

O LUGAR DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira¹
Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas²

Resumo

A Educação Física na Educação Infantil tem sido tema de debate na área da Educação sob diferentes modos de compreensão. Verifica-se neste debate a presença de dois aspectos importantes: o primeiro refere-se ao debate acerca do formato curricular da Educação Infantil juntamente com a formação dos professores que trabalham com esta faixa etária; o segundo diz respeito a como o eixo movimento está contemplado no Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. O objetivo deste trabalho, ao destacar esses dois aspectos para serem aqui tratados, é apresentar uma análise que contribua para a reflexão crítica acerca da importância de um trabalho conjunto entre diferentes profissionais da educação para o cumprimento da função formativa das crianças da Educação Infantil. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica abrangendo artigos da área nos últimos anos em que constam relatos de experiências da Educação Física na Educação Infantil numa visão crítica desta realidade. Conclui-se que as iniciativas das Universidades em formas de projetos abrem a possibilidade de fazer avançar a compreensão do trabalho que o professor de Educação Física é capaz de desenvolver em conjunto com os demais professores. Em um esforço coletivo o principal objetivo deve ser contribuir para o desenvolvimento integral da criança no mais alto nível de desenvolvimento possível e tendo por referência o avanço de seu pensamento.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Eixo movimento; Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

Introdução

A infância apresenta-se como um momento privilegiado e rico de aprendizagens. No que se refere à Educação Infantil, merece destaque a aprendizagem do movimento corporal proporcionada nas aulas de Educação Física escolar. A Educação Infantil no contexto social brasileiro, particularmente no campo da educação, têm ganhado importância no cenário da Educação Básica. Estudos que abrangem este tema tornam-se relevantes por representarem um passo importante na superação de entendimentos reducionistas do ensino às crianças pequenas. Em nosso país, apesar de sua inegável importância para o desenvolvimento das crianças menores, a Educação Física não tem ocupado espaço relevante na Educação Infantil.

Mediante esta problemática, o objetivo deste estudo é apresentar uma reflexão crítica

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-GO, Mestrado Interinstitucional PUC-GO/UNIEVANGÉLICA. Professora da UniEvangélica nos cursos de Educação Física e de Pedagogia. Grupo de Pesquisa CNPq: Teoria histórico-cultural e práticas pedagógicas. E-mail: cle.pinheiroferreira@hotmail.com.

² Doutora em Educação, Professora do Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação da PUC-GO, Linha de pesquisa: Teorias da Educação e Processos Pedagógicos. Grupo de Pesquisa CNPq: Teoria histórico-cultural e práticas pedagógicas. E-mail: gerrraq@uol.com.br

acerca da Educação Física na Educação Infantil, discutindo a contribuição do professor de Educação Física nessa fase do processo de escolarização e seu relevante papel, em conjunto com os outros professores, para o desenvolvimento integral das crianças. Busca-se também defender a compreensão de que a função da Educação Infantil não deve ser reduzida ao preparo da criança para a etapa seguinte da Educação Básica, uma vez que se apresenta como vasto e privilegiado campo de possibilidades para influenciar em sua aprendizagem e promover-lhes o melhor desenvolvimento.

Para cumprir este objetivo, são apresentados, primeiramente, alguns questionamentos envolvendo o debate acerca do formato curricular da Educação Infantil e o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI, 1998) como documento oficial do Ministério da Educação que explicita os conteúdos de ensino para esta faixa etária. Em segundo lugar, faz-se uma discussão mais detida acerca do eixo movimento em que se busca ampliar a concepção deste conceito para além do corpo. Na conclusão é fornecida uma síntese reflexiva sobre o problema discutido.

1 – O formato curricular da Educação Infantil e a formação dos professores

A Educação Física está estabelecida como componente curricular obrigatório segundo a L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, no artigo 26, parágrafo 3º. O documento estabelece que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e ajustar-se às especificidades de educação da criança e do processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino. Tal obrigatoriedade encontra-se explícita também no Parecer n.376/97, de 11/6/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirma o artigo 26 da LDB.

Na visão de Souza e Vago, citados por Ayoub (2001), tal fato significa um avanço para o ensino da Educação Física, que tanto tempo lutou pelo reconhecimento de sua importância na escola. Mas, diante desta obrigatoriedade legal e das insuficiências das escolas pra cumpri-la, as instituições criam estratégias nem sempre adequadas. O que se verifica, é que as instituições de Educação Infantil, por exemplo, em geral procedem de duas maneiras: ou estabelecem convênios com escolas de esporte do setor privado; ou incluem como conteúdo escolar modalidades como dança, judô, natação que, a rigor, não se caracterizam como Educação Física Escolar. Frequentemente essas modalidades são acrescentadas como estratégia de *marketing*, divulgada aos pais como vantagens oferecidas pela escola. Essa é

uma prática que limita as possibilidades de contato das crianças com as diferentes formas de movimento, além de afirmar uma visão “sexista” e reforçar estereótipos em relação às práticas corporais, uma vez que são comuns orientações como: as meninas farão dança e os meninos farão judô (AYOUB, 2001).

Em cada região do país encontramos diferentes procedimentos em relação à presença do professor de Educação Física tanto na fase da Educação Infantil quanto na primeira fase do Ensino Fundamental. Isto se dá em virtude das posições adotadas pelos Conselhos Estaduais de Educação. Em Goiás, por exemplo, a Resolução número 4/2006 do Conselho Estadual de Educação registra, no parágrafo único do artigo primeiro, que as atividades de Educação Física previstas na Matriz Curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Estado de Goiás devem ser ministradas por professor especialista habilitado em Licenciatura Plena na área. No entanto, é raro encontrar nas escolas o professor de Educação Física integrando o trabalho pedagógico junto aos outros professores.

Acerca da presença ou exigência do professor de Educação Física na Educação Infantil, o RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998) não se manifesta.

Na cidade de Anápolis, conforme informação da Secretaria de Educação do Município, em 2010, nenhum dos 13 (treze) CMEIs (Centros Municipais de Educação Infantil) contava com professor de Educação Física. O mesmo acontecia nas em outras unidades municipais de ensino que atendiam simultaneamente à primeira fase do Ensino Fundamental e à Educação Infantil.

Há hoje, no cenário nacional, certa polêmica em torno dessa questão. Existem autores que apresentam resistência à presença de professores especialistas, por considerarem que tal organização pode levar à fragmentação do conhecimento e não contribuir no sentido da totalidade e integralidade dos conhecimentos escolares. Outros defendem a presença de professores especialistas nesta fase da Educação Básica por julgarem que a diversidade de conhecimentos dos profissionais envolvidos pode enriquecer o processo de desenvolvimento infantil.

Em nome de uma perspectiva curricular integradora Kramer (apud COSTA, 2009) defende a presença de um professor “generalista” como uma forma de articular realidade cultural, conhecimento científico, diferentes áreas de conhecimento e interesses das crianças, ampliando a possibilidade de organização curricular na Educação Infantil, com acesso aos conhecimentos de forma integrada. Acerca da posição de Kramer, Costa (2009, p.11), se

manifesta:

[...] a contradição posta na alternativa sugerida por Kramer e outros (2003), pode ser indício da impossibilidade de formação de uma super professora de Educação Infantil, que assume todas as demandas da formação da criança, especialmente se considerarmos a precariedade histórica que caracterizou os cursos Normais e de Pedagogia.

Sayão (1995; 1999; 2001) não acredita que o problema esteja na ausência ou presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, ou de outros professores especializados, mas sim no modelo de ensino escolar que tem orientado as ações curriculares da Educação Infantil, o qual se assemelha ao do Ensino Fundamental. Segundo a autora, este modelo acaba fragmentando os saberes. Desta forma, a inserção da Educação Física como componente curricular acentua a parcelização do conhecimento porque o professor de Educação Física é quem recebe formação em conhecimentos específicos. Portanto, sua presença pode tornar o conhecimento ainda mais compartimentalizado, dentro de um modelo “escolarizante” que tem a disciplina como eixo, principalmente se a Educação Física apresentar-se de forma isolada e for entendida como a “hora da brincadeira”, ou somente “o momento do corpo”.

Para Sayão (2001) é necessário o aprofundamento dos estudos relacionados à formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos, o que implica questionar a concepção racionalista que permeia historicamente as práticas educacionais e a formação docente. Para a autora, a produção de subjetividades humanas tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos, o que reforça a visão dicotômica, como se o “corpo” fosse responsabilidade do professor de Educação Física e o “intelecto” responsabilidade do professor generalista. A autora recomenda:

Cabe, portanto, ressaltar que a formação permanente dos/as profissionais da Educação Física não pode limitar-se ao universo desta disciplina. Ela precisa ser ampliada também para o universo da Educação Infantil, num movimento que abarque algumas especificidades da Educação Física articuladas indissociavelmente à Educação Infantil (SAYÃO, 2001, p.4)

A posição de Ayoub (2001) valoriza a presença de profissionais formados em diferentes áreas de conhecimento inseridos na Educação Infantil. Entende que o trabalho desses profissionais em parceria, na educação e no cuidado das crianças, constitui-se numa rica possibilidade de aprendizagem. Sugere que os professores se vejam como parceiros, compartilhando projetos educativos por meio de diferentes linguagens. Defende as relações de

parceria e confiança não hierarquizadas entre os diferentes profissionais que trabalham na Educação Infantil e o compartilhamento de seus diferentes saberes na construção de projetos educativos. Baseia-se em Kishimoto (1999) para argumentar a favor das múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças.

[...] as múltiplas relações que podem ser estabelecidas em ambientes educativos nos quais convivem crianças de faixas etárias diversas, juntamente com profissionais de várias áreas, além de pais e membros da comunidade, constituem portas de entrada para a construção do conhecimento que se processa quando se respeita a diversidade social e cultural, a multiplicidade de manifestações da inteligência e a riqueza dos contatos com personagens e situações (1999, p.73, apud AYOUB, 2001, p.56).

Conforme Ayoub (2001) os profissionais de Educação Física que colocam o movimento como objeto exclusivo de sua área, estão cometendo um engano, pois essa posição demonstra egoísmo e compartimenta o indivíduo. A especificidade da Educação Física deve ser assumida sem a pretensão de que os professores de Educação Física sejam os “donos” da expressão corporal das crianças. Essa compreensão pode ser um importante ponto de partida para configurar entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento (AYOUB, 2001).

Na mesma direção, Barbosa (2002) afirma que:

[...] tanto os pedagogos quanto os professores de Educação Física, trabalhando de modo interdisciplinar podem favorecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento infantil [...]. Aqui defendemos que o trabalho abarque não mais disciplinas ou profissionais ‘disciplinados’, mas sim as zonas de fronteira entre conhecimentos que possam ser apropriadas e dominadas por diferentes profissionais (2002, p. 84).

É possível notar que o problema da inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil, está associado ao problema da formação dos professores que trabalham com esta faixa etária. Estes professores apresentam concepções de trabalho pedagógico que geralmente fragmentam as funções de uns e outros, isolando-se em seus próprios campos (AYOUB, 2001; SAYÃO, 2002).

O problema da carência na formação de professores, no que se refere à especificidade do ser criança e à especificidade do conteúdo movimento, proposto pelo RCNEI (BRASIL, 1998), atinge tanto a formação do pedagogo que irá atuar na Educação Infantil quanto a formação do professor de Educação Física.

Acerca desse problema, Cavalaro e Muller (2009) realizaram uma pesquisa a qual constatou que tanto os cursos de graduação em Pedagogia como os de Educação Física, apresentam objetivos e conhecimentos distintos para a formação de profissionais que ingressarão e atuarão na Educação Básica. As autoras destacam que os futuros profissionais de pedagogia não estudam, em sua matriz curricular, disciplinas que contemplem a Educação Física. Não há conteúdo específico nem mesmo sobre expressão ou linguagem corporal, cultura de movimento ou ludicidade, que tenham como base o Movimento, conforme explicita o RCNEI. Uma das únicas disciplinas que trabalha esse assunto é a Psicologia da Educação I, que vê esse saber por meio da abordagem psicomotricista.

Quanto à Educação Física, as autoras da pesquisa verificaram que o curso propõe o estudo do movimento em seus aspectos fisiológicos, psicológicos, cultural, social, biológico, educacional, desenvolvimentista. Dessa maneira, questionam: “Como entender então, que um fator tão importante para a formação e desenvolvimento da criança, seja trabalhado de forma generalizada?” (CAVALARO e MULLER, 2009, p. 245).

Uma necessidade apontada por Libâneo (2010a) no que se refere à formação dos professores que atuarão nas séries iniciais do Ensino Fundamental é a de compreensão da didática e das didáticas específicas nos cursos de Licenciatura. Para esse teórico, a importância desses conhecimentos não tem permeado os projetos político-pedagógicos nem as ementas das disciplinas desses cursos, havendo uma dissociação entre a didática e a epistemologia das disciplinas.

A respeito desse problema, Libâneo, Longarezi e Sguarezi (2010) analisaram especificamente o curso de Pedagogia em 25 instituições de ensino superior da região Centro-Oeste. Os resultados mostraram que cinco instituições registram a disciplina de Fundamentos e Metodologias de Educação Física (ou correlata) e, em algumas matrizes curriculares, constam conteúdos de Educação Física com intenções de prover aos futuros professores conteúdos e metodologias específicas dessa área: corpo e movimento (cinco instituições), corpo, cultura e expressividade (duas), ou mesmo em disciplinas como Artes, Jogos e Recreação (cinco), conteúdos que envolvem elementos a respeito do lúdico, expressão e linguagem corporal, brincadeiras e tipos de jogos.

A pesquisa analisou também ementas da disciplina de Didática em outros cursos de Licenciatura, e encontrou em um dos cursos de Licenciatura em Educação Física uma ementa que apresentava uma Didática concebida como disciplina meramente normativa e prescritiva. A mesma apresentava concepções da área desarticulada da psicologia da

aprendizagem, da filosofia, da sociologia e da organização escolar, que dariam subsídios ao professor na aceção do verdadeiro sentido da didática: a relação entre aprendizagem e ensino e as mediações contidas nesse processo (LIBÂNEO, 2004).

A pesquisa revelou a fragilidade na organização da matriz curricular, expressa na ausência de articulação entre conteúdos e metodologias específicas e na quase ausência de disciplinas de conteúdos específicos. Conforme Libâneo (2010b) o que se verificou na licenciatura em Pedagogia foi que há muita pedagogia e pouco conteúdo e, nas demais licenciaturas, muito conteúdo e pouca pedagogia. Tais aspectos tornam os professores das séries iniciais despreparados para ensinar.

Com apoio nas ideias do teórico russo Davydov, Libâneo (2004, 2007, 2008, 2010a) defende a importância dos conteúdos. Compreende que a finalidade principal do processo de ensino é desenvolver as capacidades intelectuais do aluno a partir dos conteúdos pela ação do professor sobre os processos mentais do educando. Portanto, é necessário ao professor ter conhecimento aprofundado do conteúdo para compor a metodologia de ensiná-lo, atuando sobre os processos mentais do aluno, pois eles é que constituirão os saberes. Assim, a aprendizagem envolve a apropriação de modos de compreender o objeto de estudo por meio de ações mentais ligadas ao domínio dos saberes (LIBÂNEO, 2010a). Destaca, também, que o modo de trabalhar pedagogicamente o objeto de ensino depende do modo de trabalhar epistemologicamente com esse objeto, considerando-se as condições físicas, cognitivas, afetivas do aluno e do contexto sociocultural da aprendizagem (LIBÂNEO, 2010b).

O entendimento expresso por Libâneo mostra-se válido para todos os níveis de ensino. No entanto, pode-se concluir que há um déficit na formação inicial de professores para atuarem na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, bem como na formação do professor de Educação Física. Desse modo, esses professores atuarão em qualquer fase da Educação Básica, muitas vezes sem o conhecimento pedagógico necessário para determinadas faixas etárias.

Além dos aspectos até aqui apresentados, há ainda a questão da especificidade da Educação Física Escolar para a faixa etária da Educação Infantil. A esse respeito foi possível perceber a existência de pelo menos três posições. A primeira enfatiza a cultura corporal de movimento; a segunda fixa a especificidade na psicomotricidade; a terceira destaca a importância da intencionalidade do movimento, em parceria com os demais componentes curriculares para a aprendizagem escolar e a futura atividade social.

Ayoub (2001) segue a concepção defendida pelo Coletivo de Autores (2009) em uma abordagem crítica-superadora da Educação Física e defende que a cultura corporal de movimento seja compreendida como forma de linguagem elaborada pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais. Por exemplo, nos jogos, nas brincadeiras, nas danças, nos exercícios ginásticos, no malabarismo, na mímica e outros.

Da mesma forma Silva (2005) compreende que os elementos da cultura corporal ocupam a função social e educativa da Educação Física como área do conhecimento que pode torna-se consistente, na medida em que orienta uma ação pedagógica objetivada e contribui para a organização do pensamento da criança de forma cada vez mais complexa e desenvolvida.

Já na perspectiva da psicomotricidade a especificidade da Educação Física na Educação Infantil assenta-se em instrumentalizar os aspectos psicomotores, propondo ações que possibilitariam maior sucesso na alfabetização, dando suporte de cunho cognitivo. Nessa perspectiva, a Educação Física configura-se como “auxiliadora” no processo de alfabetização.

De acordo com Sayão (1999), a psicomotricidade surgiu no Brasil por volta de 1970, como uma idéia de renovação da concepção esportivizante da Educação Física Escolar. Iniciaram-se, na oportunidade, os questionamentos da concepção dualista presente até então na Educação Física chamada “Tradicional”. Conforme a referida autora, a psicomotricidade está fortemente atrelada à psicologia do desenvolvimento, tendo como base os aspectos evolutivos biológicos. Nesse ponto de vista, o objetivo principal na Educação Infantil seria preparar a criança para chegar à fase adulta. Assim, os conteúdos principais da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental estiveram voltados para conhecimentos como esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-tempo, equilíbrio, com profunda relação entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor, até por volta dos 11 anos de idade (SAYÃO, 1999). Diante de parâmetros de tempo e espaço para aprendizagens pré-estabelecidas, enfatizava-se o perfil de crianças com problemas ou com dificuldades, caso não alcançassem o desempenho esperado.

Criticando a perspectiva baseada na psicomotricidade, Sayão (1999) observa que esta abordagem passou a legitimar o trabalho do professor de Educação Física na escola, “engessando” o modo de sua atuação, conferindo-lhe um caráter mais clínico que educativo. Na visão desta autora, o movimento presente na psicomotricidade serve simplesmente de recurso pedagógico visando ao sucesso da criança em outros campos do conhecimento. Nesse

sentido, considera ser esta uma perspectiva instrumental, pautada por um modelo de criança universal, que desconhece as diferenças de gênero, etnia, classe social e cultura.

Apesar dessas críticas, Sayão (1999) considera importante que o professor conheça o conteúdo da psicomotricidade. Contudo, faz a ressalva: que não seja utilizado de forma a antecipar diagnósticos preconceituosos, enquadrando a criança como “com dificuldades” ou “deficientes”.

A esse respeito Mello (2000) observa que o “enquadramento” acontece em função das expectativas que os adultos têm ao considerarem padrões de desenvolvimento numa visão presa ao que a criança não é capaz de fazer, sem valorizar suas possibilidades de ir além do que já é capaz, ou do que já foram capazes de desenvolver. Esta autora observa que a especificidade da Educação Física que vem sendo discutida na literatura não deve restringir seus objetivos ao desenvolvimento apenas das habilidades físicas, mas envolve também outros aspectos.

[...] educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, participando, sugerindo, propondo, reformulando, superando-se. E, para isto, não basta à Educação Física ser movimento sob a visão de apenas movimentar-se, ele tem que ir além do desenvolvimento das capacidades físicas. (MELLO, 2000, p.3).

Mello (Ibid.) discute também a importância da intencionalidade do movimento para que a criança domine os tipos complexos de habilidades motoras que necessitará no processo de aprendizagem escolar e em sua futura atividade social:

A Educação Infantil merece um componente curricular – Movimento - que tenha como pressupostos o desenvolvimento da criança por inteiro, não a dicotomizando em corpo e pensamento, em capacidades físicas e cognição. Além disso, as crianças necessitam de um trabalho com Movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e saúde. (MELLO, 2000, p.5)

Diante da problemática da especificidade da Educação Física aqui discutida e da atuação de professores da área junto à Educação Infantil, há pesquisadores da Educação Física realizando experiências que envolvem alunos do curso de Educação Física, propondo aproximações entre professoras da Educação Infantil e acadêmicos de Educação Física, buscando alternativas de trabalho.

Por exemplo, Ayoub (2005), sob a abordagem crítico-superadora da Educação Física, mostrou em sua pesquisa a atuação de acadêmicos durante seus estágios, envolvendo não somente o próprio grupo de estágio como também os professores e alunos da escola, em uma relação de troca e respeito. Os espaços para atuação foram conquistados por meio de propostas integradas com os projetos pedagógicos das escolas. Os alunos estagiários atuaram como mediadores do processo, a partir da compreensão teórica do ensino da cultura corporal de movimento considerando as crianças como seres históricos que se constituem nas relações sociais e os conhecimentos na dimensão sócio-histórica. A autora concluiu que, apesar das sérias dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, foi possível observar um avanço no trabalho coletivo com as professoras.

Cavalero e Muller (2009) relatam trabalho desenvolvido em uma Rede Municipal de Ensino, em que se encontram professores de Educação Física atuando em creches e Núcleos de Educação Infantil, que atendem crianças na faixa entre quatro e seis anos. Essa experiência tem levado pesquisadores ao aprofundamento dos estudos acerca da infância e da Educação Física no currículo das instituições voltadas para as crianças pequenas, bem como à revisão do currículo de formação de professores no curso de Educação Física que foi pesquisado.

Também Sayão (2001) desenvolveu experiências envolvendo professores do curso de graduação em Educação Física, professoras regentes, coordenadoras e diretoras da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, em um grupo de estudos denominado “O fazer pedagógico do/a professor /a de Educação Física Infantil”. Tanto o planejamento das ações quanto sua execução foram elaborados conjuntamente pelo professor de Educação Física e pelas professoras de Educação Infantil, as quais elencavam temas que poderiam ser trabalhados. Elas participavam ativamente de todos os momentos em conjunto com os professores de Educação Física, de maneira que a prática comumente conhecida de “entregar” as crianças ao professor de Educação Física e tê-las de volta após 45 minutos de aula, não acontecia. O tempo de uma atividade poderia ser de 15 minutos até uma manhã ou tarde inteira, conforme os profissionais conjuntamente fossem sentindo a necessidade de as crianças permanecerem envolvidas ali, ou poderia começar com o/a professor/a de Educação Física e sua continuidade acontecer com a professora regente.

Dentre os vários aspectos observados, a superação da visão disciplinar foi a tônica em várias instituições. Cabe ressaltar que a figura do coordenador pedagógico era de suma importância para a articulação entre os profissionais e para a composição da totalidade do

trabalho pedagógico, por um planejamento realizado de forma coletiva (SAYÃO, 2001).

Com base nesta experiência, Sayão (2001) observa que a possibilidade de formação permanente desses profissionais, a troca constante de experiências e o relato das práticas, favorecem o companheirismo e a solidariedade entre os professores e os outros profissionais que atuam nas instituições infantis, viabilizando a reflexão constante da docência, possibilitando melhor qualidade das ações, de maneira que o conteúdo movimento foi ensinado de forma articulada, ampliando o conhecimento ao invés de compartimentalizá-lo.

Nascimento, Araújo e Migueis ampliam a especificidade da Educação Infantil, apresentando-a como campo de possibilidades para apropriação de bens culturais produzidos pela humanidade. Caracteriza o conteúdo e a atividade de ensino na Educação Infantil, objetivando a formação do humano no mais alto nível de desenvolvimento possível. A apropriação e a incorporação de qualidades e capacidades especificamente humanas ampliam a compreensão da Educação Infantil como formativa, a qual possibilita a modificação das funções psíquicas, favorecendo nas crianças a necessidade, desejo e/ou a predisposição para o conhecimento.

Ainda que na Educação Infantil não tenhamos a apropriação dos conceitos científicos pelas crianças, é importante que as situações de ensino sejam organizadas de modo que elas questionem o senso comum, em uma perspectiva de resolvedoras de problemas... Pelo exposto podemos dizer que assumir a função pedagógica da Educação Infantil, significa tanto entendê-la como um período de escolarização, cujo objetivo prioritário é possibilitar que a criança vivencie seu processo de humanização por meio da apropriação do patrimônio histórico-cultural que lhe pertence (pela relação ensino aprendizagem), quanto compreender que esse processo de humanização, sendo contínuo ao longo da vida, dá se também na Educação Infantil. (NASCIMENTO; ARAÚJO; MIGUEIS, 2009, p. 120).

Cresce, portanto, a necessidade de estudos que evidenciem alternativas metodológicas para o ensino do movimento corporal a crianças na fase da Educação Infantil, os quais contribuam fornecendo elementos para reflexão e ações voltadas ao desenvolvimento integral da criança.

2- O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil e o eixo movimento

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil - RCNEI (BRASIL,

1998) é o documento federal que normatiza oficialmente a escola de Educação Infantil no Brasil. Nele é explicitado o objetivo de garantir a construção de conhecimentos de maneira integrada e global, com uma visão da criança em seu todo (BRASIL, 1998, vol.1).

Segundo Metzner (2004) o RCNEI apresenta-se como uma proposta aberta, flexível e não obrigatória, favorecendo o diálogo com propostas e currículos que se constroem no cotidiano das instituições.

O RCNEI (BRASIL, 1998) é descrito como um documento que resultou de amplo debate nacional, com participação de diversos professores e profissionais que trabalham diretamente com crianças de zero a seis anos, que contribuíram com conhecimentos advindos de reflexões acadêmicas, científicas e administrativas. O documento procura auxiliar o professor na realização de seu trabalho educativo diário junto às crianças dessa faixa etária, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social, e cultural das crianças, favorecendo a construção de propostas educativas que correspondam às demandas das crianças nas diferentes regiões do país.

O RCNEI organiza os conteúdos em eixos a serem desenvolvidos com as crianças: Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade, Raciocínio Lógico Matemático, Artes Visuais, Música e Movimento. O objetivo desses eixos é orientar a construção das diferentes linguagens pelas crianças, bem como as relações delas com os objetos de conhecimento (BRASIL, 1998).

A proposta do RCNEI concebe os conteúdos como concretização dos propósitos da instituição de Educação Infantil, ou seja, o desenvolvimento integral de todas as crianças. Para que esse desenvolvimento ocorra, são necessários conteúdos por meio dos quais as crianças desenvolvam as capacidades e exercitem sua maneira própria de pensar, sentir e ser, ampliando suas hipóteses sobre o mundo ao qual pertencem, e constituindo-se em um instrumento para compreensão da realidade.

Os conteúdos são partes da cultura acumulada pela sociedade ao longo da história e, portanto, envolvem informações, habilidades, sentimentos, atitudes e valores. Sendo assim, retratam a experiência social da humanidade, por isso as crianças precisam se apropriar criticamente desses conteúdos a fim de poderem compreender e enfrentar as exigências teóricas e práticas da vida social (MAZZEU, 1996 apud METZNER, 2004).

Todos os conteúdos organizados em forma de eixos propostos no RCNEI são estruturados por idade (zero a três anos; quatro a seis anos), organizados em torno de uma estrutura comum, na qual são apresentadas ideias e práticas correntes relacionadas aos eixos e

à criança, bem como aos componentes curriculares: objetivos, conteúdos, orientações didáticas, orientações gerais para o educador e bibliografia.

Um dos eixos descritos como importante na dimensão do desenvolvimento e da cultura humana é o eixo Movimento. A compreensão revelada no texto é de que a criança expressa-se e comunica-se por meio de gestos e mímicas faciais, e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. Além disso, o movimento é valorizado em função de que desde o nascimento as crianças movimentam-se, vão adquirindo o controle sobre seu próprio corpo e por meio dele vão se apropriando, também, das possibilidades de interação com o mundo. Desse modo, o documento explicita a seguinte concepção:

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. (BRASIL, 1998, p.15)

Mas, de acordo com Mello (2000), essa visão de movimento como linguagem restringe o movimento humano ao deslocamento do corpo no espaço e ao controle do meio físico e de suas expressões, revelando uma concepção “orgânica, camuflada sob a abordagem ambientalista” (MELLO, 2001a, p.87).

Com base em Fonseca (1998), a autora compreende que o movimento constitui-se suporte de toda estruturação da atividade psíquica do ser humano, ou seja, está diretamente envolvido com o desenvolvimento do pensamento da criança. Assim, o estudo do movimento não está ligado apenas à evolução das multiplicidades do comportamento humano e ao desenvolvimento de suas potencialidades, mas também ao estudo dos processos cognitivos.

Após críticas ao imobilismo que muitas vezes é imposto às crianças no contexto escolar, os relatores do RCNEI apresentam o movimento com seu conteúdo organizado em dois blocos: o primeiro refere-se às possibilidades expressivas do movimento e, o segundo, ao seu caráter instrumental (equilíbrio, força, coordenação, lateralidade). O documento também considera que dentre as condições para que ocorra o aprendizado do movimento estão os diferentes espaços e materiais, repertórios de cultura corporal presentes nas brincadeiras, jogos, danças e esportes, bem como outras práticas sociais (BRASIL, 1998, p. 29).

O bloco expressividade engloba: “Tanto as expressões e a comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais, como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura” (BRASIL, 1998, p.30).

No bloco referente à questão instrumental do movimento, ao qual se refere como

equilíbrio e coordenação, o RCNEI afirma que as instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças.

Nesse bloco, percebemos uma valorização das ações voltadas para o desenvolvimento de habilidades físicas nas crianças, podendo ser considerada uma visão desenvolvimentista, com foco em parâmetros referentes a capacidades motoras das crianças, em cada faixa etária, e associada à evolução biológica corporal. Nesse sentido, a lateralidade, o equilíbrio e o desenvolvimento da coordenação motora seguem níveis esperados para cada faixa etária.

Conforme Mello (2000), numa visão piagetiana, pressupõe-se que as crianças não são capazes de fazer um determinado movimento que não seja esperado para sua idade e deixa-se de explorá-lo. Ou, ao contrário, percebe-se que a criança faz uma determinada ação muito bem e solicita-se a ela que a faça sempre de uma mesma maneira. Dessa forma, cerceam-se suas habilidades e possibilidades criativas e imaginárias, não contribuindo para um avanço em seu desenvolvimento. Segundo a autora, as ações referentes ao desenvolvimento dessas capacidades motoras são importantes no desenvolvimento da criança, no entanto, as atitudes mediadoras do professor, problematizando tais situações, poderão ajudar a criança a avançar nos conhecimentos relativos ao seu movimento, beneficiando-a em outras etapas de sua vida.

Mello (2000) tece uma crítica quanto às atividades sugeridas nestes dois blocos, voltando-se para as seguintes referências do documento: “As capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança” e, ainda: “As capacidades de ordem cognitiva estão associadas ao desenvolvimento dos recursos para pensar o uso e apropriação de formas de representação e comunicação envolvendo resolução de problemas” (BRASIL, 1998, p.48).

A autora analisa que o movimento parece aqui relacionar-se ao desenvolvimento apenas do corpo, como se o pensamento não fizesse parte dele, e questiona: “Quando as crianças pulam corda, por exemplo, estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas? O desenvolvimento das relações de tempo e espaço que são objetivos primordiais dessa atividade acontece aonde, no físico?” Responde ao questionamento e conclui suas observações com as seguintes palavras:

[...] as atividades de pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida da criança são intrínsecas às atividades de Educação Física ou Movimento. O problema é a concepção de movimento que está explícita no Referencial e que a maioria das pessoas que trabalha com Educação Infantil adota, ou seja, Movimento é restrito a **movimentar o corpo** e um **corpo sem cabeça** (MELLO, 2000, p.3 grifo da autora).

De maneira geral, o RCNEI busca orientar a prática pedagógica das professoras que trabalham com as crianças entre zero e seis anos e, para Mello (2001) e Metzner (2004), ao conceber o movimento como uma forma de linguagem que se manifesta sob diferentes aspectos, valorizando a cultura e as relações sociais como fatores que interferem na formação de práticas e significados de movimento corporal pelas crianças, o documento representa, de alguma forma, um avanço rumo a uma concepção de movimento corporal menos mecanicista e fisiológica. Essa compreensão das autoras é aceitável, mas, para, além disso, como elas mesmas afirmam, a sistematização dos conteúdos sugerida nessa proposta não deve ser incorporada pelos envolvidos na Educação Infantil sem a necessária discussão sobre os pressupostos que a fundamentam, bem como a reflexão das consequências desses para a vida e o desenvolvimento das crianças.

Conclusão

Ao longo dos anos, a Educação Infantil vem ganhando importância no âmbito da Educação Básica. É possível notar um esforço teórico, político e prático no contexto social brasileiro, em busca de uma valorização da infância como uma fase rica e privilegiada de aprendizagem. Portanto, cresce a necessidade de entendimento acerca da questão, visando superar o ensino reducionista, principalmente no que diz respeito ao movimento das crianças pequenas. Verificam-se modelos pré-determinados e repetições mecânicas que limitam as possibilidades de expressão e inibem a iniciativa das crianças, não permitindo que façam associações de ideias na compreensão de conteúdos ligados ao movimento e ao uso do corpo. Mas, a superação dessas concepções e modelos de ensino requer professores que compreendam essas questões e tenham referenciais que lhes permitam buscar uma prática pedagógica alternativa aos modelos vigentes.

Verifica-se que as experiências integrando os profissionais de Educação Física aos demais profissionais que atuam na Educação Infantil mostra que o berço para as novas pesquisas estão nas iniciativas das Universidades, que podem ser levadas às escolas em forma de projetos, transformando pequenas ideias em pensamentos e ações que poderão mudar o

processo pedagógico no futuro. Neste sentido, Cavalaro e Muller defendem que:

O tema ‘movimento’ faz parte da área de estudos da Educação Física e sabemos da sua importância, em todos os aspectos, para o ser em desenvolvimento. Todavia, torna-se necessário que se tenha conhecimento sobre o assunto para lutar em prol de que este professor (de Educação Física) atue nesta área e seja valorizado. Assim, defendemos que, sobretudo com a criança, a temática do “movimento” ou da Educação Física seja trabalhada de forma integrada entre o professor de Educação Física e o professor da sala de aula (pedagogo) (2009, p. 249).

Para isto tornam-se necessária a ampliação dos currículos que permeiam a formação dos profissionais de ambas as áreas para que o desenvolvimento integral da criança seja de fato contemplado, objetivando a formação do humano no mais alto nível de desenvolvimento possível e tendo por referência o avanço de seu pensamento.

REFERÊNCIAS:

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p53.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2009.

_____. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, vol. 26, n. 3, p. 143-158, maio, 2005. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php?journal=RBCE>> Acesso em: 13 jul. 2010.

BARBOSA, I.G. Educação Infantil: o lugar da Pedagogia e da Educação Física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. *Revista Pensar a prática*. Goiânia: Vol.5. 71-91, Jul./Jun.2002. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/47/44>>. Acesso em 10 jul. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer 376/97*. <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces376_97.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2009.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. seção 1, p. 27834-27841. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 22 fev. 2009

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* / Ministério da Educação e do Desporto. Volumes 1,2 e 3. Brasília: MEC / SEF, 1998. Disponível em: <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/pcns/educacaoinfantil/volume1.PDF>>. Acesso em: 20 fev. 2008.

CAVALARO, A. G., MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. *Revista Educar*. Curitiba: Editora UFPR, n.34, p. 241-250, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2009.

COSTA, M. B. Perspectivas Curriculares para a Educação Infantil: um diálogo sobre a Educação Física. In: XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte. *Anais*. Salvador, Bahia, 2009. Disponível em: <<http://www.rbceonline.org.br/congr.php/CONBRACE/XVI/paper/viewFile/1066/582>> Acesso em 12 jul. 2010.

FONSECA, V. *Psicomotricidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GOIÁS (Estado). Conselho Estadual de Educação. *Resolução n. 04/07/ 2006*. Disponível em: <http://www.cee.go.gov.br/wp-content/uploads/Res.-CEE-CP-N.-04-de-7-de-julho-de-2006-Educação-Física.pdf>. Acesso em: 20 out. 2010

LIBÂNEO, J. C. A dimensão pedagógica da Educação Física: questões didáticas e epistemológicas. In: XII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. *Anais*. CONBRACE: Caxambu, 2001.

_____. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro. n. 27. Set – Dez, 2004

LIBÂNEO, J.C; FREITAS, R. A. M. da M.. In: SILVA, C.C.; SUANNO, M.V.R. (Orgs.). *Didática e Interfaces*. Rio de Janeiro/Goiânia: Descubra, 2007.

_____. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. Coleção Didática e Prática de Ensino. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação Docente e Trabalho Docente*. Coleção Didática e Prática de Ensino. Textos selecionados XV ENDIPE. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a.

_____. O ensino da didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de pedagogia no Estado de Goiás: *I Colóquio sobre formação de professores dos cursos de Licenciatura*. Unievangélica. Anápolis. 2010b.

LONGAREZI, A.M, LIBÂNEO, J.C., SGUAREZI, N.O. Panorama da didática e das metodologias específicas na região Centro-Oeste. *Anais XV ENDIPE: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Políticas e práticas pedagógicas*. Belo Horizonte, 2010. 1CD – ROM

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física, um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? *Anais 23ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO - ANPED*, 2000, Caxambu. 23ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, 2000. <<http://168.96.200.17/ar/libros/anped/0711P.PDF>> Acesso em: 15 nov.2008

_____. *A Atividade Mediadora nos Processos Colaborativos de Educação Continuada de Professores: Educação Infantil e Educação Física*. 2001, 244f. Dissertação

(Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, São Carlos, 2001.

METZNER, A.C. *Atividades de Movimento na Educação Infantil*. 2004. 127fl. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Humanas), Faculdade de Educação e ciências, Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR. São Carlos, 2004. Disponível em: <http://www.btdt.ufscar.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=282>. Acesso em: 29 nov.2008.

NASCIMENTO, C.P., ARAÚJO, E.S., MIGUEIS, M. R. Conteúdo e Estrutura da Atividade de Ensino na Educação Infantil: o papel do Jogo. In: MOURA, M.O. (organizador) *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Liber livro, 2009.

SOARES, C.L.; TAFFAREL, C.N.Z.; VARJAL, E.; CATELLANI FILHO,L; ESCOBAR, M.O. & BRACHAT,V. *Coletivo de autores. Metodologia do ensino da Educação Física*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SAYÃO, D. T. O movimento humano na Educação Infantil: um estudo a partir do corpo docente. *Anais do VII ENDIPE*, v.1, p. 253-254, 1995. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/sayao_re.html> Acesso em: 01 maio 2009

_____. Infância, Prática de Ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Org.) *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física*. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999b. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>> Acesso em: 15 nov.2008.

_____. Grupo de Estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. *Motrivivência*, Florianópolis/SC, v. ano XI, n. 17, p. 147-158, 2001. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/viewFile/5934/5446>> Acesso em: 28 nov.2008.

_____. Corpo e Movimento: alguns desafios para a Educação Infantil. *Revista eletrônica zero a seis*. Periodicidade Semestral - Número 5 - Janeiro/Julho de 2002. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5completo1.html>>. Acesso: em 20 fev. 2009.

SIMÃO, M.B. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora” da Educação Física. *Motrivivência*. Ano XVII, N. 25, p. 163-172. Dez /2005. Disponível em:<<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/1art12.doc>>. Acesso em: 21 fev. 2009.