

## **A Educação Física na Infância: a figura do especialista na Educação Infantil de Vitória.**

**Alexandre Freitas Marchiori**

**Fernanda Freitas Rezende Rodrigues**

**Rosemary Coelho de Oliveira**

*A Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (art. 29 da LDB). A Política Nacional de Educação Infantil parte dessa finalidade para estabelecer como uma de suas diretrizes a indissociabilidade entre o cuidado e a educação no atendimento às crianças da Educação Infantil (BRASIL, 2006).*

### **Introdução**

A figura do especialista na Educação Infantil é algo que mexe com a estrutura educacional do sistema, provoca novas configurações, gera dúvidas e inquietações, capazes até de questionar a sua necessidade. Isso é constatado no cotidiano escolar, bem como nos documentos oficiais que norteiam a educação das crianças de zero a seis anos. Entretanto, com vista a entender essa dinâmica e buscar bases para sustentar o fazer pedagógico na área de Educação Física, percebe-se, em Vitória, uma política de aproximação com várias áreas do conhecimento e seus “especialistas”, tais como Artes, Música, Inclusão – compreendido aquele professor denominado professor especialista em Deficiência Auditiva, Motora, Visual, Cognitiva, Múltipla e outras – que têm contribuído com uma educação de qualidade e comprometida com os princípios e direitos dos alunos atendidos nos Centros Municipais de Educação Infantil – CMEI distribuídos em toda a Capital.

Para dar visibilidade ao que se quer discutir, os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil – PNQEI (2006) trazem algumas considerações que todo profissional que trabalha com essa faixa etária deve ter conhecimento, com destaque para o seguinte trecho:

As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil. A criança, parte de uma sociedade, vivendo em nosso país, tem direito: à dignidade e ao respeito; autonomia e participação; à felicidade, ao prazer e à alegria; à individualidade, ao tempo livre e ao convívio social; à diferença e à semelhança; à igualdade de oportunidades; ao conhecimento e à educação; a profissionais com formação específica; a espaços, tempos e materiais específicos (p. 19).

Ao olhar para as entrelinhas dessa citação, percebe-se a necessidade de um trabalho diferenciado, capaz de dar respostas significativas a esse cidadão que é atendido nos CMEIs, constituído de múltiplas linguagens, sujeito no processo de formação e principal motivo dos esforços em oferecer um serviço de qualidade pelo poder público. Sendo assim, encontram-se bases mínimas para a inserção dos especialistas, sinalizando necessidades urgentes para atender a demanda social que o presente século exige.

Este artigo também é fruto da inquietação provocada por alguns questionamentos que chegam ao cotidiano escolar, especialmente oriundos do meio acadêmico. O primeiro é uma alfinetada na prática docente e nas decisões que a Prefeitura Municipal de Vitória vem adotando ao longo desses últimos 05 (cinco) anos, especificamente, o retorno do(s) especialista(s) em Artes e Educação Física (EF) - Dinamizadores: *Para que Educação Física na Educação Infantil (EI)?* As respostas que sustentam sua presença também ecoam no chão da escola e encontram respaldo nas discussões científicas. Entretanto, cabe um aprofundamento dessa questão, permitindo um pensar a prática docente nesse espaço e as possibilidades de intervenção em Educação Física.

No exercício de investigar o que está por traz dessa pergunta, surgem outras e mais complexas, a saber: *por que se questiona a necessidade da EF na Educação Infantil? O que se espera com a ausência da EF escolar desse ambiente? O que a criança ganha com o atendimento desse profissional? Qual a expectativa didático-pedagógica na intervenção dos dinamizadores?* Tais questionamentos dão suporte para se discutir a importância da Educação Física e as formas que são encontradas para sua contribuição com o desenvolvimento da criança de 0 (zero) a 6 (seis) anos.

A segunda questão está relacionada à diferenciação da prática docente dos profissionais que atendem nos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEIs, suas metodologias: *O que diferencia a prática pedagógica do Professor Regente e a intervenção dos Dinamizadores?* Esta provocação produz novas interrogações que chegam ao cotidiano escolar, relacionadas com o conteúdo, o currículo, os documentos oficiais, as relações interpessoais estabelecidas entre todos os sujeitos da escola (entendido aqui como CMEI): *quais conteúdos devem ser tratados/oferecidos para as crianças? Quais responsabilidades são estabelecidas a esses professores? Como a dinâmica entre o Educar e Cuidar perpassa a prática docente nesse ambiente? Qual a função do especialista nesse contexto?* Segue-se o exercício de buscar novos subsídios para dialogar com as dúvidas levantadas até o momento.

O terceiro ponto corresponde às concepções de Educação Física e suas abordagens metodológicas: *de qual EF se está falando? Quais referenciais são aplicáveis à criança de 0 a 6 anos? Como trabalhar com o conhecimento da área e suas particularidades? Dentre esses, como lidar com a psicomotricidade?* Como esta contribuiu para a Educação Física na Educação Infantil? Esse conhecimento foi superado, ou melhor, é possível superar um conhecimento? Sua coexistência com as correntes pedagógicas da EF é possível nesse ambiente educacional? Conforme se propõe discutir, as indagações pedem uma resposta consensual, entretanto, não é possível definir uma única verdade (se assim pode ser dito), pois há concepções e maneiras de interpretar a realidade, olhares diferenciados e incompletos. Busca-se aqui um diálogo com essas preocupações, objetivando sempre a melhora do serviço educacional e a formação dos profissionais envolvidos no cuidado dessas crianças.

Por última, não menos importante, a concepção (ou concepções) de infância que se está abordando: *Quem é esse sujeito que chega ao CMEI? Quais interações sociais são estabelecidas no cotidiano? Como a família se relaciona com a instituição educacional e suas expectativas para como o serviço prestado?* O que o administrador público espera dos seus profissionais envolvidos nesse processo educacional? Estas são as formas encontradas para delinear os trabalhos e ampliar o foco na complexa pergunta: para que Educação Física na Educação Infantil? O que se segue não dará conta de responder a todos os questionamentos, todavia, buscar-se-á um eixo articulador que permitirá ampliar o olhar sobre a Educação Infantil de Vitória.

## Concepção de Infância

Citando os PNQEI (2006), seus autores relatam uma necessidade imprescindível para a construção do documento, que ecoa na concepção de infância que a Prefeitura Municipal de Vitória – PMV também descreve no seu documento oficial “Um Outro Olhar”:

Em síntese, para propor parâmetros de qualidade para a Educação Infantil, é imprescindível levar em conta que as crianças desde que nascem são: cidadãos de direitos; indivíduos únicos, singulares; seres sociais e históricos; seres competentes, produtores de cultura; indivíduos humanos, parte da natureza animal, vegetal e mineral. Por sua vez, as crianças encontram-se em uma fase de vida em que dependem intensamente do adulto para sua sobrevivência (MACHADO, 2001). Precisam, portanto, ser cuidadas e educadas, o que implica: ser auxiliadas nas atividades que não puderem realizar sozinhas; ser atendidas em suas necessidades básicas físicas e psicológicas; ter atenção especial por parte do adulto em momentos peculiares de sua vida. Além disso, para que sua sobrevivência esteja garantida e seu crescimento e desenvolvimento sejam favorecidos, para que o cuidar/educar sejam efetivados, é necessário que sejam oferecidas às crianças dessa faixa etária condições de usufruírem plenamente suas possibilidades (p. 18).

Subtraí da citação que existe uma necessidade primordial para a criança de zero a seis anos que se refere ao cuidar/educar imbricados. Então, o infante que é atendido nos CMEIs é tratado com sujeito ativo no processo de sua formação, interage com os profissionais desta instituição de ensino e tem acesso ao que já é reconhecido como seu direito e suas necessidades. Neste ponto, pode ser inferido que a oferta do atendimento do especialista vem a somar esforço para proporcionar um tempo de qualidade e efetivar uma visão de infância à qual se está subordinado.

Na tentativa de ampliar o olhar sobre essa questão, a partir de uma abordagem histórica da infância, faz-se necessário dialogar com alguns autores. Ariès (2006) descreve o Século XVII como referência para se pensar a infância e onde a criança começou a ser reconhecida como sujeito, fato que só veio a configurar-se no final do Século XIX e início do XX:

Cada família agora queria possuir retratos de seus filhos, mesmo na idade em que eles ainda eram crianças. Esse costume nasce no século XVII e nunca mais desapareceu e [...] É certo que essa importância dada à personalidade da criança se ligava a uma cristianização mais profunda dos costumes (p. 25).

Quando este autor aborda os jogos e brincadeiras, relata a evolução da participação efetiva da criança nas atividades dos adultos, não havendo diferença ou pudor que a impedisse de interagir. Em algumas festas, o infante assumia um papel já determinado pela sociedade, exigindo-se a figura infantil. Com a evolução dos jogos e brincadeiras, os adultos abandonavam algumas práticas, relegando-as aos pequeninos. Tal fato é confirmado quando relata sobre os arcos:

A partir do fim do século XVII, nas cidades, o arco parece ter sido deixado às crianças [...]. Brinquedo de todos, acessório da acrobacia e da dança, o arco seria confinado a crianças cada vez menores, até seu abandono definitivo: *talvez a verdade seja que, para manter a atenção das crianças, o brinquedo deva despertar alguma aproximação com o universo dos adultos* (Grifo meu) p. 70.

O autor descreve que “partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e a todas as classes”. Segue nos argumentos e chama a atenção sobre o fenômeno que se deve sublinhar, no caso, “o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes” (p. 74).

Postman (1999), na sua obra “O desaparecimento da Infância”, relata que com o advento da prensa tipográfica e a alfabetização em larga escala, a idade adulta ficou marcada pelo domínio dos códigos simbólicos e a infância deixa de existir tão logo a criança alcance a autonomia de interpretá-los. Bom, o autor trabalha de forma linear, considera possibilidades de interferências no processo de desaparecimento da infância além dos argumentos chaves (Alfabetização – simbolismo e a Televisão – culturalismo ou seria aculturalismo?).

Outra contribuição é dada por Garanhani (2002) ao fazer um pequeno apanhado histórico abordando a Educação Física nesse contexto:

Em um estudo sobre a escolarização do corpo infantil, observa que a necessidade da Educação Física para a infância e conseqüentemente a expressão “educação física”, surgiram no século XVIII, devido à preocupação dos pensadores da época com a conservação da criança. A autora conclui que é no século XVIII que a educação passa a ocupar o primeiro plano na sociedade, e a educação da infância torna-se uma prioridade dos seus pensadores, dentre eles Rousseau e Locke. No século XIX, a criação e a institucionalização dos jardins de infância por Froebel. Este, ao perceber as vantagens intelectuais e morais dos jogos infantis para além do desenvolvimento físico, utiliza-os na educação da pequena infância como um princípio metodológico. Nesse momento histórico, os jogos e os brinquedos infantis tomam um lugar de destaque

na educação da pequena infância, e a tendência lúdico-espontânea que norteava a educação infantil passa também a nortear a educação física da criança.

No final do século XIX e início do século XX, ocorre em vários países europeus uma expansão de experiências pedagógicas inovadoras para a educação da infância, com base nos estudos científicos de características biológicas e psicológicas. Dentre elas se destacaram o método montessoriano na Itália e as propostas pedagógicas de Decroly na Bélgica, os quais valorizavam os movimentos do corpo na educação sensorial e intelectual da infância. Nessa época, os movimentos corporais passam a ter um lugar de destaque nas orientações curriculares da educação infantil, com o objetivo de dar suporte para a aquisição e o domínio das linguagens oral e escrita (GARANHANI, 2002).

No volume 2 dos Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil – PNQEI (2006), tem o seguinte relato:

É importante reafirmar que a história da construção de uma Educação Infantil de qualidade no Brasil já percorreu muitos caminhos, já contou com muitos protagonistas, já alcançou resultados significativos e já identificou obstáculos a serem superados. Aprender com essa história e retomá-la, nesse momento, é a tarefa que nos aguarda em mais essa etapa de um processo dinâmico e coletivo. Para tanto, faz-se necessário obter consensos a serem sempre revistos e renovados, de forma democrática, contemplando as necessidades sociais em constante mudança e incorporando os novos conhecimentos que estão sendo produzidos sobre as crianças pequenas, seu desenvolvimento em instituições de Educação Infantil, seus diversos ambientes familiares e sociais e suas variadas formas de expressão (p. 10).

Ao trazer essa citação ao corpo do artigo, intenta-se pensar o processo contínuo que a infância e suas concepções vêm se consolidando ao longo dos séculos. Sempre vai existir algo inacabado e a infância caracteriza essa fase da vida humana. Diante do exposto, a figura do professor especialista é entendida como um avanço na proposta pedagógica da Educação Infantil e o reconhecimento de sua importância ecoam na multiplicidade de demandas que as crianças apresentam no cotidiano escolar.

### **As Linguagens da Infância e a Educação Física**

Falar de linguagem é suscitar vários paradigmas e ampliar o conhecimento limitado que se tem do desenvolvimento humano. Pois não existe apenas uma, mas a corporal, gestual, musical, plástica, faz-de-conta (desenvolve a imaginação, a curiosidade), verbal, escrita, virtual entre outras e a forma/capacidade de expressão também acompanha tais linguagens. Os PNQEI (2006) indicam que “antes mesmo de se

expressarem por meio da linguagem verbal, bebês e crianças são capazes de interagir a partir de outras formas, desde que acompanhadas por parceiros mais experientes” (p. 16). Isso é percebido empiricamente, extrapolando alguns limites teóricos (Gallahue, Piaget e outros).

Ao abordar o movimento como uma dimensão da linguagem, entende-se que este favorece a construção da autonomia e uma formação humana que entende o indivíduo em sua totalidade. A descoberta de movimentos, bem como sua ressignificação, faz com que a criança descubra a si mesma, o outro e o mundo a sua volta, percebendo-se como sujeito sócio-histórico, que se apropria dos conteúdos da cultura e os reconstrói.

Um ponto que deve ser considerado corresponde ao movimento como linguagem. Superando a dicotomia corpo x mente, pois há consenso que o aprendizado está presente durante toda a vida do ser humano, sendo impossível existir uma separação quando da execução de uma tarefa motora, a intervenção pedagógica proporcionará desenvolvimento integral. Entretanto, conforme Ayoub (2005), “a linguagem corporal não é uma ‘propriedade’ da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser focalizada em vários momentos do cotidiano escolar, tendo a dimensão lúdica como princípio a ser seguido” (p. 151).

Entendendo a Educação Física como uma área de conhecimento que possui saberes construídos historicamente, o movimento como múltiplas expressões, é considerado uma forma de comunicação com o mundo, uma forma de linguagem, foco de trabalho dos professores de Educação Física. A cultura corporal como expressão da totalidade humana, impregnada de sentidos e significações que são produzidas no entrelaçamento das vivências sócio-históricas culturais e simbólicas das interações humanas, compreende a díade corpo-movimento, que vive, cria, recria, modifica a cultura e a representa das mais diversas formas de expressão – jogos e brincadeiras, esporte, dança, ginástica, lutas e capoeira – com as marcas do tempo e lugar transmitindo formas de agir, pensar, ser e movimentar do sujeito no mundo (CAPITONI & COSTA, 2000).

Há alguns pontos que merecem ser observados neste tópico, a saber: a educação física esperada na educação infantil é consensual? Ou melhor, a intervenção pedagógica da área irá provocar um mesmo resultado? A pergunta “o que é educação física?” se faz

presente neste cotidiano e resulta, como também na discussão acadêmica, em múltiplas interpretações e formas de lidar com esta inquietação da área. Neste caso, dizer que não há espaço para o profissional de EF na infância, ou provocar esses sujeitos/atores sociais sobre sua importância neste contexto educacional pode ser entendido como limitar a visão que há tempos está sendo discutida, especialmente, pelos intelectuais da década de 80, com resultados significativos nas transformações que a Educação Física Escolar vem experimentando atualmente. Percebe-se ainda, devido essa leitura equivocada, uma visão reduzida das possibilidades de trabalho e até sua exclusão do processo histórico-social por que passa a infância.

Outro fator a ser observado corresponde ao universo da EF, ou seja, entendê-la como área de conhecimento e suas contribuições teórico-práticas para o desenvolvimento da criança de 0 a 6 anos e, também, pensar sua especificidade como componente curricular. Parte-se do princípio de que há espaço para aplicação dos conhecimentos científicos que foram e estão sendo produzidos pela área, nos seus desdobramentos psico-sensório-cognitivo-motor-histórico-social do ser humano<sup>1</sup> somados às contribuições no campo educacional.

As aulas de educação física têm uma contribuição ímpar no processo educacional, na construção/integração das linguagens e há a necessidade de ensinar o que a humanidade produziu e produz culturalmente. A negação desse patrimônio às crianças corresponde à exclusão social/cultural que a escola mais uma vez, analisando o contexto histórico da escola, estará consolidando na sociedade. O autor que trabalha bem esta questão é Bourdieu apud Pereira (1997):

A sociologia da educação configura seu objeto particular quando se constitui como ciência das relações entre a reprodução cultural e a reprodução social, ou seja, no momento em que se esforça por estabelecer a contribuição que o sistema de ensino oferece com vistas à reprodução da estrutura das relações de força e das relações simbólicas entre as classes, contribuindo assim para a reprodução da estrutura da distribuição do capital cultural entre as classes.

---

<sup>1</sup> Estes conceitos são contemplados na legislação oficial que norteia a prática educacional, bem como o Estatuto da Criança e do Adolescente. A Constituição Federal, em seu art. 227, determina: É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Os professores e os demais profissionais que atuam nessas instituições necessitam entender a dinâmica dos CMEIs e consolidar uma ética profissional comprometida com a infância, suas expressões, marcas e valorizar os tempos e espaços que a criança utiliza no cotidiano. Os PNQEI (volume 2) indicam que:

Devem, portanto, valorizar igualmente atividades de alimentação, leitura de histórias, troca de fraldas, desenho, música, banho, jogos coletivos, brincadeiras, sono, descanso, entre outras tantas propostas realizadas cotidianamente com as crianças (p. 18).

Falando ainda sobre linguagem, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil devem contemplar princípios éticos (formação da criança para o exercício progressivo da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum), políticos (formação da criança para o exercício progressivo dos direitos e dos deveres da cidadania, da criticidade e do respeito à ordem democrática) e estéticos (formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais) (PNQEI, vol. 2, p. 31). Pretende-se que a criança tenha acesso e valorize a diversidade estética, histórico-cultural da sociedade, facilitando o processo de aquisição das linguagens e estimulação de suas habilidades.

### **Educação Física no contexto da Educação Infantil**

O conhecimento típico da disciplina curricular Educação Física que está formalmente proposto, é linguagem corporal de movimento, no corpo das orientações pedagógicas oficiais e, portanto, constitui parte da obrigação legal intransferível de prover conhecimentos, prescrita à gestão político-administrativa e pedagógica do sistema, bem como ao seu professor, formalmente licenciado para ministrá-los.

Da leitura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – lei 9.394/96) apreende-se que a educação infantil é direito da criança e dever do Estado (art. 4º); é a primeira modalidade do nível educação básica (art. 21), cuja finalidade é o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em complemento à ação da família e da comunidade (art. 29). Combinando essas orientações normativas com outra que indica que a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação

básica (§3º do Art. 26)<sup>2</sup> depreende-se que, sem dúvida, a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação infantil. (PAIVA, ANDRADE FILHO e FIGUEIREDO, 2006, p. 217).

Sabemos, entretanto, que não é a lei que determina a legitimação dessa disciplina na Educação Básica, particularmente na Educação Infantil, mas quem vai conferir legitimidade ao trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil? Não são, apenas ou necessariamente, os discursos acadêmicos ou os discursos políticos institucionais, já estabelecidos. É, principalmente, a ação pedagógica do professor em diálogo com as crianças - compreendidas como sujeitos sócio-históricos, produtoras de culturas - existentes no cotidiano da escola infantil, que reconhecerá as necessidades e interesses dos educandos no processo ensino-aprendizagem:

Se o reconhecimento da criança como sujeito de direitos requer antes de tudo uma (re)significação de nossa concepção de criança e de infância, este esforço de criar novas bases de compreensão sobre a criança e a infância não pode estar desatrelado do modo como agimos e interagimos com as crianças no contexto da Educação Infantil, ou seja, o trabalho pedagógico deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de cultura em todos os tempos e espaços da instituição. Desse modo, as metodologias utilizadas, a construção do projeto político-pedagógico, o processo avaliativo, a utilização e permanência em diferentes espaços, a escolha de determinados materiais, etc, não mais serão pensados apenas para a criança, mas a partir da criança e com a criança. (*Educação Infantil: um outro olhar*, p. 33)

Tradicionalmente, percebe-se a redução do fazer pedagógico da Educação Física ao lugar de uma atividade eminentemente prática destituída de saberes e possibilidades de reflexão. Isto se deve a fragmentação e hierarquização dos saberes escolares. Com isso, o movimento humano por muito tempo tem sido entendido como um ato motor, descontextualizado e “desculturalizado”, produzindo assim os dualismos clássicos da nossa sociedade: corpo/mente, sensibilidade/razão, agir/pensar e prática/teoria (Debortoli, Linhales, Vago, 2006).

Esta fragmentação também atinge os tempos e espaços pedagógicos nas aulas de Educação Física, quando ela é compreendida como uma atividade de liberação de energia acumulada ou represada. Grande parte desta compreensão está relacionada com

---

<sup>2</sup> Determinação legal reafirmada pela Lei N° 10.793, de 1º de Dezembro de 2003, que “Altera a redação do art. 26, § 3º, e do art. 92 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que ‘estabelece as diretrizes e bases da educação nacional’, e dá outras providências.”.

o entendimento que o movimento infantil dentro da escola seja sinônimo de desordem ou desorganização.

Como observaram Mattos e Neira (2003), algumas práticas escolares procuram simplesmente suprimir o movimento da criança, isto se exemplifica pelos longos tempos de espera em filas ou sentados ou ainda, na realização de atividades sistematizadas que requerem que a criança esteja parada para realizá-la, em que qualquer deslocamento, gesto ou mudanças de posição são compreendidos como desordem ou indisciplina. Diante dessas constatações, percebe-se a necessidade de constante reflexão dos objetivos e sentidos da Educação Física nos diferentes contextos que cada Unidade de Ensino está inserida.

Seguindo uma postura reflexiva, deve ser observado o que provoca a criança e instiga sua curiosidade. As aulas devem ser convidativas e do interesse do aluno. A partir daí oferecer, sempre adequando à faixa etária, novas possibilidades de exploração e estimulação. Além de transmitir o conhecimento e patrimônio cultural construído, devemos proporcionar a vivência livre e exploração tanto individual, quanto coletiva. Devemos intercalar momentos diretivos, prescritivos com autonomia estimulando a independência e a criatividade.

Para se aprofundar um pouco mais nesta discussão, faz-se necessário dialogar com Bracht (1999). O autor alerta sobre a necessidade de entender o objeto da EF, no caso, “o movimentar-se humano, não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural”. Neste caso, adverte sobre a mudança do referencial da EF para as ciências sociais e humanas. Conclui apresentando um porém: “no entanto, é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais”. Bracht entende que essa visão do objeto da EF está alcançando uma quase unanimidade na discussão pedagógica desse campo.

A dimensão que a cultura corporal ou de movimento assume na vida do cidadão atualmente é tão significativa que a escola é chamada não a reproduzi-la simplesmente, mas a permitir que o indivíduo se aproprie dela criticamente, para poder efetivamente exercer sua cidadania. Introduzir os indivíduos no universo da cultura corporal ou de movimento de forma crítica é tarefa da escola e especificamente da EF (Bracht, 1999 apud Marchiori, 2008a).

A educação física (EF) não pode ser pensada apenas na sua especificidade quando tratamos de educação. Ao tentar separar educação física de educação, tratando-se de uma prática pedagógica, ocorre a fuga do propósito principal que é a formação do indivíduo crítico, autônomo, reflexivo e cidadão de direitos e deveres na sua totalidade. Isso significa que não é possível pensar educação física escolar apenas como conteúdo ou uma disciplina a mais no currículo. A sua especificidade não deve ser impedimento para a aproximação com outras áreas de conhecimento, em especial, a pedagogia que tem muito a contribuir com a construção de uma prática escolar de qualidade, preocupada com a formação e transmissão de conhecimento, cultura e o movimentar-se humano.

A intencionalidade durante uma aula de educação física deve ser clara para os alunos, os professores da escola e os pedagogos, além de alcançar um objetivo específico. Paulo Freire (2006) alerta quanto à necessidade de liberdade, curiosidade, oportunidade de autonomia, diálogo (saber ouvir), considerar a leitura do mundo que se faz e que os alunos também fazem. Chama a atenção para não se impor convicções/concepções, mas construir juntos a possibilidade de intervenção e conscientização do papel social que se está exercendo sobre os alunos, bem como provocar mudanças e esperanças.

As aulas são provocações ao desenvolvimento da criança. Partindo do princípio que o desenvolvimento dar-se-á de forma natural ou progressiva, respeitando o particular de cada criança, o tempo de maturação biológica e a interação social, entendemos ser importante oferecer o acesso ao conhecimento que a sociedade vem construindo ao longo dos séculos. Isso corresponde ainda ao processo de inclusão e possibilidade de igualdade aclamados na Constituição Federal do Brasil (1988).

Segundo matéria publicada na Revista Nova Escola (Ago/2000), uma boa aula deve:

Educar para a solidariedade, para o respeito e para a cooperação; desenvolver a consciência crítica; valorizar a pluralidade de manifestações culturais do Brasil; buscar a interdisciplinaridade; mesclar o conhecimento dos conceitos, dos procedimentos e das atitudes; estimular a criação e a reformulação de regras; promover a convivência entre meninas e meninos; assegurar a inclusão de todos os alunos; considerar o contexto e o interesse da turma; incentivar a adoção de hábitos saudáveis.

As intervenções da educação física buscam atender esses requisitos e permitir o acesso à Cultura Corporal, respeitando a faixa etária, o desenvolvimento da criança, os espaços e tempos da escola. Isso não quer dizer que deverá ocorrer sempre o mesmo resultado, pois o aluno é sujeito do processo. Significa que há uma dimensão subjetiva que interfere no aprendizado, impossibilitando o desenrolar linear dos fatos histórico-sociais. Os objetivos, além dos mencionados, contemplam a construção de regras sociais - sempre de forma crítica; desenvolvimento de valores sociais; transmissão da cultura; alfabetização; equilíbrio psicológico; estimular autoconceito, auto-estima; confiança; construir/alimentar esperanças e sonhos; troca de afetividade; contribuição para o desenvolvimento da criança nas suas múltiplas faces e/ou fases. Entretanto, isso não é possível se considerarmos apenas o contexto da educação física, pois a visão deve ser sistêmica. O que se propõe é o somatório do sistema educacional na educação infantil, ou seja, o trabalho de sala, do pedagogo, as aulas de artes e educação física, os funcionários do Centro educacional, a família e comunidade, além da administração somada em prol da criança e seu desenvolvimento. Talvez alguns desses objetivos não sejam alcançados em curto prazo, mas deverão ter sua culminância no decorrer da carreira estudantil e vida adulta.

### **Experiências da EF na Rede Municipal de Vitória**

A inclusão da Educação Física no ensino infantil no município de Vitória, se deu no ano de 1992, sendo ofertada apenas na pré-escola (atingindo crianças de três a seis anos) em um processo paulatino de implementação, atingindo em 96, todos os Centros de Educação Infantil de Vitória. Em 1997, a Secretaria Municipal de Educação decidiu suprimir estas aulas e os professores efetivos de Educação Física foram remanejados para o ensino fundamental e outras funções.

No segundo semestre de 2004, após as repercussões geradas a partir da supressão da Educação Física, a SEME/PMV instituiu e realizou o Projeto Piloto<sup>3</sup> de inserção das disciplinas Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs do sistema de ensino público municipal de Vitória, primeiramente em quatro escolas, em um único

---

<sup>3</sup> O projeto piloto tinha como objetivo geral a inclusão da Educação Física e Artes Visuais como componente curricular no interior dos CMEIs. Inicialmente, ele contou com a contratação temporária de professores formados nestas áreas de conhecimento para atuarem em dez CMEIs da rede municipal de Vitória.

turno (matutino), e, no ano seguinte (2005), dez escolas, nos dois turnos. Devido ao êxito da iniciativa, desde então, anualmente a Prefeitura vem realizando concursos para contratar professores das duas áreas, para efetivação, contrato temporário e cadastro de reservas.

Com a inserção desses professores nos CMEIs aliada às discussões sobre suas atribuições e competências, alteraram-se alguns detalhes na contratação e a forma de denominá-los. Em 2006 eles foram efetivados em regime de 40 horas, sob a nomenclatura de Professores Dinamizadores. Ainda em 2006, após várias reuniões da Comissão de Trabalho<sup>4</sup> instituída pela Gerência de Educação Infantil da Secretaria, bem como com as reuniões com todos os profissionais destas áreas permaneceu a nomenclatura Dinamizador, porém com o adendo da especificidade (Educação Física e Arte), com o objetivo de garantir a permanência destes profissionais no âmbito da Educação Infantil e ampliou-se a possibilidade para a redução da carga horária para 25 horas semanais. Essa tendência se mantém, quando um novo Concurso Público com carga horária de 25 horas foi ofertado, dispondo vagas específicas para as áreas.

Neste quadro de permanentes avanços e progressos, soma-se a modificação na dinâmica da organização do trabalho administrativo e pedagógico escolar, rotina, sistemática de planejamento, quantidades de aulas, ampliação de conhecimentos, usos de espaços, equipamentos e outros materiais, contratação de Assistentes Administrativos, Auxiliares de Berçário, aumento da quantidade de Estagiários, etc.

Atualmente, a Rede Municipal de Vitória possui 44 CMEIs em funcionamento e outros em processo de construção/reforma. A rotina dos Centros Municipais conta, neste ano de 2009, com a efetivação de uma carga de planejamento para o Professor Regente de cinco tempos para planejamento semanal. Isto é fruto de uma política educacional planejada<sup>5</sup>, entendendo a necessidade de aprofundamento, estudos e pesquisas, formação docente e a oferta de uma educação de qualidade para as crianças.

---

<sup>4</sup> Inicialmente, a comissão de trabalho foi eleita pelos professores de Arte e Educação Física (dois professores de cada área) para estar sistematizando o que acontecia nos momentos de formação continuada e preparar o texto final do documento, junto com um grupo de trabalho da Gerência de Educação Infantil e dois assessores da UFES.

<sup>5</sup> Em 2007 a SEME implantou uma política de 03 planejamentos para cada professor, contanto com os Dinamizadores para efetivar tal medida. No ano seguinte, 04 planejamentos e mantendo a estrutura organizacional de pessoal. Atualmente, chegou-se à plenitude de 05 planejamentos para todos os professores. Todavia, está vinculada à função dinamizador que tem sua carga distribuída para atender esta demanda e ofertar uma linguagem/abordagem

A figura do especialista na educação infantil corresponde à contribuição de uma área de conhecimento em seus múltiplos aspectos. Trata-se de um olhar diferenciado para o desenvolvimento do aluno, o oferecimento de outras linguagens e o acesso à aprendizagem diversificada. A educação física, quando tratada apenas como componente curricular, prevista na Legislação Brasileira, limita-se à prescrição de um currículo com práticas que foram pedagogizadas, consolidadas no cotidiano escolar e naquilo que está previsto nos documentos norteadores ou de referências. Pensando-a como área de conhecimento, exige-se uma postura diferenciada do educador: ele deve estar preocupado com os aspectos que compõem o ser humano – psíquico, social, cultural, mental, político, biológico, espiritual, histórico, afetivo, cognitivo<sup>6</sup> – voltados para uma sociedade que está vivendo o presente, dentro do contexto histórico-social inseridos (MARCHIORI, 2008b).

Para contribuir com essa discussão, Kunz (2003) comenta Paulo Freire:

Nos seus trabalhos (Pedagogia do Oprimido, 1985), Freire não descreve a aprendizagem com um armazenar e gravar conhecimentos alheios, mas aprender, para ele, é a percepção da própria situação de vida com um problema e a solução desse problema na reflexão e ação. Assim, ensinar não é programar, não é pedir respostas, mas, sim, levantar perguntas. Não é a instalação do educador no aluno, mas a provocação do aluno à independência (p. 154).

Descrevendo o fazer pedagógico na área, apresenta-se a seguir algumas abordagens metodológicas que são encontradas nesse universo, a começar pela psicomotricidade, que tem sua base na Psicologia do Desenvolvimento. Apresenta duas tendências: a Instrumental, tendo como fundamento teórico as produções de Le Boulch e a Relacional, que traz Lapiere e Aucouturier como os principais teóricos. Além das variáveis relativas às concepções teórico-práticas, ela encontra-se dividida, basicamente, em três campos de atuação: Educação Psicomotora, Reeducação Psicomotora e Terapia Psicomotora. O campo, mais comumente, privilegiado no interior das instituições escolares é a educação psicomotora, que em linhas gerais, se propõe a promover a formação de base indispensável no desenvolvimento motor, afetivo e psicológico, dando oportunidade para que, por meio de jogos, de atividades lúdicas, desenvolva as aptidões perceptivas como meio de ajustamento do comportamento psicomotor. A teoria psicomotora legitimou-se num dado momento como conteúdo da Educação Física

---

diversificada.

<sup>6</sup> Tais aspectos são encontrados no senso comum e em obras de alguns autores, tais como: Paulo Freire, Vigotski, Go Tani, Gallahue, Kunz, Bracht.

escolar ao se opor ao modelo esportivizante que imperava no sistema educacional, no entanto, na prática a Psicomotricidade no contexto escolar se esgota, pois possui claro caráter de padronização cultural e contribui muito pouco para uma (re)significação das aulas de Educação Física, impondo um modelo clínico não apropriado, desconsiderando o contexto histórico, político, social e cultural. Ainda trazendo a concepção de infância por etapas, entendendo que todas as crianças são iguais e uniformes em suas respectivas idades, negando a diversidade e a complexidade da sociedade.

É importante que não se tenha a expectativa em relação à psicomotricidade como objeto único de ensino das aulas de Educação Física. Assim, por conta do imaginário construído historicamente, no qual o saber intelectual se opunha ao saber corporal, há a compreensão equivocada de que a Educação Física deve ser instrumento para a aquisição de conhecimento cognitivo, desconsiderando o papel da corporeidade<sup>7</sup> na aprendizagem.

Outra forma de trabalho corresponde à recreação e lazer, como uma das propostas da área, tradicionalmente visava a atender as primeiras séries do Ensino Fundamental. Há uma tendência na Educação Infantil de que a recreação seja utilizada como recurso didático para atingir objetivos diferentes, como a alfabetização, aquisição de conhecimentos matemáticos, convivência social, dentre outros. Aliada ao Lazer, a recreação tem firmado adeptos em contraposição a um modelo tradicional de ensino. A ação do professor é menos diretiva, já que se considera que a criança aprende sozinha, bastando ao professor lançar jogos e brincadeiras. A Educação Física baseada nesses princípios acabou por reforçar uma pedagogia *laissez faire* e produzindo efeitos ambíguos na produção teórica, bem como nas práticas pedagógicas. Como não existia uma sistematização e ampliação do conhecimento e sim uma compensação do tempo em sala de aula, a recreação era entendida como um “fichário de jogos”, onde poderia ser

---

<sup>7</sup> Ao conjunto de práticas corporais do homem, sua expressão criativa, seu reconhecimento consciente e sua possibilidade de comunicação e interação na busca da humanização das relações dos homens entre si e com a natureza estou chamando de corporalidade. A corporalidade se consubstancia na prática social a partir das relações de linguagem, poder e trabalho, estruturantes da sociedade. No caso específico deste trabalho, a sociedade capitalista contemporânea (OLIVEIRA, M. A. T de, 1998/1999). Para este texto, optamos por adotar o conceito de corporalidade, ao invés do mais propalado: corporeidade. Isto porque nos apropriamos da compreensão de Oliveira e Oliveira (2004), que o termo corporalidade “em nome de uma certa pluralidade, tenta agrupar diferentes tradições de pensamento que, em muitos momentos, até mesmo se contrapõem no modo de conceber as relações humanas”.

utilizado quando necessário. Abarcando princípios como a aprendizagem significativa, o potencial criativo, a individualidade, o jogo, o exercício natural e a liberdade.

Encontra-se ainda a corrente do Desenvolvimento e Aprendizagem Motora, que corresponde a outra abordagem muito debatida ao longo da década de 80, tendo Go Tani como principal autor. Ele apresenta uma pirâmide que evidencia padrões ideais da criança e fixa fases do desenvolvimento motor. O autor acaba contribuindo com uma visão dicotômica de homem, separando o “comportamento humano” em três domínios: cognitivo, afetivo-social e motor. O argumento central para esta proposição é a de que existe uma seqüência normal no desenvolvimento infantil, o que justificaria um trabalho associado a certas características do movimento. Elenor Kunz (1994) indica que esta abordagem se refere à concepção corpo-máquina, cujo sentido é processar informações. E Sayão (1997) completa que a visão de infância nesta abordagem preconiza como fase de preparação para sua concretização: o esporte de rendimento.

Segue-se apresentando a Cultura Corporal que indica todas as manifestações corporais humanas que são geradas na dinâmica cultural, apresentando variações. Aqui o movimento humano possui determinado significado e sentido que é conferido pelo contexto histórico-cultural. O movimento tema da Educação Física é o que se apresenta na forma de jogos e brincadeiras, ginástica, lutas, esportes, dança e a capoeira (Daolio, 1995). Em relação a este conceito, Oliveira e Oliveira (2004) explicitam que o mesmo implica como centralidade a transmissão de conteúdos clássicos, promovendo certo destaque daquilo que se convencionou chamar de práticas, em detrimento de qualquer outro tipo de intervenção sobre as formas corporais de existir. Especificamente, na Educação Física infantil, essa cultura apresenta configurações que permitem à criança brincar com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem (Ayoub, 2001). Nesta perspectiva, o movimentar-se não acontece de forma natural ou espontânea, o papel do professor deve ser o mediador, intervindo a partir das trocas sociais e culturais, constituindo nesta prática modos peculiares de aprendizagem.

Este é um resumo das concepções mais utilizadas na Educação Física infantil, que se evidenciavam nas falas dos professores nos momentos de formação continuada, quando relatavam a prática diária.. Entendemos que após a realização do I Seminário de Artes Visuais e Educação Física nos CMEIs de Vitória, em novembro de 2007, o que

foi apresentado pelos professores, foi muito mais do que teorização de concepções, foram as práticas-pedagógicas cotidianas. Nesse sentido, não queremos criticar estas concepções e sim superá-las na atuação dos professores junto às crianças, entendendo a superação como ir além, não como negação do que nos precedeu. Assim, as formas anteriores – algumas já consagradas – de atuação e concepção docentes devem se tornar objeto de análise, de reorientação, se for o caso, mas principalmente para que se possa refletir sobre a permanência e/ou transformação destas concepções e nascimento de outras.

Alguns professores têm como metodologia, a construção de planos de ensino anual, onde são contemplados os conteúdos a serem trabalhados, os materiais disponíveis na escola e os que deverão ser adquiridos ao longo do ano. A faixa etária de 06 meses a 03 anos segue um eixo articulador compreendido entre o estímulo das habilidades básicas, aos sentidos, à interação social e o acesso à cultura infantil e cultura corporal de movimento. Os de 04 a 06 anos, além desse eixo, possibilitam um avançar na vivência efetiva de práticas corporais, jogos, brincadeiras, música e aprofundamento na cultura corporal e suas articulações com outras áreas (artes, sistema educacional, sociedade e outras).

Tais quais alguns referências curriculares (PCN, RCNEI, Orientações curriculares do Ensino Médio), buscou-se elaborar e enumerar alguns eixos temáticos que tem sido desenvolvido pelos professores de Educação Física que atuam nos CMEIs de Vitória. Estes eixos foram expostos nas comunicações orais e visuais<sup>8</sup> apresentadas no I Seminário de Artes Visuais e Educação Física nos CMEIs de Vitória, realizado no CEFD/UFES em novembro de 2007. Partindo de um dos pressupostos deste documento, qual seja, dar visibilidade as experiências construídas, promovidas e vivenciadas pelos professores, juntamente com seus alunos, e que vem construindo a realidade da Educação Física na Educação Infantil pública de Vitória, reuniu aqui em eixos temáticos e conteúdos os trabalhos realizados:

- Conhecimentos e cuidados do corpo: Aspectos físicos, biológicos, históricos e culturais; Noções de Higiene; Relaxamento e descontração; Massagem e auto-massagem; Reconhecimento dos limites e possibilidades do corpo.
- Relações e interações sociais: Diferenças de identidades e etnias; Respeito a diversidade; Relações de gênero.

---

<sup>8</sup> Ver no anexo a relação dos trabalhos apresentados no I Seminário.

- Manifestações rítmicas culturais: Danças; Capoeira; Ginásticas; Cultura do circo: malabares, acrobacia; Teatro: mímica, imitação e representação; Expressão corporal; Jogos e Brincadeiras: jogos sensoriais, jogos cognitivos, jogos de cooperação, construção de brinquedos e brincadeiras, resgate de brincadeiras e brinquedos antigos, jogos com ou sem materiais, brinquedos cantados, rodas e cirandas, jogos com sucatas.
- Habilidades básicas (Contribuição na aquisição, diversificação e combinação de movimentos): Andar, Correr, Pular, Saltitar, Saltar, Puxar, Empurrar, Carregar, Quicar, Pegar ( antecipação), Subir, Tregar, Equilibrar, Práticas emergentes<sup>9</sup>: escaladas (vertical e horizontal), tirolesas, arvorismo, acantonamentos/acampamentos.

Os eixos citados acima, bem como seus conteúdos podem ser trabalhados de forma a se complementarem. A escolha dos eixos, conteúdos, metodologia fica a critério do professor, pois cada CMEI apresenta uma realidade, assim como as crianças de determinada comunidade tem interesses e necessidades diferentes. O que vale ser considerado é que a escolha de determinado conteúdo partirá da compreensão e identificação de cada professor. Sem desconsiderar que, as crianças têm o direito de ter o maior número de experiências, sem que para isso o professor tenha que possuir experiência anterior com determinados conteúdo.

### **Questões sociais que perpassam a escola: a família, a violência, a inclusão, a política e economia**

A família é uma parceira desejada na escola. Entretanto, com as mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo dos anos, a saída da mulher para o mercado de trabalho, as famílias com múltiplas formações (polinucleada, independente, com prole reduzida – apenas um filho, de pais ou mães solteiras, maternidade na adolescência e outras formações menos tradicionais) ocorreu um distanciamento da educação dos filhos. A escola está sendo cobrada por funções que antes (ainda) pertenciam às famílias e isso tem gerado movimentos de aceitação, transformação ou ressignificados de práticas educacionais. Ou seja, é delegada à escola a função de transmitir princípios morais, éticos, cidadania, cuidado, higiene, carinho, atenção, afetividade, boas maneiras, respeito, direitos e deveres. Mesmo que alguns desses sejam realmente funções da escola, o que ocorre é uma transferência unilateral de responsabilidade para com a

<sup>9</sup> Termo utilizado pelo professor Marcos Aurélio Taborda. OLIVEIRA, M.A.T. de. Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 119-135, jan./dez. 1999.

criança e isto interfere diretamente na relação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-comunidade.

Segundo Leite (1998), são as experiências de vida que nos transformam no que somos através de um incessante processo de formação – processo de constituição e consciência de nós mesmos, adultos e crianças. Conforme aprendemos a percebemos os fatos em suas múltiplas formas, mais nos damos conta de que é necessário estarmos sempre imersos na tensão confiar-desconfiar, mais desvendamos a realidade que antes não se deixava ver. A autora conclui que “o movimento é de 'querer saber' - e nessa busca, ressignificamos nosso entorno” (p. 132/133).

A violência é um fantasma que assombra a sociedade moderna. Muitas são suas origens e conseqüências devastadoras na vida humana e a infância não está livre de sua influência. A escola enfrenta o desafio rotineiro de educar para a paz, construir um ambiente seguro e facilitador do aprendizado que gere o respeito à vida, a consolidação das regras da boa convivência, o respeito ao outro e, também, a confirmação das funções que são esperadas pela sociedade. Todavia, sendo a criança sujeito sócio-histórico, há uma demanda de trabalho que tenciona as relações sociais nesse ambiente e a Educação Física vem a contribuir com suas práticas e metodologias próprias. Mais uma vez não se propõe o adestramento, mas a construção de valores suscitados nas práticas pedagógicas e seus conteúdos.

Outra interferência nesse processo corresponde ao processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (NEE). É cada vez mais presente a participação nas salas de aula o aluno com NEE, exigindo alterações nas práticas pedagógicas, inclusive na estrutura física dos Centros Municipais. A participação dos especialistas nesse processo é reconhecida por várias instâncias, bem como o meio acadêmico e, entende-se a intervenção desses profissionais nessa dinâmica que ultrapassa os muros da instituição escolar. Trata-se da participação na fecundação de uma política educacional igualitária e inclusiva, tanto para os NEE, quanto aos demais alunos e comunidade/sociedade interligada com essas pessoas.

A política e economia também constituem esse ambiente fantástico que é a escola. Seria interessante entrar na discussão da semiótica que envolve os valores e comportamento que são provocados por esses dois fatores. Todavia, seria necessário um aprofundamento que este artigo não daria conta de fazê-lo. O que chama a atenção é a

característica que a educação assume diante da sociedade capitalista. Os alunos não estão livres da pressão simbólica que acompanha todo ser humano na modernidade e, mais uma vez, há espaço para a participação da Educação Física no desenvolvimento infantil e as linguagens simbólicas envolvidas nas trocas sociais dos CMEIs.

Existem, também, os desdobramentos psicológicos, afetivos, religiosos que estão interligados. Neste caso, faz-se necessário pontuar que todos esses fatores estão interagindo na constituição do indivíduo/sujeito e exige uma postura ética dos seus profissionais, pois a incompletude da criança é uma realidade a ser entendida e um desafio a trilhar na Educação Infantil.

### **Considerações**

Após elencarmos as propostas mais conhecidas e difundidas de Educação Física para Educação Infantil, reservamo-nos a analisar as opções metodológicas que fazemos no cotidiano docente. Mais do que, uma apropriação linear de uma ou outra proposta, aqui assinalamos a opção de apreender do/no cotidiano as suas demandas e construirmos nosso modo de fazer docente, a partir das referências. Observar este movimento que advém da própria experiência dos professores é não só pensar sobre a Educação Física e sua prática escolar, mas como ressignificá-la indicando à comunidade escolar como este componente curricular contribui na formação. A experiência do professor, a interlocução dos diferentes educadores, o aprofundamento do conhecimento que possuem e as ações dos professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil são peças-chave na formulação deste documento orientador.

É importante ressaltar que é preciso lembrar que os professores de Arte e Educação Física estão inseridos nos CMEIs para mediar um conhecimento específico de suas áreas de formação que possibilitam uma ampliação do conhecimento de mundo. Para tanto, não estão para cobrirem planejamento dos professores, conforme imaginário social. Mas, de acordo com o princípio da coletividade, todos os profissionais devem estar predispostos a cooperar com a mesma intensidade com as demandas que emergirem dos contextos nos quais estão inseridos, desmistificando a idéia de professores específicos para cobrir planejamentos. Entretanto, no caso dos CMEIs os professores regentes (generalistas) unidocentes poderão ter garantidos os PL nos

momentos em que os alunos estiverem em aula com Artes ou Educação Física, e vice-versa.

Por sua vez, a definição da finalidade da Educação Infantil como sendo o “desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” evidencia a necessidade de se tomar a criança como um todo para promover seu desenvolvimento e implica compartilhamento da responsabilidade familiar, comunitária e do poder público. A avaliação na Educação Infantil é definida a partir dessa concepção de desenvolvimento integrado, e assim deve ser processual acontecendo de forma sistemática e contínua. Seu acompanhamento e registro têm objetivos de diagnóstico e não de promoção ou retenção, exigindo a redefinição das estratégias metodológicas utilizadas com as crianças de 0 até 6 anos de idade. (PNQEI, 2006, p. 32).

Outra questão que merece destaque corresponde ao grau de aprofundamento do tema. As aulas tangenciam a cultura corporal, provoca estímulos variados e está comprometida com a contribuição da aprendizagem escolar. Ou seja, respeita-se o desenvolvimento esperado para cada faixa etária, oferece-se o acesso à cultura e artes, estimula a criatividade, provoca o processo de autonomia da criança e contribui para a alfabetização de forma processual/contínua, uma vez que não há como dimensionar o saber/conhecimento produzido pela intervenção. É possível estimar ou objetivar o que se espera que aprenda ou desenvolva, mas é uma provocação, um estímulo, a construção de referências múltiplas para a criança em desenvolvimento.

A presença da Educação Física na Educação Infantil não pode ser justificada apenas pela linguagem do movimento. Existe uma demanda social e histórica que ela deve dar conta. No caso, há várias formas de conduzir a intervenção pedagógica e teve-se cuidado para não se cair no adestramento social das crianças, entendido aqui como uma aprendizagem social submissa, indiferente às transformações que envolvem o infante. Outro ponto corresponde à Cultura/Artes que a sociedade produz ao longo da história. As crianças têm o direito de acesso, tanto o conhecimento quanto a vivência desse conteúdo nas atividades dirigidas no cotidiano dos CMEIs. E, deve-se ainda produzir conhecimento e contribuir com as múltiplas linguagens que perpassam o desenvolvimento na faixa etária de zero a seis anos.

## Bibliografia

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2006.

AYOUB, E.; **"Reflexões sobre a Educação Física na Educação infantil"**, 11/2001, Revista Paulista de Educação Física, Vol. 4, pp.53-60, São Paulo, SP, BRASIL, 2001.

BRACHT, V. **Educação física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Editora Magister, 1992.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade Para a Educação Infantil**. Brasília: DF, 2006.

BROTTO, F.O. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. São Paulo: Cepeusp, 1995/Santos: Projeto Cooperação, 1997(ed. Re-novada).

CERISARA, A. B. **A Psicogenética de Wallon e A Educação infantil**. Revista Perspectiva CED/UFSC, Florianópolis/SC, v. 28, p. 35-50, 1997.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, V.L.M.; CAPITONI, C. B. **Vivendo o lúdico na educação física escolar: uma abordagem sócio-histórica**. In: Carlos Alberto Mattos Ferreira. (Org.). **Psicomotricidade - Da educação infantil à gerontologia**. 1 ed. Rio de Janeiro: Lovise, 2000, v. 1, p. 123-132.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas, Papirus, 1995.

DEBORTOLI, J. A. O.; LINHALES, M.A.; VAGO, T. M. **Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma educação física “para” e “com” as crianças**. Pensar a Prática, Goiânia, v. 5, p. 92-105, 2002.

FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33<sup>a</sup> ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2006.

FREIRE, J. B. **"Educação de corpo inteiro"**. São Paulo Scipione, 1992.

GALLAHUE, D. L. & OZMUN, J. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. Rio de Janeiro: Phorte, 2003.

GARANHANI, M. C. **A educação física na escolarização da pequena infância**. *Pensar a Prática* 5: 106-122, Jul./Jun. 2001-2002.

KISHIMOTO, T. **"jogo e educação infantil"**. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUHLMANN JR, M. **Infância e educação infantil**: Uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KUHLMANN JR., M. **Educação infantil e currículo**. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 1999.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. Ijuí:Unijuí, 1994.

\_\_\_\_\_. **Didática da Educação Física 1**. 3ª Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003.

LE BOULCH, J. **Educação psicomotora**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MARCHIORI, A. F. & CHIABAI, E. M. **Saberes Necessários ao Profissional da Educação Infantil**: docência em Educação Física. I Seminário dos Dinamizadores de Artes e Educação Física da Rede Municipal de Vitória. CEFD/UFES: 2007.

MARCHIORI, A. F. **"Capital Simbólico": quando a educação física não cumpre a função que a sociedade exige**. ANAIS do VIII Congresso Espírito-santense de Educação Física. UFES: Vitória, 2008a.

MARCHIORI, A. F. **Relato de Experiência: desenvolvimento integral da criança**. *Revista Zero a Seis*, Florianópolis, nº 18, jul-dez, 2008b.

MATTOS, M. G. e NEIRA, M. G. **O papel do movimento na educação infantil**. In: NICOLAU, M.L.M.; DIAS, M.C.M. (org). Oficinas de sonho e realidade na formação do educador da infância. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2ª. Edição, 2003.

\_\_\_\_\_. **Educação Física Infantil**:construindo o movimento na escola. 6ª ed. São Paulo: Phorte Editora, 2006.

OLIVEIRA, M.A.T. de. **Existe espaço para o ensino de Educação Física na escola básica? Pensar a Prática**, Goiânia, v. 2, n. 1, p. 119-135, jan./dez. 1999.

OLIVEIRA, N.R.C.de. **Concepções de infância na Educação Física brasileira**: primeiras aproximações, 2003. 111p. (Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas/Faculdade de Educação Física).

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Cristina Campos. **Formação inicial e currículo no CEFD/UFES**. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 9, n. 2, p. 213-230, jul./dez. 2006.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação/ Departamento de Ensino Fundamental. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental** - Educação Física. s/d. Disponível no site: <http://www.seed.pr.gov.br/>. Acessado em 30/03/2007.

PEREIRA, G. R. M. **A arte de se ligar às coisas da cultura: escola e lei de retorno do capital simbólico.** Revista Educação & Sociedade, vol.18, no. 60, Campinas, Dezembro/1997. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 21/12/2006.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância.** 3 ed. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

SANTOS, B.S. **Um discurso sobre as ciências.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAYAO, D. T. **A construção de identidades e papéis de gênero na infância:** articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na educação infantil. In: *Revista Pensar a Prática: revista da pós-graduação em Educação Física.* Vol.5, Jul/Jun. 2001-2001.

\_\_\_\_\_. **Infância, Educação Física e Educação infantil.** 2000. Disponível no site <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/dborahfln.rtf>. Acessado em 08/04/2007.

\_\_\_\_\_. **A Educação Física na Pré-Escola: Principais influências teóricas.** . In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997.

\_\_\_\_\_. **A hora de...a Educação Física na Pré-Escola.** In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997.

SAYAO, D. T., VAZ, A. F., PINTO, F. M. **Educação do corpo e formação de professores:** reflexões sobre a Prática de Ensino em Educação Física. Florianópolis: Ed. UFSC, 2002.

SORBARA, L.C. **A importância e a necessidade da obrigatoriedade do profissional de Educação Física para alunos de escolas municipais da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental do município de Cascavel.** 2002. Monografia (Graduação) - Curso de Educação Física, Faculdade Dom Bosco, Cascavel. 2002.

TANI, G.; MANOEL, E.J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J.E. **Educação Física escolar:** fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo, EPU/EDUSP, 1988.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.