como parte reflexiva refletimos acerca das questões apresentadas no texto.

Optamos pela discussão dos pressupostos teóricos metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da EI como categoria 1, e para a categoria 2 elencamos a prática pedagógica do professor da EI na perspectiva do corpo em movimento, dessa maneira descrevemos abaixo as categorias de análise.

As observações foram realizadas durante os meses de agosto, setembro e outubro totalizando uma carga horária de cento e vinte (120) horas.

As instituições selecionadas pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Ponta Grossa são bem estruturadas e novas. Possuem um espaço externo e interno agradáveis, com mobílias e recursos adequados. Sabemos por meio do conhecimento obtido enquanto professora colaboradora da disciplina de Estágios na EI da Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde se faz o acompanhamento das acadêmicas do Curso Licenciatura em Pedagogia nas atividades de observação e docência, que nem todos os CMEIs da cidade de Ponta Grossa apresentam a mesma estrutura e o mesmo estado de conservação.

## **4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS QUE FUNDAMENTAM A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

### 4.2.1 Educação, Educação Infantil, corpo em movimento: as concepções do professor

Tendo em vista os fundamentos teóricos apresentados no capítulo I e II, realizamos as descrições e análises, a fim de obtermos uma melhor compreensão das concepções e o desenvolvimento das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil (EI).

O corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem infantil (GARANHANI; NALDONY, 2008). Ainda segundo Garanhani e Naldony (2008, p. 67), a justificativa para essa afirmação é que:

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 como necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Ao analisarmos as respostas das professoras em relação ao corpo em movimento constatamos que em grande parte dos questionários e entrevistas aparecem os termos desenvolvimento integral da criança, desenvolvimento motor e movimento como meio de expressão de sentimentos e emoções.

Assim destacamos nas respostas de cinco (5) professoras a concepção das mesmas sobre o corpo em movimento:

O movimento constitui-se em uma linguagem que permite as crianças agirem, atuarem sobre o meio físico e ao se movimentar a criança expressa seus sentimentos, emoções e pensamentos (Questionário- P12).

É muito importante para o desenvolvimento motor da criança e da cultura humana, pois ao movimentar-se a criança expressa sentimentos, emoções e pensamentos, podendo assim ampliar as suas possibilidades do uso de gestos e posturas corporais, permite que a criança possa agir sobre o meio físico e atuar sobre o ambiente em que vive (Questionário-P4).

Corpo e movimento estão interligados e constituem uma prática essencial na formação dos nossos alunos (Questionário- P6).

O movimento é importante para o desenvolvimento humano em especial para o desenvolvimento integral infantil. Ao movimentar o corpo eles expressam sentimentos, emoções e pensamentos, utilizando gestos e posturas corporais (Questionário- Professora 2).

O movimento para a criança pequena significa muito mais que mexer as partes do corpo. A criança se expressa e se comunica por meio de gestos com o mundo que a rodeia (Questionário - P28).

Constatamos nas respostas das professoras que as mesmas percebem o movimento como forma de linguagem, uma maneira da criança se expressar com o mundo que a rodeia. Acreditamos que essa expressão pode estar sendo influenciada pelo entendimento que as professoras têm do RCNEI (BRASIL, 1998), pois o documento menciona que ao se movimentarem as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos. Vejamos a definição do movimento segundo o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 15):

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. As crianças se movimentam desde que nascem, adquirindo cada vez maior controle sobre seu próprio corpo e se apropriando cada vez mais das possibilidades de interação com o mundo. Engatinha, caminham, manuseiam objetos, correm, saltam, brincam sozinhas ou em grupo, com objetos e brinquedos, experimentando sempre novas maneiras de utilizar seu corpo e seu movimento. O movimento humano, portanto, é mais do que um 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.

Uma das perguntas elencadas na pesquisa foi sobre as finalidades que estas atividades relacionadas ao corpo em movimento cumprem. Em algumas respostas podemos constatar a concepção das professoras (PD, PA) em relação à finalidade para o desenvolvimento da criança, em todos os aspectos.

As práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento tem a finalidade do desenvolvimento da criança como um todo (Entrevista- PD).

Estas práticas vêm acrescentar o desenvolvimento nos aspectos sociais, cognitivos, afetivos e motores, quer dizer um desenvolvimento integral. (Entrevista-PA).

Percebemos por meio das respostas das entrevistas e questionários a forte tendência do RCNEI (BRASIL, 1998) como um documento norteador da prática pedagógica, sendo o mesmo um referencial teórico bastante utilizado na EI.

Desenvolvo as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo e movimento de acordo com as sugestões propostas no RCNEI (Entrevista- PG).

Utilizo como referencial o RCNEI procurando realizar as atividades conforme as orientações passadas por ele (Questionário- P22).

Neste aspecto buscamos a contribuição de Palhares e Martinez (2007, p. 13) onde mencionam a necessidade de uma leitura crítica desse documento:

É necessário que a leitura desse referencial, rico, mas distante da realidade da maioria das crianças e instituições brasileiras, seja feita de forma crítica para não correr o risco de responsabilizar as relações que ocorrem no microsistema (profissionais de educação infantil/mãe/criança) por falhas que ocorrem no macrosistema (políticas públicas para a infância).

Assim, Palhares e Martinez (2007) trazem reflexões pertinentes ao RCNEI (BRASIL, 1998) o qual aponta que os professores devem ter uma consciência crítica quanto às discussões apresentadas no documento, pois através da leitura do mesmo percebemos um distanciamento entre os pressupostos discutidos e a realidade que permeia a EI brasileira. Segundo Palhares e Martinez (2005, p. 9) o RCNEI (BRASIL, 1998), pressupõe:

Através da sua leitura, um referencial que pressupõe um educador altamente qualificado, capaz de não só analisar tipos de brincadeiras e efetivá-las, considerando o potencial da atividade e da criança, como também de prosseguir com a estimulação após cada resposta individual, e ainda famílias com condições de participação dentro da creche. [...] Nossa realidade é um tanto distante. Por um lado temos um quadro de educadores pouco qualificados, e, por outro, para efeito de ilustração, temos um quadro de pais e mães oprimidos, pouco participativos na dinâmica das instituições e que, antes de tudo, necessitam da creche como um equipamento, não “podendo” reconhecê-la como um direito, mas aceitando-a como um favor.

Sabemos na verdade que esse professor altamente qualificado, que pressupõe o RCNEI (BRASIL, 1998) capaz de analisar as brincadeiras e efetivá-las, que considere a potencialidade da criança, que estimula procurando entender o desenvolvimento infantil ainda está em processo de formação.

Durante as observações, percebemos que as concepções de movimento que muitas professoras demonstram como forma de linguagem, expressão de sentimentos e pensamentos, as quais recebem a influência do RCNEI (BRASIL, 1998) não se efetiva de tal maneira na prática. Através das observações e diários de pesquisa nota-se que, muitas vezes, as crianças são barradas na hora de questionar e discutir. Mesmo em momentos em que a professora

apresenta as atividades colocadas em formas de “rotina”, a criança é contida em falar, sem conseguir expressar o que está sentindo ou pensando.

Agora não é hora de falar, de ficar passeando pela sala. Agora é hora de fazer atividade (Diário de Observação).

Vamos crianças, agora vou começar a aula, passa o zíper na boquinha (Diário de Observação).

Nesse aspecto, Mattos e Neira (2007, p. 22) falam sobre a manifestação do aluno na escola:

O diálogo normalmente proposto pela escola sobre um determinado tema é vertical, forma o educando-massa, impossibilitando-o de manifestar. Nesse suposto diálogo, ao educando cabe apenas escutar e obedecer. Para passar da consciência ingênua à consciência crítica, é necessário um longo percurso, no qual o educando rejeita a hospedagem do “dono do saber” dentro de si, que faz com que ele se considere ignorante e incapaz é o caminho de sua autoafirmação enquanto sujeito.

Através da pesquisa percebemos que os professores da EI ainda apresentam fragilidades em sua formação inicial e continuada, bem como em suas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento que permeiam seu dia a dia. Apesar de demonstrarem concepções sobre o corpo em movimento construídas com olhares voltados a criança e para seu desenvolvimento, demonstram dificuldades para colocar isso em prática.

Percebemos nas respostas de algumas professoras em relação ao corpo em movimento, uma concepção de modo superficial. Consideramos necessária uma fundamentação teórica científica sobre corpo em movimento na formação inicial e continuada de professores.

São as diferentes fases do desenvolvimento da criança, onde ela adquire o equilíbrio, sustentação, locomoção (Questionário- P13).

Que as duas estão ligadas o corpo é movimento e o movimento é o corpo (Questionário-P20).

O movimento humano é o deslocamento do corpo no espaço (Questionário- P7).

Segundo Tani et al. (1988, p. 11)

Os movimentos são de grande importância biológica, psicológica, social, cultural e evolutiva, desde que é através de movimentos que o ser humano interage com o meio ambiente. A interação com o meio ambiente através da constante troca de matéria/ energia e informação é um aspecto fundamental para a sobrevivência e desenvolvimento de todo e qualquer ser vivo. Movimentos são verdadeiramente um aspecto crítico da vida. É através deles que o ser humano age sobre meio ambiente para alcançar objetivos desejados ou satisfazer suas necessidades.

Le Boulch (1986) menciona que toda a educação pressupõe a tomada de decisões quanto à finalidade da ação educativa, favorecendo o desenvolvimento de um homem capaz de atuar num mundo em constante transformação, por meio de um melhor conhecimento e aceitação de si mesmo, um melhor ajuste de sua conduta e uma verdadeira autonomia e acesso às suas responsabilidades no marco da vida social.

O referido autor propõe que por meio da ação sobre os movimentos corporais é possível perceber o homem em sua totalidade. Desta maneira percebemos que a prática pedagógica voltada ao corpo em movimento na concepção das professoras entrevistadas auxilia o desenvolvimento integral das crianças, assim como a expressão de sentimentos e emoções.

Na entrevista e questionário evidenciamos três (3) professoras que mencionaram ter participado de um Programa de Desenvolvimento Profissional continuado em 1999, o qual apresentava a finalidade de implantar os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997, 1998, 1999):

Foi um momento importante, pois ele proporcionou momentos de formação, o que me ajuda na minha prática (Entrevista- PD).

Eu sempre faço uso do RCNEI, o qual tive acesso quando participei da formação Parâmetros em Ação. Lá eu encontro os eixos em que preciso trabalhar isso facilita meu trabalho como professora (Questionário- P18).

Precisávamos de mais cursos como o que foi dado por um Programa desenvolvido para conhecermos os PCNs (Questionário- P19).

Consideramos que o RCNEI (BRASIL, 1998) coloca a criança como foco de uma prática educacional, porém o professor em sua prática pedagógica não deve pautar-se somente em um documento. Pois, desta forma o documento corre o risco de ser centralizador do processo de ensino e o professor deixa de refletir sobre sua prática pedagógica. O professor deve refletir e debater sobre o próprio documento em sua prática.

Os aspectos apresentados acarretam a necessidade de debates e reflexões referentes à prática pedagógica das professoras da EI, para que possam melhor fundamentar o trabalho pedagógico relacionado a essa temática.

Precisamos pensar que a EI deve ser um espaço onde se tenha uma gama de oportunidades de experiências as quais devem ser executadas através das interações e troca de conhecimentos.

#### 4.2.2 As relações entre o corpo em movimento e conhecimento

Le Boulch (1988) salienta que os movimentos espontâneos, mesmo não sendo pensados, dependem das experiências vividas anteriormente, não se trata de uma memória intelectual, mas sim de uma verdadeira memória corporal, toda ela carregada de afeto e orientada por ele. O corpo não está simplesmente dotado de eficácia; ele está presente no mundo como uma unidade fundamentalmente original, como corpo próprio.

Considerando as colocações de Le Boulch (1988) percebemos a relevância das práticas atribuídas relacionadas a uma ação corporal, assim o desenvolvimento integral da criança é favorecido. Gallahue (1982) menciona que para a criança aprender a movimentar-se efetivamente, é importante que tenha possibilidade de treinar sua locomoção, vivenciando-a de diversas formas, ao explorar essa diversidade o domínio de seu movimento se amplia.

Outro aspecto relevante é que por meio das respostas das entrevistas e questionários da maioria das professoras, foi possível constatar a presença marcante da Educação Física, seja através da concepção de corpo em movimento ou através das atribuições delegadas a esse profissional. Tal constatação pode ser percebida por meio da utilização de alguns termos como: estrutura, músculos, posturas corporais, atividades físicas, habilidades motoras, equilíbrio, sustentação, locomoção. Nesse sentido destacamos as respostas abaixo:

O corpo humano é uma máquina cujo bom funcionamento, está associado às atividades físicas desempenhadas por cada indivíduo (Questionário-P15).

O ser humano em geral precisa do movimento para desenvolver seu corpo, ou seja, as habilidades motoras só serão desenvolvidas a partir o momento em que o corpo se movimenta (Questionário- P18).

É muito importante estarmos sempre em movimento. Corpo em movimento é um corpo são e ágil (Questionário-P22).

Entendemos também que na existência do profissional da Educação Física na escola, as práticas pedagógicas voltam-se para a responsabilidade do profissional especialista. Constatamos esse fator através das observações, entrevistas e questionários. A professora de EI concebe o especialista em Educação Física como o maior responsável pela execução de práticas pedagógicas voltadas ao corpo em movimento. Na Instituição Lilás as crianças têm aulas de “movimento” as quais são ministradas pelo professor de Educação Física.

Acreditamos que é de suma importância a presença do profissional de Educação Física nas instituições de EI, mas as questões relacionadas ao corpo em movimento não podem ser

trabalhadas apenas por esse profissional, as mesmas têm que ser contempladas também na prática pedagógica do professor de EI.

No questionário, atribuímos uma questão sobre quem desenvolve as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento. Na Instituição Lilás percebemos o destaque atribuído ao professor de Educação Física. Nesse sentido destacamos as respostas abaixo.

Professora da Educação Física principalmente (Questionário- P23).

Professores titulares e os especialistas da área da Educação Física (Questionário- P21).

A professora “dependendo da professora” e a professora de Educação Física (Questionário- P25).

Nas entrevistas este aspecto também foi percebido quando perguntamos como são delineados os dias e as atividades que envolvem o movimento, qual a frequência e de que forma são desenvolvidas.

Trabalhamos com o movimento através das atividades lúdicas na sala de aula e nos espaços lá fora, porém quem trabalha com circuitos e de uma maneira mais ampla é o professor de Educação Física (Entrevista- PG).

O movimento é trabalhado duas vezes na semana com o professor de Educação Física, o qual conta com a quadra e materiais que facilitam seu trabalho (Entrevista- PI).

Sayão (1997, p.264) destaca que “a hora de fazer Educação Física” é entendida por muitos professores como o momento em que o movimento é trabalhado de maneira mais efetiva.

Ao observarmos, as práticas pedagógicas das professoras relacionadas ao corpo em movimento percebemos que a professora da sala de aula trabalha com músicas e jogos, como uma maneira lúdica de se trabalhar o movimento, porém as atividades que envolvem o saltar, pular, arremessar são destinadas para a prática do profissional de Educação Física.

Este fato pode estar atrelado conforme a citação de Sayão (1997), em que o movimento trabalhado com o profissional de Educação Física é apresentado de maneira mais efetiva. Nos CMEIs pesquisados, as professoras mencionam que sentem falta do professor especialista, evidenciam que o professor de Educação Física é que tem preparo para realizar a prática pedagógica relacionada ao corpo em movimento.

O profissional da Educação Física faz muita falta, pois ele que apresenta conhecimento sobre o corpo em movimento e principalmente sobre o desenvolvimento motor da criança (Entrevista- PA).

Trabalhamos com atividades que envolvem o corpo em movimento, porém acredito que se pudéssemos contar com o professor da Educação Física, o trabalho com o movimento iria ter mais qualidade (Entrevista- PD).

O registro das falas das entrevistas, questionários e observações demonstram dicotomias presentes nas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, ficando em evidência dicotomias entre corpo e mente, sala e pátio, teorias e práticas. Onde o professor especialista atende as questões que envolvem o corpo e os professores de sala de aula a mente e o aspecto cognitivo. Ressaltamos que a falta do especialista em Educação Física não impede que seja realizado um trabalho pedagógico com o corpo em movimento, onde se desenvolva a consciência corporal, noções de espaço, lateralidade, locomoção e etc. Notamos por meio dessa pesquisa que o corpo em movimento continua sendo trabalhado de maneira isolada, corpo e mente são considerados ainda de maneira separada.

#### 4.2.3 Utilização dos documentos curriculares no planejamento

Entendemos o planejamento fundamental no processo de ensino aprendizagem, um instrumento utilizado para organizar as atividades pedagógicas, o mesmo aponta onde se pretende chegar e por meio de qual encaminhamento metodológico. Através do planejamento o professor organiza sua ação pedagógica, refletindo sobre suas ações. Para Bassedas, Huguet e Solé (2009, p. 113):

O planejamento supõe, essencialmente, reflexão sobre o que se pretende, sobre como se faz e como se avalia; uma reflexão que permita fundamentar as decisões que são tomadas e que sejam observadas pela coerência e pela continuidade. Tal como entendemos, o planejamento é uma ferramenta na mão do professorado que lhe permite dispor de uma previsão sobre o que acontecerá durante a aula; uma ferramenta flexível que permite fazer variações e incorporações, bem como deixar de lado o que a situação, no momento da prática, não aconselhar que seja feito.

No questionário fizemos a pergunta se os documentos curriculares PPP, DCNEI, RCNEI entre outros, são utilizados para subsidiar a prática pedagógica e a elaboração dos planos de aula. Dentre as professoras participantes da pesquisa vinte e cinco (25) responderam que fazem uso dos documentos, sendo o RCNEI (BRASIL, 1998) o documento mais citado entre as respostas; e cinco (5) professoras disseram que não utilizam esses documentos para elaboração dos planos de aula.

Sim, para seguir as orientações necessárias para cumprir o que é pedido pelas leis, os direitos das crianças, o que a escola pretende trabalhar e para o desenvolvimento pleno das crianças (Questionário- P20).

Procuro sempre ter como referencial teórico o RCNEI e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (Questionário- P9).

Sim, pois todo nosso trabalho está embasado na sustentação curricular desses documentos, principalmente do RCNEI (Questionário- P13).

Sim, pois estes documentos orientam nossa prática docente bem como, acrescenta conhecimento sobre a Educação Infantil (Questionário- P11).

Sim, nos orientam e trazem ótimas sugestões o RCNEI (Questionário- P8).

Sim, o RCNEI é a base do trabalho (Questionário- P13)

Ao analisarmos os dados da pesquisa, percebemos que no questionário é apontada a utilização dos RCNEI (BRASIL, 1998) e das DCNEI (BRASIL, 1998) como subsídios que norteiam a elaboração do planejamento e dos planos de aula. Sendo o RCNEI (BRASIL, 1998) o documento mais destacado nas respostas das professoras. Salientamos que as DCNEI (BRASIL, 2010) também deveriam ser utilizadas para subsidiar a elaboração do planejamento do trabalho pedagógico da EI, mas ao analisarmos os dados percebemos que o documento ainda é pouco conhecido pelas professoras participantes da pesquisa.

#### 4.2.4 A formação do professor da Educação Infantil

Buscamos nesse estudo a obtenção de dados relacionados à formação das professoras, pois consideramos esse fator relevante no que diz respeito às práticas relacionadas ao corpo em movimento na EI.

Garanhani (2008, p. 129) enfatiza a necessidade de competências específicas para o cuidado/educação da criança pequena, no sentido que os saberes sejam contemplados, considerando as diferentes formas com que a criança se apropria do conhecimento. Os saberes destacados pela autora são os saberes sobre o corpo em movimento e as práticas que valorizam a movimentação do corpo infantil.

Percebemos durante a pesquisa que muitos avanços foram obtidos na EI no que se refere à formação do profissional, podemos entender tal questão por meio do RCNEI (BRASIL, 1998, v.1, p. 39) quando destaca aspectos relacionados à formação do professor de EI.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos apontam que muitos destes profissionais ainda não tem formação adequada, recebem baixa remuneração salarial e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches isso é ainda mais significativo, pois é predominante o número de profissionais sem formação escolar mínima.

Os dados da pesquisa demonstram que somente duas (2) professoras participantes da pesquisa não possuem nível superior, tendo como titulação a formação em nível médio (Magistério), as mesmas atuam nas turmas de berçário na Instituição Amarela e Instituição Rosa.

Durante a entrevista uma das professoras com a formação em Magistério, mencionou que nunca fez o Curso de Pedagogia porque ela não percebia necessidade. Visto que sua atuação como professora é no berçário. Esta concepção está atrelada a concepção de cuidar no sentido assistencialista.

Nunca fiz Pedagogia porque não vejo necessidade, sempre atuei no magistério, e o que eu preciso para atuar nessa etapa, o curso de magistério já me atribuiu conhecimento (Entrevista, P8).

Já pensei em fazer Pedagogia, mas quando penso em voltar a estudar, me desanima. Como trabalho com o berçário, dá para levar bem (Diário de Pesquisa- Observação).

Bujes (2001, p. 16) menciona que a educação da criança envolve os dois processos educar e cuidar:

A educação da criança pequena envolve simultaneamente dois processos complementares e indissociáveis: educar e cuidar. As crianças desta faixa etária, como sabemos, têm necessidade de atenção, carinho, segurança, sem as quais elas dificilmente poderiam sobreviver. Simultaneamente, nesta etapa, as crianças tomam contato com o mundo que as cerca, através das experiências diretas com as pessoas e as coisas deste mundo e com as formas de expressão que nele ocorrem. Esta inserção das crianças no mundo não seria possível sem que atividades voltadas simultaneamente para cuidar e cuidar estivessem presentes. O que tem se tem verificado, na prática, é que tanto os cuidados como a educação têm sido entendidos de forma muito estreita.

Acreditamos que a visão da dicotomia entre o cuidar e o educar deva ser superada. O educar e o cuidar devem estar presentes e integrados nas práticas pedagógicas para que ocorra o desenvolvimento integral da criança.

Isto se deve a trajetória da EI em nosso país, onde as creches quando se originaram tinham o caráter filantrópico/ assistencialista, onde as crianças das classes trabalhadoras eram

assistidas e as pré-escolas tinham finalidade educativa, visando à aprendizagem. Arce e Silva (2009, p. 180) apontam que:

Para a realização deste trabalho de estimulação necessária, o professor deve não só resgatar práticas intencionais, já presentes no cotidiano das escolas de educação infantil, reorganizando-as, como também, deve produzir novas metodologias de trabalho e, para isso, é necessário que o professor tenha conhecimento de desenvolvimento infantil, do que acontece com o bebê nesse período, quais as mudanças ocorridas nesta faixa etária.

Dentre as professoras participantes da pesquisa que possuem Educação Superior, apenas quatro (4) não têm a formação em Licenciatura em Pedagogia, isto mostra um grande avanço na formação das mesmas. Isto está previsto na LDB Nº 9394/1996, no título VI, 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Considerando a necessidade de um período de transição que permita incorporar os profissionais cuja escolaridade ainda não é a exigida e buscando proporcionar um tempo para adaptação das redes de ensino, esta mesma Lei dispõe no título IX, art. 87, § 4º que: até o fim da década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

Em relação à formação inicial de professoras, quando perguntamos sobre a formação que obtiveram no curso de formação inicial sobre temáticas que envolvem o corpo em movimento, constatamos que durante a formação inicial é destinada pouca atenção sobre a teoria e prática relacionadas ao corpo em movimento.

Durante minha formação tive poucas orientações sobre atividades que envolvem o corpo em movimento. Meu trabalho fica mais centrado nas musiquinhas, brincadeiras de roda (Entrevista- PA).

Considero que falta um conhecimento sobre atividades práticas, ensinando o que devemos fazer em sala de aula. Aprendemos na prática e não no curso de formação (Entrevista- PI).

Suficiente, aprendi na disciplina de Educação Infantil, sobre músicas e jogos e aplico em sala de aula (Entrevista- PC).

Com pouco conhecimento sobre a temática, a docência se constrói durante o cotidiano da EI. Este fator contribui para uma reprodução de práticas, muitas vezes, sem finalidades e sem reflexões. Isso é demonstrado na fala de PA, quando relata que sua prática pedagógica

relacionada ao corpo em movimento fica centrada em “musiquinhas” e “brincadeiras de roda” e na resposta de PI quando relata que os conhecimentos se aprendem na prática.

As observações nos apontam que as professoras sempre cantam a mesma musiquinha, realizam as mesmas atividades, brincam com as mesmas brincadeiras.

Sayão (2002, p. 61, 62) aponta para necessidade do olhar voltado para si na formação das professoras da EI, conhecendo seu corpo, suas reações e uma maior participação nas atividades:

Quando pensamos na intersecção entre corpo em movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o 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 das 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 odores. Isso é possível fazer também no contato com as crianças. Brincadeiras com músicas onde tocamos e somos tocados, onde nos permitimos sentir os diferentes ritmos e dançá-los juntamente com as crianças, mesmo as bem pequeninhas.

Consideramos que a temática sobre o corpo em movimento deve ser pensada e vivenciada de maneira ampla nos cursos de formação inicial, onde o próprio conhecimento de seu próprio corpo e as interações por parte das professoras da EI estejam integradas nas práticas pedagógicas.

No questionário, as professoras mencionaram que as instituições e a Secretaria de Educação oferecem cursos de formação continuada, porém entre as temáticas citadas não se evidenciam cursos voltados ao corpo em movimento.

As temáticas que mais apareceram são literatura, aprendizagem, problemas de aprendizagens e comportamentais, pedofilia, currículo. A temática sobre o corpo em movimento pouco aparece como tema discutido em cursos de formação continuada.

Minha Instituição oferece inúmeros cursos, porém não são direcionados a esse tema (Questionário- P20).

Sim, os cursos são ofertados ao longo do ano e as temáticas são variadas (Questionário- P17).

Sim. De seis em seis meses e até menos. São priorizadas a parte cognitiva e a coordenação motora. Eles deixam a desejar na área do corpo (Questionário- P5).

Sim, semanalmente. As temáticas são variadas: Currículo, planejamento, linguagens, dimensões e demais temas conforme o cronograma e necessidade da escola (Questionário- P24).

Sim. Realizamos estudos dirigidos semanalmente priorizando temas do cotidiano do CMEI, brincadeiras, movimento, cuidados, trabalhos pedagógicos, problemas comportamentais e de aprendizagem, etc. (Questionário- P11).

As professoras nas respostas do questionário atribuem relevância as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento num processo de formação continuada. Dos trinta (30) questionários entregues e analisados todas as professoras responderam que consideram essa temática importante para serem trabalhadas num processo de formação continuada.

Sim, pois é aqui que a criança começa a desenvolver habilidades que futuramente serão necessárias e quando bem trabalhadas na Educação Infantil, a criança já dominará movimentos que facilitarão seu desempenho no Ensino Fundamental (Questionário- P16).

Sim, pois o corpo em movimento sendo tão importantes, devemos aprofundar e atualizar nossos conhecimentos para melhorar nossa prática no dia a dia (Questionário- P16).

Sim, pois o trabalho relacionado com o corpo em movimento é contínuo e deve ser melhor explorado (Questionário- P16).

### **4.3 O CORPO EM MOVIMENTO DA CRIANÇA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

#### **4.3.1 Relação entre os pressupostos teóricos e a prática pedagógica**

Dos trinta (30) questionários recolhidos, somente em um deles Le Boulch é apontado como referencial teórico utilizado para desenvolver a prática pedagógica da professora respondente. Dentre as repostas desta questão a maior parte das professoras respondeu que utiliza o RCNEI (BRASIL, 1998). Porém ressaltamos que percebemos a falta de referenciais teóricos que contemplem o corpo em movimento nas práticas pedagógicas das professoras de EI.

Na biblioteca da escola, pesquisamos em *sites* e também usamos nossa prática para formular as práticas na atividade docente (Questionário- P11).

Além dos RCNEIS os livros da instituição e diversos *sites* (Questionário- P8).

Livros de jogos e brincadeiras, revistas como Nova Escola e da EI e sites da internet (Questionário- P6).

Hoje o que facilita é a *internet*, onde temos um grande número de atividades ricas em movimento (Questionário- P23).

Utilizo o Referencial de acordo com a idade e com os objetivos na Educação Infantil e livros de educação infantil (Questionário- P14).

Trabalho com os objetivos para o Jardim, baseado no RCNEI e mais material de apoio da apostila (Questionário- P21).

RCNEIs, os livros da instituição e diversos *sites* (Questionário- P9).

Constatamos que a maior parte das professoras respondeu que utiliza o RCNEI (BRASIL, 1998) para fundamentar seu trabalho. Percebemos também que as professoras buscam na *internet* por atividades que envolvem o corpo em movimento sem ter um embasamento teórico da área, e muitas vezes, sem ter o conhecimento que a atividade propõe.

Assim, entendemos na pesquisa que as professoras entendem o RCNEI (BRASIL, 1998) como um documento norteador de sua prática pedagógica, colaborando com o desenvolvimento de seu trabalho, proporcionando orientações e informações. Uma menor parte das professoras não utiliza esse documento para desenvolver as práticas relacionadas ao corpo em movimento na EI.

Porém, durante as observações percebemos que muitas professoras não colocam em prática muitas das orientações didáticas que o documento RCNEI (BRASIL, 1998) menciona.

A ênfase que o RCNEI (BRASIL, 1998) atribui aos jogos como atividades didáticas é pouco percebida nas práticas pedagógicas das professoras. Assim, o aprender em situações orientadas, acaba ficando a desejar em muitas situações que são vivenciadas na EI.

O documento RCNEI (BRASIL, 1998) aponta que a observação é um instrumento essencial na Educação Infantil, porém acreditamos que a observação tenha que ser melhor trabalhada pelas professoras. Pois, durante as observações percebemos que quando as crianças estão brincando dentro da sala de aula, as professoras utilizam esse tempo para arrumar cadernos, agendas e colocar a sala em ordem. Deste modo, não aproveitam momentos para vivenciar e avaliar o que as crianças, sentem e conhecem.

Durante o tempo de observação percebemos que os objetivos contidos no RCNEI (BRASIL, 1998) e que as experiências citadas nas DCNEI (BRASIL, 1998), deviam ser melhores exploradas. Visto que a maioria das professoras cita que utiliza os documentos para o planejamento das aulas.

Nos berçários da Instituição Amarela e Rosa, observamos que são destinados poucos estímulos às crianças, e que as orientações didáticas têm como pressupostos o RCNEI

(BRASIL, 1998), as quais durante o tempo de observação foram muito pouco exploradas. Percebemos que as brincadeiras centram-se nos aspectos de brinquedos de encaixe, onde estão em uma caixa e ali as crianças brincam de guardar e jogar para fora.

As orientações didáticas para as crianças de zero (0) a três (3) anos, como mímicas faciais e gestos, experiências e sensibilidades corporais, poderiam ser mais exploradas pelas professoras nas instituições pesquisadas. Durante as observações percebemos que as professoras cantam e brincam de roda com as crianças menores, porém constatamos que a presença do cuidar e o desenvolvimento de outras atividades como pintura, desenhos são muito mais exploradas do que o movimento.

Para as crianças maiores da pré-escola de quatro (4) a cinco (5) anos as orientações didáticas conforme o RCNEI (BRASIL, 1998), poderiam ser mais exploradas pelas professoras, e o que constatamos é que nesta fase, o movimento perde ainda mais a ênfase para as outras linguagens, pois neste período começa a preocupação com a alfabetização das crianças.

O equilíbrio e a coordenação, aspectos citados no RCNEI (BRASIL, 1998) e apontados como atividades que podem estar inclusas nas práticas pedagógicas, pois envolvem o saltar obstáculos, velocidade, flexibilidade e força, foram pouquíssimos explorados pelas professoras durante as observações realizadas na pesquisa.

Segundo o RCNEI (BRASIL, 1998) as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, os jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Porém, constatamos durante as observações que a utilização de jogos e das brincadeiras para este objetivo aconteceu de forma muito atenuada. Desta forma percebemos um grande distanciamento entre o que os documentos oficiais propõem e o que realmente é efetivado nas instituições que participaram da pesquisa, pois as orientações didáticas e os objetivos que os mesmos estabelecem não são explorados de maneira efetiva.

Ressaltamos a necessidade de repensar sobre as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI, para que realmente essas atividades sejam incorporadas no dia a dia da escola.

#### 4.3.2 Organização e desenvolvimento da prática pedagógica na Educação Infantil

Ao observarmos a prática pedagógica das professoras, percebemos que o dia a dia na EI segue uma rotina estabelecida pela professora e pela instituição, principalmente, nas instituições Amarela e Rosa que são destinadas ao período integral.

Acreditamos que as brincadeiras e as atividades que envolvem o corpo em movimento, acontecem ainda de forma lenta, recebendo pouca atenção das professoras.

As brincadeiras relacionadas ao corpo em movimento que apresentam um maior sentido e estão presentes nos discursos das professoras são aquelas em que estão presentes os circuitos onde estão inclusos os exercícios de pular, saltitar, arremessar.

Quando se pergunta sobre a possibilidade pedagógica sobre o corpo em movimento, podemos perceber que os jogos e as brincadeiras estão presentes.

O professor deve incluir no cotidiano os jogos, brincadeiras, músicas, desafios motores dramatização que mexam com o corpo da criança (Questionário- P20).

O professor deve oportunizar momentos que favoreçam explorar o corpo através de músicas, brincadeiras e jogos (Questionário- P7).

Percebemos nas entrevistas e questionários que o lúdico está presente nas práticas pedagógicas. Porém nas turmas em que as crianças têm quatro (4) e cinco (5) os jogos e as brincadeiras ora são considerados momentos de recreação, ora são considerados como uma ferramenta utilizada no processo de desenvolvimento infantil e alfabetização.

As possibilidades são muitas, podemos englobar todos os conteúdos e áreas do conhecimento e para cada coisa podemos encaixar um jogo, uma brincadeira, uma dança, uma música com movimento (Questionário- P6).

Através das brincadeiras e jogos, procuro estar explorando a linguagem oral, os processos matemáticos e também a socialização (Questionário-P9).

Durante as observações, percebemos que os jogos muitas vezes são utilizados sem finalidades, sendo utilizado no intervalo de uma atividade para outra e, muitas vezes, como um passatempo, ou para manter a criança sentada por mais um tempo.

Vamos crianças podem pegar os joguinhos, para esperar a hora do lanchinho (Diário de Pesquisa- Observação).

Tem que dar jogos de quebra cabeça ou da memória para manter os alunos mais calmos, se deixar ocioso, a sala vira (Diário de Pesquisa- Observação).

Entendemos dessa forma que jogo permanece em um senso comum pedagógico, sem verdadeiros fins, sendo desenvolvidos pelo professor de EI como mera atividade, e praticados pelas crianças de forma mecânica.

Para Milstein, Mendes (2010) ao reconstruir o vínculo que relaciona o jogo e infância surge, com nitidez, o significado do jogo como uma atividade característica e exclusiva do que fazem as crianças. E enquanto é qualificado, independentemente da situação e do jogo como algo natural. A infância, por definição brinca e o jogo, por definição, é próprio da infância.

Milstein, Mendes (2010), os jogos da sala de aula têm objetivos que os orientam, relativamente alheios ao jogo em si mesmo, claros e certos, relacionados com o ensino aprendizagem e, portanto, vinculados a necessidades individuais de rendimentos e comportamentos; a ordem é predeterminada independentemente da atividade e se desenvolve dentro dos limites espaço temporais simbólicos próprios da ordem escolar; sempre implicam a intenção de se conectar com o sentido de realidade precisamente porque supõe a apreensão de algum aspecto do real.

Identificamos muitas fragilidades nas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento, vários fatores interferem neste aspecto como a formação inicial e as experiências de vida das professoras.

Na entrevista perguntamos sobre a efetivação do trabalho pedagógico relacionados ao corpo em movimento, as professoras demonstraram fragilidades nesse processo.

Trabalhar com questões relacionadas ao corpo em movimento não é tão simples assim. É complexo e manter atenção das crianças não é fácil (Entrevista- PC).

O trabalho com o corpo em movimento demanda várias coisas, como disciplina, regras, atenção, espaço. O trabalho voltado a questões cognitivas são bem mais fáceis de resolver (Entrevista- PF).

Sayão (2002) destaca a necessidade do questionamento da questão racionalista que historicamente permeia as práticas profissionais das professoras que atuam com crianças de zero (0) a seis (6) anos. O autor diz que a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos, isso pode ser observado nos profissionais iniciantes na EI, bem como em profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, “faltas” decorrentes de seu processo de formação, deixando de perceber brincadeira, o

jogo e o movimento corporal das crianças para além das contribuições das aprendizagens cognitivas.

Constatamos durante as observações que muitas professoras ainda não atribuem destaque ao trabalho pedagógico envolvendo o corpo em movimento, principalmente com as crianças de quatro (4) e cinco (5) anos de idade.

Nas observações realizadas, percebemos muitas atividades centradas nos aspectos cognitivos, através da aprendizagem com as letras e números. Constatamos isso através do volume de cartazes, atividades no caderno e em folhas que são realizadas pelas crianças. Ficando o movimento para ser realizado durante o intervalo ou recreio.

Sempre dou de duas a três atividades para realizarem durante a tarde, mas sempre sobra um tempinho para eles brincarem (Diário de Pesquisa- Observação).

Os pais gostam de ver as atividades que os filhos fazem, parece que quando não é mostrado, dá impressão que não fazemos nada na escola com as crianças (Diário de Pesquisa- Observação).

Porto (1995, p. 90) , menciona que os movimentos corporais ainda não são considerados como ação pedagógica na Educação Infantil:

Sentir as emoções, transmitir as vontades, decidir sobre o que quer fazer, explorar as potencialidades com rigor são mensagens emitidas pelas crianças por meio de movimentos corporais, e os professores, por sua vez, não as consideram significativas mediante o que denotam por ação pedagógica no processo ensino-aprendizagem.

Podemos perceber essa concepção presente nas observações e por meio das falas nas entrevistas realizadas, onde o movimento fica atribuído como brincadeira livre. Outro agravante é que as crianças só brincam quando sobra tempo.

Sempre deixo para sexta-feira remediar propostas atrasadas, mas quando sobra um tempinho, brincamos lá fora de maneira livre com bolas e brinquedos que trazem de casa (Diário de pesquisa- Observação).

Trabalhar com jogos e brincadeiras dirigidas é mais complicado, sair “brincar” é mais difícil, requer disciplina, tempo e espaço, assim atividades no papel fica mais fácil de serem administrados (Entrevista- PD).

Identificamos a preocupação das professoras ao ensinarem conteúdos e fazer com que as crianças alcancem os objetivos estabelecidos, normalmente relacionados à alfabetização e

ao conhecimento dos números, não sobrando tempo para as atividades que envolvem o corpo em movimento.

Programamos as atividades que envolvem o corpo em movimento, uma vez por semana. As atividades são desenvolvidas através de brincadeiras de roda, música ou dança, porém a exigência do aprendizado com os alunos maiores é maior, não sobrando tempo para muitas atividades lúdicas (Entrevista- PG).

É na Educação Infantil que a criança começa a desenvolver habilidades e aprendizagens que futuramente serão necessárias. E quando bem trabalhadas na Educação Infantil, a criança já dominará movimentos que facilitarão seu desempenho cognitivo do Ensino Fundamental (Questionário- P19).

A resposta da entrevista com PG e com P19 nos remete a uma inquietação que permeia a prática pedagógica, principalmente para as crianças na pré- escola (4 a 5 anos de idade), que é a preocupação excessiva com a alfabetização.

Essa preocupação com a alfabetização está presente nas práticas pedagógicas dos professores, proporcionando aos alunos atividades mais sistematizadas, como escrita, desenho e leitura. Percebemos no documento RCNEI (BRASIL, 1998) uma preocupação com a articulação entre a Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Consideramos a implementação do Ensino Fundamental de nove (9) anos, através da inserção das crianças de seis anos nesse segmento, uma democratização do ensino brasileiro, mas enfatizamos que o trabalho pedagógico com o corpo em movimento deverá ser mantido através das diversas experiências propostas pelo professor.

Segundo Porto (1995, p. 94):

Os professores da pré- escolares exacerbam-se nas preocupações voltadas ao conteúdo a ser desenvolvido durante as atividades físicas, deixando completamente de lado as situações que envolvem a criança e o seu desenvolvimento psicossocial, tais como a amizade, o afeto, o carinho e o diálogo que conduzem o ser - criança a se tornar um ser humano. Ao mesmo tempo o desempenho infantil é cobrado pelo professor com o intuito de mostrar que as crianças são capazes de executar as tarefas estipuladas de forma satisfatória e correta, diante do que é padronizado como certo e errado. Não é levado em consideração que cada criança é um ser único diante do grupo como um todo.

Constatamos que ainda há certa timidez por parte das professoras que as impede de realizar alguns movimentos. Durante as observações, as professoras demonstram ter movimentos contidos ao realizar as atividades que envolvem o corpo em movimento.

Garanhani (2005, p. 12) destaca aspectos relacionados a essa questão, dizendo:

Além do acesso aos saberes provenientes de teorias do desenvolvimento e da aprendizagem infantil, que valorizem o movimento do corpo, bem como as diferentes linhas metodológicas de educação da movimentação do corporal (aspectos que caracterizam a formação teórica - pedagógica), a orientação e a formação de professores também podem oportunizar à educadora, o conhecimento e a consciência de seu próprio corpo e movimentação; o desenvolvimento de uma disponibilidade corporal frente ao trabalho docente com as crianças pequenas; o reconhecimento de suas possibilidades e imitações corporais na docência e, principalmente, a utilização de sua expressividade corporal como estratégia na prática pedagógica da Educação Infantil (aspectos que caracterizam uma formação pessoal). A formação pessoal poderá também promover a compreensão de atitudes da criança pequena nas atividades pedagógicas que exigem imobilidade do corpo, ou iniciativa; agilidade na movimentação? Ou expressividade gestual. Assim, por mais eficiente que possa ser a formação por meio da comunicação oral e escrita, é fundamental vivenciar práticas que além de levarem a reconhecer o valor pedagógico do movimento na educação da criança pequena, levem a reconhecê-lo como uma linguagem presente na pequena infância.

Quando perguntamos sobre a participação das crianças nas propostas relacionadas ao corpo em movimento, as professoras entrevistadas relataram que as atividades têm boa aceitação, e quando uma criança não participa é porque é tímida ou tem problemas de interação com os colegas.

Poucas crianças não gostam, procuro respeitar se não querem fazer, recordo da minha infância quando eu também não gostava de brincar e dançar na frente dos outros (Entrevista- PE).

A maioria participa, há que não participa porque é muito tímida, ou tem dificuldade de relacionar-se com os outros, daí trabalho para que isso seja superado (Entrevista- PA).

Todos participam, eles adoram fazer atividades fora da sala de aula (Entrevista- PB).

#### 4.3.3 O corpo em movimento na prática pedagógica

As experiências e possibilidades que envolvam o corpo em movimento devem ser proporcionadas para as crianças na EI, a fim de que sejam desenvolvidas a autonomia, a socialização, a consciência corporal, partindo para outros aprendizados.

Mattos e Neira (2006, p. 10):

Colocamos em cheque toda a ação pedagógica centrada unicamente na cognição que, em consequência, deixa de fora a dimensão corporal dos atos humanos. É sabido que, em alguns casos, a sala de aula se torna o espaço exclusivo do raciocínio e da inteligência (como se ambos não passassem pela corporeidade). Em casos assim, ao corpo restou a quadra, o pátio e o recreio- normalmente vinculado às expressões emotivas mais fortes, como correria, vozes altas e empolgação.

Quanto à relevância e contribuição das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na EI, constatamos nas respostas das professoras nos questionários e entrevistas que são atribuídas importância e percebem a necessidade de se trabalhar atividades relativas ao corpo em movimento.

É de extrema relevância que as linguagens corporais sejam trabalhadas desde o primeiro ano da EI até os anos finais, pois é nesta faixa etária que as crianças estão em plena aprendizagem e desenvolvimento das habilidades motoras (Questionário-P18).

Contribui em vários aspectos, inclusive nos limites e medos. Quando a criança percebe que seu corpo é capaz, trazendo assim uma autoconfiança (Questionário-P24).

Contribui tornando a aprendizagem significativa e prazerosa, além de estimular e propiciar a socialização, afetividade e oralidade (Questionário- P6).

No questionário perguntamos sobre a periodicidade das práticas relacionadas ao corpo em movimento, as professoras afirmam que estas práticas estão inclusas no dia a dia da EI.

Desenvolvemos todos os dias, pois estas práticas fazem parte da proposta da escola e fazem parte do eixo proposto no RCNEI para a Educação Infantil (Questionário-P2).

Nas séries iniciais da EI são bem trabalhadas, conhecendo seu corpo, explorando as partes, porém ao ir aumentando o nível das séries percebe-se uma troca, as atividades com o corpo são trocadas por letras e números, dando destaque a alfabetização (Questionário- P15).

Está incluso no planejamento quando trabalhamos o corpo e o movimento, além disso, contamos com o professor especialista que trabalha com o movimento com as crianças (Questionário- P6).

Porém o registro das observações realizadas e as entrevistas demonstram que ainda as práticas pedagógicas relacionadas com o corpo em movimento não são efetivadas com tanta frequência, são dirigidas pelas professoras por curto espaço de tempo e logo partem para a “brincadeira livre” nomenclatura utilizada pelas professoras para explicar tal atividade.

A brincadeira dirigida dura pouco, eles não conseguem prestar atenção por muito tempo, então é melhor brincadeira livre (Diário de pesquisa- Observação).

Para trabalhar com o corpo em movimento é necessário um dia em que as crianças estejam mais calmas. Dia em que vai chover nem pensar (Diário de pesquisa-Observação).

Na entrevista perguntamos como são delineados os dias e as atividades que envolvem o corpo em movimento, qual a frequência e de que forma são desenvolvidas. Identificamos que as atividades que envolvem o corpo em movimento são desenvolvidas pelas professoras entrevistadas com pouca frequência, estando relacionadas para atividades externas como quadra e parque.

Sempre procuro deixar um ou dois dias na semana, conforme está disponível a quadra, o parque. Temos um cronograma estabelecido pela pedagoga, o qual devemos seguir. Normalmente é nas quartas-feiras, então para esse dia eu preparo uma atividade de circuito com obstáculos (Entrevista- PB).

Seguimos o cronograma de horários de quadra, para esses dias programo as atividades relacionadas ao corpo em movimento (Entrevista- PD).

Outro aspecto relevante é que o trabalho pedagógico que envolve o corpo em movimento apresenta certa resistência, porque ainda estão atreladas a falta de disciplina, barulho e desordem. Este fator foi percebido durante as observações por meio da fala das professoras:

Olhe o barulho pessoal, diminuam o volume, quem estiver falando alto vai voltar para a sala (Diários de pesquisa- Observação).

Vamos voltar para a sala desse jeito, tem muito barulho (Diários de pesquisa- Observação).

Ainda é presente nos discursos das professoras há necessidade do “espaço”, onde delegam que, muitas vezes, trabalhar com o movimento em sala de aula é complicado devido à falta do mesmo. Algumas professoras não associam o movimento nas atividades de rotinas mesmo aquelas que acontecem dentro da sala de aula, mesmo um simples deslocar-se de um lado para o outro.

Trabalhar com movimento precisa de espaço, porém trabalhar com as crianças lá fora envolve muita disciplina, senão o planejamento vai por água abaixo (Diário de pesquisa- Observações).

O bom que o profissional da Educação Física trabalha na quadra, lá ele consegue dinamizar o trabalho (Diário de pesquisa- Observações).

Trabalhar com o movimento através de uma música e dança em sala de aula é mais fácil, lá fora trabalho, mais complica um pouco, pois é difícil de prender atenção. Quando vejo já estão todos correndo, fazendo uma verdadeira bagunça (Entrevista- PF).

Com as crianças maiores é mais fácil de trabalhar o movimento, porém com os menores do maternal, tem que trabalhar dentro da sala de aula, pois senão eles vão cada um para um lado, lá fora eles brincam livre (Entrevista- PB).

Durante as observações na Instituição Rosa, percebemos uma localização marcada com o nome de cada aluno e aonde o mesmo deve ocupar. Em um dos comentários de uma professora percebemos esta ordem:

Aqui eu nomeio todos os lugares, um por um, assim não há perigo da sala virar de pernas para o ar, pois já separo os agitadinhos uns dos outros e a norma é não levantar, sem primeiro erguer a mão (Diário de pesquisa- Observações).

Em diversos momentos das observações constatamos momentos onde a vigilância e o controle permeia a prática pedagógica das professoras, por meio de situações de regulação do tempo, normas estabelecidas em forma de “combinados”, que não podem ser contestadas, que se transgredidas recebem punições. Este aspecto observa-se através da fala da professora:

Lembra que já falei, quem sair da fila, não vai ao parque. Parece que esqueceram os combinados (Diário de pesquisa- Observações).

Carvalho (1995) discute os aspectos de vigilância e controle, tanto do espaço quanto do tempo, ao tratar das práticas escolares e do disciplinamento de corpos na EI, ressaltando que a escola constitui-se no que Foucault (2003) trata como instituições de sequestro, as quais são instauradas para o controle de tempo dos indivíduos, através do poder disciplinar, articulando controle do tempo e dos corpos, a escola tem especialidade do ensinar, onde os corpos têm um objetivo de se atingir, para isso são formados e reformados. Assim Carvalho (1995, p. 131) menciona:

[...] o descanso, a alimentação e os momentos de brincadeira “livre” podem ser considerados como práticas escolares que têm efeitos disciplinares (sobre a conduta dos quais atuam), pois posicionam os indivíduos (crianças, professoras, funcionárias, etc.) em certos modos de ser e de existir, propiciando formas de os mesmo experimentarem o mundo e nele se experimentarem. Tais efeitos dizem respeito (entre outros aspectos aos modos como são demarcados os locais em que as crianças podem ou não circular, o que elas devem ou não comer (quando devem fazê-lo), quando devem dormir (em que locais e de que modo), quando podem brincar (como devem brincar), etc.

Apesar dos estudos que têm sido destinados a Educação Infantil, ainda estão incorporadas elementos da estrutura rígida e punitiva, divisões por idade, regulação do tempo,

rigor das atividades a serem desenvolvidas onde o processo de aprendizagem aconteça de forma acelerada, delimitação do espaço e instauração de rígidas rotinas.

Desta forma a criança fica sem o livre arbítrio de poder escolher o lugar, aonde e com quem sentar. Entendemos que as disciplinas colocadas pelas professoras, mesmo diante de várias mudanças educacionais ainda é vista como uma forma de exercício de poder o qual é definido por Foucault (2007) pelas técnicas de controle e sujeição do corpo, com o objetivo de tornar o sujeito dócil e útil.

Hoje não vamos lá fora, porque não se comportaram em sala de aula (Diário de pesquisa- Observações).

Algumas atividades propostas não dão certo, devido à indisciplina dos alunos (Diário de pesquisa- Observações).

Eu procuro sempre fazer acordos e impor as regras dentro da sala de aula, porque se você deixa para depois, é impossível controlar a disciplina das crianças (Entrevista – professora A).

O trabalho pedagógico voltado ao corpo em movimento é muito mais trabalhoso, ensinar as regras e manter a disciplina fora da sala de aula é um problema (Entrevista – Professora D).

Trabalhar com o corpo em movimento com as crianças até dois anos é complicado fora da sala de aula, por isso procuro trabalhar dentro da sala mesmo. Lá fora eu deixo as atividades livres, momento de recreação (Entrevista – Professora D).

Mattos e Neira (2006) afirmam que infelizmente nos mantemos prisioneiros das aulas que tivemos quando éramos pequenos e acabamos repetindo as mesmas atividades e tendo a mesma forma de condução dos nossos professores. Neste tempo, o silêncio e a obediência mantinham a conformidade da escola dos iguais, da cultura de massa. Hoje diante de grupos heterogêneos, da cultura em que somos diferentes, precisamos descobrir novos métodos.

Desta forma continuamos reproduzindo práticas pedagógicas de anos atrás, sem pensar que a concepção da criança é outra e com necessidades diferenciadas. Foucault (2007) apresenta quatro tipos de organização disciplinar do indivíduo: celular, orgânica, genética, combinatória. A celular se caracteriza pela repartição espacial onde a escola consiste em colocar cada aluno num lugar específico; a orgânica se dá através do controle das atividades, pelo rigor de técnicas e horários; a genética consiste em elencar os alunos e as atividades específicas que diferem entre si e combinatória composição das forças, usando a disciplina como forma de adestramento.

#### 4.3.4 Reflexão do professor sobre a prática pedagógica

Refletir sobre a prática pedagógica bem como as relações que permeiam o trabalho do professor, torna-se necessário diante de conhecimentos e saberes pertencentes a esta realidade. Na prática pedagógica consideramos ser necessária uma reflexão onde o professor reorganize seu pensamento, procurando novos mecanismos de ação, reorganizando sua prática a fim de transformá-la.

Refletir sobre a prática pedagógica, compreendendo os mecanismos e as relações que permeiam, é uma maneira de romper com muitas ideias que presentes nas instituições escolares. Assim Pimenta (2002, p. 24) menciona:

A transformação da prática dos professores deve se dar, pois, numa perspectiva crítica. Assim deve ser adotada uma postura cautelosa na abordagem da prática reflexiva, evitando que a ênfase no professor não venha a operar, estranhamente a separação de sua prática do contexto organizacional no qual ocorre. Fica, portanto evidenciada a necessidade de realização de uma articulação, no âmbito das investigações sobre a prática docente reflexiva, entre as práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta.

Na entrevista perguntamos as professoras se elas refletem sobre sua prática pedagógica, assim percebemos que a reflexão acontece na prática pela prática.

Sim, a reflexão é para melhorar, procurar se atualizar (Entrevista- PA).

Reflito diariamente através da aceitação das atividades, conforme percebo que os alunos não gostam procuro mudar (Entrevista- PD).

Reflito através da aceitação dos pais, dos alunos e da equipe gestora (Entrevista-PG).

O professor precisa repensar diariamente, percebendo se a criança está feliz, motivada. E também trocar ideias com as outras professoras para ver o que deu certo e o que não deu (Entrevista- PE).

Procuro fazer de tudo para que os alunos alcancem os objetivos propostos para a série, reflito e avalio meu trabalho com o retorno da aprendizagem, pelo desenvolvimento da aprendizagem no final do semestre ou do ano letivo (Entrevista-PI).

Ao analisarmos as respostas das professoras constatamos que as mesmas refletem por meio do trabalho pedagógico realizado, da motivação dos alunos e do retorno da aprendizagem, que as educadoras não buscam articular o saber teórico com os saberes práticos. Nesse aspecto Pimenta (2005, p. 26) contribui dizendo que:

[...] os saberes teóricos propositivos se articulam, pois, aos saberes da prática, ao mesmo tempo ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análises para compreender os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais, e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí é fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre.

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 37).

Diante dessa análise constatamos que as professoras entrevistadas precisam rever as maneiras de refletirem sobre sua prática pedagógica, revendo seus conhecimentos e aprofundando estudos teóricos a fim de aperfeiçoá-la, tendo como viés a transformação do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), Mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo. Dizem-lhe: de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de amar e maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.”

Malaguzzi

As palavras da epígrafe “As cem linguagens” de Malaguzzi (1999), tornam-se significativas ao apontarmos nossas considerações sobre o estudo onde a questão central da pesquisa foi as concepções e as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil.

Assim, percebemos na realização desse estudo avanços obtidos na Educação Infantil, em relação aos pressupostos legais, como curriculares, entendemos que os mesmos devem ser observados na organização de propostas pedagógicas para a educação das crianças.

Esses fatores significam que a Educação Infantil tem recebido certa valorização, e cada vez mais professores e pesquisadores se interessam pelo desenvolvimento infantil e por práticas pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar das crianças.

A partir dos estudos teóricos realizados e através da pesquisa de campo evidenciamos que o trabalho ultrapassou nossos próprios pensamentos em situações de docência, possibilitando reflexões sobre a prática pedagógica que permeia o cotidiano escolar da Educação Infantil, considerando como são constituídas as concepções do professor e por que a prática se efetiva de tal forma.

A temática do estudo partiu da nossa vivência profissional na Educação Infantil, mas ao assumirmos o papel de pesquisadora, foi possível analisar a problemática da pesquisa com um novo olhar, buscando uma melhor compreensão para a problemática investigada.

Na realização dos estudos teóricos da pesquisa foi possível à aproximação com pesquisadores que estudam o corpo em movimento sob diferentes perspectivas, mas que, ao mesmo tempo, se aproximam, pois abordam sobre o corpo em movimento e o desenvolvimento infantil.

Tais estudos como Gallahue e Ozmun, Tani, Mattos e N eira, Garanhani, Sayão, Rabinovich, entre outros, contribuíram de maneira significativa para o entendimento dos aspectos que tratam do corpo em movimento na Educação Infantil.

Isto nos remete a sugerir aos cursos de formação inicial e continuada em Pedagogia e a inclusão do referencial teórico utilizado nesse estudo, pois os mesmos tratam do desenvolvimento infantil, do corpo em movimento, trazendo conhecimentos que contribuem para uma prática pedagógica em que a criança é percebida em sua totalidade.

No campo da pesquisa foi possível observarmos que a criança tem mesmo cem linguagens, e Malaguzzi (1999) tem razão ao dizer que lhe roubaram noventa e nove e que a escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo.

A ideia de pensar sem as mãos, de fazer sem a cabeça, de escutar e de não falar, de compreender sem alegrias, de poder se expressar corporalmente apenas quando é permitido, ainda são situações que revelam as concepções presentes nas práticas pedagógicas das professoras da Educação Infantil.

Ao adentrar no campo de pesquisa compreendemos que na escola o corpo em movimento da criança ainda é contido, e o disciplinamento das crianças (FOUCAULT, 2007) ainda está muito presente na Educação Infantil.

Esse fato nos remete a algumas indagações: Como tem sido constituída nossa prática pedagógica enquanto professores? Temos desenvolvido nossa prática pedagógica visando corpos dóceis e disciplinados ou priorizando o corpo em movimento?

Este episódio pode estar atrelado a diversos fatores como ao fato da temática ser pouco abordada ou insuficiente na formação inicial das professoras, práticas pedagógicas vivenciadas como alunos que por inúmeras vezes acabamos reproduzindo como professores. Reforçamos nesse estudo uma formação continuada, em que seja abordada a temática sobre o corpo em movimento, visto a necessidade apontada pelas professoras participantes desta pesquisa.

Muitas professoras atribuem a falta de espaços para a realização das atividades relacionadas ao corpo em movimento, mas durante as observações percebemos que na verdade falta o conhecimento sobre possibilidades para que as mesmas se efetivem.

Em relação aos pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentam a prática pedagógica do professor da Educação Infantil, foi possível concluirmos que as professoras atribuem relevância as atividades que envolvem o corpo em movimento, porém ainda têm uma visão fragilizada e dicotômica onde corpo e mente são vistos e considerados de forma separada.

Esse fato é perceptível na pré-escola com crianças de quatro (4) a cinco (5) anos, onde há uma preocupação excessiva por parte das professoras para o preparo do ingresso das crianças no Ensino Fundamental. Dessa forma, as práticas pedagógicas voltadas para o corpo

em movimento perdem espaço para as práticas pedagógicas cognitivas, onde limitam as crianças ao uso de recursos materiais como papéis, lápis e giz de cera e o uso de carteiras.

Observamos também essa dicotomia através dos discursos das professoras e entrevistas onde atribuem a responsabilidade de práticas que envolvem o corpo em movimento para os professores de Educação Física, como se os mesmos fossem responsáveis pelo desenvolvimento corporal das crianças e as professoras pela mente, ou seja, pela parte cognitiva.

Consideramos que esta concepção deve ser desconstruída, pois o corpo em movimento está envolvido em todas as atividades possíveis, inclusive as que acontecem em sala de aula, podendo ser desenvolvidas pelo professor.

As professoras participantes da pesquisa utilizam como princípio norteador de suas práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento o documento do R CNEI (BRASIL, 1998), o qual é considerado nessa pesquisa como um documento relevante, principalmente em relação a esse aspecto, pois o mesmo foi divulgado em uma época que as professoras careciam de subsídios teóricos que contribuíssem com sua prática pedagógica.

Porém constatamos a falta de conhecimento sobre as DCNEIs (BRASIL, 2010), documento que deveria estar presente na prática pedagógica dos professores auxiliando nas ações cotidianas.

Identificamos que as professoras utilizam de ferramentas como *internet*, *sites* de Educação Infantil e revistas para fundamentar seu trabalho e sua prática pedagógica, recursos que consideramos insuficientes para o alcance dos objetivos relacionados ao desenvolvimento integral da criança, ou seja, em todos os aspectos.

Verificamos a necessidade de uma fundamentação teórica científica onde as professoras possam adquirir conhecimentos, a fim de que possam renovar a sua prática pedagógica, deixando de lado outras por vezes tão enraizadas.

Visamos com esse estudo contribuir para a construção de uma nova concepção das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil, onde as dicotomias entre corpo e mente, teoria e prática, sala de aula e pátio sejam superadas, através de um novo olhar sobre essa temática.

Dessa forma, poderemos alcançar conforme Malaguzzi (1999, p. 5) que: O jogo e o trabalho, a realidade e a fantasia, a ciência e a imaginação, o céu e a terra, a razão e o sonho, são coisas que estão juntas. E que, finalmente, possamos perceber que a criança é feita de cem. Cem mãos, cem pensamentos, cem modos de pensar, de jogar e de falar. Cem, sempre

cem, modos de escutar as maravilhas de amar. Cem alegrias para cantar e compreender. Cem mundos para descobrir. Cem mundos para inventar. Cem mundos para sonhar....

## REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, n. 45, p. 66-71, maio 1983.
- ARANTES, M. M. **Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores**. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001.
- ARCE, A.; Silva, J. C. É possível ensinar no berçário? In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009.
- BARBOSA, M. L. P. **Práticas escolares: aprendizagem e normalização dos corpos**. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2006.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 2. ed. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- 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. Secretaria de Educação e do desporto. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação. Edições Câmara, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **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 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.
- BUJES, M. I. E. Escola Infantil: Pra que te quero? In: Craidy, C.; Kaercher. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Infância e Maquinaria**. Porto Alegre, UFRGS, 2001. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2001.

CANDAU, V. M. E.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do professor. In: CANDAU, V. M. E. **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

CARVALHO, R. S. **Educação Infantil**: práticas escolares e disciplinamento dos corpos. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

CRAIDY, C. A educação infantil e as novas definições da legislação. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G. (Orgs.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIR, M. K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

DORNELLES, L. V. **Infância que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

DORNELLES, L. V. **Produzindo Pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis: Vozes, 2007.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FOUCAULT, M. **Resumo dos cursos do Collège de France**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**: bebês, crianças, adolescentes e adultos. São Paulo: Phorte, 2001.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. A. B; ARAVENA, C. J. O. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento: jogo, prazer em transformação. São Paulo: FTD, 1998.

GARANHANI, M. C. **A educação motora no currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba**. Curitiba: UFPR, 1998. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 1998.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na educação infantil: uma proposta em construção. In: FILHO, N. F. A.; SHNEIDER, O. (Org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimentos e especificidades. Aracaju: Editora UFS, 2008.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas de educadoras da pequena infância**: em foco as fontes de saberes para o trabalho docente. In: 28ª Reunião Anual da ANPED, 2005, Caxambu/MG. Disponível em: [www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/28/textos/gt07/gt071476int.rtf). Acesso em: 20/11/2011.

\_\_\_\_\_. **Concepções e práticas pedagógicas de professoras da pequena infância**: os saberes sobre o movimento corporal da criança. São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade de São Paulo.

\_\_\_\_\_. Educação Física. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba. 2010.

GARANHANI, M.C; NALDONY, L. F. **Cultura e escola & movimento e linguagem na educação de crianças pequenas**. In: IX Congresso Nacional de Educação-EDUCERE, III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba/Pr. Disponível em: [http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3264\\_1510.pdf](http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3264_1510.pdf). Acesso em: 04/01/2012.

\_\_\_\_\_. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança**. UNESP, 2011, São Paulo. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/447>. Acesso em: 20/10/2012.

LE BOULCH, J. **A Educação pelo movimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

\_\_\_\_\_. **O corpo na escola no século XXI: práticas corporais**. São Paulo: Phorte, 2007.

\_\_\_\_\_. **O Desenvolvimento psicomotor do nascimento até 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

\_\_\_\_\_. **Rumo a uma ciência do movimento humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, ET AL. **As Cem Linguagens da Criança – A abordagem de Reggio Emília na Educação da Primeira Infância**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

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

\_\_\_\_\_. **Educação Física Infantil: inter-relações, movimento, leitura e escrita**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, Corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

\_\_\_\_\_. **La escuela en el cuerpo: estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias**. Madrid: Niño y Dávila, 1999.

MINAYO, M. C. S. ET AL. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, Vozes, 1994.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NALDONY, L. F.; GARANHANI, M. C. **O processo de formação continuada de profissionais da Educação Infantil**: em cena “saberes do movimento”. In: X Congresso Nacional de Educação- EDUCERE, 2008, Curitiba. Anais eletrônicos. Curitiba: Champagnat, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/499914.pdf>. Acesso em: 08/01/2012.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Z. R. **O Currículo na Educação Infantil**: o que propõem as Novas Diretrizes Nacionais. In: I Seminário Nacional: Currículo em Movimento-Perspectivas Atuais, 2010, Belo Horizonte. Anais eletrônicos. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13868&Itemid=936](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13868&Itemid=936). Acesso em: 04/08/2012.

OLIVEIRA, L. P. A. Violência, corpo e escolarização: apontamentos a partir da teoria crítica da sociedade. In: TABORDA DE OLIVEIRA, M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. Campinas: Autores Associados, 2006, p. 57-69.

OLIVEIRA, T. M. A. **Educação do corpo na escola brasileira**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A. Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas: Autores Associados, 2005.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teórica e prática. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

POPKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa (POR): Publicações Dom Quixote, 1995, p. 35-50.

PORTO, E. T. R. Mensagens corporais na pré- escola: um discurso não compreendido. In: MOREIRA, W.W. **Corpo presente**. Campinas: Editora Papirus, 1995.

RABINOVICH, S. B. **O espaço do movimento na Educação Infantil**: formação e experiência Profissional. São Paulo: Editora Phorte, 2007.

RANGEL, I. C. A. **Educação Física na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara, 2010.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Nóvoa, A. **Profissão professor**. 2. ed. Portugal, 1999. Cap III, p. 63- 92.

SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e transformar o ensino**. 4. ed. São Paulo: Artmed, 2007.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: alguns desafios para educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, n. 5, janeiro/ julho, 2002. Disponível em: [www.ced.ufsc.br/zeroaseis](http://www.ced.ufsc.br/zeroaseis). Acesso em: 10/ 01/2012.

SAYÃO, D. T. **A hora de...a educação física na pré-escola**. In: Congresso Brasileiro de ciências do esporte, 10, 1997. Goiânia: CBCE, 1997. p.261-8.

SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.) **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Porto Alegre. Artmed, 2008.

SILVEIRA, D. B.; ABRAMOWICZ, A. A pequenização das crianças de zero a seis anos: um estudo sobre a produção de uma prática pedagógica. In: REALI, A. M. R. R.; Mizukami, M. G. N. (Orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCAR, 2006.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2008. (Coleção série pesquisa, n. 4).

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 2005.

TANI, G. ET AL. **Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP. 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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

VEIGA-NETO, A. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: Alvez-Mazzotti, A. J.et al. Linguagem, espaços e tempos no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em Educação a observação**. Brasília: Liber Livro, 2007.

**APÊNDICE I**  
**FICHA DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS**

Instituição: \_\_\_\_\_

Professora (s) : \_\_\_\_\_

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_ Titulação: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

Data					
No. de professores					
No de alunos praticantes na aula					
Conteúdo predominante					
Prática pedagógica/concepção/ Tendência					
Brincar, brincadeiras					
Corpo em Movimento					
Interesse e participação alunos					
Relação professor x aluno					
Relação aluno x aluno					
Espaço de sala de aula					
Espaço externo					
Relação ludicidade/planejamento pedagógico					

Prática pedagógica/concepção/tendência:

R = romântica; CO= cognitiva; CR = crítica

Ludicidade – corpo e movimento

P= predominante; A= ausente; EA= existe em algumas atividades

Interesse e participação dos alunos:

AP= alta; MP= média; BP= baixa; NP= não há participação

Relação professor x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

A= autoritário; D= democrático

Relação aluno x aluno

E= excelente; B= bom; R= razoável; P= péssimo

Espaço para as aulas -

A= amplo; S= suficiente; I= insuficiente; P=precário.

Material para as aulas:

E= excelente; B= bom; R= razoável; I= insuficiente; P= precário.

Relação ludicidade/planejamento pedagógico

E= excelente; C= coerente; I = insatisfatória

## APÊNDICE II

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

**Mestranda:** Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Silvia Christina Madrid Finck

Prezado (a) professor (a)

Com o interesse de levantar dados para o desenvolvimento da pesquisa em desenvolvimento, que tem o título “*A prática pedagógica dos professores da Educação Infantil: uma análise sobre o corpo em movimento*” solicita-se sua contribuição para responder as questões do questionário abaixo. Não há a necessidade de se identificar uma vez que o objetivo é apenas a análise das respostas.

#### QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

Tempo de profissão: \_\_\_\_\_ Titulação: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )

Tempo de docência na Educação Infantil: \_\_\_\_\_

Idade das crianças da turma em que atua em 2012: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Período: \_\_\_\_\_

1- Qual sua concepção sobre corpo em movimento?

2- Como você percebe a relevância das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil?

3- Para você qual a contribuição das práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento para o desenvolvimento infantil?

4- Quem desenvolve as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil na sua escola?

5- As práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento estão inclusas no trabalho pedagógico dos professores da sua escola? Com qual periodicidade são desenvolvidas?

6- Quais são as possibilidades pedagógicas do trabalho com o corpo em movimento para serem desenvolvidas na Educação Infantil?

7- Qual o referencial teórico que você utiliza para desenvolver as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil?

8- Você utiliza como subsídios os documentos curriculares (PPP, DCNEI, RCNEI entre outros) que norteiam a prática pedagógica de sua escola para elaboração dos seus planos de aula? Explique.

9- Você atribui relevância para as práticas pedagógicas relacionadas ao corpo em movimento na Educação Infantil num processo de formação continuada? Justifique sua resposta.

10- Sua escola oferece cursos de formação continuada para os professores que atuam na Educação Infantil? Com qual periodicidade e quais temáticas são priorizadas?

11- Como você compreende o brincar e as brincadeiras na Educação Infantil?

12- No desenvolvimento das atividades na sua prática pedagógica como você utiliza as brincadeiras?

---

Muito Obrigada!

### APÊNDICE III

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

**Mestranda:** Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Silvia Christina Madrid Finck

#### **QUESTÕES DA ENTREVISTA PARA OS PROFESSORES:**

1. Qual é a metodologia adotada para o desenvolvimento das práticas pedagógicas com a Educação Infantil que envolve o trabalho com corpo em movimento?
2. Como são delineados os dias e as atividades que envolvem o movimento. Qual frequência? De que forma são desenvolvidas?
3. Quais são as finalidades que estas atividades cumprem?
4. Há crianças que não participam ou pouco participativas nas atividades propostas relacionadas ao corpo em movimento? Você sabe por quê?
5. De que forma você concebe sua prática pedagógica em sua sala de aula?
6. De que maneira a reflexão sobre o seu trabalho se estabelece na prática?
7. Durante sua formação inicial foram abordadas temáticas relacionadas ao corpo em movimento? Você considera que foram suficientes?

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

A professora Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara encontra-se realizando estudo em nível de Mestrado na Universidade Estadual de Ponta Grossa na área de Educação na linha de Ensino-Aprendizagem, sobre a temática **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O CORPO EM MOVIMENTO.**

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 professores 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

---

**Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck**

Orientadora

UEPG

---

**Profª Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara**

Mestranda

Registro Acadêmico 31110401

**ANEXO II**  
**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 mestranda **Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara**, sob a orientação da Professora Doutora **Silvia Christina Madrid Finck**, intitulada: **A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE SOBRE O CORPO EM MOVIMENTO**. O trabalho fundamenta-se na observação, reflexão e análise do cotidiano escolar, e utilizará como instrumentos para a coleta de dados a entrevista e os questionários com professoras que atuam nas diversas turmas da 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 sua prática pedagógica 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. As informações registradas (anotações, entrevistas e questionários) durante a realização da pesquisa serão discutidas durante a análise qualitativa e os resultados divulgados em veículos de disseminação acadêmico-científica.

Neste sentido, o convidamos 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 Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara.

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, colocamo-nos à disposição para qualquer esclarecimento.

Atenciosamente

---

**Profª Drª Silvia Christina Madrid Finck**

Orientadora

UEPG

---

**Profª Cristiane Aparecida Woytichoski de Santa Clara**

Mestranda

Registro Acadêmico 31110401