

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR**

**CAMILA LIMA HILSENDEGER**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NOS  
CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIS PÚBLICOS MUNICIPAIS DA  
CIDADE DE ARARANGUÁ**

**CRICIUMA, AGOSTO DE 2011**

**CAMILA LIMA HILSENDEGER**

**CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL PRESENTES NAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NOS  
CENTROS EDUCACIONAIS INFANTIS PÚBLICOS MUNICIPAIS DA  
CIDADE DE ARARANGUÁ**

Monografia apresentada à Diretoria de Pós-graduação da Universidade do Extremo Sul Catarinense- UNESC, para a obtenção do título de especialista em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. MSc Márcia Buss Simão.

**CRICIUMA, AGOSTO DE 2011**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a DEUS, que em todos os momentos de minha vida sempre me deu forças para superar todas as dificuldades e enfrentar medos, ouvindo-me e consolando-me sempre que precisei.

Por ele ter me dado uma família maravilhosa, saúde e ter me colocado nesta profissão que tanto amo e desejo sempre me dedicar e estar sempre superando as minhas próprias expectativas. Com certeza, tudo isso foram, são e serão a força que me faz resistir a qualquer momento de fraqueza, sendo à estes minha maior dedicação por minha formação.

Agradeço também pelos empecilhos que surgiram nos meus caminhos, pois esses me fizeram transcender e amadurecer cada vez mais, me dando mais certeza do que desejo.

Aos professores do curso que se fizeram presentes e importantes nesses anos de especialização, muitos dos quais tornaram-se exemplos e grandes amigos pra mim.

O mesmo aos professores de graduação do curso de Educação Física que foram não só na graduação muito importantes, mas também, mesmo na especialização da qual não nos encontramos em sala de aula, mas sempre estiverem prontificados a me ajudar no que foi preciso.

Em especial, agradeço a minha orientadora Marcinha, por ter me orientado de maneira esplêndida me proporcionando novos conhecimentos, novas visões sobre a Educação Física na Educação Infantil, tendo sempre muita paciência para que esta pesquisa fosse realizada, incentivando-me sempre e confiando meu potencial.

Aos meus colegas de turma dos quais passei momentos maravilhosos que sentirei muita saudade.

A todos, meu muito obrigada!

**“Não existe nada mais fatal para o pensamento que o ensino das respostas certas. Para isto existem as escolas: não para ensinar as respostas, mas para ensinar as perguntas. As respostas nos permitem andar sobre a terra firme. Mas somente as perguntas nos permitem entrar pelo mar do desconhecido.”**

**(Rubem Alves)**

## RESUMO

O tema deste estudo a EF na EI, surgiu da preocupação que tenho com a infância nas escolas. Essas que em função das múltiplas preocupações da sociedade capitalista em “formar” o aluno acabam tratando com pouca ênfase a infância. As escolas que trabalham com EI, por vezes, acabam por tratar as crianças como “adultos em miniatura”, e as propostas pedagógicas por vezes não contemplam a criança em sua total dimensão. Por isso o problema desta pesquisa: O que indicam e definem as propostas pedagógicas de EF para a educação infantil nos centros educacionais infantis públicos municipais na cidade de Araranguá? Com o objetivo geral Analisar as propostas pedagógicas da EF nos Centros Educacionais Municipais de educação infantil da cidade de Araranguá. Caracteriza-se em uma pesquisa de análise de conteúdo e tem como instrumento da pesquisa, os PPPs dos CEIs selecionados. Dentre os critérios de inclusão e exclusão, permaneceram nove CEIs da cidade de Araranguá que possuem a disciplina de EF. Foi realizada uma análise do PPP das instituições. A pesquisa foi fundamentada com as Concepções de EF num contexto histórico, a Prática Pedagógica da EF, as Concepções de Infância, criança e a EF na EI que deve possibilitar para as crianças a ampliação dos conhecimentos e experiências, introduzindo-as no mundo da cultura corporal de forma crítica, respeitando seus interesses e individualidades. Foi pesquisado também o Histórico da EI em Araranguá, as propostas de ensino para CEI, os conteúdos da EF, o PPP e as Legislações vigentes a nível de Brasil. Com os dados coletados e baseando-se na fundamentação teórica concluí-se com esta pesquisa que as concepções de EF ocupam pouco espaço nos PPPs além de incompletas. As concepções de EF são as que menos aparecem nos PPPs. Os conceitos de infância também foram insuficientes. As concepções de EI são as que mais aparecem nos PPPs. Para se trabalhar com EI deve-se estar consciente de quais concepções de infância e criança se tem. Concepção crítica para se trabalhar a EF é o que se deseja para a EI. É imprescindível que nos PPPs estejam claras essas idéias.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Infância.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

EF- Educação Física

EI - Educação Infantil

CEI – Centro Educacional Infantil

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

PCA - Proposta Curricular de Araranguá

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina

PPP - Projeto Político Pedagógico

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

LBA – Legião Brasileira de Assistência

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>7</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>10</b>
2.1 Concepções de Educação e Educação Física: contexto histórico .....	10
2.2 Prática Pedagógica da Educação Física .....	19
2.3 Concepções de Infância .....	21
2.4 Concepções de criança .....	26
2.5 A Educação Física na Educação Infantil.....	28
2.6 Histórico da Educação Infantil na cidade de Araranguá .....	34
2.7 Os conteúdos da Educação Física.....	36
2.8 Projeto Político Pedagógico.....	39
2.9 Legislações Vigentes .....	42
<b>3 METODOLOGIA .....</b>	<b>45</b>
3.1 Procedimentos Metodológicos .....	45
3.2 A opção pela Análise de Conteúdo .....	50
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>51</b>
4.1 Concepções de Educação Física.....	53
4.2 Conteúdos de Educação Física para a Educação Infantil contemplados nas propostas pedagógicas municipais de Araranguá .....	59
4.3 Concepções de Educação Infantil .....	64
4.4 Concepções de Infância .....	78
<b>5 CONCLUSÃO .....</b>	<b>82</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>85</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar sobre a EF na EI deu-se por gostar muito de trabalhar com a EI e perceber que há insuficiência de fundamentos teóricos nessa primeira etapa da educação básica.

Durante a graduação, pesquisei sobre a EI nos centros educacionais infantis particulares por ouvir muitas reclamações de alguns colegas que trabalham em CEIs particulares, falando sobre a coordenação da mesma que questionam suas prática voltada às concepções críticas, duvidando e entendendo que dessa forma a criança não estaria aprendendo, não atendendo então aos interesses destes centros.

A realização de tal pesquisa trouxe resultados interessantes que foram além das expectativas do projeto, como, por exemplo, como se confundem os objetivos dos professores, os dos coordenadores e a prática em si das aulas de EF. Estes tomam rumos bem diferentes na mesma instituição, além de professores não conhecerem o PPP das escolas em que trabalham ou mesmo os PPP estarem desatualizados com datas de 10 anos atrás e, às vezes, assumindo que é assim, pois, ele não é seguido.

Freqüentemente os CEIs preocupam-se em escolarizar estas crianças nos moldes do ensino fundamental apoiados, muitas vezes, pelos próprios pais. Como poucos conhecem as discussões em torno da educação, em especial da EI, acabam concordando que este é o papel da instituição.

Para isso, buscam formar “pequenos gênios”, fazendo assim, com que a educação e conseqüentemente a EF acabe se resumindo a execução de simples atividades motoras, deixando de lado o lúdico e outras possibilidades de se trabalhar com crianças dessa faixa etária como os jogos e brincadeiras sem se atrelar tanto a função pedagógica da aula que acabam por si, impedindo que as crianças se expressem corporalmente.

Nessa perspectiva, a EF, bem como outras disciplinas, estão envolvidas em alfabetizar precocemente as crianças e formar crianças, ou melhor, alunos que adquiram habilidades para o mundo do trabalho no futuro dentro da sociedade. No entanto, no discurso e também no papel (nas propostas pedagógicas), os CEIs afirmam que objetivam contribuir com a transformação, a mudança da sociedade através da educação.



A opção agora por realizar a pesquisa também nos CEIs públicos (como já tive experiências em CEIs públicos), por saber que o cotidiano nesses centros de funcionamento em período integral é diferente dos CEIs particulares, sendo que estes, atuam, ainda com um caráter assistencialista, às crianças de uma classe mais baixa e o seu cotidiano interfere no período (tempo) que os professores têm para trabalhar com as crianças.

A pesquisa será realizada nos CEI públicos municipais de Araranguá, (cidade vizinha de onde moro,) para conhecer e identificar os objetivos que as CEI tem com a EI e como a EF se encontra nessas instituições que por vezes, exigem que a prática dos professores consigam minimizar tais interferências, ditas anteriormente, no cotidiano destes centros.

Buscando identificar as propostas de EF vinculadas aos centros educacionais, definimos como indicadores a serem investigados as seguintes **questões norteadoras**:

- Quais concepções de EI, de EF e de Infâncias estão presentes nas propostas pedagógicas dos CEI?
- Nas propostas pedagógicas, quais são os conteúdos definidos como fundamentais para a EF nessa etapa da educação?

Para buscar respostas a essas indagações, o **tema** do projeto de pesquisa será: Concepções de EF na EI presentes nas propostas pedagógicas nos CEIs públicos municipais da cidade de Araranguá. Delimitei o **problema** como sendo: O que indicam e definem as propostas pedagógicas de EF para a EI nos CEIs públicos municipais na cidade de Araranguá? Tem-se como **objetivo geral** desta pesquisa: Analisar as propostas pedagógicas da EF nos CEIs Municipais da cidade de Araranguá; e como **objetivos específicos**: identificar as concepções de EI, de infância e de EF e os conteúdos contemplados nas propostas pedagógicas municipais de Araranguá.

Esta pesquisa terá como referencial teórico: um resgate dos aspectos históricos da EF, os seus conteúdos e concepções, a EF na EI, as concepções de infância, estudos da LDB, RCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI e PCSC.

Para a realização desta pesquisa, será desenvolvida uma pesquisa documental de análise de conteúdo, pois conforme Buss-Simão (2007, p. 59), apoiada em Vala explica que “[...] a inferência como razão de ser da Análise de

Conteúdo – segundo ela, a relevância teórica dessa técnica consiste na inferência”. Completando essa afirmação Vala (1999 apud BUSS-SIMÃO, 2007, p. 60), reforça que “Não há modelos ideais em análise de conteúdo. As regras do processo inferencial que subjaz à análise de conteúdo devem ser ditadas pelos referentes teóricos e pelos objectivos do investigador”.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Concepções de Educação e Educação Física: contexto histórico**

Através dos métodos das aulas e das avaliações dos professores consegue-se identificar qual a concepção que estes adotam, sendo elas explícitas ou implícitas. Faz-se importante perceber qual concepção está na prática do professor e da escola para compreender suas propostas. Libâneo (1994) escreve sobre o papel da escola, explicando que subjacente à prática escolar, existem diferentes concepções de homem e sociedade. Libâneo (1994), classifica as pedagogias de educação em liberais e progressistas para uma melhor compreensão das tendências que permeiam a prática pedagógica.

O nome pedagogia liberal não significa que esta seja aberta ou avançada. Na verdade este termo surgiu como uma manifestação da sociedade capitalista, na defesa deste sistema pela “predominância da liberdade e interesses individuais na sociedade” (LIBÂNEO, 1994, p.21). Estabelecendo a organização da sociedade de classes. Na escola ela aparece como a que prepara os alunos para seus papéis sociais através da apreensão e aceitação das normas impostas por esta sociedade capitalista.

A pedagogia progressista sustenta as finalidades sociopolíticas de educação, contrárias a sociedade capitalista, por isso não podendo se institucionalizar neste tipo de sociedade. Ela serve como um instrumento de luta dos professores.

Ainda de acordo com Libâneo (1994), na pedagogia liberal, as tendências educacionais estão divididas em: tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista.

Na tendência liberal tradicional, a escola preocupa-se com a cultura, mas deixa de lado os problemas sociais, preparando o intelectual e moral dos alunos para seu papel na sociedade, para a vida, através das suas matérias de estudo, com conteúdos separados da experiência e realidade social deles. O aprendizado nesta tendência consiste em repassar conhecimentos, é como um treino, baseado em perguntas e respostas como uma forma de disciplinar a mente. Acredita que a criança assimila a aprendizagem tão quanto um adulto, sendo a retenção dos

conteúdos indispensáveis, predominando a autoridade do professor com a intenção de ter a atenção e o silêncio.

Na tendência renovada progressivista, a escola deve proporcionar aos alunos experiências para que se eduquem, experiências estas que atendam as exigências destes e ao mesmo tempo as da sociedade. Dá valor às habilidades mentais e cognitivas, onde o que importa é como se aprende e não o saber propriamente dito. A idéia de “aprender fazendo” está sempre presente valorizando as tentativas de experiências e destacando o trabalho em grupo para o desenvolvimento mental. O professor torna-se um auxiliador intervindo apenas quando necessitar dar forma ao raciocínio dos seus alunos. Explica também que o aluno disciplinado é aquele que é solidário, participante e ainda respeitador das regras.

Na tendência renovada não – diretiva, a escola preocupa-se mais com os problemas psicológicos valorizando exageradamente o ensino, porém dá pouca importância à didática, conteúdos, métodos de ensino, dando a idéia de uma educação como terapia, centrando-se no aluno e buscando a auto-realização. Nessa tendência, os professores devem facilitar o ensino para que os alunos busquem por si só os conhecimentos, ajudando eles a se organizarem garantindo um bom clima de relacionamento pessoal através de vivências de experiências, sem intervir na aprendizagem para não inibi-la: “Assim o objetivo do trabalho escolar se esgota nos processos de melhor relacionamento interpessoal, com condição para o crescimento pessoal” (LIBÂNEO, 1994, p.28).

Na tendência liberal tecnicista, visa uma educação para modelar o comportamento humano. A escola deve se organizar e auxiliar no desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, atuando no aperfeiçoamento dos indivíduos tornando-os “competentes” para o mercado de trabalho. Baseia-se nos conhecimentos científicos, informações, dando maior importância ao conhecimento observável. O professor administra o repasse de conhecimentos de acordo com as exigências da escola, não tendo participação na elaboração do programa educacional. Os debates, discussões e ainda as relações afetivas não têm importância.

Para Libâneo (1994), a pedagogia progressista se manifesta em três tendências: a libertadora, libertária e a crítico social dos conteúdos, onde as duas primeiras citadas têm em comum o antiautoritarismo e a valorização da experiência

vivida, dando mais valor ao processo de aprendizagem grupal (discussões, debates, etc.).

Na tendência libertadora, os conteúdos são extraídos da realidade dos alunos, utilizando-se de questionamentos sobre estas realidades, para nela atuarem como transformadores sociais, problematizando a prática de vida dos alunos. Através das experiências vividas, almeja levar os alunos a um nível de conhecimento mais crítico da sua realidade, pelas trocas de experiências sobre as práticas sociais. Valoriza o diálogo entre professor – aluno e elimina relações de autoridade.

A tendência libertária visa transformar a personalidade dos alunos num sentido libertário através de modificações nas instituições, assim os alunos quando saírem dessas, levarão para as instituições externas tudo que aprenderam. Tem também a idéia da formação de grupos de pessoas, instituições, que estejam ligados à educação. Sendo esta uma pedagogia institucional, busca ser resistência à burocracia. As matérias são expostas aos alunos, mas não são exigidas, pois o importante é o conhecimento obtido através das experiências vividas pelo grupo, sendo o conhecimento, respostas as necessidades e exigências sociais através da vivência grupal e na autogestão: “Os alunos tem liberdade de trabalhar ou não, ficando o interesse pedagógico na dependência de suas necessidades ou das do grupo” (LIBÂNEO, 1994, p.37). Nessa tendência o professor é um orientador sem deixar que suas idéias e reflexões sejam plenas e unicamente aceitas, ele faz parte do grupo para orientar nas reflexões. É tanto um conselheiro como um monitor. Os alunos têm a liberdade para tomar decisões.

Ainda há a pedagogia crítico-social dos conteúdos, onde a escola age na aprimoração do saber, contribuindo para a democratização e sendo contra a seletividade, pois se a escola faz parte do social, é nela que as transformações da sociedade serão feitas. Nessa tendência os conteúdos fazem parte da vida dos alunos, não se separam da realidade destes. São realidades exteriores que devem ser entendidos e não apenas modificados, precisam ligar-se à significações humanas e sociais, às suas experiências concretas, possibilitando ainda uma reavaliação crítica desses conteúdos. A escola e os professores auxiliam na organização dos conhecimentos e experiências dos alunos por meio de vivências com participações ativas dos mesmos, preparando-os para que possam participar na democratização da sociedade:

Os métodos de uma pedagogia crítico-social dos conteúdos não partem , então, de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno, confrontada com o saber trazido de fora (LIBÂNEO, 1994, p.40).

O professor e os alunos fazem a troca de conhecimentos, onde o aluno confronta os conhecimentos, experiências vividas da sua realidade com os conteúdos (também conhecimento) que o professor trabalha. Conteúdos estes que não são apenas para satisfazer algumas necessidades dos alunos, mas também para buscar outros e ainda poder exigir mais esforço do aluno para que participem mais ativamente:

O esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos – realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção (LIBÂNEO, 1994, p.42).

Com o estudo das pedagogias e tendências que permeiam a educação, todas as disciplinas tentam indentificar-se, buscando uma definição para sua prática pedagógica. A EF, na sua constituição pedagógica, ao sofrer influências das pedagogias da educação, passa também por várias mudanças.

O liberalismo do século XX apostava na escola como redentora da humanidade para a construção de uma sociedade democrática, livre dos problemas sociais do sistema capitalista e de acordo com Ghiraldelli (2004), a EF Higienista é produto desse sistema liberal, sendo esta, a que se preocupa mais com os hábitos higiênicos e saúde, tentando resolver os problemas ligados a temática através da educação. Dando importância ao desenvolvimento físico e moral. Utilizava-se de métodos ginásticos na escola, sendo estes métodos, os mesmos das instituições militares, pois na época, foram levados os instrutores dessas instituições às escolas, onde estes eram os professores de EF.

Tal concepção entende que independente das determinações impostas pelas condições de existência material, o individuo pode e deve “adquirir saúde”. [...] é uma concepção que se preocupa em erigir a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo” (GHIRALDELLI, 2004, p. 17).

Ainda conta Ghiraldelli (2004), que por volta de 1921, entra em vigor no Brasil o “Método do Exército Francês” para tentar romper com a EF Higienista e dar impulso a EF Militarista. A EF nos cursos secundários tornou-se obrigatória por volta de 1931, logo atingindo também as escolas e em 1933 foi fundada a Escola de EF do Exército, voltada para a formação de profissionais na área da EF.

A EF Militarista acabou por absorver ainda certos sentidos da Higienista que foi necessária em toda a época da Primeira República, sendo que:

[...] o objetivo fundamental da Educação Física militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. [...] O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. [...] a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do cidadão-soldado”, capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem (GHIRALDELLI, 2004, p.18).

A EF Militarista pode ser comparada a EF esportivizada que segundo Bracht (1999), a prática esportivizada ocorreu nos séculos XIX e XX, mais fortemente após a guerra civil. Desde cedo ela é orientada pelos princípios da concorrência e do rendimento, envolvendo aspectos biológicos, como o aumento da resistência, da força, etc., e também comportamentais, como hábitos de vida baseados em regras, respeito a estas e as normas de competições. Treinamento esportivo e a ginástica promovem a aptidão física e duas conseqüências: saúde e a capacidade de trabalho, rendimento individual e social, objetivos da política do corpo. O princípio desta prática é o rendimento.

Depois da EF militar, o esporte toma a frente com um crescimento e divulgação rápida na EF, tendo vários investimentos a seu favor, enfatizando nela o esporte de rendimento, excluindo os menos habilidosos da prática. O esporte, ressalta Bracht (1999), é um fenômeno polissêmico que apresenta vários sentidos e ligações sociais. Seu objetivo central é a intervenção no corpo como máquina, com vistas ao seu melhor funcionamento orgânico para seu desempenho produtivo.

Com o advento do clima de belicosidade na Europa e a ascensão do fascismo e do nazismo e, principalmente, com o aumento das relações comerciais entre Brasil e Alemanha, estava aberto o canal de Tráfego para a veiculação do pensamento reacionário no país (GHIRALDELLI, 2004, p. 38).

Dessa forma o exército brasileiro tinha dois objetivos: primeiro, vendo a Alemanha como potência autônoma, isto servia de exemplo para o exército nacional para apostar na industrialização do país possibilitando a transformação desse exército numa instituição mais forte até mesmo externamente. E segundo, para fazer a manutenção e compras de armamento e aparelhos, concordavam em comprá-los da Alemanha.

Em seguida, acontece a segunda guerra mundial, provocando grandes alterações no país, até no próprio regime político. Então se começa a refletir sobre como estar permitindo a morte dos militares brasileiros na Europa, lutando contra o Fascismo sendo que adotavam de métodos semelhantes a estes aqui no Brasil.

Após a Guerra, o governo Vargas cai e junto com ele a ditadura do Estado Novo, então em 1945, no período de democracia paulista, a EF toma novos impulsos, onde a concepção Militarista cede lugar a Pedagógica que torna a EF uma mediadora da educação integral focando a questão agora, do planejamento de conteúdos e métodos utilizados sem muitos avanços.

A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encerrar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encerrar a Educação Física como uma prática eminente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”. [...] A Educação Física Pedagógica está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o esporte etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc (GHIRALDELLI, 2004, p.19).

A EF Pedagógica, desenvolveu-se com grande interesse no esporte como espetáculo valorizando o esporte de rendimento, incentivado ainda pelos detentores do poder.

Com a ditadura militar, reforça-se a EF Competitivista, tendo ela como objetivo “[...] a caracterização da competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna”, voltando-se ao culto de atleta herói que supera as suas dificuldades e chega ao pódio reduzida ao esporte de alto nível. (GHIRALDELLI, 2004, p.20). É baseada nos avanços dos estudos fisiológicos e biomecânicos para a melhora da técnica e pelo fato do esporte ser um bem em si, deve ser defendido e protegido por qualquer governo.



A EF esportivizada, surgiu balizada no paradigma da aptidão física a partir do ressurgimento da ditadura militar, dando importância tanto para a melhora da capacidade física dos trabalhadores, quanto para a saúde da população em geral, onde o predomínio das ciências, principalmente da biologia e seus derivados, fundamentaram a EF.

Segundo Bracht (1999), a entrada mais decisiva das ciências sociais e humanas, fez surgir uma análise do paradigma da aptidão física denominada “movimento renovador” da EF brasileira, onde discutia-se a falta de ciência a EF e sobre sua prática pedagógica com base no conhecimento científico. Porém, notou-se que esta discussão apenas atualizava a história da EF, mas não rompia o paradigma da aptidão física que se constituiu para a manutenção da sociedade capitalista.

Darido (2003), escreve que a partir da década de 80 a EF passa por um período de valorização dos conhecimentos da ciência. Há ainda uma confirmação da vocação da EF para ser uma ciência da motricidade humana. Um dos motivos das mudanças ocorridas na EF foi em relação à produtividade, baseada na mão de obra pela força de trabalho humano, tendo um modelo de corpo produtivo a ser valorizado pela EF.

Uma das abordagens pedagógicas da EF escolar que surgiu, foi a abordagem desenvolvimentista, que ainda de acordo com Bracht (1999), almeja oportunizar experiências de movimento para o desenvolvimento das necessidades das crianças de 1ª à 4ª série, baseada na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem. Essa perspectiva aponta para o movimento como objeto de estudo da EF e seu objetivo é a aprendizagem do mesmo. Ela procura estudar as mudanças no aspecto motor desde o nascimento até a morte, sempre relacionando com o fator tempo. Os movimentos dos alunos nessa perspectiva de EF, nunca partem deles próprios, pois a aprendizagem está relacionada com movimentos pré-estabelecidos e os alunos tem que ser “moldados” nesses movimentos.

Próxima, a essa perspectiva surgiu a psicomotricidade que exerceu grande influência na EF nos anos 70 e 80, mas foi bem criticada, pois os professores questionavam a EF como a que auxiliava no ensino das outras matérias, subordinando-se a elas.

Neste período, relata ainda Bracht (1999), há uma expansão no campo de conhecimento na área da EF onde surgiram novas publicações, melhores formações

acadêmicas, cursos e congressos e ainda novos colaboradores com a busca da EF pela criticidade.

A abordagem desenvolvimentista:

[...] é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da EF escolar (DARIDO, 2003, p. 4).

A EF aqui, escreve ainda a autora, busca através da interação da quantidade e complexidade dos movimentos, o desenvolvimento das habilidades motoras, adequadas ao nível de crescimento e desenvolvimento de cada criança. Este nível de desenvolvimento motor deve corresponder à idade. Esta abordagem, explica Darido (2003), preocupa-se com a valorização do processo de aprendizagem das habilidades motoras. Pelo conhecimento das etapas em que se divide a aquisição das habilidades para esta abordagem, pode-se identificar o “erro” das crianças, que seriam as habilidades não desenvolvidas ou não bem desenvolvidas ainda, para assim trabalha-la. Dá pouca importância ao contexto sócio-cultural.

Dentro da abordagem desenvolvimentista, existe a concepção construtivista - interacionista que segundo Darido (2003, p. 7), é uma proposta apresentada como uma opção para se opor a proposta mecanicista da EF escolar. Dá-se pela construção do conhecimento pelo sujeito: “Ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal. Porém, desconsidera a questão da especificidade da Educação Física”. Pode acontecer então que os conteúdos não tenham relação com a prática do movimento em si.

A EF, nessa concepção, é um meio de atingir o desenvolvimento cognitivo, sendo o movimento o facilitador desta aprendizagem. Porém, não se esclarece qual conhecimento se quer construir com a prática da EF escolar. Pode ser o de auxiliar na aprendizagem dos conteúdos das outras disciplinas. Sendo desse modo concebida “como um meio para um outro fim” (DARIDO, 2003, p. 7).

Segundo Achre (2003), ao longo dos últimos anos, surgem várias abordagens da EF que tentam superar as idéias das concepções tradicionais para favorecer a legitimação da EF na escola e contribuindo para as reflexões que hoje se verificam na área.

Para o Coletivo de Autores (1992), as pedagogias surgem das crises originadas pelos conflitos entre os diferentes interesses das classes proprietária e proletária e são disciplinas capazes de suprir a complexidade, globalidade, ainda os conflitos e especificidade da educação.

A partir das discussões da pedagogia crítica, surgem novas propostas pedagógicas para a EF: Concepção das Aulas abertas, Crítico Superadora e Crítico Emancipatória.

É imperioso fazer menção também à proposta da concepção de aulas abertas à experiência [...] Trabalhando com a perspectiva de que a aula da Educação Física pode ser analisada em termos de um continuum que vai de uma concepção fechada a uma concepção aberta das aulas no sentido de se conseguir a co-participação dos alunos nas decisões didáticas que configuram as aulas. (BRACHT, 1999, p.80)

O Coletivo de Autores (1992), explica que a concepção denominada Crítico Superadora é a que busca uma escola justa e igualitária, onde os alunos possam interagir tanto entre si buscando uma formação crítica, dessa forma podendo intervir nas ações sociais, procurando assim uma melhoria da sociedade num todo através de conteúdos que advém da cultura corporal.

Nessa perspectiva, a forma de trabalho e intervenção pedagógica é dialógica, comunicativa, produtivo-criativa, reiterativa e participativa, tendo também finalidades como organização, identificação, compreensão e explicação da realidade mediada pelo conhecimento cientificamente elaborado e pela lógica dialética materialista do pensamento, sendo considerados ainda aspectos como o projeto histórico, as condutas humanas.

As práticas avaliativas, as decisões em conjunto, o tempo pedagogicamente necessário para a aprendizagem, o privilégio da ludicidade e da criatividade, bem como a reinterpretação e a redefinição de valores e normas, também são formas de trabalho desta concepção, que, conseqüentemente, implicam no fazer coletivo.

Sobre a perspectiva denominada de Crítico Emancipatória, Kunz (1994), escreve que esta concepção de EF almeja, por meio de uma escola que atenda os interesses de quem a procure, oportunizar uma capacitação dos alunos para a sua própria participação na vida sócio-cultural e a ampliação dos conhecimentos da cultura lúdica através das diversificações das experiências corporais e também

sobre conhecimento do ato de se movimentar, não apenas como uma capacidade funcional, mas sobre conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados das suas próprias vidas realizando reflexões críticas.

Visa à formação de um cidadão crítico, consciente, ético, participativo, que tenha coragem e conhecimento para defender e buscar seus interesses. Que lute pela transformação da sociedade, tornando-a justa, solidária, democrática, criativa, crítica, com mais oportunidades. Uma sociedade que assuma seus direitos e deveres e que tenha coragem e conhecimento para buscar e defender seus interesses.

A proposta visa que o aluno tenha um agir social, cultural e esportivo diferenciado, trabalhando dentro de uma auto-reflexão que oportunize aos alunos a perceberem as imposições a que estão submetidos e objetivando a superação dessa imposição, tendo uma maior liberdade e um conhecimento verdadeiro dos seus próprios interesses.

## **2.2 Prática Pedagógica da Educação Física**

Estudos e discussões no grupo de trabalho sobre educação da criança de 0 à 6 anos da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), discutem sobre diferentes posições em relação a educação infantil, como por exemplo, as diferenças que devem ser observadas para o atendimento em creches à crianças até 4 anos, para as crianças de 4 à 6 anos de idade. Mesmo aqueles que defendem uma forma mais escolarizada para as crianças, concordam que elas necessitam de um modelo mais flexível, aberto e para as crianças de 4 à 6 anos, que permanecem em centros de educação infantil em período integral, concorda-se que neste caso, elas também precisam de um tempo e espaço para brincadeiras livres, descanso, atividades de cuidado, alimentação. (ANPED, 1998)

De acordo com Ventura (2006), a educação tanto formal como informal é vista como intencional e se dá conforme o ambiente em que se vive, constituindo-se assim de dimensões muito amplas, podendo ser obtida através da escola, da família, na rua ou no trabalho, desenvolvendo-se por meio das relações dos indivíduos.

A educação não-formal seria a realizada em segmentos educativos fora dos marcos da instituição escolar, mas com certo grau de sistematização e estruturação. A educação formal compreenderia instâncias de formação,

escolares ou não, com objetivos educativos explícitos e uma ação intencional institucionalizada, estruturada, sistemática. (VENTURA, 2006, p.2).

Ventura (2006) explica que existem várias práticas educativas, no entanto, também existem várias práticas pedagógicas. Para Soares (1996, apud VENTURA, 2006):

Talvez a escola pudesse ser um lugar onde se vai para aprender coisas que não se sabe, ou que se sabe apenas na superfície. [...] A escola então estaria tratando de saberes mais elaborados ou, conforme Snyders, rompendo com a cultura primeira, ampliando o horizonte do aluno para coisas, lugares e saberes que ele não atingiria sem ela. [...] Esta escola como lugar de conhecer, estaria colocando, para o aluno, o que há de grandioso na ciência, ou seja, o homem diante da dúvida, diante de um processo que se constrói pelos erros e pela negação... por rupturas e continuidades e, sobretudo, por interesses humanos (SOARES, 1996 apud VENTURA, 2006, p.3).

Segundo Santana Filho (2004), a idéia que se tem de EF relacionada apenas ao corpo por si só, tem sido questionada. Para a EF esse questionamento leva à uma busca de identidade da disciplina como componente curricular, sendo que até hoje não há uma definição de sua identidade, considerando que ela sempre teve que se orientar por outras áreas do conhecimento ou das políticas públicas.

Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular, pode assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações) Consideramos aqui os problemas da educação brasileira que afetam diretamente as relações pedagógicas vividas pelos professores nas escolas, tais como: a proletarização e desvalorização social do magistério; a falta de condições objetivas de trabalho nas escolas; a distribuição desigual de recursos materiais e simbólicos; a insuficiência ou má qualidade do material didático; a dupla ou tripla jornada de trabalho de muitos professores, determinando a falta de tempo destinada à formação continuada; o excessivo número de alunos por turma; a condição sócio-econômica e cultural dos alunos; dentre outros (SANTANA FILHO, 2004, p.4).

Ventura (2006), afirma também que a prática pedagógica irá depender muito, se não totalmente, da concepção de EF e pedagogia que o professor segue. Nessa perspectiva, Santana Filho (2004) sugere que a prática pedagógica da EF, deve estar relacionada com o desenvolvimento do aluno construindo relação com os saberes, possibilitando e oportunizando a construção de conhecimento com a reflexão das aulas, respeitando os limites dos alunos e sua realidade social e cultural e através dessas reflexões, possibilitar mudanças sociais. Todavia, este ensino não

pode ser estático, desejando atingir apenas o seu objetivo como início e fim, mas possibilitar aberturas para que vivenciem, façam as reflexões, construções e interpretações a partir de diferentes formas que o professor poderá utilizar.

O papel do professor não é de repassar conhecimentos apenas, relata Ventura (2006), deve construir e elaborar com objetivos e intenções, confrontando saberes a seleção dos seus conteúdos, o professor deve ser sujeito do seu projeto e processo histórico. A tarefa de “estudar e aprender” não cabe só ao aluno, mas também ao professor e assim detectamos a prática pedagógica que devemos desenvolver com nossos alunos.

Ventura (2006), ainda sublinha que se nossa prática pedagógica surge de necessidades sociais, ela também será vista como prática social, já que terá objetivos, finalidades e conhecimentos que relacionam teoria e prática.

Algumas respostas sobre “o que é a EF”, possuem teorias bem amplas sobre os fundamentos da EF escolar. O Coletivo de Autores (1992), explica que a EF é uma prática pedagógica que tematiza na escola, atividades que trabalham a expressão corporal tratando do conhecimento chamado de cultura corporal.

Sabe-se que esta prática social, numa perspectiva crítica de EF, está desencadeada em algumas propostas que possam ver a EF enquanto disciplina que contribua com a formação de uma pessoa crítica, autônoma.

### **2.3 Concepções de Infância**

Nos séculos XII e XIII de acordo com Picelli (2002), surgiram registros de representações de crianças através de gravuras, mas apareciam com características de adulto. Por volta do século XIII as representações infantis começaram a ser representadas como jovens adolescentes: “Esta ausência de referência à idade, persistiu por muito tempo até o século XVII” (PICELLI, 2002, p. 34).

A educação da idade média, não era estritamente reservada às crianças, mas sim aos mais ricos e importantes do clero que acolhiam diferentes idades, sendo que como descreve Picelli,

No século XIII os colégios eram asilos para estudantes pobres [...]. Só a partir do século XV [...] tornaram-se institutos de ensino. Com a evolução dessas instituições escolares houve a evolução paralela do sentimento das idades e da infância. O colégio tornou-se então uma instituição essencial da sociedade, um instrumento para a educação da infância e da juventude

em geral, com disciplinas rigorosas e com classes numerosas (PICELLI, 2002, p. 34).

Oliveira (2005) escreve que os estudos sobre a infância vêm desde o século XVIII e XIX, entretanto a Educação Infantil aparece em estudos educacionais desde a antiguidade. Mas somente na segunda metade do século XX, é que a infância passa a ser estudada para ser compreendida em vários contextos e em diversas áreas.

Segundo Oliveira (2005, p. 2), na antiguidade não existia entendimento da criança, ela era vista como um adulto em miniatura, tendo o mesmo potencial, dotada de capacidades, não diferenciava-se nos desenhos crianças de adultos, não se tinha conhecimento sobre suas individualidades. Apenas mais tarde, na sociedade capitalista, a infância ganha status, vista como “[...] figura da coletividade, dotada de necessidades próprias merecedora de atenção e intervenções educativas”.

Picelli (2002), diz que foi separada em dois momentos a história da concepção de infância: a primeira que vai das comunidades primitivas até o fim da modernidade e o segundo que começa no fim da modernidade. No segundo período, as concepções de infância tomam rumos diferentes da concepção de adulto, havendo a separação destes. Surgem novas formas de orientar a educação para as crianças, com a criação de correntes pedagógicas na época, que partiram de modelos sociais e das concepções de homem.

Na sociedade primitiva, vista como parte do primeiro momento da história da concepção de infância, Picelli (2002) afirma que as crianças deveriam seguir o modelo dos mais velhos de acordo com regras que eram estabelecidas e deveriam ser obedecidas. A preocupação nesta época era apenas de garantir a preservação da espécie.

Ainda de acordo com Picelli (2002), as crianças acompanhavam os adultos nos trabalhos e como recompensas ganhavam comida. Ela era vista apenas como mais um membro do grupo e que deveria ser forte para que vivesse e fosse ativo nas atividades. Não existia uma divisão etária, crianças e adultos tinham a mesma identidade. A sobrevivência das crianças aí, dependia da defesa e dos alimentos que as mães os davam, pois dentre muitos filhos as vezes, era preferível que poucos se alimentassem bem para que sobrevivessem, mas que estes que

restassem, fossem fortes para o trabalho garantissem a preservação da espécie. A desnutrição acabava matando muitas destas crianças.

A educação se dava por homens e mulheres mais velhos que transmitiam a elas a cultura da tribo e também aprendiam com as próprias experiências e pouco a pouco iam assimilando a cultura e costumes, englobando desde crenças até práticas sociais com o convívio: “Tudo girava em torno dos interesses e necessidades da tribo” (PICELLI, 2002, p. 29).

Algumas vezes eram os pais que as instruíam em certas educações, conforme a convivência que tinham. Assim a criança adquiria a primeira educação sem que nada de especial ou diferenciado fosse dado a ela por alguém. Adquirida o aprendizado no âmbito familiar sem qualquer tipo de especialidade para os mais novos, pois nas sociedades primitivas se educava para a vida e por meio das experiências dela: “Para aprender a manejar o arco, a criança caçava; para aprender a guiar o barco, a criança navegava” (PICELLI, 2002, p. 29). A concepção de infância tinha função determinada pela prática por necessidade à sobrevivência de cada um da tribo.

O segundo período começa no fim da modernidade, no qual, o conceito de educação, destaca Picelli (2002), foi perdendo suas características conforme surgiam à sociedade dividida em classes, assim foi substituído a propriedade comum pela privada. Quando não existia esta divisão, as crianças eram encaminhadas aos hábitos sem maiores problemas e sem o uso de nenhum instrumento de disciplina e assim que surgiu esta divisão, vieram juntos alguns empecilhos como religiões, educação paterna, submissão feminina e separação entre trabalhadores e patrões.

Oliveira (2005), escreve que em meados século XVII, a visão sobre a criança, era a de que estes serviriam para a manutenção dos bens familiares, preocupavam-se com o futuro deles como herdeiros. Se não fossem de famílias ricas, deveriam servir para o trabalho e as que fossem de famílias ricas, os pais preocupados com o futuro dos seus filhos, colocavam-nos na escola para a moralização. Visto que a criança era percebida como um ser incompleto a ser moralizado pela educação do adulto. Picelli (2002), conta que as crianças por muito tempo eram consideradas empecilhos, as mães que precisavam trabalhar.

A autora também relata, que a preocupação com a educação das crianças menores de seis anos só surgiu a partir da revolução industrial, onde se



deu uma maior preocupação com os filhos das mães que trabalhavam. Surgem então as instituições para abrigar estas crianças e atender as reivindicações das mães.

Picelli (2002), explica que já na idade moderna, no século XVIII, a descoberta da infância chega a um status importante, sendo que já se encontrou representações das crianças em desenhos, representando o diálogo delas com os adultos e a família, revelando a primeira infância, junto com os hábitos infantis.

A autora destaca que no Brasil, ficou difícil conceituar a criança nos primeiros séculos de colonização, pois em nosso país a história da infância só se tem memórias e algumas considerações em livros estrangeiros.

Picelli (2002) fala de Fröbel, autor estrangeiro, que contribuiu para o conhecimento sobre a EI. Este, considerado pedagogo do romantismo, fez com que na história se destacasse três pensamentos seus sobre o pensamento educativo:

O primeiro deles diz respeito a concepção de infância.[...] Fröbel como cristão, [...] acreditava que se na criança está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver. Acreditava que era necessário reforçar na criança sua capacidade criativa, sua vontade de mergulhar no mundo-natureza, de conhecê-lo e dominá-lo. O segundo aspecto refere-se à organização dos Jardins de infância. [...] estes pretendiam dar uma educação baseada na família unida a Deus, à humanidade e a natureza. Comparava a criança a uma semente que tem um potencial genético, a qual, sendo estimulada, poderia desenvolver-se como uma planta. A função da professora então, seria comparada com a de um jardineiro, que cuidando e melhorando a semente ajudaria no desenvolvimento da planta (criança). [...] O terceiro aspecto relaciona-se à didática para a primeira infância. [...] só ressaltava a importância do jogo e do canto, da atividade lúdico-estética, como central na organização do trabalho dos Jardins (PICELLI, 2002, p. 40).

Segundo Oliveira (2005), na Educação Infantil do Brasil, desde o século XIX, existiam discussões sobre o papel da EF nas instituições para crianças de três a seis anos. Para Picelli (2002), até o início do século XIX, a história foi marcada pela diferenciação que começa a dar da criança e do adulto. Até este momento na história a criança e a infância não tinham características próprias. Apenas com as modificações da passagem da modernidade para a época contemporânea, foi que começou a se estudar as particularidades das crianças e preocupar-se em buscar formas para introduzi-la nos modelos sociais, passando então ao registro das mudanças. A partir daí, começa a surgir diferentes concepções de infância.

Oliveira (2005) ainda cita que a EF na Educação Infantil usava da ginástica para “domar” os corpos das crianças. Tendo em vista que a concepção de infância que se tinha, era que as crianças eram ingênuas e inocentes, por isso precisavam ser “moldadas” e educadas para ser um futuro adulto.

De acordo com Quinteiro (2005), a necessidade de discussões sobre a infância surge devido à ausência de estudos nesta área, também levando em conta as condições em que muitas crianças vivem, sendo estas, na maioria das vezes, não vistas como um sujeito de direitos que tem a capacidade de falar, opinar e criar.

Quinteiro (2005), indica que os estudiosos das crianças, não se preocupavam em vê-las como construção cultural, como as que possuem saberes e tem possibilidades de criar e recriar na realidade em que vivem. Estas, vistas inicialmente, a partir de uma concepção de infância como um simples objeto de uma socialização orientada por instituições.

Buss-Simão (2006), destaca que a preocupação em se estudar as crianças e a infância como categoria social deu-se recentemente, apesar de já terem muitos conhecimentos produzidos nas áreas da medicina-pediátrica e da psicologia do desenvolvimento, todavia esses conhecimentos tinham como foco central conhecer somente os processos de ensino e aprendizagem.

Quinteiro (2005), escreve que foi a partir do rompimento de algumas opiniões sobre o conceito de socialização, que os sociólogos começaram a ver o conhecimento da infância como um grupo social em si considerando assim a infância como um meio social para a criança.

Nessa mesma perspectiva, destaca a autora, que os sociólogos que estudam as crianças viram que as instituições e as pessoas são fortes influenciadores no entendimento, adaptação e integração das crianças na sociedade, vendo elas como simples “placas” nas quais os adultos “imprimem” a cultura.

Para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança, isto é, não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (QUINTEIRO, 2005, p. 30).

Oliveira (2005), cita também que a Educação Infantil deve buscar uma concepção de infância que trate a criança como um ser humano completo, inserido na realidade e cultura, um ser em desenvolvimento e a EF na Educação Infantil, deve buscar que a criança se efetive como sujeitos de suas aprendizagens, focando o lúdico do movimento humano. E que a linguagem e expressão possibilitem isto. Deve-se conceber as crianças como “não escolares”, para isto é preciso ver a criança com outra visão de ser humano, educação, sociedade e infância:

Necessário se faz uma concepção de infância que possa resultar em abordagens que superem o reducionismo pedagógico e o tratamento da criança como um vir a ser. Paradoxalmente, percebemos na área de Educação Física um certo atraso em relação às discussões sobre a infância em outros campos, a exemplo da Educação, mas também um discreto avanço, considerando principalmente as produções a partir de meados da década de 1990 (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

Segundo Quinteiro (2005), na tentativa de articular educação, infância e alteridade para solucionar problemas como o modo com o qual os adultos vêem, sentem e percebem as crianças, a escola torna-se um espaço privilegiado das sociabilidades humanas, como produtora e produto, equilíbrio e conflito, trama e textura do social.

Quinteiro (2005, p. 35) sublinha que a criança é muito influenciável na sua educação, por isso é muito importante que ela esteja inserida num espaço pedagógico que atenda suas necessidades de criança, pois ela se deixa levar pelos padrões e preconceitos dos adultos, são mais sensíveis e receptivas a novas idéias, assim torna-se necessário ouvir o que elas pensam, falam, “uma vez que as representações sociais se manifestam em palavras, sentimentos e condutas”.

## **2.4 Concepções de Criança**

De acordo com a legislação Brasileira em vigor desde 1990, considera-se criança o indivíduo de até doze anos de idade. (BRASIL, ECA, 1990). Todavia, a concepção de criança não existe de forma definida e imutável, ao contrário, altera-se conforme as mudanças ocorridas na sociedade e nas organizações sociais. (ARIÈS, 1981).

A idéia de infância não existiu sempre e da mesma maneira. Ao contrário, ela aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a inserção e o papel social da criança na comunidade. Se na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto (de adulto) assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passava a ser alguém que precisa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura. Este conceito de infância é, pois, determinado historicamente pela modificação nas formas de organização da sociedade. (Kramer, 1982, p.18).

Até o século XII, a organização familiar não era construída em torno da figura das crianças, dos filhos, como ocorre atualmente. Os menores eram vistos como seres humanos integrantes da família somente após o encerramento dos anos mais críticos de sua vida. (HEYWOOD, 2004).

Pode-se apresentar um argumento contundente para demonstrar que a suposta indiferença com relação à infância nos períodos medieval e moderno resultou em uma postura insensível com relação à criação de filhos. Os bebês abaixo de 2 anos, em particular, sofriam de descaso assustador, com os pais considerando pouco aconselhável investir muito tempo ou esforço em um 'pobre animal suspirante', que tinha tantas probabilidades de morrer com pouca idade. (HEYWOOD, 2004, p.87)

Nesse sentido, Ariès (1981) afirma que:

Contudo, um sentimento superficial da criança – a que chamei de “paparicação” – era reservado á criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como um animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, alguns podiam ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato (ÁRIES,1981, p.10).

No século XV, até atingir três ou quatro anos de idade a criança era acompanhada por seus pais e tinha seus momentos de criança, isoladamente ou brincando e jogando com outras crianças. (ARIÈS, 1973). Nesse período “[...] se reconheceria que as crianças precisavam de tratamento especial, ‘uma espécie de quarentena’, antes que pudessem integrar o mundo dos adultos” (HEYWOOD, 2004, p.23).

No final do século XV e começo do XVI, inicia-se uma cobrança social para que as famílias aumentassem os cuidados com a criança e percebessem a necessidade de demonstrar afetividade e carinhos para com os filhos. (HEYWOOD, 2004).

Trata-se um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos estudos dos seus filhos e os acompanhavam com solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (...) A família começou a se organizar em torno da criança e a lhe dar uma tal importância que a criança saiu de seu antigo anonimato, que se tornou impossível perdê-la ou substituí-la sem uma enorme dor, que ela não pôde mais ser reproduzida muitas vezes, e que se tornou necessário limitar seu número para melhor cuidar dela (ÁRIES, 1981, p.12).

Apesar de uma criança coincidir ou assemelhar-se com outras no que se refere à estrutura física, motora e mental, existem particularidades concernentes a cada indivíduo que não podem ser generalizadas.

Embora os conhecimentos derivados da psicologia, antropologia, sociologia, medicina, etc. possam ser de grande valia para desvelar o universo infantil apontando algumas características comuns do ser das crianças, elas permanecem únicas em sua individualidade e diferenças. (RCN, 1998, p.22).

## **2.5 A Educação Física na Educação Infantil**

Buss-Simão (2006), escreve que pesquisadores têm se dedicado aos estudos sobre infância e criança sendo estas vistas como sujeitos de direitos produtores de cultura, para quebrar com a visão “escolarizante e assistencialista” que se tem da Educação Infantil. Um grande avanço é que hoje, no âmbito legal, a educação infantil faz parte do sistema educacional, tendo sua centralidade na educação e não mais na assistência das crianças. Além de fazer parte do sistema educacional, a educação infantil tem uma particularidade de ter que conciliar o cuidado e a educação das crianças: “[...] percebe-se na educação infantil uma interligação ou conexão entre “educação e ‘cuidados’”. (OLIVEIRA, 2002, p. 47)

Para a educação infantil ser concebida como primeira etapa da educação básica é preciso que tenha uma “[...] proposta pedagógica a ser planejada, desenvolvida e avaliada por toda a comunidade escolar, que esteja voltada para o aperfeiçoamento pedagógico em seu cotidiano” (OLIVEIRA, 2002, p. 81).

A EF vem a contribuir nesta busca por uma Pedagogia da Educação Infantil, por discutir especificidades importantes como a expressão corporal e culturas de movimento como linguagem; contribuindo para a Educação Infantil em relação à ampliação e vivência dessas expressões corporais.

Buss-Simão (2006), explica também que as crianças não podem ser consideradas todas iguais porque, pelos seus aspectos sócio-políticos elas não têm ou tiveram as mesmas oportunidades de experiências de movimentos, possibilidades de explorar ambientes, objetos, materiais diferenciados e expressões.

Para Vygotsky (1991), o desenvolvimento dos indivíduos pode ser visto como um processo sócio-cultural, ou seja, pode-se dizer que o indivíduo se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura. Contudo, esta apropriação é possível somente quando existe um processo de relação e interação com outros indivíduos.

A concepção construtivista da aprendizagem e do ensino parte do fato óbvio de que a escola torna acessível aos seus alunos, aspectos da cultura que são fundamentais para seu desenvolvimento pessoal, e não só no âmbito cognitivo; a educação é motor para o desenvolvimento, considerando globalmente, e isso também supõe incluir as capacidades de equilíbrio pessoal, de inserção social, de relação interpessoal e motora. (COLL E SOLÉ, 1998, p. 19).

Sayão e Lerina (2004), também afirmam que o contexto sócio-cultural da criança é determinado pelo seu modo de ser, tanto os adultos como as crianças, estão inseridos em uma determinada cultura. Em relação aos adultos, os autores ainda relatam que estes, acabam exigindo das crianças postura de seriedade, por esquecer de certa forma, de sua infância e de que o seu sistema de comunicação também foi constituído com o meio social; composto por movimentos e expressões. O adulto acaba matando aos poucos o que as crianças possuem de mais autêntico, como a criatividade, sensibilidade, suas múltiplas expressões de gestos e de movimentos. A intenção da criança e o desejo do adulto acabam se desencontrando, pois a criança não joga uma bola pensando nas habilidades e capacidades motoras que irá desenvolver. O faz utilizando-se de diferentes movimentos até encontrar o mais fácil para executar: “As crianças não são vistas por aquilo que elas fazem, mas geralmente por aquilo que não conseguem fazer” (SAYÃO e LERINA, 2004, p. 76).

Buss-Simão (2006), escreve também que se concebemos as crianças como atores sociais de direitos, para alcançarmos a participação efetiva, devemos então, principalmente no âmbito educativo, deixar que desempenhem seu papel mais ativo respeitando seus interesses e necessidades.

A comunidade escolar, ou seja, pais, alunos, professores e comunidade em geral têm de fazer valer os direitos da criança para que ela seja realmente integrada no seu meio social escolar familiar entre tantos outros.

Uma pedagogia da educação infantil que garanta o direito à infância e o direito a melhores condições de vida para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediar nossa diversidade cultural e, portanto a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento. (FARIAS; PALHATES, 2007, p. 69).

Além disso, conforme descreve Oliveira (2002), é preciso estabelecer uma interação maior entre crianças, os profissionais das instituições e as famílias, gerando-se, assim, uma integração que exerce influência “desde o interior do microsistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

A brincadeira para a criança é uma necessidade básica: “No entanto a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica”, limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e de se expressar” (SAYÃO e LERINA, 2004, p.76).

Para Buss-Simão (2006), nas creches e pré-escolas as crianças ficam atreladas a cultura que normalmente já foi construída pelo adulto (principalmente em relação a preocupação com as linguagens oral e escrita), assim podendo apenas ser “copiadoras” do que já existe.

Assim, as características do funcionamento psicológico como o comportamento de cada ser humano são, nesta perspectiva, construídos ao longo da vida do indivíduo através de um processo de interação com o seu meio social, que possibilita a apropriação da cultura elaborada pelas gerações precedentes. Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p. 267).

Sayão e Lerina (2004) escrevem sobre os professores que se apegam a criar jogos pedagógicos pensando no desenvolvimento das habilidades e capacidades motoras que irão desenvolver. Separam crianças, conhecimento e movimento, como se estes não “andassem de mãos dadas”. Os professores estão de certa forma fascinados com o cognitivo na Educação Infantil e desconhecem a importância e o valor do lúdico, da brincadeira no currículo.

É preciso entender a educação infantil como portadora da função pedagógica, conforme afirma Machado (1993, p. 82).

O emprego do termo pedagógico, no trabalho junto a crianças pequenas, aparece associado à idéia de programação e concretização, pelo adulto, de propostas específicas, ainda que todas as atividades, incluindo aquelas em que os aspectos relativos à saúde e nutrição, devessem assumir um cunho educativo.

A autora reitera que o termo pedagógico está “referindo-se à organização prévia do espaço e dos materiais, pelo adulto, com a finalidade de criar condições para que determinados tipos de interações venham a ocorrer entre as crianças, e entre estas e os adultos”. (MACHADO, 1993, p. 93).

Na teoria de Vygotsky (1996) a maneira de ver o sujeito e seu desenvolvimento confere à teoria uma postura ‘sócio-interacionista’, pela colocação de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada.

De acordo com Sayão e Lerina (2004), explorar espaços, materiais e objetos também é uma forma, talvez a melhor, das crianças aprenderem, identificarem suas possibilidades e limites, poderem vencer medos e desafios. Para isto devemos proporcionar segurança às crianças.

Rocha (2008, p. 3), escreve que “[...] uma vez que toda e qualquer aprendizagem é conseqüência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada”, os projetos educacionais pedagógicos, devem respeitar as diferentes infâncias e culturas das crianças, considerando assim fatores como religião, classe social, gênero, etnia, reconhecendo a infância pela sua heterogeneidade, objetivando assim esses projetos, cumprir a função educativa de ampliação, sistematização, diversificação das experiências e conhecimentos das crianças.

O desenvolvimento das experiências educativas com as bases acima expostas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica, ou se preferirem, metodologia, se pautar na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, no sentido de ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos. Consideramos essas as formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. (ROCHA, 2008, p. 02).



Rocha (2008), ainda explica que uma pedagogia comprometida com a infância vai além da “aplicação” de projetos pedagógicos, mas procura conhecer as crianças, não só em um âmbito, mas saber o que conhece em termos lingüísticos, intelectual, emocional, suas experiências.

É preciso que a educação infantil tenha seu foco na realidade dos educandos, já que é esta realidade que influenciará diretamente a maneira como as crianças responderão aos estímulos recebidos.

Para que o objeto pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material. (BAKHTIN, 1990, p.45).

No que se trata de não escutar as crianças como sempre é dito, mas sim “auscultar” elas, que é não apenas ouvir o que elas podem ou tem para nos dizer, mas também tentar compreender o que ela que nos dizer, pois apesar de estamos em patamares diferenciados, adultos e crianças podem compartilhar experiências nos espaços coletivos da educação. “Compreender o mundo passa por expressá-los aos outros”.(ROCHA, 2008, p. 04)

[...] o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis não têm um sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco é mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência concreta. (ROCHA, 2008, p.06).

Como escreve Rocha (1987), cabe ao educador o papel de mediador, de instrutor, de preparador da criança para seu desenvolvimento, aquisição de conhecimentos e compreensão dos conteúdos abordados.

Nesse Sentido, construir e reconstruir são papéis fundamentais da EF na Educação Infantil, conforme explica Sayão (2002), no qual os professores devem saber ler essas linguagens e compreender os seus sentidos e significados, vencendo barreiras impostas pela cultura principalmente ao sexo feminino.

A autora ainda destaca que as brincadeiras devem sempre serem levadas em conta neste meio de aproximação da criança e adulto. Todos os hábitos,

costumes, começam com a brincadeira além disso “[...] o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança”. (VYGOTSKY , 1998, p.134).

Torna-se muito difícil a construção da cultura infantil, escrevem Sayão e Lerina (2004), pois quando a criança tem acesso à Educação Infantil, acaba seguindo os passos da cultura que o adulto já construiu para ela.

Buss-Simão (2006, p. 5), explica que se almeja para as crianças a ampliação dos conhecimentos e experiências diversificando-os, partindo das suas próprias culturas, observando-as no cotidiano. Isso não quer dizer fazer somente o que elas gostam, mas sim pela importância desta relação de troca: “As indagações na educação infantil vão além do ‘ensinar e aprender””.

De acordo com Buss-Simão (2006), atualmente a EF na Educação Infantil, busca uma prática pedagógica que não esteja baseada num modelo “escolarizante” que se preocupa em preparar as crianças para o ensino fundamental. É tarefa não só da escola, mas da EF de introduzir estes sujeitos (crianças) no mundo da cultura corporal de movimento de forma crítica, ou seja, que respeite os interesses, individualidades, necessidades e direitos das crianças dessa faixa etária, para que possam desempenhar um papel mais ativo e por meio da brincadeira, ampliar sua cultura infantil de movimento. Estas brincadeiras não vistas apenas nos seus aspectos cognitivos, pois se o limite consistir somente nas funções pedagógicas, impossibilitaremos que as crianças criem e recriem e se expressem pelas outras maneiras de brincar; nos seus próprios interesses de movimentos espontâneos. E são estas as diferentes formas de se movimentar expressas por elas, as quais contribuirão para a produção da cultura infantil.

A contribuição da Educação Física para as reflexões sobre o corpo, embora sejam fundamentais para uma Pedagogia da Infância, não são suficientes. Por isso, cabe estudar as contribuições de outras áreas que se dedicam aos estudos da infância e do corpo, a fim de integrar estas contribuições multidisciplinares à reflexão sobre o corpo para uma Pedagogia da Infância (BUSS-SIMÃO, 2006, p. 15).

Sayão e Lerina (2004), escrevem que as crianças gostam de experimentar novas e diferentes sensações, experiências proporcionando o contato consigo e com objetos e isso cansa os adultos que tentam sempre fazer com que as crianças parem.

Os autores ainda explicam que as crianças precisam se conhecer melhor não só vendo sua imagem num espelho, não só exteriormente, mas interiormente. Devem conhecer seus gestos, movimentos, expressões, perceber suas limitações e, nós adultos, conhecermos-nos não só oralmente como o de costume, mas também por nossas possibilidades como as das crianças, perceber o toque, a música como elas percebem, brincar junto para poder compreender melhor este mundo, experimentar também os mesmos objetos que elas brincam, os mesmo espaços.

É preciso experimentar essa ação, para que possamos, não só propor outras formas de rolar os pneus, mas também, é importante, que sintamos, assim como as crianças o fazem, qual a textura desse objeto, a sensação de correr atrás deles, sua trajetória no espaço, etc (SAYÃO e LERINA, 2004, p.78).

Nessa relação com a experimentação, os objetos que utilizam são muito importantes, mas também deve se possibilitar que as crianças criem brinquedos com materiais e deixar que os explorem para criar e inventar outras brincadeiras / brinquedos com as idéias que terão.

Acreditamos, igualmente que, no cotidiano das instituições de zero a seis anos, muitas experiências são realizadas. Estas precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à Pedagogia da Educação Infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional. Na Pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estas estabelecem entre si e com os adultos são ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas (SAYÃO e LERINA, 2004, p.80)

## **2.6 Histórico da Educação Infantil na cidade de Araranguá**

De acordo com um breve relato feito por uma das responsáveis pela Educação Infantil do município de Araranguá, Rosane Teixeira dos Santos, da Secretaria da Educação, Cultura e Esporte em 2007, explicou que a Educação Infantil do município está relacionada à necessidade ao atendimento do cidadão-criança, como sujeito de direitos, promovendo assim seu desenvolvimento integral.

O atendimento às crianças de 0 à 3 anos é intitulado de “creche” e de 4 à 6 anos “pré-escola” e atualmente no município, a Secretaria de Educação, Cultura e

Esporte conta com uma Diretora de Educação Infantil e uma especialista em assuntos educacionais, atendendo um número de 1.500 alunos em 13 Centros de Educação Infantil, 3 pré-escolas nas comunidades e 3 nas escolas de educação básica municipais

Conta ainda que entre 1984 e 1987, surgiram os primeiros atendimentos assistenciais as crianças de 0 à 6 anos com o nome de “Casulos”. Estes funcionavam em casas de família sem nenhum amparo legal, atendendo crianças com baixo nível social levadas pelas assistentes sociais da LBA da época, ficando as crianças, sob os cuidados de pessoas não habilitadas que se disponibilizavam para o serviço.

Em meados 1988 surgiu no município as duas primeiras instituições já intituladas creches, trazidas pelo programa do governo chamado “Pró Vida”, sendo que uma dessas creches funcionava junto a um hospital e tinha ainda um caráter assistencialista.

Com o surgimento das creches, veio também a necessidade de se ter profissionais habilitados na área e assim, contratou-se professores com formação em magistério e da área educação.

Em 2001 inseriu-se na Educação Infantil as disciplinas de EF e Artes, mas a experiência da EF com as crianças de 0 à 3 anos não funcionou. Assim mantém a EF até hoje apenas para as crianças de 4 à 6 anos (jardim e pré-escola). Nesta mesma época a nomenclatura das instituições de Educação Infantil passou para “Centros Educacionais Infantis” e mais tarde para “Centros de Educação Infantil”.

Hoje o município conta com 16 centros educacionais infantis, 4 pré-escolas isoladas, 4 pré-escolas junto a escolas de ensino fundamental e tem mais um centro educacional infantil em construção. As escolas e centros educacionais infantis públicos, são orientados pela Proposta Curricular de Araranguá que foi elaborado no período de 2003 à 2004. Na lista de nomes das escolas participantes na sua elaboração, também constam nomes de escolas particulares da cidade de Araranguá e outras escolas das redondezas do Município.

A Proposta Curricular de Araranguá (2003 – 2004) tem base nos PCN's e considera as crianças seres sociais e históricos, vê na Educação Infantil um espaço privilegiado para se fazer cidadão, relacionando-se com novos ambientes e pessoas aprendendo novos conhecimentos em relação ao mundo que estão inseridas.

A Educação Infantil não é mais vista como um espaço de recreação somente ou de passatempo; nem como um simples espaço para o desenvolvimento habilidades motoras e estruturas cognitivas; nem, tampouco, como um espaço preparatório para a escolaridade futura. Ela é, antes de tudo, um espaço em que se consolidam o processo sistemático de humanização e a construção da cidadania, tarefa que uma criança pode exercer muito cedo (PROPOSTA CURRICULAR DE ARARANGUÁ, 2003 – 2004, p.16).

A unidade de Educação Infantil para a Proposta Curricular de Araranguá (2003 – 2004), deve considerar os pensamentos da criança para construir a partir daí novos conhecimentos e o professor então, respeitando as etapas do desenvolvimento infantil, estimulando todo o meio ambiente que o cerca, pode criar situações para que elas possam fazer escolhas e participem do planejamento.

Os conteúdos de ensino para as crianças de 0 à 3 anos na Proposta Curricular de Araranguá (2003 – 2004), são escritos de forma geral, sem distinção de disciplinas. Cita a aprendizagem sobre reconhecimento pessoal como, por exemplo, o nome próprio, sobre a família. Apresenta valores como respeito, colaboração, temas como alimentos, animais, atividades recreativas, etc. Já de 4 à 6 anos os conteúdos são separados por disciplinas em que na EF tem como conteúdo “Grandes Músculos, Pequenos Músculos” e como procedimentos metodológicos, atividades de desenvolvimento de habilidades e capacidade motoras, expressão corporal e o manuseio de variados objetos e materiais como bolas, cordas, etc.

Na proposta, não está definida a obrigatoriedade de EF na Educação Infantil.

## **2.7 Os conteúdos da Educação Física**

O Coletivo de Autores (1992) apresenta uma proposta de organização curricular para os conteúdos e sistematização do conhecimento por ciclos de escolarização.

O primeiro ciclo vai da pré-escola até a 3ª série, neste, os autores escrevem que é a organização do pensamento, onde nesta fase eles estão confusos, desorganizados e o professor assim, auxiliará na identificação desses dados e a sistematização do pensamento e do conhecimento.

O segundo ciclo vai da 4ª até a 6ª série e é o ciclo de iniciação à sistematização do conhecimento e o terceiro ciclo, vai de 7ª à 8ª série e é o ciclo de ampliação da sistematização do conhecimento.

O quarto ciclo são 1ª, 2ª e 3ª anos do ensino médio e é o ciclo de aprofundamento da sistematização do conhecimento.

Sendo o foco deste trabalho, a Educação Infantil, abordarei nos conteúdos para a EF, o primeiro ciclo de escolarização.

Ainda de acordo com o Coletivo de Autores (1992), os conteúdos da EF devem contribuir e promover experiências que ampliem os conhecimentos dos alunos, compreendendo as suas necessidades, sabendo que cada aluno dependerá da realidade de cada um em relação e das suas experiências de movimentos.

Os conteúdos da Educação Física surgem de grandes temas da cultura corporal e podem ser vistos quase como uma grande e abrangente classificação, suscetível de ser sistematizada em nível fundamental e médio” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.64).

O jogo é um dos conteúdos da EF, escreve o Coletivo de Autores (1992), é sinônimo de brincadeira por isso ambos tem o mesmo significado. Para as crianças o jogo é importante, pois possibilita as interações, desenvolvendo e incentivando as crianças quanto as suas necessidades de realizar ações, e em suas escolhas, possibilitando a tomada de decisões, assim, deve-se conhecer as necessidades e o que atrai as crianças para os jogos, auxiliando assim na escolha dos conteúdos.

Kishimoto (2006), explica que quando falamos de jogo, cada pessoa entende de uma maneira diferente diante das suas variedades e complexidades, mas cada um dos jogos tem suas particularidades, por isso, é difícil defini-lo.

O objetivo do jogo, explica o Coletivo de Autores (1992), é que determinará as atitudes das crianças, onde os jogos de caráter imaginário são os que as regras estão ocultas, como nas brincadeiras de “casinha” ou então, quando as regras já estão mais claras a situação imaginária é que fica oculta e neste pensamento então, entende-se que de acordo com a quantidade de regras incluídas nessas brincadeiras, mais atenção é exigida das crianças.

Para a Educação Infantil, o Coletivo de Autores (1992) escreve que os jogos devem dar as crianças oportunidades de conhecer a si mesmos e suas

próprias possibilidades de ações, implicam no conhecimento dos materiais / objetos e no próprio ambiente que ele vai utilizar para brincar, jogar. Atividades que possibilitem ações com esses materiais / objetos, relações com a natureza, relações com o próprio pensamento, com a ação e a conceituação verbal para facilitar o processo de comunicação, relações com outras matérias de ensino, com outros colegas, professores, pessoas, família, que tragam um sentido de convivência coletiva, regras e valores que impliquem em auto-avaliação, auto-organização e avaliação das próprias atividades e elaboração de brinquedos para jogar sozinho ou com outras pessoas.

Kishimoto (2006), ainda diz que os jogos de construção exercem uma grande importância na estimulação da criatividade, no desenvolvimento das habilidades e experiências sensoriais das crianças. Construindo e transformando, elas encontram problemas, fazem um diagnóstico e adaptam de acordo com as suas necessidades.

Outro conteúdo é o esporte, que deve ser bem analisado para se saber como tratá-lo pedagogicamente abordando-o como “esporte da escola”, onde para o Coletivo de Autores (1992), no esporte que se refletem algumas características do capitalismo. Ele também possui uma bagagem histórica e cultural grande, por isso, no trabalhar o esporte na escola, não se pode deixar de lado certas características, mas deve-se sempre questionar suas formas, adaptando-o a realidade, este que tem a técnica, tática, adversários, componentes, trabalhando aspectos de solidariedade, compreensão, respeito entre outros.

Kunz (2005) fala que para ensinar o esporte tem-se que compreender o movimento corporal e seus significados, que é além de entender o gesto ou movimento técnico em si, mas essa compreensão só será percebida, com a mediação, avaliação e comparação do professor. O esporte também deve ser entendido e refletido como fenômeno sociocultural e não só pela prática como é visto nos dias de hoje.

A ginástica, destacam o Coletivo de Autores (1992), também se constitui um dos conteúdos a serem tratados, sendo que engloba atividades de desenvolvimento de habilidades e capacidades motoras, mas o professor se sente desestimulado a ensinar a ginástica, pois pensa logo nos aparelhos “olímpicos” dos quais as escolas não dispõem muitas vezes e assim acaba indo para uma tendência esportivizada, preocupando-se mais com as formas dos movimentos e das provas.

Na EF, usando ou não aparelhos, deve-se permitir que os alunos dêem seu próprio sentido as suas exercitações, dando liberdade para vivenciarem suas próprias ações corporais.

Este conteúdo, na Educação Infantil, deve apresentar formas de ginásticas que contenham possibilidades de saltar, equilibrar, balançar, girar em ambientes naturais como buracos, árvores, na própria construção da escola, na rua, na praça e também meios de organização que precisam de materiais e de formas mais alternativas.

A capoeira, outra indicação de conteúdo do Coletivo de Autores (1992), possui gestos esportivizados e codificados em escolas, mas ela tem uma riqueza de movimentos e ritmos e uma necessidade de não ser separada da sua história. A EF brasileira tem que resgatar a capoeira enquanto uma manifestação cultural.

Apontam ainda o Coletivo de Autores (1992), a dança como outro conteúdo da EF, que na escola acaba sendo de certa forma duvidosa porque acabamos prejudicando as expressões espontâneas dos alunos, pois é preciso ensinar movimentos e gestos técnicos. Inicialmente se desenvolve uma disponibilidade corporal para que todos executem e expressem diferentes tipos de danças e depois vem o desenvolvimento da técnica formal para que os alunos possam compreender o verdadeiro significado da dança e as exigências que ela faz, por isso é bom abranger uma totalidade sobre a dança para que o aluno possa reconhecer e compreender todos os seus símbolos representantes.

Na Educação Infantil, neste conteúdo, devem ser apresentadas músicas bem diferenciadas que serão estímulos musicais e deixar com que eles se identifiquem tanto sozinhos quanto com os outros colegas, sendo interessante observar as relações que eles irão estabelecer e também danças para interpretar temas onde poderão gerar a construção de uma coreografia.

[...] o movimento humano na Dança se apresenta muito mais numa perspectiva de expressão e vivência do que pela padronização e pré-determinação dos gestos. A danças, assim como o esporte, é uma das manifestações da cultura do movimento mais importantes e relevantes em todo o mundo. [...] A caracterização mais típica para a dança e seus movimentos, é sem dúvida a constante busca da alegria e do prazer em se movimentar através de movimentos ritmados e compassados, desenvolvendo de uma forma criativa, diferentes funções mímicas e pantomímicas (KUNZ, 1994, p. 83).



## 2.8 Projeto Político Pedagógico

Quando se fala em construir uma nova proposta pedagógica, explica Kramer (1997), logo se pensa em uma promessa ou uma alternativa mágica, algo melhor, que vai trazer ótimos resultados, modificar o que não está legal, trazer soluções. Deixam os professores cheios de expectativas. Isso tudo traz a idéia da superação. Mas a questão é, como falar em superação, nesse ponto, sem observar a realidade da sociedade de miséria, desemprego.

Kramer (1997), escreve que o conceito de “melhor”, se atrela ao de “novo” e essa idéia de se ter algo “novo”, é o que seduz. A idéia que esse “novo” traz na construção das propostas pedagógicas, é de trocar o “tradicional” (dito velho) pelo “novo” (o moderno).

Completa ainda Kramer (1997), que uma proposta pedagógica, deve ter experimentação de caminhos, contestar ou questionar a busca pela superação, propor desafios. Mas o que o que se faz hoje é esquecer, substituir as experiências já vividas, busca-se modelos prontos para se seguir.

Gadotti (2000) relata que o projeto, muitas vezes é confundido com plano de aula. Um plano faz parte do projeto, mas não é ele todo. Um projeto, neste caso o PPP, não é algo que apenas uma pessoa constrói e todos os outros seguem.

O PPP de acordo com Gandim e Gemerasca (2002) e também para o Coletivo de Autores (1992) é Projeto porque tem uma intenção, uma perspectiva de futuro em longo prazo, Político porque tem intenções que estão baseadas na visão de mundo tendo intenção de fazer uma intervenção para chegar numa determinada direção e é Pedagógico porque se situa no espaço escolar e é realizado através da reflexão sobre as ações dos homens.

Por tanto, uma proposta pedagógica deve ser:

[...] um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda a proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta. Nasce de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta, os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa, e sempre humana, vontade que, por ser social e

humana, nunca é uma fala acabada, não aponta “o” lugar, “a” resposta, pois se traz “a” resposta já não é mais uma pergunta. Aponta, isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1997, p. 19)

A respeito do PPP, o Coletivo de Autores (1992) escrevem que vivendo num país capitalista, dividido em classes sociais, onde a mais alta defende e não abre mão de seus interesses, já a mais baixa, que é considerada a classe trabalhadora, com interesse de poder usufruir do seu próprio trabalho e tomar uma certa direção nesta sociedade. Nota-se então, que nesta sociedade não se buscam os mesmo objetivos e é através desse tipo de discussão que geram as crises e através das crises, surgem as pedagogias, explicando a prática social, o interesse, a ação dos homens na sociedade e cabe às pessoas fazerem um diagnóstico onde constatarem-se dados da realidade e a partir daí faz-se uma interpretação e um julgamento sobre estes.

De acordo com Veiga (2005), o PPP é o fruto da interação entre os objetivos e prioridades estabelecidas pela coletividade que deve se empenhar na elaboração de uma proposta para a realização desses objetivos. “Uma proposta pedagógica expressa sempre valores que a constituem, e precisa estar intimamente ligada à realidade a que se dirige, explicitando seus objetivos de pensar criticamente esta realidade.” (KRAMER, 1997, p. 21). É um trabalho que exige comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo, escreve ainda Veiga (2005): professores, equipe técnica, alunos, seus pais e a comunidade como um todo. Essa prática de construção de um projeto deve estar amparada por concepções teóricas sólidas e supõe o aperfeiçoamento e a formação de seus agentes. Só assim serão rompidas as resistências em relação a novas práticas educativas. Os agentes educativos devem sentir-se atraídos por essa proposta, pois só assim terão uma postura comprometida e responsável. Trata-se, portanto, da conquista coletiva de um espaço para o exercício da autonomia, compreendendo que a escola vai trabalhar no sentido de formar cidadãos conscientes, participativos, responsáveis, compromissados, críticos e criativos, capazes de compreender e criticar a realidade, atuando na busca da superação das desigualdades e do respeito ao ser humano.

A proposta pedagógica, de acordo com Kramer (1997), deve ser construída por todos os sujeitos que a envolvem, crianças, adultos, alunos, professores, não-docentes, população, famílias, assim não observando a realidade como única, pois se vista desta forma, é como se existisse apenas um tipo de

criança, um tipo de adulto, etc, desrespeitando as diferenças. É preciso que se perceba a criança como produtora de história e cultura e a infância como categoria social, respeitá-las em particularidades.

Para o Coletivo de Autores (1992) todo o educador deve ter seu PPP bem definido, porque é nele que vai se definir toda a prática pedagógica de um professor, os métodos com o qual ele vai trabalhar com os alunos, o que ele vai ensinar, como ele seleciona os conteúdos, o método que ele usa para desenvolver esses conteúdos.

Um currículo, que leve em conta as diferenças, é aquele que privilegia:

[...] fatores sociais e culturais, entendendo-os como sendo os mais relevantes para o processo educativo, porque implicam também a conquista da autonomia e da cooperação, princípios básicos da cidadania, garantindo, ainda o enfrentamento e a solução de problemas, a responsabilidade, a criatividade, a formação de autoconceitos, a vivência da linguagem nos seus vários modos de expressão. (KRAMER, 1997, p. 22)

## 2.9 Legislações vigentes

A Lei nº 11.114 de 16 de maio de 2005 altera alguns artigos da LDB nº 9.394 / 96, tornando a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental obrigatória, tendo este agora a duração de nove anos.

A LDB nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, escreve que a educação se dá tanto no âmbito familiar como na convivência em escolas, manifestações culturais, etc., constituindo-se num dever da família e do estado, mas a educação escolar se dará nas instituições de ensino, nas quais os alunos se relacionam com o mundo, com a prática social e o trabalho. Almeja o preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho onde se seguem princípios como liberdade de aprender, valorização do profissional da educação escolar, gratuidade do ensino público, valorização da experiência extra-escolar, entre outros.

Ainda de acordo com a LDB nº 9.394/96, a Educação Infantil se encontra no quadro da educação básica e ela objetiva o desenvolvimento integral (físico, psicológico, social e intelectual) da criança até seis anos e nesta etapa da educação, a avaliação não tem objetivo de promoção e os professores desta área devem

respeitar cada fase de desenvolvimento dos seus educandos utilizando no seu cotidiano a associação de teoria e prática e conhecer as experiências anteriores dos mesmos para assim aproveitá-las.

Esta mesma lei, também estabelece a obrigatoriedade da EF no ensino básico, sendo facultativo no ensino médio. Nada fala sobre obrigatoriedade na Educação Infantil.

Em 1988, Cerisara (1999), destaca que tornou-se direito da criança o acesso às creches e pré-escolas. Vendo neste momento a criança como um sujeito de direito, assim já criando um caráter para a Educação Infantil que não fosse o de reproduzir a educação de casa ou as assistenciais que tinha anteriormente ou ainda até mesmo uma educação como a do ensino fundamental.

A PCSC (2005), justifica que o objetivo inicial da construção da proposta foi desmistificar que EI é lugar de infância e Ensino Fundamental é lugar do conhecimento. A criança deve ser considerada tanto nos seus aspectos homogêneos como heterogêneos, em virtude de sua relação individual e social, assim tanto a infância e como cultura devem ser concebidas no plural. Assim nas instituições de Educação Infantil é imprescindível incluir a pesquisa sobre suas posições sociais para assim evidenciar as diferenças essenciais nas suas maneiras de agir.

A educação conforme, a PCSC (2005), deve garantir o acesso à cultura e ao conhecimento científico, por isso necessita-se que na proposta pedagógica estes direitos também sejam respeitados no âmbito escolar, na família e comunidade.

O brincar deve fazer parte do cotidiano das crianças, contempla ainda a PCSC (2005, p. 53), sendo esta muitas vezes uma das “fraquezas” das escolas, pois desconsideram a brincadeira, a fantasia e a imaginação das crianças no seu cotidiano. A criança precisa aprender a brincar, para ela aprender nunca é divertido e brincar é aprender assim como aprender é brincar, mas nas escolas os dois se desligam e aprender vira obrigação.

No RCNEI (1998, p. 19), enfatiza-se que a cultura é uma grande influenciadora na motricidade das crianças, pelas diferentes expressões e movimentos aprendidos através do manuseio de objetos no cotidiano de cada grupo: “Os jogos, as brincadeiras, a dança e a cultura corporal de cada grupo social,

constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado”.

O mesmo referencial salienta que a criança de 0 à 3 anos, deve ter contato com diferentes materiais, objetos como os de “[...] características física de fluidez, textura, temperatura”, (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p. 31) também de diferentes pesos e cores. Sendo que este é um período de reconhecimento da imagem do seu corpo, a criança “[...] aprende a reconhecer as características físicas que integram sua pessoa, o que é fundamental para a construção de sua identidade” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 1998, p.23).

Na idade de 4 à 6 anos, o RCNEI (1998), destaca que neste período se amplia o repertório de gestos instrumentais e também há um avanço na coordenação motora como nos atos de recortar, colar, etc., sempre presente a tendência lúdica da motricidade. Assim no referido referencial, os conteúdos devem promover o desenvolvimento das crianças, das expressões corporais e do movimento para que elas se apropriem destes cada vez com mais intencionalidade, organizando os conteúdos num processo contínuo envolvendo variadas experiências corporais para que as crianças realizem sozinhas ou em grupo, utilizando diferentes espaços e materiais diversificados.

Brincadeiras que envolvem a criatividade e a imaginação das crianças são importantes para que se movimentem, se expressem corporalmente e explorem suas capacidades físicas e emocionais, por meio de diferentes movimentos como subir, dançar, etc., devem ser proporcionados pelo professor, cuidando de questões como movimentos estereotipados e os de gênero: “Nesta faixa etária, o professor é quem ajudará as crianças a combinar e cumprir regras, desenvolvendo atitudes de respeito e cooperação tão necessárias, mas tarde, no desenvolvimento das habilidades desportivas” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 37).

Pesquisadores da área da Educação Infantil, segundo Cerisara (1999) produziram e publicaram “cadernos” pela COEDI (Coordenação de Educação Infantil) afim de estabelecer diretrizes pedagógicas para melhorar a qualidade do trabalho com as crianças de 0 à 6 anos nas instituições educativas, divulgando assim produções mais atuais, contribuindo nos últimos 5 anos para uma Educação

Infantil de qualidade, sendo considerado um avanço para a Educação Infantil. Mas, há documentos divulgados que podem ser um retrocesso em relação à proposta política para a Educação Infantil, como o RCNEI e a Proposta para o Plano Nacional de Educação.

Para estes pesquisadores, o RCNEI “[...] apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 à 6 anos, como estende esta proposta para as crianças de 0 à 3”. A Proposta para o Plano Nacional de Educação aponta que “[...] a creche reproduz uma função educacional-assistencialista e o profissional indicado para nela atuar é a de um agente educativo, sem que seja indicada uma necessidade de formação específica qualquer” (CERISARA, 1999, p.19). Portanto, a autora frisa que é preciso que todos os envolvidos com a educação infantil contribuam sempre “[...] para a construção de uma educação infantil que respeite os direitos fundamentais das crianças pequenas brasileiras” (CERISARA, 1999, p.20).

Os documentos que regulamentam o funcionamento da educação infantil, em nível de Brasil, são os apresentados até então. Percebe-se que a crítica da autora citada anteriormente é procedente, pois comparado ao referencial teórico deste estudo, se contradizem no sentido de que a Educação Infantil está com a função de escolarizar para o futuro e não de vivenciar e respeitar a condição no presente.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 Procedimentos Metodológicos

Para início do levantamento de dados para a pesquisa, fui até a Secretaria de Educação do município para informar-me sobre a quantidade de CEIs públicos existentes na cidade e se me permitiriam realizar minha pesquisa.

Aproveitei também para já, previamente, pedir alguma autorização por escrito, caso fosse necessária, para que pudesse entrar nestes CEIs e para saber se estes tinham um PPP próprio ou se seguiam algum (único) da Secretaria de Educação do município.

A secretária de educação responsável pelo setor da EI informou que estavam construindo um PPP na Secretaria Municipal para que os demais centros pudessem segui-lo. Assim, cada centro teria o seu PPP, formulado com base neste, mas garantiu que todos os centros já têm o seu PPP e que estão reformulando este para depois disto trabalhar na reforma de todos os PPP, ou seja, de cada centro educacional. A secretária salientou que tem consciência de que os PPP estão “fracos” e ainda apresentam idéias para a sua reformulação. Aproveitou para salientar que, seriam bem vindas sugestões, bem como a participação de estagiários das pós-graduações de várias áreas que se interessassem pela EI e pudessem estar presentes em reuniões podendo auxiliar na reforma destes PPP, tornando-os assim de boa qualidade.

Depois desse primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação foram necessárias mais três visitas até que eu estivesse com os endereços de todos os CEIs em mãos. Na primeira, tive apenas a conversa com a responsável pelo setor da EI, que me passou todas as informações já descritas acima. Na segunda visita, previamente marcada, não puderam me atender, pois estavam numa reunião e na terceira visita consegui, finalmente, os endereços dos centros educacionais do município.

Inicialmente a informação que me foi passada é de que havia dezesseis CEIs públicos no município, porém quando me entregaram os endereços, observei que havia apenas quinze centros, como as secretárias estavam muito ocupadas acabei não questionando esse dado.

Para iniciar as visitas aos CEIs telefonei para todos os quais havia possibilidade de contato telefônico. Já por telefone adiantei minha intenção de pesquisa e procurei agendar horários de visita aos centros.

A partir de uma análise da localização geográfica dos quinze CEIs, três deles foram descartados, pois a distância deles tornava difícil a visita e recolha dos dados. Ao iniciar as visitas mais três centros foram descartados, pois atendiam crianças apenas até três anos de idade e por isso não tinham aulas EF. Restaram-me assim, nove CEIs a serem investigados.

Visitei os centros educacionais simultaneamente, por várias vezes, conforme a proximidade dos bairros em que se encontravam. Registrava tudo que acontecia nas visitas, desde as datas exatas em que havia visitado o centro, bem como as falas das professoras e das coordenadoras.

Nas primeiras visitas aos centros não consegui nenhuma material, pois ou as coordenadoras não estavam, ou as professoras de EF não estavam, ou em alguns centros ambas não estavam. Em alguns centros o que também dificultou a recolha de materiais e dados foi o fato dos PPP não estarem na instituição, e a informação que me foi passada é de que estavam emprestados.

Nessas primeiras visitas, em mais um dos centros, evidenciei que não havia EF pelo fato desses centros também só atenderem crianças até três anos. Em um desses centros, durante a conversa me informaram que na escola ao lado deste centro funcionava o jardim e a pré-escola. Com essa informação pensei que havia encontrado o décimo sexto centro educacional que não estava na lista que me havia sido entregue pela Secretaria Municipal de Educação. Porém, ao visitar o referido centro, me deparei com uma situação inusitada.

Ao final da coleta, cinco CEIs entregaram seus documentos, sendo esses os centros que fazem parte da pesquisa.

Para melhor situar os CEIs, chamarei este centro de “A”, seguindo assim a mesma ordem alfabética para os demais centros pesquisados.

A professora de sala do pré-escolar do CEI “A”, me explicou que estas duas salas (jardim e pré) estavam naquela escola por não terem um local apropriado para funcionar. Explicou ainda que usavam o nome da escola quando necessário, mas para resolução de problemas deveriam recorrer diretamente à secretaria de educação, porque não havia uma coordenação e informou ainda que também não tinham um PPP para seguir. Durante esse contato a professora também me



informou que as crianças tinham a disciplina de EF, mas que esta aula era dada pela professora de Artes. A professora explicou que isso acontecia, pois seriam poucas horas para se contratar um professor só para aulas de EF.

Num segundo momento, retornei ao CEI a procura da professora de Artes para pedir a ela seu planejamento pela curiosidade que tive em saber o que uma professora que não é da área de EF, planejaria para esta aula, mas a mesma disse que planejava suas aulas, mas que o planejamento não estaria com ela e sim em outra escola. Marcamos um dia para que eu pudesse buscar novamente este planejamento, mas estive lá por mais três vezes e todas elas a professora dizia ter esquecido e o ano letivo encerrou-se e fiquei sem este planejamento.

No centro educacional “B”, fiz quatro visitas. Na primeira visita a coordenadora e também a professora de EF não estavam. Na segunda visita a coordenadora me atendeu. De início ela me contou que estavam sem PPP e que trabalhavam com projetos anuais. A coordenadora explicitou seu descontentamento referente à secretaria de educação, contando que no início do ano foram feitas reuniões onde a secretária responsável pela EI falou sobre a reformulação do PPP da secretaria e também dos PPP de todos os CEIs. Mas, após esta reunião ninguém mais deu notícias e a coordenação acabou por não saber o que fazer, mas mesmo assim agora no fim do ano começaram a fazer o PPP do centro.

A partir desse encontro combinamos que eu voltaria para buscar o material que não estava impresso, todavia só consegui esse documento a partir da quarta visita ao centro. Nessa quarta visita a coordenadora me disponibilizou o PPP novo e também o projeto anual a partir do qual, basearam o trabalho educacional deste ano. A professora de EF deste centro “B” também disponibilizou seu planejamento. Torna-se importante destacar que esta professora também atua como professora no centro “C”, o qual descreverei a seguir e diz utilizar o mesmo planejamento nas duas instituições.

No CEI “C”, foram necessárias três visitas para que eu conseguisse os dados para a pesquisa. Em duas das visitas, a coordenadora não se encontrava e na terceira visita, depois de algum tempo de espera, ela disponibilizou o PPP.

No CEI “D”, por três visitas a coordenadora não se encontrava. Na quarta visita, ela informou que o CEI não tinha um PPP próprio e que cada professor fazia o seu planejamento. Uma informação que causou surpresa foi o fato de que a professora de EF era uma pedagoga, professora de uma das turmas do centro.

Durante a quinta visita ao CEI consegui falar com essa professora que ministrava as aulas de EF e solicitar o planejamento. Ela me pediu para que voltasse na semana seguinte, mas nessa sexta visita, ela havia esquecido de trazer o planejamento e numa última tentativa de recolha de dados, sétima visita, ela não se encontrava no CEI.

No CEI “E” fui recepcionada com muita atenção. A professora de EF tinha o planejamento em mãos, mostrou-me todo o espaço físico do CEI e os materiais que tinha disponível para se trabalhar. Contou-me dos projetos futuros como uma brinquedoteca e ainda me contou sobre as questões sobre a rotina das crianças que interferem nas suas aulas. A professora destacou que, por exemplo, em cada turma ela tem uma tarde ou uma manhã de aula por semana, mas dessas aulas só as manhãs são as que se pode realmente trabalhar algo, pois no período vespertino as crianças têm uma rotina de acordar, tomar café, escovar os dentes, trocar a roupa e se arrumar e que em virtude dessa rotina ela não consegue propor nenhuma atividade, principalmente se tratando de crianças menores em que a atenção necessita ser mais individual.

A coordenadora deste centro foi muito elogiada pela professora de EF que diz que ela dá muita importância para o CEI e mantém tudo muito organizado. Em conversa com a coordenadora, esta, me explicou que o PPP está em construção e que o CEI não tem um PPP. Informou também que ela entrou este ano como coordenadora da instituição e está formulando o PPP, que já está quase pronto. Pediu para que eu voltasse mais ou menos umas três semanas depois para pegá-lo, pois nesta data ele já estaria pronto. Retornei na data combinada, mas ela me pediu mais uma semana, pois não haviam conseguido concluir, confirmei isso com a professora de EF que disse que faltava, inclusive, as partes da EF que ela estava ajudando a construir. No terceiro retorno para buscar o PPP, já no último dia letivo do centro a coordenadora não pode me atender, pois estava em função da festinha de encerramento do ano das crianças, mas pediu meu e-mail para me passar o PPP, ainda não terminado segundo ela. Mas, até o momento infelizmente não recebi o material para a pesquisa.

No CEI “F”, a maratona continuou. Fiz quatro visitas e a coordenadora nunca se encontrava na instituição. Consegui falar com a coordenadora na apenas na quarta visita. Nessa ocasião ela me disse que o centro não tinha um PPP e me informou também, que nesta instituição quem ministrava as aulas de EF era uma

pedagoga. Procurei conversar com a professora que ministrava as aulas de EF, mas não consegui. A coordenadora demonstrou-se bem desinteressada, sem preocupação de justificar alguma coisa. Então nesse centro, não consegui material algum.

O mesmo aconteceu no CEI “G”, o qual também, visitei cerca de cinco vezes e não consegui falar com a coordenadora, por tanto nem ao menos sei se a instituição tem um PPP. Faz-se importante destacar que a professora de EF desse centro, era a mesma do CEI “H”, o qual descreverei a seguir.

No CEI “H”, fiz três visitas. A coordenadora me emprestou o PPP e a professora de EF também conversou comigo. Ela tinha um projeto anual em mãos. Pelo que me explicou ela trabalha com temas de datas comemorativas e algumas atividades além dessas também. A professora demonstrou-se bastante insegura ao me mostrar o projeto e me fez muitas perguntas sobre o que exatamente consistia minha pesquisa. Disse que me emprestaria o projeto em outro dia, pois tinha ainda alguns ajustes a fazer, mas durante as outras visitas ela não o trouxe.

E por fim o último CEI que visitei foi o centro denominado de “I”. Neste centro, fiz quatro visitas e fui bem atendida. A coordenadora foi atenciosa e me explicou que assumiu a coordenação este ano e mostrou-se ser muito interessada e entusiasmada com a educação. Explicou-me que o PPP estava em reforma e quase terminado. Pediu-me mais um prazo para que pudesse emprestá-lo. Voltei no prazo determinado e ele ainda estava com algumas anotações para serem corrigidas, mas me emprestou mesmo assim. Também conversei com a professora de EF. Ela me contou que tinha os planejamentos em casa e também me pediu uns dias para que eu fosse buscar. Voltando no prazo, a professora estava ausente por assuntos familiares. E retornando mais uma vez depois de um tempo, a professora estava afastada novamente e desta vez por motivos de saúde.

Considerando todos os contratemplos descritos nesse caminhar da pesquisa consegui juntar ao todo quatro PPPs e um planejamento anual com um início de elaboração de PPP e ainda dois planejamentos de duas professoras de EF.

Tendo em mãos o material, decidi então analisar somente os PPP, pois a quantidade de planejamentos obtidos nas instituições foi pequena. Outro fator decisivo para essa opção foi uma opção metodológica, já que a análise dos dados será feita por meio de Análise de Conteúdo, sendo primordial nessa, técnica analítica, a homogeneidade dos dados para a análise.

Iniciei a leitura de dados organizando um quadro, onde pude ir separando e destacando os pontos mais importantes e relevantes para a pesquisa de cada PPP da seguinte forma: Concepção de infância; Concepção de EI; Concepções de EF; Conteúdos de EF. E assim iniciei a leitura dos PPPs, já sempre retirando as partes – excertos - de interesse do texto para analisá-los depois sem precisar estar sempre retornando e procurando novamente dentro do PPP.

Depois de todos esses dados já coletados, separei novos arquivos, cada um com os dados de todos os PPPs com determinada categoria, ou seja, um com todas as concepções de infância, outro com todas as concepção de EI, outro com todas as concepções de EF e, por fim, outro com todos os conteúdos de EF.

Em cada categoria fiz a contagem dos excertos retirados dos PPPs para facilitar a análise.

### **3.2 A opção pela Análise de Conteúdo**

A princípio tive muitas idéias do tipo de pesquisa que gostaria de fazer. Mas quando vai se decidindo realmente, de acordo com a influência do “ter tempo” principalmente e também durante a escolha certa do tema e objetivos e ainda de acordo com o acesso que tive nos centros, o material que consegui coletar e mais as histórias que presenciei, foi feita então a opção de pesquisa de Análise de Conteúdo.

Confesso que pouco ou quase nada sabia sobre esse tipo de pesquisa, mas considerei realmente interessante e apropriada para o que pensei em escrever.

A pesquisa de Análise de Conteúdo consiste em coletar os dados, classificá-los, categorizá-los e então analisá-los. Após a leitura de todos os materiais e feito todas as classificações e categorizações dos dados, percebi que os dados ficaram mais claros, tornando-se mais simples para a visualização e o entendimento, a partir desta organização.

Nesse processo de leitura, organização e categorização dos dados já percebi algumas características bem relevantes para a pesquisa, como o fato de que certas categorias pouco aparecem ou mesmo nem aparecem em alguns PPPs. Nessa visão geral que me foi possibilitada com essa organização dos dados a EF, por exemplo, é a que menos aparece em todos os PPPs, além disso, em alguns

PPPs, quando a concepção de EF está presente, há uma confusão entre conteúdos e concepções.

A partir da experiência com a Análise de Conteúdo, acredito que essa técnica me permite compreender melhor meus dados de pesquisa. Todo este processo que fiz até agora tornou mais clara a compreensão dos dados e vai me permitir fazer essa análise para além de uma simples descrição de dados.

Como explica Buss-Simão (2007, p. 59), “[...] é a inferência que permite a passagem da simples descrição para uma interpretação, e essa inferência será tanto mais aprofundada quanto mais aprofundado for o aporte teórico do pesquisador”.

Assim Bardin (1977 apud BUSS-SIMÃO, 2007, p. 59) explica sobre a análise de conteúdo:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin 1977 apud BUSS-SIMÃO, 2007, p. 59)

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

As categorias de análise foram criadas para alcançar os objetivos traçados para a pesquisa. O número de excertos para cada categoria encontrados nos PPPs foram: concepções de EF foram 5, concepções de infância foram 6, conteúdos de EF foram 17 e concepções de EI foram 69.

Foram encontrados poucos excertos sobre concepções de EF, evidenciando a necessidade de mais dedicação para essa disciplina no campo da EI. Essa evidência também reforça o meu assombro no momento do levantamento dos dados em que coletava os PPPs, ocasião na qual havia me chamado a atenção o fato de haver, em alguns CEI, outros professores, de outras áreas da educação, dando aulas de EF. Esse fato eu jamais esperava encontrar no decorrer da pesquisa, acho que havia pensado em tudo que poderia aparecer, para mim foi um verdadeiro ‘choque’ que o contato com a realidade desses centros me trouxe.

Dois PPPs, tem pelo menos um título para a EF, apesar de pouco dizerem sobre, os dois seguindo a proposta pedagógica do município de Araranguá que, ao meu ver, confunde-se ao simplesmente definir como EF os conteúdos como “pequenos músculos” e “grandes músculos” e em um PPP foram encontrados dois breves parágrafos falando sobre jogo. Assim se pode afirmar que as concepções de EF encontradas nos PPPs não estão explícitas no decorrer do documento, apenas dois dos PPPs, trazem um capítulo para a proposta de EI que segue no documento.

Como escrito anteriormente na fundamentação teórica, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, explica que os conteúdos devem fazer parte da vida dos alunos, não devem ser separados da realidade destes. São realidades exteriores que devem ser entendidas e não apenas modificadas, precisam ligar-se à significações humanas e sociais, às suas experiências concretas, possibilitando ainda uma reavaliação crítica desses conteúdos.

Neste sentido, Libâneo (1994) afirma que os métodos de uma pedagogia crítico-social devem surgir como resultado da interação entre ambiente, aluno e professor, unindo os conhecimentos de cada uma das partes.

Essa preocupação em se pensar as concepções e os conteúdos para cada CEI, de acordo com sua realidade, não aparece nos PPPs, principalmente quando se trata da EF, deixando claro que a concepção de EF crítico emancipatória, da qual comungo, conforme Kunz (1994), visa à formação de um cidadão crítico,

consciente, ético, participativo, que tenha coragem e conhecimento para defender e buscar seus interesses. Que lute pela transformação da sociedade, contribuindo para torná-la justa, solidária, democrática, criativa, crítica e com mais oportunidades, sobretudo, para os que menos privilégios tem.

Sobre os conteúdos de EF, aparecem 17 excertos, sendo que um dos PPPs de um CEI não apresenta nenhuma referência de conteúdo de EF e dos demais PPPs, apenas um, o que apresentou mais excertos, tem um pequeno parágrafo fazendo referência sobre jogo e logo depois uma breve lista de conteúdos indicando serem da EF. Ghiraldelli (2004) reafirma a importância de ver a EF como uma matéria que, além de agregar conhecimentos, trará benefícios físicos e sociais, não somente como momento de exercícios e descontração.

A categoria concepções de infância também foi uma das que menos apareceu, totalizando apenas 6 excertos. Dois PPPs não apresentam nenhuma referência sobre concepção de infância, um PPP traz uma breve referência e os outros dois, que apresentaram idéias de concepção de infância, não citam que essa idéia se refere a concepção de infância da qual comungam.

As concepções de EI são as que mais aparecem, totalizando 69 excertos. Todos os PPPs trazem idéias de concepções de EI e dentre estes, o que menos apresenta concepções de educação infantil traz 6 excertos, já o PPP que mais faz referência às concepções de educação infantil traz 23 excertos. A maioria dos PPPs, trouxeram capítulos em que falavam da concepção de EI na qual acreditam.

Em todos os PPPs existe uma confusão em denominar a instituição de escola ou de centro de educação infantil, por vezes os denominam de “escola” outras vezes utilizam “centro educacional” e também há confusão quanto ao uso do termo “criança” e “alunos”.

#### **4.1 Concepções de Educação Física**

As concepções de EF são as que menos aparecem nos excertos dos PPPs dos CEIs, sendo que o CEI “I”, não apresentou nenhum excerto.

Isso vem provar por vez, o descaso com a EF na EI, como já havia sido mencionado no início da pesquisa onde em três locais pesquisados, não eram professores de EF, que davam as aulas de EF, provando também o pouco

conhecimento e importância que os profissionais que trabalham com a educação EI têm sobre a EF.

A falta de conhecimentos sobre a EF, além da visão incorreta de que se trata da prática do exercício, pura e simplesmente, tem origem na EF militarista, voltada ao físico, utilizada no Brasil nos anos 20.

[...] o objetivo fundamental da Educação Física militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. [...] O papel da Educação Física é de 'colaboração no processo de seleção natural', eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da 'depuração da raça'. [...] a Educação Física Militarista, por sua vez, visa à formação do cidadão-soldado", capaz de obedecer cegamente e de servir de exemplo para o restante da juventude pela sua bravura e coragem (GHIRALDELLI, 2004, p.18).

Embora, no âmbito das pesquisas, a EF já vem marcando um esforço de construção de conhecimentos para a EI, como escreve Buss-Simão (2006), a EF vem a contribuir nesta busca por uma Pedagogia da EI, por discutir especificidades importantes como a expressão corporal e culturas de movimento como linguagem; contribuindo para a EI em relação à ampliação e vivência dessas expressões corporais.

Para Ghiraldelli (2004) é preciso que a sociedade, incluindo as escolas, os pais e profissionais da área, passem a defender a EF como matéria que agrega saberes, ensina disciplina, socialização e permite a integração dos indivíduos.

A EF Pedagogicista é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encerrar a EF não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a EF como uma prática eminente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a "educação do movimento" como uma forma capaz de promover a chamada "educação integral".

[...] A Educação Física Pedagogicista está preocupada com a juventude que frequenta as escolas. A ginástica, a dança, o desporto etc., são meios de educação do alunado. São instrumentos capazes de levar a juventude a aceitar as regras de convívio democrático e de preparar as novas gerações para o altruísmo, o culto a riquezas nacionais etc (GHIRALDELLI, 2004, p.19).

O PPP do CEI "B", no qual o PPP está em construção, traz apenas um excerto sobre a EF, que foi retirado da proposta curricular de Araranguá para a EI. O



PPP cita apenas “grandes músculos” e “pequenos músculos” ao invés de escrever sobre a educação física e seus conteúdos para aquele CEI.

Percebe-se uma conexão entre essa falta de excertos sobre a EF e a teoria de Ghiraldelli (2004) quanto à EF militarista, que apesar de já ser ultrapassada, ainda faz parte dos conceitos de muitos profissionais e escolas.

Isto reforça também, a mesma idéia citada anteriormente, do descaso e desconhecimento sobre a EF nesses CEIs, que confundem por vez EF como se tivesse ela o objetivo de desenvolver capacidades físicas nas crianças e dessa forma, meio absurda, de falar em “músculos” que em último plano aponta para a aptidão física como objetivo final.

Na EF, essa idéia caracteriza-se como uma concepção de EF Competitivista que objetiva essas questões de competição e da superação individual como valores fundamentais e desejados para uma sociedade moderna”, voltando-se ao culto de atleta herói que supera as suas dificuldades e chega ao podium reduzida ao esporte de alto nível. Essa EF esportivizada, surgiu balizada no paradigma da aptidão física a partir do ressurgimento da ditadura militar, dando importância tanto para a melhora da capacidade física (GHIRALDELLI, 2004, p. 20).

No âmbito da produção de conhecimentos já se tem clareza que cabe a EF muito mais que se preocupar com pequenos e grandes músculos. De acordo com Buss-Simão (2006), é tarefa não só da escola, mas da EF de introduzir estes sujeitos (crianças) no mundo da cultura corporal de movimento de forma crítica, ou seja, que respeite os interesses, individualidades, necessidades e direitos das crianças dessa faixa etária, para que possam desempenhar um papel mais ativo e por meio da brincadeira, ampliar sua cultura infantil de movimento.

Estas brincadeiras não devendo ser vistas apenas nos seus aspectos cognitivos, pois se o limite consistir somente nas funções pedagógicas, impossibilitaremos que as crianças criem e recriem e se expressem pelas outras maneiras de brincar; nos seus próprios interesses de movimentos espontâneos.

O PPP do CEI “D” apresentou apenas um excerto sobre a EF. Em parte dele, explicando que se deve usar das atividades como jogos e recreações para desenvolver/despertar na criança suas potencialidades contribuindo para a sua formação. Considero essa uma idéia mais próxima dos objetivos da EF para a EI.

Nesse sentido o PPP do CEI “D” traz um elemento importante que também já foi abordado por Sayão e Lerina, explicando que a brincadeira para a

criança é uma necessidade básica: “No entanto a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função ‘pedagógica’, limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e de se expressar” (SAYÃO e LERINA, 2004, p.76).

Por tanto, o que se pensa sobre a EF hoje e um dos seus objetivos na EI é que construir e reconstruir são papéis fundamentais da EF na EI, explica Sayão (2002), no qual, os professores devem saber ler essas linguagens e compreender os seus sentidos e significados, vencendo barreiras impostas pela cultura principalmente ao sexo feminino. A autora ainda destaca que as brincadeiras devem sempre ser levadas em conta neste meio de aproximação da criança e adulto.

Nesse excerto do PPP do CEI “D”, também citam “boas maneiras e limites” como atividades que também despertem as potencialidades nas crianças. Entendem “boas maneiras e limites” como atividade que completem a EF desenvolver nas crianças bem como a necessidade da EF em “Construir a cultura do sucesso (espaço para o afeto, paixão e valorização)”.

Apesar de incompleto, o conceito citado pelo CEI “D” no PPP, é bastante relevante se avaliado considerando-se o que afirma Darido (2003) sobre o papel da EF para o indivíduo.

[...] é uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da EF escolar. (DARIDO, 2003, p. 4).

O conceito é incompleto, pois, a partir dessas informações encontradas no PPP, um primeiro ponto a se discordar é que limites ou boas maneiras, como se cita no PPP, não devem ser desenvolvidos por ninguém a não ser pela própria criança, e não serem desenvolvidas, mas despertadas e entendidas, isto a partir do momento que ela começa a entender no seu meio social como lidar com questões que fazem ou virão a fazer parte do seu cotidiano e de sua vida.

Contudo, é um conceito interessante, pois demonstra a importância da EF para a formação de hábitos, cultura, personalidade, confirmando a preocupação de Darido (2003) a valorização do processo de aprendizagem das habilidades motoras. Dessa forma sim, a EF pode vir a contribuir nas suas brincadeiras e jogos, trabalhando questões que farão as crianças lidarem com certos sentimentos e

escolhas durante as próprias brincadeiras, tornando o entendimento, sobre essas questões, mais fáceis de compreender.

Um segundo ponto a destacar é que nesse PPP essa perspectiva de EF pode ser compreendida como em consonância com as concepções de EF do séc.XX, ou seja, com a EF higienista, por exemplo, que Ghiraldelli (2004), explica como sendo esta a EF produto de um sistema liberal, sendo esta a que se preocupa mais com os hábitos higiênicos e saúde, tentando resolver os problemas ligados a temática através da educação. Nessa concepção de EF se dá também muita importância ao desenvolvimento físico e moral, mostrado também sua afinidade com as idéias da EF Militarista que surgiu logo depois, citado por Bracht (1999), como a EF que envolve aspectos biológicos, como o aumento da resistência, da força, etc., e também comportamentais, como hábitos de vida baseados em regras, respeito a estas e as normas de competições.

Nessa concepção, a EF pode ser apenas um meio de se chegar a outros fins, como utilizar atividades, brincadeiras para se aprender, por exemplo, a contar, aprender letras do alfabeto, a melhorar movimentos por causa da escrita, etc.

Torna-se difícil analisar o que se quer com a idéia trazida no excerto, pela não especificação ou a melhor explicação do que se trata, do que se quer explicar. O mesmo também aconteceu no PPP do CEI “H”, que não especifica se o que escreve é mesmo uma concepção de EF, mas cita a pedagogia dos conteúdos, que ajuda a identificar a concepção de EF que se pode ter.

Também explica no PPP que a educação deve agir a serviço da transformação, por meio das realidades sociais e da interação dos conteúdos. Com essa idéia trazida, entende-se que se trata de uma concepção também crítica de EF, como, por exemplo, a concepção denominada Crítico Emancipatória (Kunz, 1994), objetiva oportunizar uma capacitação para a sua própria participação na vida sócio-cultural e a ampliação dos conhecimentos da cultura lúdica através das diversificações das experiências corporais e também sobre conhecimento do ato de se movimentar, não apenas como uma capacidade funcional, mas sobre conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados das suas próprias vidas realizando reflexões críticas.

Esta é a concepção da qual comungo, pois as concepções críticas de EF visam que o aluno tenha um agir social, cultural e esportivo diferenciado, trabalhando dentro de uma auto-reflexão que oportunize os alunos perceber as

imposições a que estão submetidos e objetivando a superação dessa imposição, tendo uma maior liberdade e um conhecimento verdadeiro dos seus próprios interesses, buscando uma sociedade que assuma seus direitos e deveres e que tenha coragem e conhecimento para buscar e defender seus interesses.

Compartilho também da explicação em que Buss-Simão (2006, p. 5), destaca que uma concepção de EF na EI deve almejar e contribuir para a ampliação dos conhecimentos e experiências das crianças. Nessa perspectiva é fundamental partir das suas próprias culturas, desejos e experiências que devem ser observadas no cotidiano com as crianças. Isso não quer dizer fazer somente o que elas gostam, mas sim pela importância desta relação de troca, na qual, sempre cabe ao adulto professor o papel de planejar a ação pedagógica.

Todavia, nesse PPP, quando no objetivo geral diz que se quer “[...] desenvolver no aluno a criatividade, o senso de participação, a compreensão e o uso sadio do corpo, o esporte educativo, o autodomínio, a formação do caráter, a auto-valorização da atividade física, o corpo como ser social”, é preciso levar em consideração que não se pode desenvolver algo em alguém, somente possibilitar a aquisição de experiências que conduzam a este desenvolvimento de modo natural, de acordo com os entendimentos das vivências que se tem.

Neste sentido a EF pode ser vista como “um meio para um outro fim” (DARIDO, 2003, p. 7), sem, no entanto, deixar de lado sua importância real enquanto disciplina curricular. Também não se entende o certo o que se quer dizer com o “uso sadio do corpo”, isso pode trazer uma idéia de saúde, corpo saudável, vida saudável, que se reforça quando se escreve no PPP que também se objetiva “auto-valorizar a atividade física”, mas também, o “uso sadio do corpo” pode estar relacionado com educação sexual, talvez e questões de gênero.

Esta autovalorização da atividade física indica uma aproximação com uma concepção militarista de EF, na qual, o treinamento esportivo e a ginástica, promovem a aptidão física e duas conseqüências: saúde e a capacidade de trabalho, rendimento individual e social, objetivos da política do corpo. O princípio desta prática é o rendimento.

Por compartilhar de uma perspectiva crítica de EF, posiciono-me, em oposição a essa concepção de EF, pois ela vai totalmente contra as concepções críticas da educação e EF, esquecendo que o ser humano não é feito só de músculos, fazendo parecer que quando se trata de EF, o corpo participa, mas a

“cabeça” não. Torna o ser humano um ser incompleto, objetivando apenas a saúde e a educação do corpo físico, esquecendo de que o desenvolvimento de idéias críticas e da cultura lúdica, através das experiências corporais, visando à formação de um cidadão crítico, buscando contribuir para uma sociedade mais democrática.

#### **4.2 Conteúdos de Educação Física para a Educação Infantil contemplados nas propostas pedagógicas municipais de Araranguá**

A categoria conteúdos de EF, totalizou 17 excertos nos PPPs, sendo que o CEI “D” não trouxe nenhum excerto.

No excerto trazido pelo PPP do CEI “B”, dá a entender que entende a EF como recreação e traz alguns conteúdos a serem trabalhados sem nenhuma especificação do que se trata ou tratará cada um deles nas aulas de EF. No PPP também não há uma especificação de que estes são conteúdos para a EF, mas, os situa como “metodologia utilizada” pelo CEI, escrevendo também que estes são para “desenvolver suas capacidades (das crianças) através dos movimentos”, sendo que nesse momento citam os jogos e as brincadeiras como conteúdos.

De acordo com Sayão e Lerina (2004), explorar espaços, materiais e objetos também é uma forma, talvez a melhor, das crianças aprenderem, identificarem suas possibilidades e limites, poderem vencer medos e desafios. Para isto devemos proporcionar segurança às crianças.

Dessa forma, mais uma vez no PPP é possível identificar os conteúdos da EF, como uma forma de “treinar ou desenvolver” nas crianças, as capacidades motoras ou mesmo de raciocínio, sendo que nessa perspectiva se considera somente o que lhes “falta”.

A esse respeito Sayão e Lerina, explicam que a intenção da criança e o desejo do adulto acabam se desencontrando, pois a criança não joga uma bola pensando nas habilidades e capacidades motoras que irá desenvolver. As crianças quando realizam suas brincadeiras o fazem utilizando-se de diferentes movimentos até encontrar o mais fácil para executar e nessa perspectiva que foi encontrada no PPP “As crianças não são vistas por aquilo que elas fazem, mas geralmente por aquilo que não conseguem fazer” (SAYÃO e LERINA, 2004, p. 76).

Apesar dessa crítica quanto a compreensão do ‘treinar ou desenvolver’ é preciso considerar que nesse PPP o jogo e a brincadeira encontram um lugar central

como conteúdo, os quais numa concepção crítica de EF se considera como ideal para ser trabalhado na EI, pois, como destacam o Coletivo de Autores (1992), o jogo possibilita as interações, desenvolvendo e incentivando as crianças quanto as suas necessidades de realizar ações, e em suas escolhas, possibilitando a tomada de decisões, assim, deve-se conhecer as necessidades e o que atrai as crianças para os jogos, auxiliando assim na escolha dos conteúdos.

Mas neste caso, se as concepções que se tem de criança, de educação, de infância, não estão “em harmonia”, o trato com o jogo e a brincadeira na EF, não terá um objetivo que possibilite o trabalho dentro de uma concepção crítica, pois as concepções que um professor e que um CEI tem, dirá o tipo de metodologia e objetivos que terão as aulas, independente dos conteúdos que se trabalhem.

Levando a concordar com Sayão e Lerina (2004) quando afirmam a importância do movimento para o desenvolvimento. No entanto, é preciso atentar-se também ao afirmado por Bracht (1999) de que a definição das aulas EF, seus conteúdos e os objetivos devem surgir de um processo de troca entre educadores, educandos e o meio.

O PPP do CEI “I”, como o PPP do CEI “B”, apresentaram apenas um excerto, o qual, indica que “para o aluno planejar atividades desafiadoras que os façam pensar, principalmente exercícios que possam desenvolver a autonomia do educando”. Acredito que envolver as crianças no processo educativo não exime os adultos\professores das suas funções, ou seja, quem deve sempre planejar o trabalho pedagógico, são os professores! Nesse planejamento definir toda a prática pedagógica, os métodos com o qual ele vai trabalhar com os alunos, o que ele vai ensinar e como os alunos/crianças vão participar.

Porém, o PPP do CEI “I” demonstra reconhecer e entender as necessidades de interação entre o grupo como um todo. É preciso que os educandos participem, sem, no entanto, reduzir a importância do educador enquanto o mediador da ampliação e diversificação de conhecimentos. (BRACHT, 1999. DARIDO, 2003. GHIRALDELLI, 2004).

Também chama a atenção quando no PPP, mencionam a palavra “exercícios”, apesar de falar em autonomia, que é muito importante quando se trata de trabalhar nas concepções críticas, acredito que se referem com esta palavra, às brincadeiras ou mesmo atividades, no caso de também estar tratando de outras áreas que não sejam apenas a EF. Esta palavra dá a idéia de que se está também,

como já mencionado, anteriormente, em outros excertos, que se está em “treino” para alguma coisa, novamente dando ênfase ao desenvolvimento motor da criança, esquecendo mais uma vez que corpo e mente não se separam.

O Coletivo de Autores (1992) escreve que os jogos devem dar as crianças oportunidades de conhecer a si mesmos e suas próprias possibilidades de ações, implicam no conhecimento dos materiais / objetos e no próprio ambiente que ele vai utilizar para brincar, jogar. Atividades que possibilitem ações com esses materiais / objetos, relações com a natureza, relações com o próprio pensamento, com a ação e a conceituação verbal para facilitar o processo de comunicação, relações com outras matérias de ensino, com outros colegas, professores, pessoas, família, que tragam um sentido de convivência coletiva, regras e valores que impliquem em auto-avaliação, auto-organização e avaliação das próprias atividades e elaboração de brinquedos para jogar sozinho ou com outras pessoas. “Nesse sentido, a Educação Física, como componente curricular, pode assumir as diversas atividades corporais culturais (jogos, danças, ginásticas, dramatizações)”. (SANTANA FILHO, 2004, p.4).

Nesse PPP, foi evidenciada também a referência a conteúdos com o objetivo de “prepará-los” (as crianças/alunos) para ser competitivo, no entanto, com ética, responsabilidade e respeito”. Estudos e pesquisas têm apontado que os conteúdos que trazem atividades competitivas, devem ser trabalhados também na EF, mas como explica o Coletivo de Autores (1992), quando se trabalha o esporte por exemplo, - falando dele para trazer esta idéia de competição, mas não que só ele traz a competição para as aulas – deve-se analisar bem para saber como tratá-lo pedagogicamente abordando-o como “esporte da escola”, pois nele se refletem algumas características do capitalismo. Por isso, não se pode deixar de lado certas características, mas deve-se sempre questionar suas formas, adaptando-o a realidade, este que tem a técnica, tática, adversários, componentes, trabalhando aspectos de solidariedade, compreensão, respeito entre outros, mas como cita também Kunz (2005), essa compreensão só será percebida, com a mediação, avaliação e comparação do professor.

No PPP do CEI “C”, os 5 excertos apresentados, apresentam habilidades motoras a serem desenvolvidas e temas para se trabalhar. Não explicam e nem mencionam nenhuma metodologia ou concepção para estas aulas. Citam temas como: “dançar, imitar, comer, dormir, brincar, chorar, falar, atividades motoras

(rasgar, picotar, amassar, riscar, pintar, correr, andar, pular), recreação – brincadeiras, vídeos, show de calouros, desfiles de moda”.

Trouxe também, mais uma vez, como anteriormente citado no PPP do CEI “B”, a idéia retirada da proposta curricular de Araranguá, separando os conteúdos de EF como “grandes músculos” e “pequenos músculos”. Porém, desta vez, após esta citação, mencionam as habilidades a serem desenvolvidas, como: “correr, saltar, pular, rolar, subir, descer e também atividades com dança, brincadeiras dirigidas, atividades com bola, arco, corda, bambolê, parque e expressão corporal, atividades de coordenação motora fina como recortar, amassar, rasgar papéis, modelar massinha, jogos de mesa, também a imitação e a representação, desenvolvendo sua autonomia e a estruturas de regras de convívio grupal, dentre outros, e neste melhora o vocábulo e a linguagem”.

Segundo Santana Filho (2004), a idéia que se tem de EF relacionada apenas ao corpo por si só, tem sido questionada. Para a EF esse questionamento leva à uma busca de identidade da disciplina como componente curricular. Ventura (2006), afirma também que a prática pedagógica irá depender muito, se não totalmente, da concepção de EF e pedagogia que o professor segue. Nessa perspectiva, Santana Filho (2004) sugere que a prática pedagógica da EF deve estar relacionada com o desenvolvimento do aluno construindo relação com os saberes, possibilitando e oportunizando a construção de conhecimento com a reflexão das aulas, respeitando os limites dos alunos e sua realidade social e cultural e através dessas reflexões, possibilitar mudanças sociais. Todavia, este ensino não pode ser estático, desejando atingir apenas o seu objetivo como início e fim, mas possibilitar aberturas para que vivenciem, façam as reflexões, construções e interpretações a partir de diferentes formas que o professor poderá utilizar.

O PPP do CEI “H” foi o que mais trouxe excertos sobre os conteúdos da EF, citou que esses eram os conteúdos de ensino, e também em outros momentos, especificou como conteúdos para a EF.

O conceito que se tem de conteúdo é que este se dá de acordo com as realidades sociais que devem ser assimiladas e não simplesmente reinventados e interligados de forma indissociável. A pedagogia crítico-social dos conteúdos justifica que o saber parte de uma relação direta com a experiência de vida confrontada com o saber trazido de fora. Essa compreensão foi evidenciada no CEI tem como objetivo a compreensão da realidade na sua totalidade.



Estas explicações, realmente têm relação com a pedagogia crítico social dos conteúdos, na qual segundo Libâneo (1994), a escola e os professores, auxiliam na organização dos conhecimentos e experiências dos alunos, por meio, de vivências com participações ativas dos mesmos, preparando-os para que possam participar na democratização da sociedade.

No PPP quando citam os conteúdos para a EF, definem que o objetivo que se tem é de “[...] desenvolver no aluno a criatividade, o senso de participação, a compreensão e o uso sadio do corpo, o esporte educativo, o autodomínio, a formação do caráter, a auto-valorização da atividade física, o corpo como ser social”. Como conteúdos, citam: “psicomotricidade, movimentos amplos, movimentos livres direcionados, noções espaciais, noções temporais, esquema corporal, coordenação dinâmica geral, coordenação motora fina, equilíbrio, equilíbrio estático, equilíbrio dinâmico, lateralidade, coordenação motora, orientação espaço-temporal. Desenvolvimento locomotor: jogos; brincadeiras dirigidas e livres; desenhos; pinturas; recortes; colagens; teste de lateralidade (andar, saltar, correr)”.

Nesse momento acontece uma mistura de idéias. O parágrafo iniciou-se com idéias ainda baseadas na concepção crítica citada anteriormente, porém, não definem a forma como irão trabalhar para proporcionar a questão do senso de participação, criatividade e etc. Até mesmo sobre o uso sadio do corpo e a auto-valorização da atividade física que também foram citadas, as quais deviriam ser bem explicadas, pois contextos como estes, na EI, quando são trabalhados, costumam fugir da concepção seguida.

Compreendo que a concepção com a qual nos vinculamos, não é definida apenas pelos conteúdos com os quais trabalhamos, mas também pela metodologia que se utiliza para efetivar a tal concepção. Porém, na educação infantil, os conteúdos que se tem necessidade de serem trabalhados, são um pouco diferentes do que nas crianças mais velhas, porque como escreve Quinteiro (2005), é muito importante que ela esteja inserida num espaço pedagógico que atenda suas necessidades de criança. Assim, como também é explicitado por Sayão e Lerina (2004), as crianças gostam de experimentar novas e diferentes sensações, e essas experiências proporcionam o contato consigo e com objetos e possibilitam conhecer seus gestos, movimentos, expressões, e também perceber suas limitações.

No PPP do CEI “H”, mencionam que “um elemento importante a respeito dos jogos é verificar que a diferença entre as crianças pequenas e as maiores não

está na percepção do símbolo, mas nas suas formas de representação. A representação simbólica dos brinquedos leva diretamente à linguagem escrita. Num jogo a criança pode tomar um objeto e detonar outro e usando o gesto, transformá-lo num signo com determinado significado. Mais tarde, a representação gráfica começará a designar algum objeto específico”.

Até certo ponto, essa relação tem sentido, porém, nesta citação, parece que a preocupação somente tem importância por estar ligada a linguagem escrita, o que leva a um pensamento de preparação para a escola e uma preocupação que a criança atinja essa meta na EI para poder iniciar na escola. Porém, como explicam Sayão e Lerina (2004, p.80):

Acreditamos, igualmente que, no cotidiano das instituições de zero a seis anos, muitas experiências são realizadas. Estas, precisam ser socializadas, debatidas e sistematizadas para que possamos, cada vez mais, dar visibilidade à Pedagogia da Educação Infantil como algo que se diferencia do modelo escolar tradicional. Na Pedagogia da Educação Infantil, as crianças e as interações que estas estabelecem entre si e com os adultos são ponto de partida para a construção e reconstrução de uma cultura que está viva, é dinâmica na qual o “corpo e o movimento”, seus sentidos e significados são vistos e vividos como características especificamente humanas.

Ainda de acordo com Sayão e Lerina (2004), explorando espaços, materiais e objetos também é uma forma, talvez a melhor, das crianças aprenderem, identificarem suas possibilidades e limites, poderem vencer medos e desafios. Rocha (2008), também explica que uma pedagogia comprometida com a infância, vai além da “aplicação” de projetos pedagógicos, mas procura conhecer as crianças, não só em um âmbito, mas saber o que conhece em termos lingüísticos, intelectual, emocional, suas experiências.

### **4.3 Concepções de Educação Infantil**

A concepção de EI, foi a categoria que mais foi encontrada nos PPPs, sendo que o do CEI “B”, foi o que menos excertos apresentou, somente um total de 6 excertos.

No PPP do CEI “B” descreve suas expectativas como sendo a que “[...] busca um modelo pedagógico que reconheça a multiplicidade de linguagens e de formas de expressão”. E ainda menciona que “[...] reconhece que o desafio da EI é

construir as bases para que a criança possa desenvolver-se como pessoa plena e de direitos e possibilitar que a criança seja: curiosa, inventiva, capaz de estabelecer múltiplas relações e levantar hipóteses de várias naturezas” e que também, o papel deste CEI é “educar e cuidar brincando”.

Certamente é importante desenvolver a criança respeitando suas características, as diferenças e o tempo das mesmas. Sob este prisma, Buss-Simão (2006) afirma que as crianças, como atores sociais de direitos, precisam ter a liberdade de desempenhar seu papel mais ativo além de ter seus interesses e necessidades respeitados, permitindo assim que se alcance a participação efetiva delas.

O PPP do CEI “C” traz 23 excertos sobre a EI. Dois dos excertos do PPP deste CEI destacam a função social da EI de “[...] oportunizar uma renda maior em casa por a criança estar na unidade e a mãe e o pai trabalhar”.

Além disso, na concepção no PPP do CEI, destaca-se “[...] a importância e a necessidade da escola que abra espaço para melhorar a qualidade de vida dos alunos e dos pais, pois com uma estadia diária da criança na unidade abre espaço para a mãe trabalhar e melhorar o orçamento do lar. Com isso há um crescimento da rede familiar e da melhoria de vida”. Deixa assim, claro nestes excertos citados acima, reforçando no PPP a idéia que o CEI tem de ser assistencialista às crianças.

Acredito, porém, ser necessário tomar cuidado com esta concepção quando analisada isoladamente das demais, pois, de acordo com Buss-Simão (2006), é preciso quebrar com a visão ‘escolarizante e assistencialista’ que se tem da EI. Além disso, a EI, no âmbito legal, é direito das crianças e dever do Estado não devendo ser idealizada somente como possibilidade dos pais trabalharem e delegar ao Estado o cuidado de seus filhos nesse período.

No que se refere à concepção da EI o PPP do CEI “C” estabelece ainda a importância de: “[...] contribuir ao aluno um momento de cidadania, desenvolvendo sua capacidade crítica, e as competências para ser um agente transformador e comprometido com as mudanças sociais, contribuindo para uma vida digna e feliz”. “Acreditamos que devemos buscar sempre oferecer aos nossos alunos oportunidade de construir-se enquanto cidadãos”. “Seguindo a LDB de 96 nº 9394, tem como uma meta uma educação que oportunize a descoberta de caminhos para construção de conhecimentos com liberdade e responsabilidade, possibilitando um melhor relacionamento entre professores, pais e alunos. Educação que deve desenvolver-

lhe uma visão do mundo preparando-o para viver na sociedade”. “Educação que deve desenvolver-lhe uma visão do mundo preparando-o para viver na sociedade”.

Por meio da análise desses excertos torna-se evidente que permitir que o indivíduo desenvolva-se, tornando-se um cidadão melhor, preparado para o convívio social é uma preocupação reiterada várias vezes no PPP do CEI “C” quando da construção de seus conceitos de EI. Nesse sentido, reafirma-se o conceito de Rocha (2008) que acredita que o desenvolvimento de experiências educativas depende de uma organização pedagógica cuja dinâmica esteja pautada na intensificação das ações das crianças relativas aos contextos sociais e naturais, visando ampliá-los e diversificá-los, sobretudo através das interações sociais, da brincadeira e das mais variadas formas de linguagem e contextos comunicativos.

Outro ponto a ser considerado no PPP dessa instituição refere-se ao que Sayão e Lerina (2004), afirmam que o contexto sócio-cultural da criança é determinado pelo seu modo de ser, tanto os adultos como as crianças estão inseridos em uma determinada cultura, fica visível no conceito da escola, que visa educar a criança para que se torne um adulto seguro, confiante e bem integrado ao meio e à cultura que o cerca. Aspectos esses evidenciados nos excertos a seguir: “O CEI precisa que todos os alunos, funcionários, pais, professores e demais membros da comunidade trabalhem integrados e voltados para esse processo, para que o aluno se torne sujeito da história. Que sejam um aluno auto-confiante, crítico, mas que priorize a cidadania como elemento norteador da educação”. “Já a importância e a necessidade de uma escola que abra espaço para melhorar a qualidade de vida de expressão de cidadania, construindo uma imagem positiva para a comunidade escolar para que se sinta participante no processo, contribuindo assim para a qualidade de ensino oferecido aos seus filhos”. “Conforme a LDB, tem como meta a educação que oportunize a descoberta de caminhos para a construção de conhecimentos com liberdade e responsabilidade”.

Nesses excertos, o PPP menciona idéias que correspondem a uma visão crítica da educação, quando menciona que desejam que as crianças sejam sujeitos da história e quando escreve também em oportunizar descobertas para a construção de conhecimentos.

De acordo com Quinteiro (2005), a necessidade de discussões sobre a infância surge devido à ausência de estudos nesta área, também levando em conta as condições em que muitas crianças vivem, sendo estas, na maioria das

vezes, não vistas como um sujeito de direitos que tem a capacidade de falar, opinar e criar.

Outro ponto presente na PPP dessa instituição refere-se ao que Buss-Simão (2006) destaca que, normalmente, nas creches e pré-escolas as crianças ficam atreladas a cultura que normalmente já foi construída pelo adulto, principalmente em relação à preocupação com as linguagens oral e escrita, assim podendo apenas ser “copiadoras” do que já existe, tornando determinante que a escola seja provedora de recursos para o desenvolvimento próprio e autêntico da criança. Como filosofia, o PPP do CEI “C” adota “[...] esclarecer as crianças o que é certo e errado, pela sua ingenuidade e sua falta de experiência de vida, para que não sofram nas mãos de pessoas oportunistas e maldosas, mas nunca deixar de valorizar seu amor e honestidade, buscando sempre formar cidadãos com caráter, dignidade e valores, para que no futuro seja um adulto de sucesso pelas qualidades e competências que certamente foram influenciados pelo tipo de educação e formação que recebeu na infância”.

Ainda aliada à concepção de EI o PPP do CEI “C” estabelece ainda conceitos como “[...] construir relações de afetividade e coleguismo entre os membros da comunidade escolar, através da organização de encontros e reuniões”. “Envolver a comunidade na escola para participar das atividades como: jogos, festas, palestras e reuniões sobre educação contribuindo no desenvolvimento da criança”. Com estes conceitos, percebe-se a valorização da escola para a sociedade e a importância da integração entre ambas como um fator positivo de desenvolvimento escolar e pessoal.

Muitos das idéias referentes à concepção de EI do PPP do CEI “C” estão conectados à percepção da necessidade das crianças conhecerem-se para que possam interagir melhor e desenvolverem-se de modo adequado, tendo uma interferência positiva sobre o meio que integram (ROCHA, 2008).

Trazendo a idéia do “conhecerem-se” para um pensamento dentro da EF, Sayão e Lerina (2004), explicam que as crianças precisam se conhecer melhor não só vendo sua imagem num espelho, não só exteriormente, mas interiormente. Deve conhecer seus gestos, movimentos, expressões, perceber suas limitações e nós adultos conhecer-nos não só oralmente como o de costume, mas também por nossas possibilidades como as das crianças, perceber o toque, a música como elas

percebem, brincar junto para poder compreender melhor este mundo, experimentar também os mesmos objetos que elas brincam, os mesmo espaços.

Rocha (2008, p. 3), escreve que “[...] uma vez que toda e qualquer aprendizagem é conseqüência das relações que as crianças estabelecem com a realidade social e natural no âmbito de uma infância situada”. O que pode ser evidenciado nos excertos a seguir: “Observar e explorar o ambiente com atitude e curiosidade, percebendo cada vez mais suas potencialidades, sendo agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para a 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 idéias, sentimentos, necessidades e desejos, avançando assim no seu processo de construção do conhecimento, enriquecendo casa vez mais sua capacidade expressiva”. “Educação que deve desenvolver-lhe uma visão do mundo preparando-o para viver na sociedade”.

Rocha (2008) coloca que a aprendizagem e desenvolvimento por meio da brincadeira são formas privilegiadas pelas quais as crianças expressam, conhecem, exploram e elaboram significados sobre o mundo e sobre sua própria identidade social. Na concepção presente no PPP deste CEI, é preciso “[...] desenvolver metodologias teóricas e práticas baseadas nas teorias construtivistas e sociointeracionista, para melhoria da qualidade do processo ensino aprendizagem”.

Ao estabelecer a necessidade de utilizar as teorias construtivistas e sociointeracionistas para melhor construir sua prática educacional, parece-me que o PPP do CEI “C” demonstra a compreensão de que o desenvolvimento dos indivíduos é construído por meio de um processo sócio-cultural. Em outras palavras, o indivíduo se desenvolve a partir da apropriação que faz da cultura. Contudo, esta apropriação é possível somente quando existe um processo de relação e interação com outros indivíduos. (VYGOTSKY, 1991).

Considerando o jogo, então, importante para as crianças, pois ele possibilita essa relação de interação entre elas, além de trazer incentivo as crianças quanto as suas necessidades de poder agir, tomar decisões sobre a sua brincadeira e escolhas. Então, conhecer as necessidades e o que atrai as crianças para estes jogos, é importante.

No excerto que segue esse processo de relação e interação também é destacado no PPP dessa instituição: “Nas diversas situações do cotidiano é importante as crianças manifestarem suas opiniões, ouvirem o outro, descreverem situações, recordarem fatos, darem recados, relatar acontecimentos históricos, passeios, brincadeiras; ouvir e contar fábulas, trava-línguas, adivinhações, quadrinhas, parlendas, contos; produzir e comparar escritas. Pois nestes momentos é que como ela demonstra toda a sua capacidade intuitiva e dedutiva em relação ao seu conhecimento adquirido no seu meio; família, escola, passeios e outros”.

Segundo estas idéias, subentende-se que o brincar permite à criança entender as situações cotidianas de um modo mais descontraído, sem que este entendimento perca sua valia no desenvolvimento infantil. Quando no PPP do CEI declaram que a formação de conceitos se inicia na infância e as funções intelectuais superiores deverão estar plenamente desenvolvidas na adolescência, fica claro que a escola torna-se uma ferramenta que amplia o desenvolvimento, desde a infância até idades mais adultas, já que de acordo com Vygotsky (1996) o indivíduo encontra-se em constante aprendizado, desde que esteja em constante contato com o meio e com os estímulos dele provenientes.

De acordo com as perspectivas descritas no PPP do CEI “C”, percebe-se uma conexão com o que afirma Buss-Simão (2006), de que as crianças não podem ser consideradas todas iguais, pois, pelos seus aspectos sócio-políticos elas não têm ou tiveram as mesmas oportunidades de experiências de movimentos, as mesmas possibilidades de explorar ambientes, objetos, materiais diferenciados, sendo papel da escola oferecer uma grande variedade de oportunidades para todos, sem distinção.

Quanto à categoria concepção de EI, o PPP do CEI “H” apresentou 18 excertos. No PPP dessa instituição fica evidente que do ponto de vista pedagógico, a instituição tem o compromisso de formar o cidadão participativo, responsável, crítico e criativo. Como princípios norteadores o PPP deste CEI estabeleceu uma política que tem como condição básica a participação voltada para “os fins, valores e conteúdos”. Nesse sentido, o PPP afirma que a qualidade do ensino “[...] reside na criação de uma consciência crítica e capacidade de ação, voltadas para saber e mudar”.

O esforço de elaboração de uma pedagogia “dos conteúdos” está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos – realidades sociais; portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político

e do pedagógico, aquele como extensão deste, ou seja, a educação a serviço da transformação das relações de produção (LIBÂNEO, 1994, p.42).

Do mesmo modo no documento procuram envolver todos os profissionais da instituição no compromisso educativo e definição de suas concepções: “O PPP, ao mesmo tempo que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola, que intentam, requer a definição de fins. Assim todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretenda formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do PPP”.

Uma análise deste excerto permite compreender que todos, desde os alunos até a comunidade, estão envolvidos na construção da escola, no estabelecimento das características necessárias para atender as expectativas de todos. Todavia, crianças e adolescentes, possivelmente ainda não compreendam quais são os requisitos necessários para que o ensino seja considerado satisfatório, nesse caso, comumente fica a cargo dos adultos definirem o que esperam para seus filhos.

Sayão e Lerina (2004) alertam, porém, que os adultos podem acabar exigindo das crianças uma postura de seriedade, diferente da condição infantil. Isso pode ocorrer, pois, o adulto tende a esquecer, de certa forma, de sua infância e de que o seu sistema de comunicação também foi constituído com o meio social, composto por movimentos e expressões.

Acredito que seja importante atentar para o fato de que, como afirmam Sayão e Lerina (2004) o adulto pode acabar matando o que as crianças possuem de mais autêntico, como a criatividade, sensibilidade, suas múltiplas expressões de gestos e de movimentos, contrariando assim, um dos excertos estabelecidos pela instituição que afirma que “[...] as aprendizagens que se realizam na escola se realizam a partir de uma diversidade de linguagem. Estas linguagens podem ser motoras, da falta, da escrita, plásticas, musicais, teatrais e a dança. A escola deve se configurar como um espaço de aprendizagem lógicas, sociais, estéticas e éticas. A educação construtiva baseia-se numa teoria que encara o aprendizado como um processo de construção, o qual se origina no interior do indivíduo, mais do que um processo de interiorização ou absorção através do ambiente” (Termo original do documento).



Analisando o PPP do CEI “D” encontrei 11 excertos no que se refere à concepção de EI. Neste documento, a visão demonstra ser diferente do CEI “C” no que se refere à função assistencialista da instituição, sendo que em seu PPP consta que a função de EI “[...] perde o seu caráter de assistencialista e de compensação. Impõe-se um redimensionamento sociopolítico das instituições de EI (creches e pré-escolas), sendo imprescindível uma perspectiva pedagógica que dê suporte a esta nova compreensão de criança”.

O conceito de professor como participante importante no processo de desenvolvimento infantil fica claro na percepção no PPP do CEI “D”, a meu ver, quando o PPP estabelece que “[...] no caso da EI, em nosso município, a capacitação profissional é uma realidade. Em razão das peculiaridades desta etapa de desenvolvimento, a EI deve cumprir duas funções complementares e indissociáveis: cuidar e educar, complementando os cuidados e a educação realizados na família.

Sob esta ótica, percebe-se que a visão e valorização do professor tomam proporções importantes e diferenciadas. O professor já não é mais um cuidador, e sim, um educador, que partilha conhecimentos.

Nas indicações encontradas no PPP o CEI “D” busca possibilitar ao educando uma assimilação entre os conhecimentos recebidos e a realidade dos alunos, fato que, a meu ver, é decisivo para a efetividade do desenvolvimento infantil. Esta preocupação presente no PPP do CEI fica visível em seu PPP ao afirmar que busca “[...] oportunizar a construção do conhecimento com os profissionais mediando e interagindo junto com a criança, assim preparando-as para viver em sociedade. Usando da realidade da criança para ampliar sua visão de mundo”.

Nesse PPP do centro “D” há mais de um excerto destacando a necessidade de conectar o ensino com a realidade das crianças. A idéia é fazê-lo através da transmissão de conteúdos significativos, por meio de “[...] embasamento teórico, estudando a proposta curricular de Santa Catarina, trabalhando conteúdos de valores em um meio em que a criança vive e dando continuidade a educação vinda da família. Assim, preparando-os para viver em sociedade”.

Acredito que o excerto que descreve a EI como “educação voltada para a realidade” através da qual os professores auxiliam os alunos na compreensão de diversas situações, seja também uma referência à necessidade de conhecer a

realidade das crianças e transformá-la em conteúdo dinâmico que possa ser utilizado em sala de aula, facilitando a ampliação e diversificação dos conhecimentos. Essa idéia é proposta por Bakhtin com muita propriedade na citação que segue:

Para que o objeto pertencente a qualquer esfera da realidade entre no horizonte social do grupo e desencadeie uma reação semiótico-ideológica, é indispensável que ele esteja ligado às condições sócio-econômicas essenciais do referido grupo, que concerne de alguma maneira as bases de sua existência material. (BAKHTIN, 1990, p.45).

Além disso, pode-se afirmar que além de educar o PPP do CEI “D” tem a intenção de cuidar de suas crianças, já que suas políticas são voltadas para orientar e mediar “[...] a educação das crianças no processo de ensino-aprendizagem, preparando-as para o convívio social”; “[...] alunos e funcionários convivem em clima harmonioso, buscando exercer um bom trabalho de atendimento às crianças da comunidade”, e ainda “[...] possibilitar o direito de expressão, boa alimentação e respeito mútuo”. Com essas definições o documento pretende dar conta da necessidade de na EI haver uma interligação ou conexão entre “educação e ‘cuidados’, entre função pedagógica e função de cuidados” (OLIVEIRA, 2002, p. 47).

Para contribuir com a formação do ser humano, o documento do CEI utiliza-se da descrição de “[...] atividades que despertem seus potenciais, com: jogos, recreações, boas maneiras, limites. Um ambiente mais alegre interferindo no aprendizado de maneira positiva. Construir a cultura do sucesso (espaço para o afeto e valorização)”, demonstrando ao educando que as regras de conduta social existem e são essenciais para o melhor convívio social, sem, no entanto, forçar a criança a obedecer às regras que ela sequer compreende. A este respeito Vygotsky traz uma afirmação essencial: “Esta subordinação estrita às regras é quase impossível na vida; no entanto torna-se possível no brinquedo. Assim, o brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança” (VYGOTSKY, 1998, p.134).

Assim como no documento do CEI “C”, o PPP do CEI “H” estabelece uma concepção sócio-construtivista de educação infantil, que de acordo com a instituição “[...] diz respeito especialmente aos aspectos lógicos da aprendizagem. Aspectos desejante, social e linguagem. Construtivismo: inaugura a valorização de agir de quem aprende com elemento central para se compreender algo. A aprendizagem

resulta da interação entre as estruturas do pensamento e do meio que necessita ser compreendido. Tripé: quem aprende, o que se aprende e o outro”.

No PPP do CEI “H” fica definido como papel da instituição de EI “[...] aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a arte e o saber direcionados para uma intencionalidade definida coletivamente”. Além disso, ao educar, a instituição visa formar “[...] alunos, disciplinando e usando a realidade de cada um para ampliar sua visão de mundo”.

A partir desses excertos, é possível perceber que a instituição reconhece seu papel essencial na criação de ferramentas de aprendizagem e ampliação de conhecimentos da criança, tão importante para que esta possa integrar-se ao meio, interagir com ele e tirar o melhor proveito possível das situações, aprendendo com elas.

Porém, não fica muito claro ao meu entender quando se fala em “formar alunos disciplinando e usando a realidade”, pois, penso que se deve fazer compreender e analisar esta realidade usada e não discipliná-los de acordo com elas, reforçando novamente a idéia crítica que cada ser deve ter da sua própria realidade, assim sendo sujeitos formadores de opinião como se almeja nas concepções críticas da educação e EF.

Ainda no que se refere a concepção de EI o PPP define como objetivo: “[...] assegurar o atendimento integração da criança de 0 a 5 anos e 11 meses, propiciando a guarda, alimentação, ações educativas e assistenciais junto a família e comunidade conforme preceito constitucional. Busca a formação de uma criança disciplinada, crítica, participativa e com espírito de cidadania”.

Novamente traz-se a idéia da disciplina. Observa-se que a questão da disciplina é bem citada, porém fica minha dúvida sobre o que se pensa quando se menciona a disciplina? Talvez uma idéia do tal “domínio de turma”, com o qual não concordo, pois a criança não deve ser “dominada”. A aula de EF na EI precisa justamente ultrapassar esta barreira do “domínio” que já acontece frequentemente nas salas de aula durante a maior parte do dia. As crianças precisam se expressar por meio do movimento corporal como linguagem e cabe ao professor encaminhar e envolver as crianças na sua aula, com certeza a turma “será dominada” sem problemas e de uma forma bem mais divertida e espontânea.

O intuito de educar parece ser a base da EI. Todavia, percebe-se no PPP do CEI “H”, além da intenção de educar a criança para a vida, uma função

assistencialista, também identificada no PPP do CEI “C”, já descrita por Buss-Simão (2006) como um fator que deve ser quebrado. No entanto a proposta deste CEI uma tendência progressista crítico-social dos conteúdos, onde os mesmos são difundidos como tarefa primordial da EI.

Concordo com a necessidade de ampliar conteúdos vivos, concretos e, portanto indissociáveis das realidades sociais, conforme estabelece o PPP do CEI “H”, que afirma ainda a necessidade de “[...] valorização da escola como instrumento de apropriação do saber é o melhor serviço que se presta aos interesses populares, já que a própria escola pode contribuir para eliminar a seletividade social e torná-la democrática. Se a escola é parte integrante do todo social, agir dentro dela é também agir no rumo da transformação da sociedade [...]”.

Nesse mesmo sentido, analisando o PPP da instituição, encontra-se a declaração de que “[...] o esforço da elaboração de uma ‘pedagogia dos conteúdos’ está em propor modelos de ensino voltados para a interação conteúdos – realidades sociais, portanto, visando avançar em termos de uma articulação do político e do pedagógico, aquele com extensão deste, ou seja, a educação ‘a serviço da transformação das relações de produção”.

Para Farias e Palhares (2007) é necessário instituir uma pedagogia educacional que assegure os direitos das crianças, ou seja, o direito à infância e às melhores condições de vida.

[...] para todas as crianças (pobres, ricas, brancas, negras e indígenas, meninos e meninas, estrangeiras brasileiras, portadoras de necessidades especiais etc.) deve, necessariamente, mediar nossa diversidade cultural e, portanto a organização do espaço, contemplar a gama de interesses da sociedade, das famílias e prioritariamente das crianças atendendo as especificidades de cada demanda a fim de possibilitar identidade cultural e sentido de pertencimento. (FARIAS e PALHARES, 2007, p. 69).

A instituição de EI deve ser um local onde as crianças encontram a liberdade que necessitam para se desenvolverem, acompanhadas de ferramentas apropriadas e pessoas dispostas a oferecer uma visão mais ampla da realidade, do mundo, do meio em que a criança está inserida, direta ou indiretamente. Nesse sentido, no PPP do CEI “H” há a definição de que “[...] a condição para que a escola sirva aos interesses populares é garantir a todos um bom ensino, isto é, a apropriação dos conteúdos escolares básicos que tenham ressonância na vida dos alunos”.

Ao analisar as conceituações apresentadas no PPP do CEI, tornou-se possível perceber que a instituição compartilha de uma concepção crítica, onde menciona que “Há um confronto do aluno com a sua cultura e herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou a liberdade e autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência”.

A Concepção de EF denominada de Crítico Emancipatória, aponta Kunz (1994), deseja que as escolas atendam os interesses de quem a procure e oportunizar aos alunos, a ampliação dos seus conhecimentos, capacitando-o para sua vida sócio-cultural, formando cidadão mais críticos, por meio da diversificação das experiências corporais e no ato de se movimentar, reconhecer e problematizar sentidos e significados das suas próprias vidas realizando reflexões críticas, para assim terem coragem defender e buscar seus interesses.

Entendida nesse sentido, a educação é uma das mediações pela qual as crianças, pela intervenção do professor e por sua participação ativa, passa por uma experiência inicialmente confusa e fragmentada (sincrética), a uma visão sintética mais organizada e unificada.

Como função da instituição e de sua atuação na vida das crianças, o documento analisado do CEI propõe que “[...] consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhes um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade”.

Aqui se traz uma visão antiga de criança, como um adulto em miniatura, tratando-as como seres incompletos a serem “preparados para o mundo” onde os adultos devem “imprimir” sua cultura. As crianças não são vistas como um sujeito de direitos que tem a capacidade de falar, opinar e criar.

Na contramão dessa perspectiva não se objetiva preparar as crianças para o mundo, e sim possibilitar a elas experiências e novos conhecimentos, partindo das suas próprias idéias e experiências já vividas, ampliando seus conhecimentos de forma a emancipá-las e proporcionar uma bagagem crítica para poderem analisar as idéias, visões e situações de mundo, de vida e de sociedade.

Por fim, o PPP do CEI define também ser importante na concepção de EI ter clareza que é preciso formar cidadãos que sejam agentes de formação social, é necessário que também haja uma mudança no sistema educacional. “Precisamos ter em mente, qual o tipo de aluno que queremos formar, que tipo de sociedade queremos?”. Sendo assim, ao estabelecer o que quer oferecer aos seus alunos, o CEI estabelece como irá permitir ao educando agregar os conhecimentos necessários para a evolução, seja ela pessoal ou social. Como aponta Leontiev (1978) “Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana”. (LEONTIEV, 1978, p. 267).

No PPP do CEI “I” foram encontrados 8 excertos sobre a EI e sua conceituação na visão do centro. Creio que o primeiro excerto, o maior de todos, encontra-se a abordagem da EI de um modo amplo, abordando as responsabilidades sociais da escola e dos profissionais que nela atuam, a necessidade de preparar o aluno para sua interação com o meio onde vive, respeito, harmonia, entre outros fatores essenciais para a manutenção da paz e organização social: “Nossas reflexões sugerem que a escola, imbuída de sua função social, poderá contribuir as representações que os sujeitos tem da realidade, de modo a promover a mudança de postura e de prática diante dessa realidade. Isso é visível quando a escola assume tais desafios: assegurar o caráter público e gratuito da escola visando a inclusão educacional e social; - orientar as ações com base em pressupostos éticos entendendo que a sociedade vive uma crise de valores no que tange ao convívio social, a manutenção da paz, ao respeito dos direitos humanos; - preparar o aluno para que se torne capaz de fazer intervenções na sociedade no sentido de superar as desigualdades sociais; - atuar diretamente em problemas da comunidade; - construir a identidade e a autonomia da escola; - criar condições para que os servidores atuem de modo responsável e comprometido com a função social da escola; - construir a organicidade coletiva”.

Essa integração entre crianças, educador e sociedade é citada por Oliveira (2002) como uma ação que influencia “[...] desde o interior do microssistema que é a sala de educação de infância até a capacidade de interação com todos os outros parceiros e sistemas” (OLIVEIRA, 2002, p. 48).

Nesse PPP há 2 excertos que se referem a função social das instituições de EI de desvelar as injustiças sociais e contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade: “Nessa perspectiva, a educação escolar, embora não seja panacéia para as mazelas sociais é um espaço fundamental para a formação do cidadão pleno, sujeito consciente, com visão crítica e, sobretudo, atuante na sociedade”. No excerto seguinte afirmam: “Todavia a escola exerce um papel fundamental neste contexto. Onde a linha progressista será o fio condutor que permitirá desenvolver o espírito crítico em relações aos conteúdos propostos. Preparando moralmente e intelectualmente para assumir um papel na sociedade e promover a formação de atitudes”.

Contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade é o papel das teorias críticas de educação e EF, onde se preocupam em formar cidadãos que possam interferir nas ações sociais, buscando uma sociedade melhor, mais igualitária, que atenda os interesses da classe. Pessoas capazes de identificar, compreender e explicar a realidade, os problemas existentes na sociedade, considerando aspectos históricos, conhecendo, reconhecendo e problematizando sentidos e significados da sociedade em que está inserida.

A proposta de EF definida como Crítico Emancipatória, visa que o aluno tenha um agir social, cultural e esportivo diferenciado, trabalhando dentro de uma auto-reflexão que oportunize aos alunos a perceberem as imposições a que são submetidos e objetivando a superação da imposição, tendo uma maior liberdade e um conhecimento verdadeiro dos seus próprios interesses (KUNZ, 1994).

No PPP do CEI “I” afirmam que a base para sua prática pedagógica é uma pedagogia sóciointeracionista, com intuito de desenvolver um sistema de ensino voltado para a compreensão e o desenvolvimento humano, sendo que nesta abordagem “[...] o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. Onde a criança já nasce num mundo social e desde o nascimento vai formando uma visão desse mundo através da interação dialética com adultos ou crianças mais experientes. A partir desta, entende-se que é no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade formulada conceitos científicos”.

A teoria de Vygotsky (1996) é uma base teórica para a fundamentação do PPP do CEI “I”, já que o autor declara que a maneira de ver de cada indivíduo, bem como seu desenvolvimento apresentam uma postura sócio-interacionista, pela

colocação de que o conhecimento é construído na interação sujeito-objeto e de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada, seja pelos familiares, escola, professores, colegas, etc.

Procurando colocar em prática a teoria sócio-interacionista, o centro declara que o “[...] professor é o principal mediador, devendo estar atento de modo a que todos se apropriem do conhecimento”, levando-me à compreensão de que o centro tem conhecimento da importância do educador contribuir para o desenvolvimento de uma visão crítica da sociedade.

#### **4.4 Concepções de Infância**

A última das categorias a ser analisada no presente trabalho é relacionada às concepções de infância que cada instituição de EI definiu em seu PPP. É importante citar que em todos os PPPs, os conceitos de infância apresentados ficaram muito semelhantes aos conceitos de EI estabelecidos por cada CEI, apesar da grande diferença de número de excertos das duas categorias.

Acredito que isso ocorra devido a uma dificuldade de alguns profissionais da educação em estabelecer limites entre um conceito e outro, parecendo-me que para muitos desses profissionais a EI mescla-se com a figura da própria criança e de sua infância.

Todavia, considero necessário que os profissionais consigam perceber que enquanto a infância trata-se de um período da vida de todos os indivíduos, a EI trata-se da primeira etapa da educação básica, à qual nem todas pessoas, durante sua infância, têm ou tiveram acesso.

Sobre as concepções de infância, o PPP do CEI “B”, apresentou 2 excertos que foram retirados do PPP em construção. No PPP quando se referem a concepção de criança, explicitam que “[...] entende a criança como um ser histórico e social, que se desenvolve mediante a interação com o meio e com os outros. Valoriza a educação para a cidadania, onde prevaleça o respeito mútuo e a diversidade. [...] É profundamente marcada pelo meio social, em que se desenvolve. [...] As crianças pensam e sentem o mundo. [...] Elas constroem seu conhecimento no processo de interação com outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento é fruto do trabalho da criança de significação e resignificação. [...] A criança é sujeito ativo e busca representar a experiência vivida”.



Nessa concepção em que se fala sobre a criança como um ser histórico e social, Oliveira (2005), cita que a EI deve buscar uma concepção de infância que trate a criança como um ser humano completo, inserido na realidade e cultura, e relata a importância de conceber a infância como período “[...] que possa resultar em abordagens que superem o reducionismo pedagógico e o tratamento da criança como um vir a ser” (OLIVEIRA, 2005, p. 5).

Quinteiro (2005) destaca a perspectiva de compreender a criança como um ser que deve ser preparado para o futuro, sem sua devida valorização no presente, passa hoje a ser criticada pelos estudiosos da infância. Nessa concepção, os adultos não se preocupavam em vê-las como construção social e cultural, como crianças que já possuem saberes e tem possibilidades de criar e recriar a realidade na qual estão inseridas hoje, mas ao contrário eram vistas, inicialmente, somente sob a ótica de uma concepção de infância como um simples objeto de uma socialização orientada por instituições. A partir do excerto acima, o PPP dessa instituição parece compartilhar dessa mais recente perspectiva e concepção de criança e infância.

No PPP do CEI “C” definem como concepção de criança, ao mesmo tempo que parecem mais definir a concepção de EI, havendo, como já referido acima, uma mistura dessas duas concepções: “[...] esclarecer as crianças o que é certo e errado, pela sua ingenuidade e sua falta de experiência de vida [...]”, referindo-se tão somente a uma concepção de crianças que precisa ser ‘ensinada’ pois, pela sua ingenuidade e pouco experiência de vida não poderia ter conhecimento algum. Desse modo, nesse PPP a concepção de criança privilegiada parece ser a que foi criticada por Quinteiro (2005), ou seja, a perspectiva de compreender a criança como um ser que deve ser preparado para o futuro, sem sua devida valorização no presente.

Semelhante ao PPP do CEI “B”, encontra-se no PPP do CEI “C” a concepção de criança como “[...] sujeito histórico e culturalmente localizado significa dizer que a ação educativa com ela caminha no sentido de ampliar seu repertório vivencial, trabalhando com suas práticas sociais e culturais”.

A criança aparece novamente, agora com foco na necessidade de integrar conhecimentos e culturas à realidade da criança para que esta possa desenvolver-se.

Para poder estudar a criança é preciso tornar-se criança, isto é, não basta observar a criança, de fora, como também não basta prestar-se a seus brinquedos; é preciso penetrar, além do círculo mágico que dela nos separa, em suas preocupações, suas paixões, é preciso viver o brinquedo (QUINTEIRO, 2005, p. 30).

Quinteiro (2005) propõe a necessidade de tentar articular educação, infância e alteridade para solucionar problemas como o modo dos adultos verem, sentirem e perceberem as crianças, Para tanto, a instituição de EI torna-se um espaço privilegiado das sociabilidades humanas, como produtora e produto, equilíbrio e conflito, trama e textura do social. Ainda referente ao PPP do CEI “C” somente um excerto, que afirma que “[...] a formação de conceitos se inicia na infância sendo que as funções intelectuais superiores deverão estar plenamente desenvolvidas na adolescência”, pode ser citado como diretamente voltado para a infância e, novamente, reafirmando uma concepção de crianças e infância como defasagem e que precisa ser preparada para o futuro, sendo esse futuro a escola, no caso dessa citação, pois se refere especificamente as funções intelectuais que precisarão estar totalmente desenvolvidas para a criança ter sucesso na escola.

No PPP do CEI “D” nenhum excerto cita a infância diretamente somente a criança e as conceituações do termo foram especificadas: “A criança passa a ser entendida como sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde que nasce”, “preparando-as para viver em sociedade” e “formar crianças criativas, que saibam usar sua auto-defesa, integrá-las na sociedade com responsabilidade”.

Quinteiro (2005) indica que foi a partir do rompimento de algumas opiniões sobre o conceito de socialização que os sociólogos começaram a ver o conhecimento da infância como um grupo social em si considerando assim a infância como um meio social para a criança, demonstrando assim que a criança, apesar de indivíduo em desenvolvimento, é única, completa, mesmo diante das muitas alterações que virão.

No PPP do CEI “H” a infância não recebe nenhuma referência, sendo que a criança é abordada indiretamente dando ênfase para as capacidades e desenvolvimento lingüísticos: “[...] as atividades serão situações-problemas que provocarão o pensar e o dialogar sobre a linguagem, conseqüentemente, a redescoberta e a reconstrução do sistema lingüístico”.

Por fim, no PPP do CEI “I”, a referência existente quanto a concepção de crianças e infância, também se dá de modo indireto, tendo como base a pedagogia a

ser utilizada, informando que a pedagogia sócio-interacionista trata-se de “[...] sistema de ensino voltado para a compreensão e para todo o desenvolvimento humano. Nesta abordagem o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados desde o nascimento da criança. Onde a criança já nasce num mundo social e desde o nascimento vai formando uma visão desse mundo através da interação dialética com adultos ou crianças mais experientes. [...] é no espaço escolar que a criança deve se apropriar ativamente dos conhecimentos acumulados e sistematizados historicamente pela humanidade formulada conceitos científicos“. Nesse último excerto parece haver uma falta de clareza na definição do que seja o espaço da instituição de EI e o da escola, o que repercute em também as crianças já na EI serem concebidas como alunos.

## 5 CONCLUSÃO

Ao realizar um processo de pesquisa e analisar os dados obtidos, cria-se no pesquisador uma consciência maior sobre a realidade que lhe cerca. A análise dos dados obtidos através da realização do presente trabalho, permitiu visualizar a necessidades das escolas estudadas em conhecer seus PPPs, reestruturá-los e complementá-los, na maioria dos casos.

As concepções de EF demonstraram ocupar pouco espaço nos PPPs, além de serem incompletas, voltadas para uma atividade de descontração e movimento, não para uma atividade curricular de grande valia.

Professores de áreas diversas foram encontrados organizando e ministrando as aulas de EF em alguns CEIs, deixando evidente que o reconhecimento da importância da EF enquanto uma área de conhecimentos específicos e que necessita de profissionais habilitados não é reconhecida, nem pelas instituições, nem pelos próprios profissionais.

Como profissional da área, afirmo que o sentimento de desvalorização tornou-se latente ao dar-me conta de que ao contrário de outras disciplinas, a EF é exercida por profissionais que não têm preparação alguma para desempenhar tal atividade. Acredito que, esse fato contribui para que a profissão seja tão desvalorizada, já que os profissionais de outra área, exercendo uma função que não conhecem, transformam a disciplina em simples modo de “passar o tempo”.

Os conteúdos descritos nos PPPs como conteúdos de EF, referem-se exclusivamente ao jogo, à brincadeira, não demonstrando interesse em discutir, ampliar e diversificar as possibilidades e as experiências com o corpo e o movimento e nem mesmo faz-se entender o que se pensa sobre o jogo e a brincadeira e nem mesmo vinculam estas à EF.

As contribuições teóricas no âmbito da EF e EI apontam a importância do desenvolvimento de uma pedagogia voltada para as realidades das crianças e que elas devem ser consideradas como sujeitos de direitos hoje e não somente serem preparadas para o futuro.

Em todos os PPPs dos CEIs avaliados, as concepções de EF são as que menos aparecem e se confundem nas explicações. Nesse sentido, no PPP do CEI “I”, não foi encontrado nenhum excerto. O PPP do CEI “B” trouxe apenas um excerto

sobre a EF, assim como o PPP do CEI “D”. O PPP do CEI “H” não cita nenhuma concepção de EF, somente uma pedagogia dos conteúdos.

Quanto aos conteúdos da EF presente nos PPPs, o PPP do CEI “D” não trouxe nenhum excerto, os PPP dos CEIs “I” e “B” apresentaram somente um excerto, enquanto que o PPP do CEI “C” apresentou 5 excertos.

As concepções de EI identificadas totalizaram um número relativamente maior, ficando distribuídas de forma bastante heterogênea nos PPPs dos CEIs. No PPP do CEI “B” evidenciou-se 6 excertos, no PPP do CEI “C” 23 excertos, no PPP do CEI “D” 11 excertos, e no PPP do CEI “H” 18 excertos sobre a EI.

Os conceitos de infância apresentados pelos PPPs dos CEIs foram poucos, insuficientes e superficiais. Acredito que há um certo descaso dos profissionais nesses CEIs, sobre as questões relativas à EI, da qual, teoricamente percebe-se uma defasagem para vir a discutir sobre a EI e também sobre a EF. Discutir e abordar sobre EI e infância ao meu ver é imprescindível quando se trata de PPP de um CEI. Creio ainda que, enquanto não vier da escola a valorização do profissional e da EF, a sociedade continuará considerando ambos como superficiais e dispensáveis.

Uma concepção crítica de EF é o que se deseja para se trabalhar com as crianças, pois ela almeja uma educação que atenda seus interesses e necessidades, oportunizando a ampliação dos conhecimentos através das experiências corporais. Visa à formação de um cidadão crítico e emancipado, capaz de exercer um papel efetivo na sociedade sendo criadora e transformadora de uma sociedade mais igualitária, tornando-se um cidadão capaz de agir socialmente.

A criança deve ser vista como um ser capaz de produzir e socializar conhecimento e história e não como um ser incompleto do qual devemos “inculcar” com as idéias que julgamos serem certas ou erradas, crianças também tem e são formadoras de opinião, só necessitam ser mais compreendidas como seres efetivamente participantes.

Para se trabalhar com a EI, deve-se estar consciente de qual é a concepção de Infância e criança que se tem e a partir daí, conciliar a concepção de EF para a prática pedagógica na EI.

É imprescindível que nos PPPs estejam claras estas idéias, afinal, o PPP é o documento onde os objetivos e prioridades dos CEIs estão traçados, por isso,

ele deve estar intimamente ligado à instituição, pensando criticamente a realidade para a realização dos objetivos de cada CEI.

## REFERÊNCIAS

ACHRE, Liane et al. **As concepções metodológicas da Educação Física escolar Há pontes sobre o abismo entre o Projeto político e a dinâmica pedagógica?** Um diagnóstico da região sudoeste do Paraná. 2003. 4 f. Projeto de Pesquisa do GEPEFE – Faculdade de Pato Branco, Paraná.

ALVES, Rubem. **Histórias de quem gosta de ensinar**. São Paulo: Poética, 1995.

ANPED, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **Parecer da ANPEd sobre o documento Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Espaço Aberto. Revista Brasileira de Educação. nº 7. p.89-96. Jan/Fev/Mar/Abr 1998.

ARARANGUÁ. **Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Esporte (SECE)**. Proposta Curricular de Araranguá. 2003 – 2004.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1973.

\_\_\_\_\_. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981

BORGES, Célio José. **Educação Física para o pré-escolar**. Rio de Janeiro: Sprint, 1987.

BUSS-SIMÃO, Márcia. **Novas concepções de corpo na Educação Física e sua interface com a Pedagogia da Infância**. 2006. 17 f. Relatório de Estudo Dirigido (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

\_\_\_\_\_. **Retomada do debate acerca do significado da Pedagogia da Infância feito por Eloísa Rocha**. Discussão realizada em reunião do Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN. Universidade Federal de Santa Catarina- UFSC, Florianópolis. (Texto não publicado), jul. 2006

\_\_\_\_\_. **Educação Física na Educação Infantil**: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. Revista Eletrônica Zero-seis. v. 12, p. 01-07, 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/1art12.doc>> Acesso em: 15 nov. 2007

BRACHT, Valter. **A constituição das teorias pedagógicas da educação física**. Cadernos CEDES: ano XIX nº 48 agosto 1999

BRASIL Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC, 1998. 3v.

BRASIL. **Lei 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)> Acesso em: 02 mar. 2011.

BRASILIA. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASILIA. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 2 es. São Paulo: Unesp Hucitec, 1990.

CERISARA, Ana Beatriz. Perspectiva. **Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?**. Florianópolis: v.17, n.Especial, p.11-21,, jul./dez.,1999.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COLL, César; SOLE, Isabel. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, César et al. **O Construtivismo na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. O contexto da Educação Física Escolar. In: \_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GANDIM, Danilo; GEMERASCA, Maristela. **Planejamento Participativo na Escola: o que é e como se faz**. São Paulo: Loyola, 2002.

GADOTTI, Moacir (Org.). O Projeto Político-Pedagógico da escola na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: \_\_\_\_\_. **Perspectivas Atuais em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2004.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância: da Idade Média à época contemporânea no Ocidente**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 9 ed. São Paulo: CORTEZ, 2006.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. Educação & Sociedade, ano XVIII, nº 60, dezembro, 1997.



KRAMER, Sonia. **A política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Achiamé, 1982.

KUNZ, Elenor. Para além da questão técnica do ensinar / aprender futebol: A Educação Física no contexto esportivo: como poderemos contribuir? ...segue o jogo. In: \_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 3: Futebol**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 56 – 60.

\_\_\_\_\_. O Estudo do Movimento Humano. In: \_\_\_\_\_. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí: UNIJUI, 1994. p. 71 – 97.

LERINA, Gilberto Lopes; SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e Movimento, adultos e crianças: experiências e desafios. In: \_\_\_\_\_. **Secretaria Municipal de Educação – SME**. Divisão de Educação Infantil. Caderno de Formação. Florianópolis: PRELO, 2004.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNIO, José Carlos. Teorias pedagógicas na prática escolar. In: \_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública : a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 12 ed. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Exclamações, interrogações e reticências na instituição de educação infantil: uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vygotsky**. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1993.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Creches no sistema de ensino**. In: MACHADO, M. L. (Org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Nara Regina Cruz. Educação Física: qual o seu lugar na Educação Infantil? In: Souza, A. S. (Org). **Desafios para uma educação física crítica**. São Paulo: Cult, 2005.

PICELLI, Luciyelena Amaral. **Produção de conhecimento sobre educação infantil nos mestrados e doutorados do Brasil**. 2002. Dissertação de Mestrado - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

ROCHA, Eloisa Acires C. **30 anos de educação infantil na ANPEd: caminhos da pesquisa**. Zero-a-Seis, n. 17, jan/jul. 2008. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/view/800/6082>. Acesso em: 15 jun. 2011.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; DEMARTINE, Zélia de Brito Fabri; PRADO, Patrícia Dias (Org). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

RCN - **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasil. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia**. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

SANTANA FILHO, Aldo Mattos et al. Diretrizes curriculares para o ensino fundamental: educação física. **Vitória on-line**, Vitória Espírito Santos, 2004, Seção secretarias. Disponível em:  
<<http://www.vitoria.es.gov.br/secretarias/educacao/diretrizes.asp>> Acesso em: 15 jun. 2007

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan/2002

VENTURA, Roberto Veloso. Currículo e prática pedagógica da Educação Física. **Pensar a Prática**, América do Sul, v.4, n.15, p.67-80, jul/jun. 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 19.ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2005.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1996.