

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE GESTÃO EDUCACIONAL EM CONTEXTOS ESCOLARES**

ANDREI MINUZZI FOLGIARINI

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E
DESAFIOS DO CURRÍCULO.**

**Santa Maria, RS
2018**

Andrei Minuzzi Folgiarini

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E DESAFIOS
DO CURRÍCULO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Gestão Educacional do Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Especialista em Gestão Educacional**.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama

**Santa Maria, RS
2018**

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Especialização em Gestão Educacional
Curso de Gestão Educacional em Contextos Escolares**

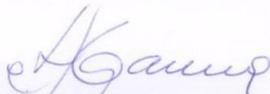
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a monografia
de Especialização em Gestão Educacional

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS
E DESAFIOS DO CURRÍCULO**

Elaborada por
Andrei Minuzzi Folgiarini

Como requisito parcial para obtenção do título de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA:



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)



Leandra Costa da Costa, Dra. (UFSM)



Daliana Löffler, M.^a (UFSM)



Juliana Goelzer, M.^a (UFSM)

Santa Maria, 25 de Janeiro de 2018.

DEDICATÓRIA

À minha família, minha mãe Marilene, meu pai Ariovaldo e minha irmã Genandra, juntamente com a sua família, minhas professoras, e colegas de profissão. Por menor e singela contribuição, uma simples palavra de incentivo, torna nossos medos transponíveis e nos motiva em momentos difíceis. Vocês se tornaram importantes e presentes nesta etapa acadêmica de dúvidas, lutas e experiências, por isso dedico-lhes esta singela homenagem. Da educação recebida, e do exemplo de honestidade, ao amor dedicado e comprometimento que me faz lutar contra um mundo de injustiças e desigualdades, sobretudo de desvalorização profissional. Sem o apoio de vocês não existiria resiliência.

EPÍGRAFE

“Sessenta anos atrás, eu sabia tudo. Hoje sei que nada sei. A educação é a descoberta progressiva da nossa ignorância”. E assim, como Will Durant, considero o meu saber incompleto, porém evolutivo, buscando na essência da humildade mais pura, aprender e ensinar.

RESUMO

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTOS E DESAFIOS DO CURRÍCULO

AUTOR: Andrei Minuzzi Folgiarini

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama

O presente trabalho contextualiza-se no âmbito da Educação Física Escolar (EFE) componente curricular desde a LDB9394/96, buscando a concretização de um currículo que viabilize a consolidação de aprendizagens em espaços e tempos escolares. Este trabalho monográfico norteia-se ao âmbito das políticas públicas voltadas à gestão pedagógica e contextos educativos como requisito para a obtenção da titulação de especialista em gestão educacional. Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuição aos estudos acadêmicos, práticas pedagógicas de profissionais da Educação Infantil (EI) e reflexões importantes à gestão escolar. Teve como objetivo geral a realização de uma Revisão Literária identificando o panorama atualizado das produções acerca do currículo voltado à EFE na EI. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se sequencialmente a sistematização dos elementos do currículo nesta etapa de ensino; identificação das concepções teóricas; e fundamentações das práticas pedagógicas evidenciadas nas obras utilizadas. O percurso metodológico foi pautado na abordagem qualitativa, utilizando-se de análise documental mediante consultas aos documentos legais e Revisão Literária referente às produções acadêmicas de qualificação A1, A2 e B1 dos últimos cinco anos na área da EFE, totalizando ao final da investigação treze produções. Para a investigação detalhada, foram utilizadas duas tabelas: Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA) e Estudo de revisão de literatura especializada (ERLE). As conclusões deste trabalho apontam contradições entre as práticas pedagógicas e as teorizações e orientações de documentos legais. Evidencia-se aqui, a incompatibilidade de práticas curriculares, sobretudo com as DCNEI (2010), caracterizando como aponta Da Silva (1999) um “currículo oculto” dentre a maioria das instituições relatadas. A ausência de uma sistematização do trabalho pedagógico voltado à EFE aponta que não existem fundamentações quanto à organização do trabalho realizado nessas instituições, não há sequência de atividades, ou qualquer explicação sobre a seleção de atividades, resultando assim em uma falha nos processos avaliativos voltados à especificidade da EI em relação ao movimento corporal das crianças. O exposto aponta ainda a insuficiência de produções sobre o currículo da EFE na EI. A maioria das instituições relatadas apresentam uma forte tendência de conter a criança em tempos, espaços e atividades que visam a sua preparação, apontando a etapa mais importante, sempre em um tempo futuro, nunca o presente. Na especificidade da EFE, as brincadeiras de competição, com a definição de um ganhador, com utilização de filas intermináveis e a proibição das possibilidades de criar e recriar brincadeiras e formas de se movimentar, são assoladas por uma rotina da cultura de escolarização, evidenciando uma visível contradição com documentos orientadores.

Palavras-chave: Educação Infantil. Currículo. Educação Física Escolar

ABSTRACT

PHYSICAL EDUCATION IN CHILDREN EDUCATION: A PARTNERSHIP BETWEEN CURRICULUM AND MANAGEMENT.

AUTOR: Andrei Minuzzi Folgiarini
ADVISOR: Prof^a. Dr^a. Maria Eliza Rosa Gama

The present work is contextualized in the scope of the Physical School Education (EFE) curricular component since LDB9394 / 96, seeking the concretization of a curriculum that allows the consolidation of learning in school spaces and times. This monographic work is based on the scope of public policies aimed at pedagogical management and educational contexts as a requisite for obtaining the degree of specialist in educational management. This research is justified by the need to contribute to academic studies, pedagogical practices of nursery education (EI) professionals and important reflections on school management. Its general objective was the accomplishment of a Literary Review identifying the updated panorama of the productions about the curriculum directed to the EF in the IE. As to the specific objectives, the systematization of the elements of the curriculum was pursued sequentially at this stage of teaching; identification of theoretical concepts; and foundations of pedagogical practices evidenced in the works used. The methodological approach was based on the qualitative approach, using documentary analysis through consultations with legal documents and Literary Review concerning the academic productions of A1, A2 and B1 qualifications of the last five years in the area of EFE, totaling at the end of the investigation thirteen productions. For the detailed investigation, two tables were used: Basic Aspects for Production, Description and Analysis (ABPDA) and Specialized literature review study (ERLE). The conclusions of this study point to contradictions between pedagogical practices and theorizations and guidelines of legal documents. It is evident here, the incompatibility of curricular practices, especially with the DCNEI (2010), characterizing as Da Silva (1999) points out a "hidden curriculum" among most of the reported institutions. The absence of a systematization of the pedagogical work directed to the EFE indicates that there are no grounds for the organization of the work carried out in these institutions, there is no sequence of activities, or any explanation about the selection of activities, resulting in a failure in the evaluation processes focused on specificity of EI in relation to children's body movement. The above points also the insufficiency of productions on the curriculum of EFE in the IE. Most of the institutions reported have a strong tendency to contain the child in times, spaces and activities that aim at their preparation, pointing to the most important stage, always in a future time, never the present. In the specificity of EFE, the competitive games, with the definition of a winner, using endless queues and the prohibition of the possibilities of creating and recreating jokes and ways of moving, are plagued by a routine of the schooling culture, evidencing a inconsistent with guidance documents.

Key words: Early Childhood Education. Curriculum. Physical Education

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – A evolução histórica dos elementos curriculares.....	16
Quadro 2 - Organização estrutural dos estudos revisados.....	32
Quadro 3 – Representação das práticas pedagógicas evidenciadas.....	50

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPDA	Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise
ERLE	Estudo de revisão de literatura especializada
CE	Centro de Educação
CEFD	Centro de Educação Física e Desportos
CEGE	Curso de Especialização em Gestão Educacional
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EI	Educação Infantil
UFMS	Universidade Federal de Santa Maria

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REFERENCIAL TEÓRICO	15
2.1 O CURRÍCULO E SUAS COMPLEXIDADES.....	15
2.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
2.3.O CURRÍCULO NA EI E SUA RELAÇÃO COM A EFE.....	23
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	28
4 REVISÃO DE LITERATURA.....	31
4.1 REALIDADE ENCONTRADA.....	32
4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
4.3 APRENDIZAGENS DA EFE EVIDENCIADAS NA EI.....	50
4.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO.....	54
5 RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	57
6 CONCLUSÕES.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	62

1 INTRODUÇÃO

A escrita geralmente demanda esforço e tempo, seja o autor iniciante ou experiente, a ação de escrever e de transmitir com clareza o que se almeja sempre desafia nossa capacidade intelectual. Em um primeiro momento, esta introdução será uma tentativa de contextualização sobre o tema deste trabalho e seu autor, sobre dúvidas e particularidades de uma vivência ainda precoce sobre o tema educacional.

Considero que o ato de ler e escrever deve ser prazeroso, e não uma obrigação e por este motivo escolhi a Educação Física Escolar (EFE) como tema de estudo, não só por que estou implicado nesta experiência docente, mas porque durante os quatro anos de graduação na Educação Física (EF) foi nos Anos Iniciais (AI) do ensino fundamental que vivenciei as experiências mais marcantes nas escolas, e percebi, ao término do Trabalho de Conclusão de Curso, que quando falamos de currículo, encontramos muitos aspectos semelhantes a serem estudados pela Educação Infantil (EI).

Durante os quatro anos de graduação no curso de Educação Física – Licenciatura, três anos foram como bolsista de iniciação à docência do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dois anos com o subprograma cultura esportiva da escola, coordenado pelo Professor Dr. Rosalvo Luiz Sawitsky e um ano, sob a coordenação da Professora Dr^a Maria Eliza Rosa Gama, intitulado “PIBID Interdisciplinar: Educação Física e Pedagogia”, neste último ano de participação, o programa era composto por bolsistas, dos cursos de Pedagogia e Educação Física.

Além da trajetória como bolsista, os estágios curriculares se evidenciaram ao mesmo tempo desafiadores e perturbadores, pois eram realidades fidedignas das escolas públicas de periferia, onde fiz questão de atuar buscando contextos sociais em comunidades carentes, onde as especificidades do trabalho docente demandam outras competências do professor. Apesar das dificuldades registradas nos três estágios supervisionados que visaram a atuação do acadêmico em turmas de Ensino médio, Ensino fundamental e Anos Iniciais respectivamente, e com as orientações da Professora Doutora Leandra Costa possibilitaram experiências significativas tanto nos processos pedagógicos, quanto em sua relação atenciosa com a turma, além da exigência quanto aos planejamentos, planos de aula e relatórios.

A experiência dos debates, estudos e relatos das colegas, contribuíram na compreensão inicial da complexidade do currículo escolar, organizado na forma de uma proposta pedagógica, ou projeto político pedagógico, o qual nem sempre é um documento condizente com a realidade das escolas. Estudos como Veiga (2008 e 2002), Zabala (1998) e o contexto de interdisciplinaridade se mostraram fundamentais aos saberes pedagógicos compartilhados, escritas reflexivas e as realidades da desvalorização docente foram aspectos marcantes durante este período que tanto contribuiu para a constituição da minha identidade profissional.

Ao final de um ciclo no Centro de Educação Física e Desportos, gostaria de registrar neste trabalho o meu reconhecimento às professoras que tive ao longo do curso de Educação Física, pois se fizeram muito importantes não só na construção de aprendizagens e habilidades específicas da docência em EFE, mas sobretudo, como colegas de profissão, pois souberam orientar um jovem ao caminho certo, com paciência e respeito, como fazem as grandes professoras. Professora Maria Eliza, Professora Leandra e Professora Maria Cecília, vocês foram e continuarão sendo um exemplo de sabedoria e dedicação pela profissão docente. A vocês, o meu singelo obrigado.

Imediatamente após o término do curso de Educação Física, ingressei no curso de Especialização em Gestão Educacional, e ao longo de praticamente três semestres, muitas foram as aprendizagens, leituras, entendimento de realidades antes despercebidas, contextos políticos e principalmente criticidade ao que se refere à gestão escolar. Debates eufóricos e pontos de vista de profissionais de diferentes realidades e trajetórias, contribuíram para o enriquecimento das aulas. Movido pela curiosidade em aprender novas experiências, realizei três disciplinas no curso de Mestrado em Educação, as quais me auxiliaram a entender mais sobre minhas limitações como estudante, profissional e também como ser humano.

No último semestre de 2016, durante o curso de especialização e iniciando minha pesquisa, me deparava com uma triste realidade, a do desemprego, assim como milhares de jovens, estava formado em uma faculdade, no entanto, sem oportunidade de trabalhar, após muitas tentativas frustradas em escolas de Santa Maria e região realizei por conhecimento de colegas do curso de gestão, um processo seletivo para duas vagas de bolsa trabalho na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA).

O ingresso e os primeiros contatos com a EI foram difíceis, embora tenha participado durante três anos do PIBID frente aos AI, nunca tive contato e sequer a vivência em uma escola de Educação Infantil, porém esta experiência zelada, como gosto de caracterizar o PIBID, proporcionou muitas aprendizagens frente aos saberes docentes, que por sua vez foram fundamentais para o trabalho na UEIIA.

Aos poucos, fui conquistando meu espaço, com muita humildade e desejo de aprender, logo o período de bolsista chegou ao seu fim, no entanto, recebi uma nova oportunidade ao final do ano de 2016 como Educador Infantil¹. O contrato era a minha primeira oportunidade de emprego real, com carteira assinada, e durante algum tempo ainda sentia muita dificuldade, pois as cobranças passaram a aumentar em torno da qualidade do trabalho com as crianças. Porém, com o passar do tempo percebi que a caracterização e fundamentação do trabalho da Educação Física na EI necessitava de avanços.

Além das questões referentes a infraestrutura, espaços, materiais e concepções pedagógicas, posso caracterizar como excelente a atuação dos profissionais na escola, antes da minha inserção na Unidade, palavras como acolhimento, escuta, turmas multi-idades² e é claro o trabalho com bebês, eram desconhecidas em meu repertório profissional, pois durante os quatro anos de graduação não obtive experiências referente a EI, e por mais que a maioria das crianças já estivessem adaptadas nas turmas, percebi que a escola de fato se preocupa em receber de forma atenciosa cada criança. Minhas colegas possibilitaram uma troca importante de conhecimentos específicos do trabalho docente, sobretudo com os berçários onde as Professoras demonstraram muita tranquilidade e paciência em perceber o meu período de adaptação, as dicas e diálogos foram importantes no sentido de realizarmos um trabalho de qualidade com a turma de berçários. Trabalho, que se caracterizou como sendo o primeiro contato profissional formal com este universo infantil, mais do que relevante, possibilitou novos conhecimentos, do ponto de vista teórico e prático, juntamente com as Educadoras, Professoras, bolsistas, estagiárias e demais profissionais da escola.

¹ No contexto da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo o termo Educador (a) infantil é utilizado para identificar profissionais com formação na área educacional atuantes na Unidade por meio de uma contratação terceirizada.

² Turmas compostas por crianças de diferentes faixas etárias.

A atuação com as crianças pequenas, demanda um planejamento complexo e diferenciado no esforço de contemplar as características das turmas multi-idades, por este motivo, a escola apresenta como forma de fundamentação de suas práticas uma concepção orientada às propostas de Linguagem corporal, Linguagens conforme orientação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010 (DCNEI). As práticas pedagógicas na escola, voltadas a este documento vêm se tornando possíveis, uma vez que os objetivos junto a estas turmas são os de garantir experiências e possibilitar aprendizagens de diversos elementos da Educação Física, porém de forma flexível, levando em conta a capacidade de cada criança. A escuta, e as possibilidades de adaptações juntamente com as crianças vem garantindo uma intensa aceitação e participação frente às propostas lúdicas.

Além das DCNEI (2010), utilizei como uma chamada “herança teórica” das formações do PIBID, os estudos de GONZÁLES; SCHWENGBER (2012) através de uma sistematização e registro de atividades pautados nestes autores se deu uma forma clara e eficiente da organização do trabalho pedagógico. Alguns casos especiais demandaram um trabalho conjunto com a Educação Especial e a Psicologia possibilitando um maior entendimento sobre as práticas por vezes difíceis que se apresentavam em algumas turmas, ao que se refere às crianças com necessidades especiais. Até o presente momento, obtive como resultado, experiências significativas, que possibilitaram a reformulação de velhos conceitos sobre a educação e Educação Física, garantindo práticas que marcaram positivamente a vida das crianças.

Sempre me considerei uma pessoa criativa e considero que a criatividade do professor impulsiona experiências positivas na escola, aprecio a criatividade dos profissionais da EI e juntamente com a fundamentação teórica o diferencial acontece, resultando em propostas de qualidade. Acredito que durante o II semestre de 2016 pude ensinar e aprender muito na UEIIA, o que me levou a estudar a fundo a Educação Física Escolar (EFE) na EI, logo, este trabalho monográfico caracteriza-se como um vínculo entre esses dois elementos que marcaram juntos uma etapa da minha vida: a especialização, e a UEIIA.

Este trabalho contextualiza-se no âmbito da EFE componente curricular desde a LDB9394/96 e busca a concretização de um currículo que viabilize a consolidação de conhecimentos acerca da EFE em espaços e tempos escolares. De acordo com esse contexto, o estudo tem como problema de pesquisa, e busca compreender: Como se caracteriza o currículo para a EFE na EI.

A pesquisa foi realizada tendo como objetivo geral a realização de uma Revisão Literária com o intuito de identificar o panorama atualizado do currículo voltado à EFE na EI. Quanto aos objetivos específicos, buscou-se sequencialmente a sistematização dos elementos do currículo nesta etapa de ensino; identificação das concepções teóricas da EFE; e fundamentações das práticas pedagógicas evidenciadas nas obras utilizadas.

Esta pesquisa justifica-se pela necessidade de contribuição aos estudos acadêmicos, às práticas pedagógicas de profissionais da EI bem como de reflexões importantes à gestores escolares. A escola, em constante mudança é palco de construções históricas de teorias curriculares, bem como das concepções curriculares, evoluções que transformaram contextos escolares, e com isso, sociedades. No entanto, se tratando da EFE na EI decorrem algumas questões importantes que ainda buscam orientações frente a esta etapa da Educação Básica. O currículo e suas orientações, implicam diretamente sobre o trabalho docente realizado geralmente por professoras, educadoras, bolsistas e estagiárias, determinando modificações na prática das (os) profissionais e vice-versa. Este estudo releva-se em um primeiro momento por compreender fundamentalmente o contexto curricular da EFE na EI. Em um segundo momento, a realização desta pesquisa busca nortear os leitores sobre as concepções teóricas bem como sua organização e desenvolvimento dos elementos do currículo da EFE na EI.

2 REFERÊNCIAL TEÓRICO

Mediante este seguimento do trabalho, serão apresentados aportes históricos de importantes autores que contribuíram para o entendimento e qualificação do tema curricular. A EFE na EI também se mostra presente, através de concepções teóricas.

2.1 O CURRÍCULO E SUAS COMPLEXIDADES

Ao decorrer da história, as concepções da palavra currículo foram muitas vezes modificadas, comumente, ainda hoje, as práticas pedagógicas sofrem arranjos em decorrência de reflexões acerca das concepções curriculares no ambiente escolar.

No sentido da etimologia da palavra, de acordo com Correia (2012), currículo significa um movimento contínuo, pista ou caminho a ser percorrido. No contexto educacional, é possível estabelecer uma relação entre sua etimologia e seu contexto histórico, pois, no decorrer dos anos o currículo progride em direção ao que chamados de teorias curriculares. Logo, a definição deste termo irá depender da teoria na qual é fundamentado.

Silva (2001), considerado um dos mais conceituados estudiosos da atualidade sobre o tema curricular, aponta uma ordem cronológica acerca das organizações teóricas, em sua obra “Documentos de Identidade”. Ao apresentar um mapa referente aos estudos já realizados sobre o tema, delimita autores essenciais à nossa pesquisa, primeiramente pela visão democrática de Dewey (1902) e revelando desde as teorias tradicionais como a de Bobitt (1918) e Tyler (1949), passando pelas teorias críticas da década de 60 e 70 por meio de Bourdieu e Passeron (1970), Freire (1970), Young (1971), Apple (1979), Giroux (1983), (1986) e (1987) entre outros, finalizando com as teorias pós críticas de Hall (1996), (1998), Louro (1997) (1999), entre vários outros.

Para Silva (2001) existe uma questão fundamental que serve como um pano de fundo para todas as teorias curriculares existentes, o currículo é sempre o resultado de uma ideia de universo amplo de conhecimentos, por meio dele, arranjos e organizações são apontados como corretos e outros inapropriados. Todavia, busca responder “o que” de fato é importante? Que tipo de ser humano deseja-se a esta sociedade? É a partir destes pressupostos que se inicia toda a organização de um

sistema escolar de qualidade, sendo definidos pontos importantes e cruciais para a organização curricular:

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um destes “modelos” de ser humano corresponderá um conhecimento, um tipo de currículo. (SILVA, 2001. p. 15).

As teorias críticas e pós críticas buscam não estabelecer como será a melhor forma de transmissão, e sim questionar, porque este conhecimento será contemplado, e não outros. Sobretudo, buscam estabelecer uma ligação entre os saberes, identidade e poder. A tabela abaixo representa uma esquematização das principais características das teorias do currículo em uma ordem cronológica e será retomada nas considerações finais deste estudo.

Quadro 1 - A evolução histórica dos elementos curriculares.

Teorias tradicionais	Teorias Críticas	Teorias Pós-críticas
Ensino	Ideologia	Identidade, alteridade, diferença
Aprendizagem	Reprodução cultural e social	Subjetividade
Avaliação	Poder	Significação e discurso
Metodologia	Classe social	Saber – poder
Didática	Capitalismo	Representação
Organização	Relações sociais de produção	Cultura
Planejamento	Conscientização	Gênero, raça, etnia, sexualidade
Eficiência	Emancipação e libertação	Multiculturalismo
Objetivos	Currículo oculto	
	Resistência	

Fonte: Silva (2001).

Portanto, seguindo esta lógica, existem algumas diferenças fundamentais no que dizem respeito às teorias curriculares. As teorias tradicionais buscam uma organização e racionalização dos resultados educacionais, delimitando o aluno e tornando-o uma peça fabril dentro de um sistema controlado, certamente nosso país percorreram sua trajetória escolar sobre este modelo curricular rígido, afinal, as teorias tradicionais apresentam como principal característica o estabelecimento dos saberes dominantes e inquestionáveis já delimitados, todavia, sua preocupação é voltada em como será a melhor forma de transmiti-los.

O currículo se constitui por meio de várias instancias, tendo seu início em interesses estipulados pelas políticas de governo, podendo ser concretizadas em políticas de estado. No entanto, em um contexto mais escolarizado, também não é algo finito, como afirma Apple ao tratar sobre os conhecimentos de um currículo escolar:

O conhecimento aberto e encoberto que se encontra nas situações escolares e os princípios de seleção, organização e avaliação deste conhecimento são uma seleção regida pelo valor de um universo muito mais amplo de conhecimentos e princípios de seleção possíveis. (APPLE, 1986, pg. 66).

Deste modo, Sacristán (2000) afirma que se torna extremamente difícil definir um esquema ou discurso únicos coerentes à todas as funções que o currículo adota, pois em “cada nível ou modalidade são inúmeras as tradições que se misturaram aos fenômenos educativos”. A dicotomia extrema na realidade da EI com os Anos Iniciais é um exemplo deste fato. Os elementos do currículo que organizam, planejam e avaliam a EI se modificam completamente se comparados aos Anos Iniciais, uma vez que, a prática social dá lugar aos processos de alfabetização e rigidez. O corpo que antes era livre para explorar movimentos e descobrir outras aprendizagens através do brincar, agora deve permanecer estático à uma cadeira por horas.

Seguindo a ideia de que a EI possui uma especificidade curricular diferenciada, buscamos detalhar a partir deste ponto quais são e como elas se constituíram dentro de um processo histórico. Partimos de uma concepção de currículo comum em escolas públicas e privadas no país e buscamos relacionar principalmente suas práticas pedagógicas ao universo da EFE.

2.2 O CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Da constituição de 1988, passando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998), até as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), muitos foram os avanços em busca da consolidação de uma EI de qualidade. No entanto todas estas orientações teóricas do currículo culminam na formulação de práticas compatíveis com tais documentos.

Como uma forma básica, buscando situar o leitor acerca da organização do currículo, lançamos algumas informações pertinentes, segundo a LDB 9394/96, atribuídas à Educação Infantil, caracterizada como a primeira etapa de ensino da Educação Básica e garantida à todos os cidadãos brasileiros:

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

Art. 25. Será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançar relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento.

Art. 29. A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 31. A educação infantil será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;

II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;

III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;

IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas³. (BRASIL, 1996, p. 10).

Entre outros muitos artigos, a Educação Infantil sofreu grandes transformações e a partir da Lei 12.796/13 a educação no Brasil avançou mediante a organização do sistema educacional. Foram especificados níveis e modalidades de ensino, traçados

³ Artigo 31 incluído pela Lei nº 12.796, de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 12/12/2017.

os princípios educativos, e regulamentado os financiamentos e funcionamentos do ensino. Ainda existem muitos desafios, entretanto a Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, demonstra avanços significativos referentes à concepção de atendimento educacional e de qualificação da EI. A delimitação de 800 horas letivas, e o controle da frequência mediante acompanhamento das crianças junto as famílias assume a ideia de responsabilidade junto às famílias.

Dentre os artigos mencionados acima, serão tratados adiante como elementos importantes desta pesquisa os de número 23, 25 e 29, evidenciando alguns pontos chave à esta primeira etapa de ensino da Educação Básica. Por hora é importante ressaltar a importância dos decretos de leis, que garantem às crianças direitos importantes, o que demonstra que a realidade atual se constituiu por meio de várias conquistas.

Atualmente orientada à igualdade de oportunidades e a diversidade étnico-racial e atendimento educacional especializado gratuito, a EI surgiu em nosso país no século XIX em um contexto de distinção social que se refletia em diferentes concepções de educação para ricos e pobres. Enquanto as crianças de classes abastadas eram destinadas a um processo educativo, as crianças em piores condições sociais e econômicas eram atendidas sob a concepção do cuidar.

Somente com a Constituição Federal de 1988 a luta por direitos igualitários avança de fato, estando atrelada a ideia de que todas as crianças têm direito à educação, seja qual for o seu grupo social. Movimentos de mulheres, e de comunidades, juntamente com os profissionais da educação lutaram e constituíram um fenômeno histórico, na busca de uma identidade que ao longo dos anos vem se modificando.

Segundo a Constituição de 1988, em seu Art. 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 87).

Constituída em seus primórdios por uma necessidade da população e caracterizada com a concepção do cuidar, ainda busca, apesar de vários avanços uma prática condizente com suas mais recentes teorizações curriculares. Hoje, entende-se que a EI vai muito além dos processos do cuidar, e tem na prática social

das crianças pequenas a sua principal atuação. (BRASIL, 2010, p.81). De uma forma similar, a EFE também apresenta características semelhantes quanto as concepções educacionais, onde profissionais assumem posições divergentes, principalmente ao que se refere às práticas.

Conhecidas na organização do currículo como concepção pedagógica, as ideias que temos sobre a EI apresentam, hoje, uma gigantesca importância no cenário da educação brasileira por meio das suas práticas pedagógicas, pois a escolha de uma concepção definirá inúmeras trajetórias escolares que perpassam e se constituem nas instituições de ensino, carregando marcas e significados no decorrer da infância. O currículo, apesar de complexo, busca organizar os arranjos necessários, da teoria à prática diária, fundamentando a importância de uma boa organização das instituições educacionais.

O parecer CNE/CEB Nº 20/2009, é a normativa mais atualizada em seu Art. 3º:

O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio histórico cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. (BRASIL, 2009, p.6).

A definição de currículo referenciada acima, aponta a importância de garantir aos bebês e crianças pequenas, experiências que possibilitem conhecimentos acerca do patrimônio histórico cultural. “Na sua execução, a instituição de Educação Infantil organiza seu currículo que pode ser entendido como as práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento” (BRASIL, 2013, p.85). No entanto, não são delimitadas as concepções relacionadas à prática destas experiências, as realidades escolares evidenciam uma liberdade importante com relação às orientações legais sem deixar de lado sua própria prática, no entanto, essas práticas são muitas vezes questionáveis na EI.

Sabemos que o panorama atual na formação de profissionais da educação, trava uma luta entre as teorias críticas em relação às práticas tradicionais ainda realizadas em muitas escolas. Percebemos que as especificidades do currículo da EI atual, não visam a qualificação para o trabalho, mas suas práticas buscam a preparação para a etapas seguintes, questionando esta concepção. O que nos coloca diante de um dilema: Diante as ideias das políticas de governo atual, e realidades escolares, estamos avançando ou retrocedendo enquanto concepções de ensino e

currículo? Muito embora os documentos legais sejam importantes, percebemos diversas brechas, bem como a própria nomenclatura “diretrizes”, que se caracterizam como orientações. Este estudo de revisão literária tem argumentos indiscutíveis que apontam realidades, onde as práticas pedagógicas são extremamente questionáveis à ideia de EI, no entanto, seguem as DCNEI (2010). Por hora, vamos continuar nosso resgate histórico sobre o currículo na EI.

Por meio de inúmeras demandas sociais e educacionais, a identidade das chamadas creches ou pré-escolas, passaram a buscar desde então a superação de uma visão assistencialista voltada aos processos do cuidar ou de preparação para uma etapa seguinte. Devido a ampliação da obrigatoriedade da Educação Básica e, conseqüentemente, a ampliação de matrículas, as regularizações das instituições demandam da EI, há alguns anos, uma gestão eficiente aos novos desafios que se apresentam.

A delimitação de concepções sobre o documento pedagógico da escola deve atender princípios éticos, políticos e estéticos conforme propostas na DCNEI (2010), exigindo qualidade dos profissionais de Educação Infantil. Abranger necessidades das crianças requer uma concepção voltada à própria criança, interpretar seus desejos, necessidades e motivações devem ser habilidades específicas dos profissionais da EI, além de dominar complexas bases teóricas de diferentes conhecimentos, garantindo com isso, tempos e espaços que possibilitem experiências saudáveis e positivas aos pequenos.

Desta forma, existe a necessidade do profissional de EI adequar suas concepções do trabalho docente às diversas exigências do seu cotidiano. A escola tem como tem como objeto principal, as relações educativas voltadas à prática das ações sociais por meio de um espaço coletivo, caracterizado assim como educativo. Esse chamado atendimento educativo é planejado, a partir da indissociabilidade entre cuidar e educar. Este estudo argumenta uma reflexão sobre o currículo da EI e as práticas pedagógicas desta etapa de ensino, voltadas à EFE.

Atualmente, as especificidades da EFE se manifestam na grande maioria das instituições, pelas práticas das (os) pedagogas (os) de acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 7/2011 (BRASIL, 2011, p.14), o qual, estabelece em seu artigo 5º:

Art. 5º A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social.

De acordo com a LDB 9.394/96, a formação do educador da educação infantil deve ser condizente com o nível superior, admitindo-se, como formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. Além disso, é exigido do docente uma qualificação, sem a qual não se pode reconhecer como atividade formal de ensino.

Segundo a LDB 9.394/96:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são:

I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio;

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;

III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim;

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36;

V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação; (BRASIL, 1996, p. 24).

Com o perdão da expressão, é notório o saber que cada vez mais pessoas sem qualificação profissional estão assumindo papéis nos contextos escolares devido a concepção de que investir na educação não requer profissionais de qualidade. Pautas de várias aulas ao longo do curso de Gestão Educacional – UFSM apontaram vivências de inúmeras alunas que admitem já ter vivenciado esta realidade, que por sua vez, utiliza-se de arranjos políticos em troca de apoio partidários, resultando em uma cultura inapropriada em muitos municípios.

Mesmo assim, a LDB possibilita este retrocesso ao garantir que pessoas com o nível médio atuem em escolas. Na teoria estes “profissionais” devem se conter a auxiliar o professor, porém, nosso trabalho irá evidenciar discordâncias.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, 1996, p.24).

No seu artigo 31, a LDB define que:

Art. 31: Do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, os componentes curriculares Educação Física e Arte poderão estar a cargo do professor de referência da turma, aquele com o qual os alunos permanecem a maior parte do período escolar, ou de professores licenciados nos respectivos componentes. (BRASIL, 1996, p.10).

Mas em relação à Educação Infantil? O que a lei define como norma ao tratar de atividades voltadas à EFE? Ao regulamentar a necessidade de uma formação acadêmica formal para esta atuação, encontramos realidades onde auxiliares e profissionais sem qualificação respondem como referência do trabalho docente. Fato, é que não se permite o cargo da profissão à agentes não qualificados, no entanto, vários municípios adotam pessoas sem qualificação para atuar nas instituições infantis, com os cargos de monitor, auxiliar, recreacionista ... A estes “profissionais” contratados, a remuneração não segue a lógica teórica do piso salarial do magistério, especialistas educacionais apontam esta prática vem ocorrendo em muitos municípios com o intuito de baratear os custos e expandir da oferta de vagas decretada por lei. O resultado desta prática, é evidenciado no decorrer deste estudo.

Finalizando esta sessão defendemos a importância que a EI assume diante da educação no país, estabelecendo metas para avanços significativos no atendimento às crianças. Diante do exposto, a sequência deste trabalho seguirá uma perspectiva que possibilita a reflexão sobre a importância do currículo da EI vinculado à EFE.

2.3 O CURRÍCULO NA EI E SUA RELAÇÃO COM A EFE.

Visualizamos até o momento uma caracterização do que pode ser entendido por currículo e também suas especificidades na EI, vislumbramos também as

normativas mais importantes e algumas brechas na legislação. A partir deste ponto, começaremos a afunilar nossa discussão em torno do currículo voltado a EFE.

Segundo a LDB, artigo 26, a Educação Física torna-se pertencente à proposta curricular da escola, e por caráter legal, tem sua “prática” facultativa ao aluno que:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – Que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – Maior de trinta anos de idade;

III – Que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – Atestado médico;

V – Que tenha prole. (BRASIL, 1996, p. 9).

Obviamente que praticamente nenhum destes itens citados acima se relaciona com a EI, exceto o atestado médico relacionado ao controle de frequência da criança, portanto, a Educação Física é desde 1996 parte das propostas curriculares das instituições de ensino da Educação Básica. Todavia, o professor de Educação Física, pode e deve atuar nestes espaços, possibilitando experiências e práticas qualificadas possibilitando o conhecimento em torno do patrimônio histórico cultural, principalmente ao que trata a cultura corporal. A atuação qualificada deste profissional ainda é condicionada a vários fatores. De acordo com Kunz (2016) “cada sociedade educa as pessoas a partir de suas necessidades e interesses, para atender às diversas exigências”. Portanto, ao delimitarmos isso, cada profissional, mesmo atrelado à uma organização curricular vigente ainda possui uma certa autonomia de como realizar seu trabalho.

Ao definir a concepção de criança, as DCNEI (2010) defendem a criança como sujeito histórico e de direitos, que constrói sua identidade pessoal e coletiva por meio do brincar e do lúdico, que questiona e produz cultura. Portanto, o currículo voltado a EFE na EI propõe conseqüentemente, que o (a) professor (a) de Educação Física, ou Pedagoga (o) considere uma abordagem e práticas pedagógicas condizentes com esses apontamentos. As propostas pedagógicas de Educação Infantil ainda devem respeitar os seguintes princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; Estéticos: da sensibilidade, da

criatividade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais. (BRASIL, 2010, p. 16).

No mesmo documento, existem orientações voltadas à EFE que se referem aos saberes pedagógicos e específicos, como forma de possibilitar a efetivação de objetivos voltados à organização de materiais, tempos e espaços em trabalho coletivo visando:

A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo; a indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva linguística, ética, estética e sociocultural da criança; O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades; Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição; A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação; A apropriação pelas crianças das contribuições sócio-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos europeus e de outros países da América Latina. (BRASIL, 2010, p. 19 - 20).

Como eixos norteadores as interações e brincadeiras devem compor a proposta pedagógica da escola garantindo experiências voltadas à EFE na medida que:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos; Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas, formas e orientações espaço temporais; Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar; Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza; Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura; Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais (BRASIL, 2010, p. 25 – 26).

Com o exposto, se torna compreensível que a melhor forma de sistematizar e principalmente efetivar estas diretrizes, leve em consideração práticas condizentes com o proposto, garantindo possibilidades de aprendizagens para bebês e crianças pequenas no sentido de socialização, e de linguagens. No entanto, a estudos de González e Schwengber (2012) evidenciam as diferentes concepções nas quais a educação Física é associada “ Educação Física é bola, é gastar energia, é brincar na pracinha, é futebol para os meninos e corda/conversa para as meninas. Falkembach (1998) aponta que a educação física é reconhecida e valorizada no discurso das professoras de Educação infantil, no entanto sua prática pedagógica se limita a momentos reduzidos com enfoque recreativo, de comando de exercícios e de experimentação corporal restrita.

Ao realizamos um breve estudo histórico sobre a teoria da Educação Física, iremos perceber suas modificações no decorrer das décadas, os avanços da educação, as concepções críticas da área na década de 80 que possibilitaram o rompimento da preparação dos corpos. Estas mudanças também modificaram as instituições de ensino, seus planos, metas e currículos. Ao detalharmos a história a EF no país, podemos perceber como a mesma foi modificando suas finalidades, entretanto, mesmo com todos estes avanços, ainda se busca uma consolidação pautada em concepções teóricas, especialmente na EI.

A grande questão a ser discutida é: por que os estudos apontam uma prática simplista à EFE? Por que não existe uma sistematização dos conhecimentos experienciados? Michelotti e Souza (2008), constatam a falta de embasamento quanto ao conhecimento teórico-metodológico referente às especificidades da EFE resultando em práticas incoerentes com as concepções, assim como González e Schwengber (2012) contribuem com uma forma de sistematização dos conhecimentos relacionados às experiências corporais, atribuindo à EI uma concepção condizente com o “*se- movimentar*” associado à corporeidade, originária por sua vez da fenomenologia de Maurice Merleau Ponty e estudada a fundo no Brasil por Gonçalves (2001) e Kunz (2001) e (2015).

Segundo Santin (2003) a Educação Física pode adotar uma filosofia que tenha como princípios o rendimento, a competição e o confronto, na qual a meta única é vencer para proclamar sua superioridade; ou, então, desenvolver uma filosofia onde o lazer, harmonia e as atividades não estejam limitadas pela rigidez dos determinismos mecânicos dos sistemas curriculares tradicionais. Contudo, ao

defender a concepção de corporeidade, induz o homem a perceber seu corpo não apenas como biológico, mas como sua identidade pautada no social.

De acordo com o dicionário crítico da Educação Física, organizado pelos autores González e Fensterseifer (2014, p. 157 -158) “a corporeidade define-se como uma ideia abstrata de corpo e ser corpóreo [...] toda e qualquer organização, seja de ordem material, seja de ordem cultural”. A corporeidade e a corporalidade apresentam mais distinções na forma gramatical do que propriamente em seus conceitos, entretanto, como forma de definição de um termo tão abstrato preferimos compreender este termo no dia a dia do profissional de EFE como uma forma de perceber a criança em sua totalidade, não apenas corporal, nem apenas cultural, mas um corpo que exige práticas voltadas às diferentes linguagens. Outros autores como Buss Simão (2010) e Kunz (2015) abordam a teoria de uma escola que possa respeitar a integralidade das crianças.

Muito marcante nos últimos anos, a produção teórica envolvendo a Educação Física aponta a utilização da corporeidade voltada às práticas pedagógicas e conseqüentemente às abordagens metodológicas. Em outros tempos concebida por práticas que dominavam as escolas orientadas ao rendimento técnico dos movimentos, atualmente, com produções críticas, que visam uma concepção menos biológica, voltada ao social e a criticidade de sua utilização. Ao abordar a EFE em etapas como a EI e Anos Iniciais, Kunz (2001) aponta que a corporeidade denota um sentido de integralidade entre as aprendizagens do corpo e da mente, atrelando o físico, o cognitivo e os sentimentos por meio das experiências culturais.

Ao tratarmos neste estudo sobre as experiências de profissionais da EFE na EI iremos constatar que tais práticas ainda seguem esta lógica teórica que visa a preparação do corpo para uma etapa que virá, visualizando a criança como um corpo capaz de desenvolver movimentos em etapas sequenciadas. Hoje a concepção de linguagens orientada pelas DCNEI (2010) possibilita ao profissional da EI, pedagoga (o) ou profissional de EFE uma prática voltada às experiências da Linguagem Corporal.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O referencial bibliográfico apresentado delimitou-se a apresentar um embasamento teórico ao leitor, elementos pertencentes à temática curricular como os documentos legais: DCNEI (2010), Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, entre outros documentos para a fundamentação do trabalho pedagógico, além de autores importantes referentes aos conceitos curriculares como: Da Silva (2001), Sacristan (1998), Apple (1986). Como parte do estudo voltado à especificidades da Educação Física Escolar, nossa pesquisa apresentou conceitos baseados em autores da área como: Kunz (2015), Santin (2013), Gonzalez e Schwengber (2012), Freire (1989), entre outros. No decorrer do estudo a utilização de quadros textuais será explorada, visando uma melhor apresentação e compreensão qualitativas dos dados.

Tendo em vista as produções utilizadas na revisão de literatura, que serão tratadas adiante, entende-se que os desafios da EFE na EI atualmente são vários, principalmente no que tange a fundamentação das práticas pedagógicas. Compreendo que, como professor de Educação Física Escolar e atualmente Educador Infantil, tenho o dever de realizar esta pesquisa com ética e com a maior qualidade possível, visando contribuir com um estudo importante, que venha a qualificar, não só a EFE, mas também as práticas pedagógicas de profissionais da EI.

Entre os inúmeros métodos para coletas de informações frente a abordagem qualitativa, destaco a importância de duas técnicas muito utilizadas: a Revisão de Literatura e o estudo bibliográfico. Sem desconsiderar a importância das demais abordagens e fontes de coletas, decidi adotar este método por se caracterizar sendo como o mais indicado ao que se pretende investigar neste estudo. Portanto, a abordagem metodológica utilizada nesta monografia é de cunho qualitativa, e apresenta dois métodos de coleta de dados: (1) Revisão de Literatura das produções referentes ao currículo da EFE na EI nos últimos cinco anos; (2) Estudo bibliográfico, tendo como fonte de coleta de dados os documentos legais importantes recorrentes à área de interesse além de autores importantes e condizentes com o objetivo.

Triviños (1987), aponta que a pesquisa qualitativa permite analisar os aspectos implícitos ao desenvolvimento das práticas organizacionais. A abordagem descritiva é praticada quando o que se pretende buscar é o conhecimento de determinadas informações, sendo este um método capaz de descrever com exatidão os fatos e fenômenos de determinada realidade.

A revisão de literatura deve ser útil e de qualidade. Isso é feito de duas maneiras complementares [...] De uma perspectiva negativa pode nos ajudar a evitar fraquezas, falhas, becos sem saída e esforço desperdiçado na realização de nossas pesquisas [...] apontar o que consideram como erro, trabalhos de má qualidade ou irrelevante [...] evitar fazer o que já foi feito [...] De um ponto de vista positivo, rever a produção e identificar lacunas na área de nosso interesse de pesquisa contribuindo para um maior entendimento sobre a área ou problema. (LANKSHEAR, 2008, p. 58).

A revisão de literatura, segundo Lankshear (2008) pode ser realizada de maneira positiva ou negativa. De um ponto de vista positivo, esta produção apresenta como fonte de coleta de dados, periódicos e plataformas online de revistas nacionais da área da Educação Física, com qualificação A1, A2, e B1 para artigos e demais trabalhos acadêmicos científicos.

Todos os textos encontrados seguiram um padrão de busca em periódicos de revistas da área da Educação Física durante o segundo semestre de 2017 mediante as seguintes palavras chave: Educação Física Escolar, Currículo, Educação Infantil, Linguagem corporal, Corporeidade, Brincar, Se-movimentar.

Não foram encontrados resultados em revistas de qualificação A1, no entanto, foram categorizados nove artigos em qualificação A2 que atendiam aos padrões estipulados referentes ao ano de publicação e superficialmente condizentes com o tema. Não havendo resultados para revistas A1, a busca estendeu-se às revistas de qualificação B1, visando um maior número de pesquisas e conseqüentemente um maior entendimento do tema frente aos anos de 2012, 2013, 2014, 2015, 2016 e 2017. Três revistas apresentaram resultados para a pesquisa, totalizando vinte e quatro artigos, no entanto, devido aos critérios da pesquisa como: (1) ano de publicação, (2) tema curricular e (3) Educação Infantil como etapa de ensino da Educação Básica, este número foi reduzido à treze obras no total.

Parafraseando Lankshear (2008), é importante destacar que ao realizar uma pesquisa em periódicos de revistas online, os mesmos apresentam uma classificação seguindo parâmetros de qualidade, contudo, estamos diante de dados que foram minuciosamente revisados, com grande probabilidade de se mostrarem conceituados por meio de autores renomados. Portanto, neste estudo busca-se uma compreensão elaborada dos aspectos pertencentes ao currículo da EFE na EI.

No que se refere a revisão de literatura, destacamos os textos acadêmicos científicos estudados segundo critérios previamente estabelecidos por um roteiro

investigativo. Trata-se de uma tabela técnica voltada à pesquisa, onde ao estudar cada artigo selecionado, foi realizada a apreciação e categorização dos dados pertinentes, esta tabela é denominada: Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA).

Como formalidade, encerramos a parte metodológica ressaltando que para este estudo, especificadamente a de revisão de literatura, foi utilizada a versão: Estudo de revisão de literatura especializada (ERLE). Esta versão da tabela visa o estudo e detalhamento de aspectos imprescindíveis à pesquisa, como as partes do artigo e campos descritivos onde o pesquisador trabalha através de recortes, resumos e anotações sobre o trabalho, sendo possível realizar com técnica mais apurada a extração de informações importantes. Cada texto passou pelos mesmos processos de análise qualitativos viabilizando um panorama da realidade de aspectos do currículo da Educação Física Escolar na Educação Infantil nos últimos cinco anos.

4 REVISÃO DE LITERATURA

Este seguimento do estudo tem como objetivo principal, identificar por meio de uma revisão literária o panorama atual do currículo e suas articulações com a EFE na EI. Porém, antes de investigações ou resoluções de questões mais complexas, nos delimitamos aqui, a identificar elementos importantes do currículo com ênfase em suas organizações pedagógicas. Relata-se, portanto, o que há de mais atual e relevante aos profissionais e estudantes que desejarem conduzir suas pesquisas acadêmicas científicas na conjuntura da EFE na EI, e principalmente atreladas à organização curricular.

Caracterizando a realidade encontrada, destacam-se os textos acadêmicos científicos, estudados segundo critérios previamente estabelecidos por um roteiro de estudos. Trata-se de uma tabela técnica voltada à pesquisa, onde ao estudar cada obra selecionada, realizou-se a apreciação e uma espécie de categorização das partes pertinentes ao tema. Esta tabela vem sendo utilizada por Professores e acadêmicos do Centro de Educação da UFSM no grupo de pesquisa: GPEDOCEFORM (Grupo de Pesquisa Ensino e Docência e Formação de Professores) sendo denominada: Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise (ABPDA).

Para este estudo de revisão de literatura, utiliza-se uma versão específica: “Estudo de revisão de literatura especializada” (ERLE). A tabela visa o estudo e detalhamento de aspectos imprescindíveis à pesquisa, como por exemplo: as partes do artigo, e campos descritivos onde o pesquisador pode realizar recortes, resumos e anotações sobre o trabalho, sendo possível realizar com uma técnica mais detalhada a extração de informações desta revisão. Cada texto passou pelos mesmos processos de análise qualitativos viabilizando um panorama da realidade da Educação Física Escolar na Educação Infantil nos últimos cinco anos.

4.1 REALIDADE ENCONTRADA

Com a interpretação das informações coletadas este seguimento da pesquisa visa apresentar o panorama dos resultados encontrados nas revistas. Segundo a organização estruturada, é possível ter uma visão qualificada das produções encontradas por meio das seguintes categorias de análise: (1) Realidade encontrada;

(2) Concepções de currículo para a EFE na EI; (3) Aprendizagens da EFE evidenciadas na EI; (4) Concepções e práticas de avaliação.

Para uma melhor compreensão inicial deste seguimento, apresentamos uma organização dos textos estudados através de um quadro estrutural dividido em sete categorias: (1) Identificação (refere-se à caracterização dos trabalhos, primeiramente em ordem sequenciada de suas revistas qualitativas A2 à B1 das revistas e identificação numérica sequencial para melhor compreensão); (2) Ano de publicação do trabalho; (3) Foco da pesquisa; (4) Métodos da pesquisa; (5) Interpretação da(s) concepção(ões) de currículo(s) apresentado(s); (6) Aprendizagens evidenciadas; (7) Concepções e práticas avaliativas. Todas as pesquisas foram consideradas qualitativas, sendo apenas uma de caráter mista, ou seja, qualitativa – quantitativa. Uma resenha, dois ensaios teóricos, uma revisão de literatura e pesquisa etnográfica, totalizando treze trabalhos.

Quadro 2 – Organização estrutural dos estudos revisados.

continua...

Identificação	Ano	Foco da pesquisa	Método da pesquisa	Concepção de currículo da EFE na EI	Aprendizagens da EFE evidenciadas	Concepções de Avaliação
A2 – 01 Soares; Prodócio; De Marco.	2016	Investigação da presença do movimento na rotina e suas inserções com as demais experiências em atividades de uma creche do interior de SP.	Pesquisa de campo, exploratória com utilização de métodos qualitativos, com roteiro de observação.	Apresenta uma visão teórica onde o movimento corporal é a ferramenta de Interdisciplinaridade.	O movimento é visto como uma forma de interdisciplinaridade o que leva à diversas formas aprendizagens.	Não Identificado
A2 – 02 Surdi; Melo; Kunz.	2016	Investigação de como acontece o brincar e o movimentar de crianças nas aulas de EFE no ensino infantil.	Pesquisa qualitativa tendo como instrumentos de coleta o diário de campo e ficha de observação. Utilização de aparatos tecnológicos como	Práticas corporais sistematizadas e controladas evidenciam uma forma tecnicista por meio do treinamento.	Habilidades motoras/ desenvolvimento corporal.	Não Identificado

continuação...

Identificação	Ano	Foco da pesquisa	Método da pesquisa	Concepção de currículo da EFE na EI	Aprendizagens da EFE evidenciadas	Concepções de Avaliação
			gravadores e filmadoras.			
A2 – 03 De Andrade Filho.	2013	Investigação sobre como ocorrem às experiências de movimento corporal das crianças em um Centro de Educação Infantil.	Constitui uma pesquisa etnográfica que utiliza a observação compreensivo-crítica como abordagem teórico-metodológica.	Organização da ordem cultural escolar rígida de escolarização práticas educativas controladas.	Não exemplifica formas de aprendizagens, no entanto evidencia que as experiências corporais tendem a ser interrompidas pela cultura de escolarização.	Não Identificado
A2 – 04 Simon; Kunz. A2 – 04 Simon; Kunz.	2014	O presente texto traz uma abordagem de fundamentação pedagógica sobre a relação entre o mundo de movimento da criança e a imaginação, e como essa relação pode ser transpassada para o ensino. Elementos da natureza, atividades com estórias, brincadeiras de faz de conta, atividades de circo e contação de histórias fomentam a liberdade, a vivacidade e a riqueza da imaginação no brincar e se-movimentar.	Ensaio Teórico	Defende e fundamenta a ideia de corporeidade nas práticas pedagógicas da EI.	Aprendizagens relacionadas a possibilidades do se-movimentar.	Não Identificado

continuação...

Identificação	Ano	Foco da pesquisa	Método da pesquisa	Concepção de currículo da EFE na EI	Aprendizagens da EFE evidenciadas	Concepções de Avaliação
A2 – 05 Barbosa; Martins; Da Silva Melo.	2017	Este estudo busca compreender as brincadeiras lúdico-agressivas no contexto da Educação Infantil.	Pesquisa etnográfica de caráter qualitativo, com observação participante de crianças de três, quatro e cinco anos de idade, em um Centro Municipal de Educação Infantil. Foram utilizadas observações, filmagens, fotografias e narrativas de episódios brincantes descritos em diário de campo.	Aprendizagem historicamente constituída por civilizações ancestrais, e hoje parte da cultura corporal de movimentos. Aqui, a luta, ou até mesmo sua versão mais lúdica não é proibida pelo currículo da instituição. O que evidencia um elemento importante do currículo em relação à escuta ou realidade das crianças.	Aprendizagem não admitida pela instituição no contexto pesquisado. As brincadeiras lúdico-agressivas, comuns durante a infância, se manifestam como parte da cultura infantil. No entanto, não é proporcionada na instituição, sendo proibida. Mesmo assim as crianças manifestam-se corporalmente através de arranjos culturais no dia a dia da instituição escolar.	Não Identificado
A2 – 06 Chicon; Et al.	2016	O artigo tem como temática de pesquisa as brincadeiras das crianças na brinquedoteca das escolas de EI. E tem como foco a mediação dos professores/brincantes nas brincadeiras das crianças nestes espaços.	Pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso.	Mediação das brincadeiras pelas professoras em espaço e tempo planejados.	Possibilidades do se movimentar no brincar livremente, porém com a mediação de adultos. Apresenta dois seguimentos pautados nas experiências das crianças: O brincar para Maria; Um olhar sensível para o mundo de Caio.	Descrição de aspectos evolutivos de duas crianças participantes do projeto.

continuação...

Identificação	Ano	Foco da pesquisa	Método da pesquisa	Concepção de currículo da EFE na EI	Aprendizagens da EFE evidenciadas	Concepções de Avaliação
A2 – 07 Carneiro; Bronzatto ; De Assis; Scaglia.	2016	Trata-se de um desdobramento sobre uma produção cinematográfica.	Resenha	Trabalho desconsiderado. OBS: Não apresenta como foco específico de pesquisa a Educação Infantil.		
A2 – 08 Marani; Neto; Dos Santos Freire.	2017	Conhecer as percepções de professores de EFE do Ensino Fundamental sobre o plano de referência do componente curricular de sua cidade.	Pesquisa qualitativa com utilização de entrevistas semi estruturadas	Trabalho desconsiderado. OBS: Não apresenta como foco específico de pesquisa a Educação Infantil.		
B1 – 01 Almeida; Valentini.	2013	Investigação dos contextos de berçários sobre o impacto de uma intervenção cognitivo-motora no desenvolvimento de bebês no que se refere à; Motricidade Ampla, Fina, Linguagens e Interações.	Estudo experimental de caráter descritivo e prospectivo. Participação de 10 escolas e 40 bebês.	Defende a importância da substituição de uma concepção assistencialista, por ações educativas específicas de um ponto de vista corporal para os berçários da instituição estudada, evidencia-se como Teoria desenvolvimentista.	Anteriormente à pesquisa, não foram encontradas aprendizagens. Durante a pesquisa: Motricidade Ampla, Fina, Linguagens e Interações.	Não Identificado
B1 – 02 Ferraz; Correia.	2012	Analisa aspectos do desenvolvimento das teorias curriculares, relacionando-	Artigo de revisão literária.	Apresenta várias teorias concepções por meio de uma escrita	Jogos, esportes, lutas, ginásticas, danças, exercícios físicos, entre	Não Identificado

Identificação	Ano	Foco da pesquisa	Método da pesquisa	Concepção de currículo da EFE na EI	Aprendizagens da EFE evidenciadas	conclusão..
						Concepções de Avaliação
B1 – 02 Ferraz; Correia.		as às perspectivas teóricas em EFE, direcionando as considerações em um debate final sobre formação docente.		histórica e crítica. No entanto, aponta uma visão de cultura de movimento como ponto relevante ao professor de EFE.	outros. (Cultura corporal).	
B1 – 03 Saura.	2014	Apresenta uma investigação sobre o imaginário do lazer baseados na antropologia, fenomenologia, e filosofia em um quadro de educação de sensibilidade voltada à temática do brincar das crianças em Educação Infantil.	Utiliza como abordagem metodológica a observação participante, por meio de instrumentos de coleta de dados como: diário de campo e registros fotográficos.	Fenomenologia relacionada com a educação sensível	As evoluções das aprendizagens corporais ocorreram por meio do brincar e do se-movimentar lúdico. Com espaços amplos e materiais diversificados, sobretudo brinquedos não estruturados.	Descreve de forma detalhada as aprendizagens de uma menina ao decorrer do ano. Suas brincadeiras, seus interesses e o avanço de suas aprendizagens.
B1 – 04 Soares et al.	2015	Análise de ambientes domiciliares de crianças da EI em uma cidade da região central do Rio Grande do Sul – Brasil.	Pesquisa descritiva e quantitativa.	Trabalho desconsiderado. OBS: Não apresenta como foco específico de pesquisa a Educação Infantil.		
B1 – 05 Correia.	2016	Análise de aspectos didáticos, visando o desenvolvimento e organização do conhecimento da EFE.	Ensaio Teórico	Evidencia que a EFE em suas etapas educacionais carece de uma fundamentação atualizada e que garanta práticas pedagógicas que possam valorizar a permanência do componente curricular.		

Fonte: Produzido pelo autor.

Ao final deste item, podemos caracterizar os treze artigos encontrados como aptos à esta pesquisa, o tema curricular, etapa de ensino da educação básica caracterizada pela EI e ano de publicação, foram as condicionantes. A seguir, a interpretação dos dados busca debater as concepções de currículo para a EFE na EI.

4.2 CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O primeiro, dado deste trabalho, evidencia o fato de que o currículo é pouco abordado pelas produções científicas. Os dados encontrados, apontam apenas três obras como foco de pesquisa. Duas delas, caracterizam-se como ensaios de um mesmo autor, com uma escrita que visa um resgate histórico evolutivo das teorias curriculares, apontando alterações importantes na formação docente da EFE. A última apresenta um estudo realizado em uma instituição escolar, no entanto, realiza poucas inserções e defere apontamentos não consistentes em relação ao trabalho docente voltado à EFE na EI e fundamentação da concepção curricular. Todas as demais produções não apresentam como tema específico o currículo escolar, no entanto, ainda que escassa, é possível a interpretação de dados pertinentes ao currículo, pautados principalmente nas práticas docentes que se permeiam às abordagens pedagógicas e apontamentos de como estas práticas deveriam acontecer.

Em um espaço e tempo apropriados nas unidades de EI, os textos apontam o que seriam concepções e práticas de qualidade que possibilitariam aprendizagens, em sua maioria de forma unificada, e não fragmentada em forma de conteúdos. Estas concepções críticas apontam como sendo as mais indicadas teorias curriculares: (1) interdisciplinaridade; (2) fenomenologia; (3) corporeidade; (4) motricidade, (5) abordagem desenvolvimentista. Um fato importante é que em praticamente todas as obras, as teorias defendidas pelos autores evidenciavam falhas e aspectos a serem corrigidos pelas instituições. Por hora, nosso apontamento será o de apresentar a organização curricular nas instituições e reunir dados para conclusões relevantes.

Um ponto óbvio e comum, é a utilização das DCNEI de 2010 tanto em trabalhos científicos, quanto nas escolas, caracterizando-se como o principal documento orientador de pesquisas e instituições. No entanto, ainda encontramos várias

referências à documentos antigos como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) e Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2006).

De acordo com a DCNEI (2010), o movimento é uma forma de linguagem para a criança, pois se compõe de expressão e intenção. Durante as propostas, as crianças exploram interações sociais e o meio ambiente, conhecem espaços, entendem conceitos, estabelecem relações entre objetos e acompanham ritmos e músicas, ações que se concretizam por meio do brincar. Portanto, como o movimento é parte constitutiva da brincadeira de crianças pequenas, ele deve ser parte integrante do currículo na educação básica.

Embora, esta revisão literária tenha exaustivamente pesquisado o tema curricular em revistas da EFE, os ensaios de Correia (2012 e 2016) se evidenciam como sendo as únicas obras dos últimos cinco anos que tratam sobre o currículo de forma satisfatória quanto a teorização curricular, principalmente no que tange os processos curriculares e autores relevantes, comumente abordados durante o curso de Gestão Educacional – UFSM.

Atualmente, pode-se afirmar que há um consenso na área profissional e acadêmica em Educação Física Escolar de que a função precípua do professor de educação física na escola é a de elaborar, implementar e avaliar programas de ensino que tematizam, do ponto de vista didático-pedagógico, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, os exercícios físicos, as atividades rítmicas e etc., com propósitos educacionais explícitos e implícitos, ou seja, com a intenção de influenciar a formação dos sujeitos para a participação democrática na vida em sociedade. Todavia, este consenso se dilui quando aplicado ao campo do currículo e da formação de professores (as). (CORREIA, 2012, p. 531).

De acordo com as ideias de Correia (2012), existe uma evidenciação de diferentes autores sobre as teorias do currículo. Ao fazer a análise deste estudo, percebemos a semelhança de autores com este trabalho monográfico, evidenciando uma tendência de retratar o processo histórico e crítico do currículo, seja na percepção do autor ou nas fundamentações teóricas importantes como Silva (2009), Tardif (2000), Loro (1999) e Sacristán (2000) em seu contexto educacional espanhol. Percebe-se o engajamento em gerar a preocupação de um debate que apresente uma qualificação no entendimento das teorias curriculares aos professores e profissionais que atuam especificadamente com a EFE, independente da etapa de ensino.

Se por um lado, não existem relatos consensuais de uma organização das aprendizagens, as quais a criança deva percorrer, por outro, torna-se exposta a possibilidade da flexibilização dos temas curriculares. Quando as pesquisas evidenciam uma falta de organização e, principalmente, fundamentação das atividades realizadas com crianças pequenas em instituições de EI, entendo que vamos “do oito ao oitenta”, ou seja, hora as concepções são tradicionais, hora são utópicas em um sentido crítico.

A preocupação aqui exposta, é a de que exista uma proposta tão engessada na EI, que não permita as experiências pautadas nos direitos da criança e em suas linguagens, como orienta as Diretrizes (BRASIL, 2010). Ao mesmo tempo, as pesquisas aqui contempladas indicam a dificuldade em se ter um currículo, de forma que não existe organização dos processos de aprendizagens.

Concordo com autores da EFE como González (2012) e Kunz (2015), sobre as possibilidades do se- movimentar da criança, especialmente na possibilidade da organização curricular orientada às práticas da corporeidade. Mesmo um currículo voltado à esta concepção pode e deve sistematizar quais são os conhecimentos pertinentes à criança, quais seus avanços longo da EI e principalmente garantir um espaço visível sobre a importância da EFE, hoje ainda atrelada à duas fundamentações: a preparação esportiva ou mera recreação.

No decorrer das inúmeras leituras, pode-se identificar, permeados aos textos, elementos que se caracterizam como parte de uma concepção curricular. Após uma cuidadosa interpretação, os dados indicam que, salvas algumas exceções, a EFE na EI, se constitui por uma dicotomia entre a prática pedagógica e as vertentes teóricas que formam os currículos. Estas contraposições impactam diretamente ao que consideram como qualidade educacional, pois delimitam como será planejada, organizada, executada e avaliada a educação destas instituições. Concepções críticas sobre a EFE na EI são defendidas pela literatura científica apontando uma ligação entre os documentos legalmente orientadores e pesquisadores da educação.

A principal concepção defendida por Soares (2016), é a de que o movimento corporal da criança é por si um agente da interdisciplinaridade na EI. Capaz de integrar diversas linguagens.

A característica curricular não disciplinarizadora da EI, a grande importância do movimento como linguagem da criança pequena e canal de descoberta de novos conhecimentos e a variedade de profissionais envolvidos tornam a escola da criança pequena um ambiente interdisciplinar. (SOARES, 2016, p. 1197).

Ao apresentar a realidade de uma creche do interior de SP a autora utiliza-se dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil de 1998 (RCNEI) e as DCNEI (2010) como bases teóricas para investigar a presença do movimento e suas interações com as demais experiências na instituição. Percebe-se uma forte tendência em caracterizar o movimento das crianças como algo interdisciplinar, além de fortes críticas quanto práticas pedagógicas ao não direcionamento dos movimentos da EF como finalidade específica.

Os autores apontam um papel indispensável ao movimento, que atua potencializando a construção de outros conhecimentos tornando possível a interdisciplinaridade. Vista aqui como algo indissociável da EI, o movimento é insubstituível dentro de uma proposta curricular, seja ela interdisciplinar ou até mesmo tradicional, entretanto, a concepção interdisciplinar, no entendimento deste trabalho, necessita de mais elementos para ser considerada como tal. Conceitos como planejamentos coletivos e individuais, diálogos, debates, observações sistematizadas, atuação de múltiplos profissionais, avaliações e outros elementos enriquecedores poderiam ter sido adicionados e fundamentados, o que por sua vez, não exime a importância da temática muito pertinente ao tratar o movimento e o currículo no contexto da EFE na EI.

A preocupação em aproximar-se do conhecimento de forma integral, desde a Grécia passando pelo Iluminismo e sendo contemplada por princípios de Marx, atualmente é tratada e entendida com interdisciplinaridade. Segundo Jantsch (1995, p.16) “a fragmentação do conhecimento leva o homem a não ter domínio sobre o próprio conhecimento produzido” ... apontando o sujeito coletivo como capaz de viver a interdisciplinaridade em qualquer espaço de ação, defendendo a ideia de um sujeito pensante e coletivo.

Entendemos que o ser humano buscou, historicamente na fragmentação dos sujeitos e de seus problemas, o entendimento de suas limitações e complexidades. Teorias interdisciplinares buscam uma forma de recompor os conhecimentos integrais do ser humano, garantindo outro modo de descobri-lo e, assim, de relacionar com o mundo, de maneira coletiva e consciente.

Diante dos contextos curriculares podemos fazer uma associação com Giordani (2000), ao relacionar a interdisciplinaridade como “estratégia de ação”. A denominação de Soares de interdisciplinaridade pelo movimento das crianças, necessita de avanços teóricos, principalmente no que tange à importância de outros fatores condicionantes das aprendizagens em qualquer ambiente escolar. Além do movimento, a EI deve apresentar como elementos da interdisciplinaridade, características curriculares como a aproximação dos profissionais multidisciplinares, sobretudo professores ao entendimento de situações problemas que demandam a compreensão de várias áreas do conhecimento, estabelecendo, com isso, vivências qualificadas e a produção do conhecimento.

Os ambientes educacionais se tornaram um predomínio de atividades e encaminhamentos puramente pedagógicos que fortalecem o trabalho com os corpos presos em carteiras, controlados e enfileirados [...] As regras e os deveres da sala de aula, ou, podemos dizer, da escola, sobrepõem-se aos reais valores que se pregam na educação, que deveriam ser o de proporcionar vivências e experiências de aprendizagens. A questão é que a transmissão de conhecimentos tem acontecido muitas vezes com rigidez, por parte dos educadores e dos alfabetizadores. (SURDI E KUNZ, 2016, p.460).

A ideia de compartimentalização do currículo, em tempos, espaços e conhecimentos, caminha no sentido oposto das produções aqui contempladas. No estudo de Surdi e Kunz (2016) a problematização sobre a realidade encontrada, aponta uma tentativa de nos fazer pensar sobre a organização curricular, e sobretudo em como nossas escolas ainda estão atreladas à velhas teorias ultrapassadas.

O brincar e o se-movimentar acontecem muitas vezes por intermédio do controle dos professores, sempre com o intuito de competir e de chegar a um resultado final. O excesso de controle das crianças é justificado pelos professores, no sentido de que somente assim os objetivos traçados pela escola em relação aos alunos podem ser desenvolvidos. Quais seriam esses objetivos? Aqueles destinados aos conhecimentos intelectualizados e técnicos, que priorizam a formação profissional e a adaptação do homem à sociedade. (SURDI E KUNZ, 2016, p. 468).

Através da corporeidade, e mais especificadamente pelo conceito do “brincar e se- movimentar estudado por Kunz (2016) na última década, o autor aponta a importância de um currículo escolar que garanta à criança pequena o direito ao brincar e ao se-movimentar. A cobrança por vezes excessiva dos pais e até mesmo dos currículos, garantem uma construção interminável de tarefas preparatórias e consideradas mais importantes como ler, escrever, realizar cálculos. A elitização dos

processos cognitivos desconsidera outros processos cognitivos presentes no movimento corporal como: Lógico matemático, espacial, emocional, social, cultural, etc. E ainda assim, quando é realizado, apresenta um caráter preparatório ou competitivo.

A fenomenologia de Maurice Merleau Ponty, utilizada por Kunz (2016) em seus estudos considera a criança como um ser capaz de assumir papéis e responsabilidades e que utiliza o movimento como uma forma de expressão do seu ser, buscando com ele produzir e transformar a cultura. Bem contemplada neste estudo a visão errônea de que a importância da EFE na EI se sustenta como uma etapa preparatória e necessária para a aquisição de habilidades, salienta a necessidade de problematização e atualização das práticas pedagógicas. A padronização de movimentos em etapas delimita o que se espera da criança em determinada faixa etária e apenas isso, cerceando a criança à um circuito ou a técnicas de rendimento já doutrinadas, sem a oportunidade de criatividade, e muito menos produzir sua própria cultura no brincar.

No decorrer da segunda categoria de análise vamos elucidar na prática quais aprendizagens e como se evidencia este tipo de organização curricular questionado aqui. Por hora, prosseguimos em uma mesma lógica, abordando a complexa etnografia escrita por Andrade Filho (2013). O autor constata, assim como no estudo anterior, que as experiências de movimentos corporal das crianças tendem a ser interrompidas diariamente pela cultura da escolarização. Aqui, delimita-se a concepção de experiências como o brincar e o movimentar-se, onde a criança busca o movimento como forma de buscar sua perspectiva estética em meio a uma ordem cultural escolar.

A observação levou-nos a perceber que no discurso corrente, notadamente no discurso adulto promovido pelas pedagogas, professoras e auxiliares é fácil ouvir a pronúncia dos direitos das crianças [...] mas, no dia a dia, agem politicamente ancoradas no discurso acadêmico resultante do modelo desenvolvimentista, reduzindo as experiências de movimento corporal das crianças como ação social à linguagem. (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

Outro fator pertinente e que apresenta relação direta com a concepção curricular na qual, as gestões das escolas organizam suas práticas, é o quantitativo de profissionais por crianças matriculadas, e sobretudo, a capacitação destes profissionais. Várias vezes foram relatadas falas de professoras que esclareciam sua

prática autoritária na escolha e controle dos tempos, espaços e atividades, visando garantir o cuidado das crianças.

Professoras e auxiliares não permitem que as crianças movam corporalmente a si na educação infantil, em razão dos riscos inerentes às experiências de movimento corporal que comumente praticam. Ocorre também que, entretanto, quanto menos a criança ativa é de "diálogo", menos pauta sua ação pela ideia de cuidado prescrito. Cuidado prévio que se for plenamente compreendido pela criança implica na exigência de não mover a si, antes que essa ação seja pedagogicamente orientada ou autorizada, conforme certo molde. (ANDRADE FILHO, 2013, p. 63).

Concordo com Sarmiento (2003) a criança é produtora da sua própria cultura, e acrescento que ela exige das instituições de ensino, o direito de brincar, e de adquirir experiências positivas exercidas por meio dos movimentos corporais, resultando assim em suas próprias aprendizagens, que envolvem tanto o corporal quanto o intelecto.

Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança. (ANDRADE FILHO, 2013, p. 68).

Segundo a pesquisa de Barbosa (2017), o contexto pesquisado contribui para este tipo de manifestação cultural, por se tratar de uma escola de periferia e carecer de programas governamentais, a violência foi apontada como fator na primeira das três categorias de análise dos dados. Afinal, por que as crianças brincam de lutar? Primeiramente como forma de representar a realidade e conseqüentemente sua cultura:

Nesse sentido, a brincadeira lúdico-agressiva se vincularia às representações da própria realidade das crianças, pois elas interpretam e compartilham esses momentos brincantes dentro do contexto social de seu cotidiano. Outra fonte de dados evidencia uma brincadeira com a imitação de gestos agressivos de crianças do Grupo V: Em uma aula de Educação Física, notei que algumas crianças começaram a imitar o formato de arma com as mãos, apontavam umas para as outras, fingiam que atiravam, outros fingiam que morriam e permaneceram com a brincadeira por alguns poucos minutos. Quando a professora viu, logo interveio e falou: *O que é isso? Pode brincar disso aqui?* Um dos meninos respondeu prontamente: *Não, tia, não é uma arma, é uma borboleta!* A professora, surpresa com a resposta, disse: *Ah, é uma borboleta...Tem certeza? Então, tá bom!* Mesmo com a repreensão, as crianças continuaram a brincar de atirar, mas agora sentadas atrás de outras

crianças, como uma maneira de fugir do olhar da professora (DIÁRIO DE CAMPO, 8-4-2015). (BARBOSA, 2017, p.162).

Outra forma de fundamentação das brincadeiras lúdico agressivas diagnosticada pela autora se evidencia pelas plataformas midiáticas:

Durante a pesquisa, outro ponto de destaque foi o desejo de brincar sob a influência de desenhos animados [...] Cinco crianças corriam atrás de um menino. Ele foi capturado e levado para a casinha do pátio. Lá, elas o colocaram dentro da casinha como se fosse uma espécie de prisão, enquanto os outros permaneceram na porta e na janela para vigiar o 'prisioneiro'. Tempos depois, iniciaram uma luta entre os integrantes da brincadeira. Em seguida, foram chegando mais crianças – dentre elas, meninos e meninas – adentrando o espaço para participarem da brincadeira de lutinha, ao mesmo tempo em que eram observadas por outras crianças pela janela da casinha. Nesse momento, no ápice da interação, notei que se transformaram em super-heróis e lutavam contra os vilões. Cada criança escolhia seu personagem e usava seus respectivos poderes. Eram nítidos os movimentos de socos, de chutes, de improvisações verbais, de falas de personagens de desenhos animados, de 'envio de poderes' imaginários, de simulação de mortes, de arremessos voluntários de seus próprios corpos no chão e de sonorização de barulhos de contato físico (DIÁRIO DE CAMPO, 25-6-2015). (BARBOSA, 2017, p.164).

Uma das formas do brincar se manifesta em outra obra neste trabalho monográfico. As brincadeiras lúdicas agressivas contempladas na etnografia de Barbosa (2017) evidenciam principalmente a necessidade da problematização do que consideramos existir em várias escolas, e até mesmo em ambientes não escolares. Se acreditamos tanto nas Diretrizes, quanto em discursos teóricos que o direito das crianças nas instituições de EI devem ser respeitados, mediante a escuta das crianças, por que existem brincadeiras proibidas nos ambientes escolares? Como afirmou Correia (2012) existe na cultura de movimentos uma constituição histórica que garante o espaço das expressões corporais relacionadas às lutas. E o que a escola faz? Ela nega a vivência corporal. Para tentar entender estas questões, podemos questionar o papel destas brincadeiras lúdico-agressivas no contexto escolar, e qual o seu sentido para as crianças pequenas.

Com a ação brincante das crianças em realizar movimentos considerados agressivos pelo conhecimento científico, como tiros, poderes mágicos e golpes, percebe-se que a ação pedagógica das professoras deduziu a uma visão de reprodução de comportamentos violentos. Vale ressaltar que agressividade e violência apresentam epistemologias distintas, o que não é contemplado durante a

obra. Enquanto a agressividade é aceitável e, por vez, necessária, pois pode ser entendida como o oposto da passividade, a violência é associada ao sentimento de raiva, em causar danos a algo ou alguém. Durante os dez meses da pesquisa que totalizaram 160 inserções, a autora relata que não foram descobertas cenas de violência entre as crianças.

Ao serem retratadas pelas professoras como negativas geradoras de violência ou de riscos, as brincadeiras lúdico-agressivas se evidenciam como um fenômeno sócio-cultural, pertencente à cultura corporal das crianças, conseqüentemente parte integrante do currículo da EFE na EI. No contexto brincante das escolas, tornam-se visíveis e necessárias às aprendizagens corporais das crianças pequenas, e muito antes disso, como é descrito por Huizinga (2000) era visto como jogo. Podemos perceber as mesmas características da criança brincante ao analisarmos a lógica do lúdico dos animais.

Os animais brincam tal como os homens. Bastará que observemos os cachorrinhos para constatar que, em suas alegres evoluções, encontram-se presentes todos os elementos essenciais do jogo humano. Convidam-se uns aos outros para brincar mediante um certo ritual de atitudes e gestos. Respeitam a regra que os proíbe morderem, ou pelo menos com violência, a orelha do próximo. Fingem ficar zangados e, o que é mais importante, eles, em tudo isto, experimentam evidentemente imenso prazer e divertimento. Essas brincadeiras dos cachorrinhos constituem apenas uma das formas mais simples de jogo entre os animais. Existem outras formas muito mais complexas, verdadeiras competições, belas representações destinadas a um público. (HUIZINGA, 2000, p. 2).

A agressividade em brincadeiras lúdicas não produz necessariamente a violência, no entanto, a violência muitas vezes se mostra presente na realidade das crianças e em seus contextos sociais. De acordo com Jones (2004), retratar sua realidade de maneira lúdica em ambientes apropriados, as escolas, pode auxiliar os processos cognitivos mediante o brincar qualificado. Ser o vilão ou o bandido na brincadeira, implica em formas de entender o mundo e construir sua cultura, se possível nas ações sociais.

No contexto da escola retratada, o recreio era o momento onde as crianças exerciam o ser brincante. Caracterizado pela autora como “momentos de turbulência” esta última categoria apresenta esta nomenclatura, justamente por ser um tempo e espaço onde as crianças circulavam livremente, interagem e intensificavam as brincadeiras lúdico agressivas, o que evidencia a sensação de liberdade em brincar e

se movimentar livremente. O fato da proibição pode parecer uma realidade corriqueira em qualquer escola, o receio da criança de ferir-se ou ferir ao outro faz com que essas realidades prevaleçam. No entanto, ao passar despercebida para muitos profissionais inseridos no cotidiano curricular controlador, essa realidade evidencia muito sobre o tipo de currículo de uma instituição.

Em um momento de pátio, iniciei uma conversa com as crianças sobre a casinha: *Como vocês brincam na casinha?* Um menino respondeu prontamente: *De guerra e de luta.* Questionei: *Vocês não se machucam?* E outro menino respondeu: *Não, a gente brinca de pegar os bandidos e luta com eles... eu quero ser fortão....* Eu perguntei: *Mas pode brincar de lutinha em outro lugar?* E o mesmo menino respondeu: *Só pode brincar de lutinha na casinha, porque a tia não pode ver.* Eu falei: *E se ela ver, o que acontece?* Ele respondeu: *Ela bota de castigo... porque não pode brincar de lutinha, aí a gente vai lá para a casinha para brincar, entendeu?* Em busca de saber mais sobre o assunto, fiz outra pergunta: *E eu posso ver vocês brincando assim lá, na casinha?* Eles me responderam: *Sim, pode, porque você só gosta de gravar* (DIÁRIO DE CAMPO, 30-6-2015). (BARBOSA, 2017, p.166).

Segundo a pesquisa de Pellis (2009), a importância do brincar, especialmente a ludicidade do lutar, foram essenciais para a competência social das suas cobaias na fase adulta. Quando comparou jovens ratos de laboratórios que eram estimulados a brincar entre si, com outros que eram inseridos com adultos não brincantes, o pesquisador verificou uma ramificação muito maior de neurônios no córtex frontal do grupo brincante. Isso significou a constatação científica de que a capacidade de adaptação e interação social foi muito maior em ratos brincantes, se comparados aos outros.

Se realizarmos uma relação deste estudo com o currículo e a organização escolar mencionada por Barbosa (2017), percebemos que são possíveis estratégias e arranjos curriculares para formulação de tempos e espaços propícios às manifestações lúdico-agressivas. Tanto na representação social, midiática ou em momentos espontâneos denominados aqui como turbulentos, as crianças se valem da brincadeira e do lúdico para vivenciar aprendizagens importantes. Freire (2005) afirma que não é a atividade que define o caráter lúdico da brincadeira, mas a maneira como as crianças se relacionam. Portanto, atribuir uma visão que não seja adultocêntrica, implica considerar a cultura que cada criança carrega, e com isso, profissionalmente potencializar os momentos lúdicos, possibilitando aprendizagens que vão além do corporal.

Apenas um artigo apresentou como foco de estudo o contexto dos berçários. Segundo Almeida e Valentini (2013) “os cuidados com os bebês nos berçários enfatizam a higiene e alimentação; sendo a qualidade das experiências vivenciadas frequentemente negligenciada”. O contexto dos dez berçários participantes de diversas instituições possibilitaram à quarenta bebês com idades de seis a oito meses experiências corporais significativas durante o processo de pesquisa. No entanto só isso não basta:

Os berçários poderiam ter mais de um educador por sala [...] uma educadora cuidava sozinha de 11 bebês. As rotinas dos educadores eram muito semelhantes. Até as oito e meia da manhã, todas as crianças já haviam chegado; recebiam a mamadeira e, imediatamente, iniciava-se a troca de fraldas. Enquanto os educadores realizavam esses atendimentos, os bebês ficavam sentados no “bebe conforto” ou deitados no berço. Poucos ficavam no chão. Por vezes, eram lhes alcançados brinquedos. Próximo das onze horas iniciava um processo semelhante para o almoço, seguido do sono do bebe e o reinício da rotina de alimentar e cuidar da higiene. Durante todo o dia, os educadores ficavam concentrados nas suas rotinas de alimentação e higiene, passando de um bebe para o outro, sem parar. Quando os bebês dormiam, os educadores envolviam-se com a organização e limpeza do ambiente. (ALMEIDA E VALENTINI, 2013, p. 26).

Os dados observados apontam uma falha grave no sistema curricular, tanto pela concepção assistencialista, mas principalmente por aspectos da gestão educacional. Claramente, por algum motivo não especificado, de caráter da gestão financeira a relação entre o número de educadoras e bebês eram desproporcionais. Outra questão é referente a infraestrutura e materiais:

A quantidade de brinquedos nas salas e as oportunidades de brincar eram restritas [...] O brinquedo era manipulado pelo bebê somente nos momentos que lhes eram oferecidos pelos educadores e/ou quando estavam em seu alcance tátil. Dentre os dez berçários, quatro apresentavam brinquedos em caixas instaladas no próprio local. Todas as quatro escolas espalhavam os brinquedos no chão do berçário, mas apenas uma colocava os bebês em contato com os brinquedos. As seis outras escolas não colocavam brinquedos para os bebês, nem os tinham à vista. (ALMEIDA E VALENTINI, 2013, p. 26).

Isso explica porque tantas escolas apresentam em seu quadro de funcionários, pessoas com baixa ou nenhuma qualificação na área educacional, ao diagnosticarmos estes dados, é clara a relação entre o currículo assistencialista dos berçários e as desqualificadas interações entre educadoras e bebês. As evidências apontam uma realidade pobre em experiências corporais, que poderiam potencializar suas

aprendizagens e avanços em relação às diversas linguagens, principalmente à corporal. Ao invés disso, imagine bebês que passam oito horas por dia em um ambiente estressante, praticamente sem possibilidades de se movimentar, sendo obrigados a dormir ou a comer quando lhes é permitido ou onde talvez, somente os bebês que tenham uma maior autonomia para se deslocar de forma independente na experimentação de movimentos e de controle postural o fazem.

Quanto às instalações, observou-se que apenas dois berçários tinham um ambiente externo para levar os bebês em dias secos e menos frios. Nenhuma escola tinha uma sala para bebês brincarem ou desenvolver atividades específicas. A grande maioria, com exceção de duas escolas que tinham uma sala de dormir, utilizava o mesmo espaço para alimentação, circulação, brincar e sono. Em muitos momentos, os bebês que estavam dormindo acordavam com o movimento proveniente das pessoas que circulavam no local, por ser um espaço pequeno e não específico para os bebês dormirem sem interrupção. Em quatro berçários um colchonete era colocado no chão, entretanto os bebês permaneciam nos berços e carrinhos espalhados neste único cômodo. As condições inadequadas são decorrentes da capacitação questionável dos funcionários e baixos salários dos educadores, da falta de equipamentos e espaço físico reduzido, do pouco incentivo a padrões adequados de interação e afetividade dos educadores em relação à criança. Nos berçários, bebês ficam limitados às salas oito horas por dia, os menores permanecem mais tempo em cadeirinhas e os maiores são mantidos no chão. (ALMEIDA E VALENTINI, 2013, p. 26).

Durante o período da pesquisa, foram realizadas testagens prévias e posteriores às atividades, com isso, logo foi possível constatar a melhoria de habilidades manipulativas em relação a motricidade fina e ampla, e sobretudo às interações entre os bebês e suas formas de linguagem.

Segundo Almeida e Valentini (2013) “Os dados claramente sugerem que quanto menor o grau de instrução dos educadores, maiores eram as limitações na qualidade dos cuidados oferecidos”, entretanto, é necessária uma observação importante: Diante das decisões diárias relacionadas ao currículo, especificadamente à organização do trabalho pedagógico, o que poderia fazer uma profissional qualificada diante de onze bebês e de uma concepção assistencialista? Obviamente falhas existem, e devem ser corrigidas, no entanto, o currículo e as pesquisas devem culminar na qualificação do atendimento aos bebês e crianças pequenas.

Tratar do currículo da EI de forma crítica e principalmente respeitando o direito das crianças, demanda infraestrutura, apoio financeiro, profissionais qualificados, mas sobretudo, primeiramente, demanda de uma outra concepção de EI.

O estudo de Saura (2014) apresenta uma realidade escolar onde o currículo é composto por uma concepção crítica e voltada aos direitos do brincar livremente, e mais ainda, é fundamentada ao evidenciar as aprendizagens de acordo com a avaliação de cada criança. Nesse sentido, os relatórios descritivos dos processos educacionais são interessantes para fundamentar a importância do brincar. No entanto, por hora, vamos nos ater à outras questões.

“Logo que vai conseguindo dominar determinados movimentos do corpo, os desafios não precisam ser colocados, a criança os coloca para si própria, imediatamente, a cada aprendizagem feita” (SAURA, 2014, p. 168). Contudo, um currículo que propicie esta forma de experienciar o movimento e, principalmente, o brincar, é um currículo que respeita a criança pequena. Automaticamente sua sequência de desafios é reorganizada e o processo de aprendizagens sobre os conhecimentos torna-se um desafio constante, independentemente da idade.

Finalizamos esta seção apontando duas características importantes: a primeira, é a de que os pesquisadores apontam uma prática pedagógica e um currículo assistencialista e disciplinador, onde, na grande maioria das realidades, não possibilita à criança suas possibilidades de se- movimentar e principalmente de criar sua cultura, tornando-se mais um ser reproduzidor no contexto educacional. A segunda, e não menos importante, é que mesmo permitindo à criança o direito de brincar, o currículo das instituições não garante uma fundamentação do mesmo.

Propostas são realizadas em momentos de aulas de Educação Física, visando uma brincadeira com materiais específicos, as crianças são “deixadas” livremente sob supervisão de monitoras para que as professoras possam realizar seus intervalos, e com isso, raramente encontramos a transcrição das aprendizagens de cada criança. Por que realizamos a brincadeira A e não a B? Por que deixamos as crianças correndo livremente sem observá-las de fato? O currículo responde estas questões?

O contexto revelado por Chicon, et al (2016) aponta uma realidade positiva à mediação de propostas do brincar livremente. Segundo esta pesquisa, a mediação do professor é necessária no sentido de potencializar elementos do brincar da criança, ainda mais à criança com deficiência. “Esperamos que nossos projetos político-pedagógicos sejam definidos por uma educação para a cidadania global, livre de preconceitos, a qual se dispõe a reconhecer e valorizar as diferenças”. (CHICON, et al, 2016, p.282).

Diante da ideia final frente a esta seção, o papel do professor de Educação Física na Educação Infantil se dá por meio de “finalidades fundamentais pautadas pelos princípios da inclusão, [...] o sistema de ensino deve se consubstanciar por meio de programas e currículos” (CORREIA, 2016, p. 833). Portanto, um componente curricular em um sistema educacional e, como tal, mantém relações com a organização do currículo.

4.3 APRENDIZAGENS DA EFE EVIDENCIADAS NA EI

A caracterização deste seguimento, se organiza na evidenciação de possíveis aprendizagens e conhecimentos nas quais as crianças tiveram a oportunidade de experiências corporais. O quadro abaixo resume e apresenta as práticas pedagógicas realizadas nas escolas observadas e também os apontamentos dos autores:

Quadro 3 – Representação das práticas pedagógicas evidenciadas

Realidade e atividades relatadas pelos autores						Atividades e concepções defendidas pelos autores.			
	Atividade recreativa dirigida	Atividade recreativa mediada	Atividade de psicomotora	Luta	Dança	Brincadeira lúdico-agressiva	Ações desenvolvimentistas	Cultura corporal	Ação experiencial do brincar livremente
Principais características das propostas.	Brincadeira de competição	Espaço da Brinquedoteca	Circuito motor	Proibição	Ensaios coreográficos.	Questionar a proibição de brincadeiras.	Práticas em contextos de berçários	Jogos, esportes, lutas.	Elementos da natureza: Fogo, Ar, Terra e Água
	Fila dos meninos e fila das meninas	Mediação do adulto na brincadeira.	Treinamento desportivo	Relação com a violência.	Proibição de movimentos criativos	Problematização do Vigiante, coibir e punir.	Estimulação da percepção visual	Ginásticas, dança	Materiais não estruturados: panos, madeiras, etc.
	Respeitar as regras da professora.	Objetivos alcançados somente com a mediação.		Riscos à integridade física.			Motricidade ou coordenação motora ampla e fina.	Exercícios físicos,	Se-movimentar
							Interações e Linguagem		

Fonte: Produzido pelo autor.

Pode-se perceber com o exposto, que alguns fatores contribuíram para as práticas pedagógicas rígidas, com possibilidades de exploração do brincar livremente. Em praticamente todas as realidades escolares expostas, o número de profissionais não era satisfatório em relação ao número de crianças, o tempo era fragmentado em seções como: hora do sono, hora do lanche, hora do banheiro, hora do recreio e até mesmo a hora de saída, um grande período do tempo em que as crianças permaneciam em um espaço apenas esperando pelo transporte. Este aglomerado de períodos ditatórios, resultado de inúmeras tarefas rotineiras, não possibilita um período considerável para as explorações, o que interfere diretamente na qualidade das experiências corporais e, principalmente, nas possíveis aprendizagens que as crianças poderiam adquirir.

Durante as atividades do período intermediário, bem como da tarde, as crianças ficam sob a responsabilidade das agentes de educação. Para a ocupação desse cargo, não é exigida formação em nível superior e tampouco formação na área pedagógica, provável razão pela qual não se verificou a realização de atividades que contemplassem os objetivos deste estudo. Assim, observou-se que, em quatro das cinco salas analisadas, as atividades consistiram em brincadeiras livres em ambientes e com brinquedos conhecidos da criança, com pouca ou nenhuma mediação direta das agentes de educação. Foi possível perceber que elas realizavam atividades já conhecidas e de domínio das crianças. A exceção ocorreu na sala AG II C, na qual uma agente realizou uma atividade interdisciplinar com experiências relacionadas a Movimento, Linguagem Oral e Escrita, Artes Visuais e Natureza e Sociedade. (SOARES, 2016, p. 1202).

Outro fato crucial inclui a contratação de pessoas sem formação na área da educação para a atuação praticamente referencial de crianças pequenas e bebês em escolas públicas e particulares evidenciando práticas assistencialistas. Na sua grande maioria estas “profissionais” são mulheres com formação no ensino fundamental e médio, sem magistério ou muito menos graduação em licenciaturas.

Geralmente, o professor trazia as brincadeiras prontas, para ensinar aos alunos como deveriam brincar. [...] em um determinado dia, uma professora de Geografia o substituiu. Naquele dia, ela programou uma brincadeira de competição. A brincadeira consistia em passar a bola por baixo das pernas, em filas, e depois correr para a frente da fila. Foram formadas duas filas, e quem chegasse primeiro vencia e eliminava a outra. A fila que ganhou foi desmembrada em outras duas, e assim sucessivamente, até chegar a um ganhador. No início da brincadeira, foram separadas meninas em uma fila e meninos em outra. Como as meninas ganharam, os meninos tiveram que ficar sentados assistindo às meninas competirem novamente entre elas, até sair a

campeã. [...] Mas a professora, para promover um vencedor, inventou uma corrida para as duas alunas que chegaram ao fim e, assim, chegou-se à vencedora. Até isso acontecer, a maioria dos alunos permanecia sentada, esperando o desfecho da brincadeira para serem liberados, e irem brincar livremente no campo. Somente então o brincar se realizou. Todos saíram correndo, organizando-se em grupos e construindo suas brincadeiras. Cada um pegou bolas, bambolês e outros materiais disponíveis e brincavam à sua maneira. (SURDI E KUNZ, 2016, p.464).

Evidentemente a proposta da escola é a de preparação e rendimento físico-esportivo, no entanto, a preocupação dos autores em retratar esta realidade, está em justamente observar quais aprendizagens e resultados essa forma de atividade desenvolve. Certamente empatia e ação social não são incluídas nas aprendizagens relacionadas aqui, além de não caracterizada como brincadeira, uma vez que é ministrada do início ao fim por adultos apresentando um objetivo final.

Velocidade, coordenação motora, agilidade, ganhar, perder, enfim ... várias são as justificativas para a perpetuação destas atividades nas escolas, e entre as mais comuns são as famosas frases: “eles precisam respeitar as regras”, ou “precisam aprender a perder como uma equipe”. O tempo e o espaço são diferentes para as crianças, todos os objetivos propostos pela professora neste dia apresentariam qualificação das habilidades motoras, capacidades físicas e de interações sociais se o autoritarismo e a competição fossem substituídos por formas coletivas e democráticas, resultando na forma livre do brincar coletivamente com a qualificação da professora.

Considero importante o pensamento de Andrade Filho (2013) ao considerar as crianças como competentes para estabelecerem as ações e os processos, à ordem social que lhes satisfaz e interessa. Segundo orientações teóricas, este, é um dos principais elementos do trabalho pedagógico da EFE na EI, a escuta e participação ativa das crianças diante das propostas do brincar.

Nos períodos de “aula”, caracterizada como tempo onde as atividades eram dirigidas, as iniciativas de movimento das crianças eram proibidas, como as lutas, brincadeiras enquanto esperavam na fila, e até mesmo na criação de movimentos de dança:

A partir do mês de maio, começaram os preparativos para as festas juninas e, com eles, os ensaios das danças para as apresentações [...] As professoras trouxeram prontas as danças e os respectivos movimentos das crianças. Bastava aos alunos seguir os passos corretamente. A professora enfatizava da seguinte forma: “Tem que fazer o que a professora manda para dar certo”. A metodologia utilizada por ela novamente vai em direção à busca pelo resultado da ação. O dançar correto é aquele traçado pela professora,

com movimentos preestabelecidos, os quais os alunos devem executar de forma padronizada e técnica. Quando a música começou e iniciou a dança, a alegria foi contagiante, mas a professora rapidamente disse: “Tô vendo mais risada do que dança! ”. Qualquer iniciativa das crianças era podada pela professora. Eles tinham que se concentrar na realização da coreografia feita por ela. Somente dessa forma, aos olhos da professora, a dança poderia ficar bonita para ser apresentada aos pais e ao público presente. (SURDI E KUNZ E KUNZ, 2016, p.465).

Muitos profissionais da educação podem questionar onde está o papel do professor? Trata-se de deixar que as crianças brinquem? Onde está a ordem? A disciplina? O que elas irão aprender com isso? Muitas respostas e conceitos podem emergir destas perguntas, e todas elas perpassam pela ação qualificada das professoras, “ Sim, porque a observação cotidiana da escola infantil levou-nos a perceber que as crianças têm mais expectativas de direitos do que direitos de fato” (Andrade Filho 2013, p.63). Perceber no brincar uma forma livre de experienciar, sobretudo, a ação social, é o que torna a criança capaz de interagir socialmente

Percebe-se claramente que as abordagens pedagógicas e os currículos são organizados de forma similar, não respeitam os direitos das crianças ao brincar e, sobretudo, impõem a elas uma cultura de escolarização etapista da EFE. As aprendizagens evidenciadas apontam uma reprodução de movimentos para as crianças maiores, e a não possibilidade de movimentar-se para os bebês e crianças pequenas. As atividades dirigidas envolvendo psicomotricidade, coreografias de danças, brincadeiras de competição com apenas um vencedor, acompanha uma realidade escolar onde os relatos da não diversificação dos espaços utilizados para as brincadeiras dirigidas também se caracterizam como um fator limitante nas aprendizagens, ao não apresentarem novas possibilidades de percepções do ambiente.

Algumas obras relatam experiências importantes em relação às aprendizagens evidenciadas nas interações sociais entre as turmas. Geralmente em tempos como o horário de recreio, crianças de diferentes idades brincavam juntas, corriam, criavam e recriavam brincadeiras sob a “supervisão” de adultos, nestes momentos, as professoras realizavam seus intervalos, não coincidentemente, era o único momento onde as verdadeiras aprendizagens aconteciam, pois as crianças não eram cobradas à um fim específico de rendimento, apenas brincavam no seu próprio tempo e interesses. Realidades como essa nos faz refletir sobre o fato de ainda não repensarmos a organização e substituição de turmas etárias que são organizadas

seguindo um mesmo padrão de idades, por turmas de multi-idades no currículo das escolas de EI.

4.4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO

Mediante preocupantes realidades, optamos por retratar neste seguimento, possíveis formas de avaliação interpretadas nesta pesquisa que contemplam uma forma qualificada de avaliação na EI. A descrição qualificada das interações e evolutivas aprendizagens de uma menina em uma escola; resulta em uma obra que contempla de forma interessante os conceitos avaliativos na EI.

Bella, de apenas quatro anos, filha única de um casal de pais extremamente dedicados, chegou na escola silenciosa, delicada, bem educada e incapaz de invadir o espaço do outro. Dentre todos os materiais disponibilizados para o seu brincar – que não tinha hora para acabar ou começar – escolhia recorrentemente os tecidos. Enrodilhou-se e escondeu-se durante todo o início do ano. Armou com surpreendente engenharia e por incontáveis vezes seus tecidos em forma de redes, onde permaneceu bastante tempo cantarolando e embalando-se. Descobri com ela que o tecido pode ser de fato um material acolhedor, cabaninhas para o aconchego. O tecido foi largamente utilizado por esta criança, piscando cílios meigos. Eram capas ou vestidos de princesa em suas narrativas, deflagrando sua alma essencialmente feminina e carinhosa. (SAURA, 2014, p. 170).

Invariavelmente em muitas escolas, a ideia do ato de brincar soa como irrelevante, algo que não apresenta importância devida nos sistemas educacionais exigentes, no entanto, por meio de avaliações como a que estamos evidenciando, é possível a revisão destes conceitos, a brincadeira espontânea demonstra-se complexa aos olhos de profissionais qualificados e atentos às evoluções diárias das crianças pequenas. A força, as habilidades manipulativas do corpo, a coragem presente nos desafios o conforto e segurança das fortalezas feitas por cabanas e casinhas, incluem crianças menores e maiores, neste sentido, as crianças maiores atuam na mediação coletiva da ludicidade e competências no ato de brincar com os menores, até a apresentação das culturas infantis presentes no brincar rebuscado e elaborado dos mais velhos. A inclusão dos menores se dá tranquilamente pelas crianças maiores que, por vezes, “brincam de cuidar”.

Envolveu-se com lagartinhas e bichos pequenos. Comoveu-se com a plantação de sementes e de vê-las brotar, muito pequenininhas. Foi muito concessiva com os amigos, deixando que fizessem sempre a vontade deles.

Perguntava com frequência: “Não é que eu sou boazinha? ”. Sim, para uma menina de quatro anos era muito “boazinha”. Tendo convivido toda a sua pequena vida com adultos, suas referências não eram infantis. Por fim, após um longo período, cansou-se dos tecidos, passou a relacionar-se menos com este material, começou a brincar com água e areia. Dedicou horas e dias enchendo e esvaziando garrafas. Fez isso diversas vezes, entrou em outras brincadeiras e inseriu na narrativa destes motivos para continuar enchendo e esvaziando. Já não enchia e esvaziava apenas garrafas, ampliava esta relação para todo o espaço. Construía buracos de diferentes formatos somente para preenche-los e analisar a ciência deste preenchimento, elaborando técnicas, reformulando hipóteses, compartilhando suas descobertas. Quanta água fica por quanto tempo? (SAURA, 2014, p. 171).

E continua, ao tratar das construções desafiadoras de Bella:

Bella voltou-se então para essas construções desafiadoras, cada vez mais desafiadoras. Notamos no período uma mudança em sua atitude. Já não se preocupava em ser menina boazinha. Queria era fazer suas construções, dialogando com os amigos. Com o passar dos meses, passou a buscar materiais cada vez mais desafiadores. Agora utiliza ferramentas, essas extensões da mão humana. Usa também muitas caixas de madeira e tábuas pesadas. Faz impressionantes esforços físicos na construção de cabanas. As narrativas de sua brincadeira giraram em torno das casinhas, mas inventa motivos para continuar construindo e reelaborando suas construções. [...] Não foi mais concessiva com eles, passou a ser dialógica. Explicava bem porque queria de um modo e não de outro. Por fim, no último trimestre, interessou-se também por brincadeiras com movimentos ascensionais, qualquer objeto que a remetesse ao alto. Passou a construir para subir. De suas casinhas acolhedoras, primeiro com tecidos, depois com madeira, agora não estava mais dentro delas, mas no telhado, sempre no alto. Os tecidos, aquele material antes acolhedor, era agora utilizado para desafiar a gravidade, amarrar e subir. (SAURA, 2014, p. 171).

As escolhas de interações junto aos pares, a mudança de interesses, brincadeiras e materiais foram demonstrações de evoluções muito bem relatadas, que apontam uma criança tímida que se descobre em um contexto potencializador, o sentimento de segurança para expressar suas ideias e interesses, entre vários desafios corporais. É possível perceber que a utilização de espaços e, principalmente, de materiais, associados à um currículo e abordagens pedagógicas que possibilitem de fato o direito das crianças ao brincar, pode culminar em excelentes resultados evidenciados por sistemas avaliativos da EI.

Não é mais boazinha, definitivamente, agora é a bruxa malvada, com direito a caldeirão. A rainha poderosa e má. Aprendeu os números e seus jogos, as artes e suas possibilidades, desenvolveu seu grafismo, suas habilidades lógicas. Estufou o peito lá em cima do trepa-trepa mais alto de todos, aquele que bem poucos se arriscavam a subir. Gritou um dia lá do alto: “Eu sou a Rainha do mundo! Protejo todos os amigos dos inimigos! ” “Mas o que é um inimigo, Bella? ” “É um amigo mau! ”. Seus pais contaram deste desenvolvimento súbito e incrível, do aumento de seu repertório, de como

perdeu o medo de movimentar-se, de como estava consciente de seu corpo. “Entregamos uma menina tímida, encolhida e quieta, vocês nos devolvem uma menina feliz e sapeca, curiosa e investigativa”. “Como vocês fizeram isso? ” perguntaram. “Brincando”, respondemos honestamente. (SAURA, 2014, p. 171).

Comumente associados a esse importante relato de Saura (2014) para a evolução das propostas da EI, encontra-se a necessidade da qualificação das propostas avaliativas nas realidades encontradas. Relatar o que se faz com as crianças é apenas um primeiro passo, mas relatar de forma crítica e fundamentada, apontando sobretudo os avanços da criança durante o tempo na EI é o que se caracteriza como o mais importante diante a realizações de Bella.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante do exposto, é possível compreender diversas especificidades diante da complexidade do currículo, tanto na sua forma histórica e conceitual, quanto as diferenciações da EI, sendo que ambas apresentam inúmeros desafios. Apesar das evoluções em suas organizações, tanto de legislação, quanto em pesquisas teóricas, as concepções curriculares ainda necessitam de esforços quanto a sua demanda atual.

Independentemente do tipo de cidadão almejado em uma sociedade capitalista, inserida em diversas crises, o que se exige de instituição escolar? Acreditamos que exista um consenso sobre as concepções curriculares, e apesar das diferenças a necessidade de pessoas que tenham habilidades em solucionar problemas, que consigam visualizar além do óbvio, que saibam trabalhar em equipe, que consigam interpretar as múltiplas faces da nossa sociedade cada vez mais complexa e individualista.

As aprendizagens evidenciadas neste trabalho, relatam que crianças estão sendo condicionadas à uma cultura de escolarização que sucumbe as tentativas de expressão corporal e de criatividade. Nossa intenção não é a de criticar a escola, ou seus profissionais, afinal, estes muitas vezes fazem parte de um sistema complexo, que fraqueja às tentativas da qualificação educacional pela sequência de dificuldades impostas todos os dias, desvalorizando qualquer tentativa de qualificação ou profissionalismo. Porém, não é possível possibilitar que nossas crianças sejam críticas e autônomas com as preocupantes realidades observadas, não é possível compreender que um sistema exija de uma criança competências cognitivas como: ler, escrever e calcular, se não é a ela permitido direitos de aprendizagens básicos constituídos no brincar.

Com o tempo e com a qualificação de suas propostas pedagógicas orientadas por currículos específicos e que atendam à necessidade da EI, as escolas estão aos poucos substituindo velhas concepções assistencialistas associadas ao cuidar, e incluindo a educação formal às crianças de 0 a 5 anos. No momento, o principal desafio evidenciado neste trabalho, e em todo o país, é que praticamente não existem detalhamentos sobre as propostas pedagógicas das escolas, e muito menos suas concepções quanto ao currículo que definem como norteador. Suas fundamentações sobre as práticas pedagógicas não são explicitadas teoricamente.

Há um saber fazer, forjado no cotidiano, certamente norteado por crenças e concepções, as quais na maioria das vezes não são exemplificados; imprimem-se nas diversas ações, sem que seus autores e executores tenham consciência deles [...] e se cristalizam em função das necessidades colocadas pelos problemas do dia a dia das instituições, sem discussão e consenso, sem que sejam organizadas em um todo coerente, em uma ação sistemática [...] Sua explicação é, pois, importante e pode contribuir para uma maior compreensão dessas práticas, bem como apontar a necessidade de avanço e de maior coerência entre aquilo que se acredita e o que se faz. (BRASIL, 2013, p. 21).

É fato que as pesquisas devem colaborar com este tema curricular tão importante para a educação, porém, dentre as obras estudadas, estes vários “não detalhamentos”, destacam-se: (1) Aspectos curriculares como as propostas pedagógicas; (2) organização do trabalho pedagógico, o que inclui: possibilidade de trabalho interdisciplinar, planejamentos, sistematização dos conhecimentos a partir dos planejamentos e escuta das crianças, abordagens pedagógicas, mediações e interações, métodos de avaliação, concepções de avaliação, bem como a própria avaliação realizada nas instituições; (3) fundamentações de questões como: Organização do tempo em propostas, organização dos espaços, organização das turmas. Em resumo, na maioria das realidades participantes dos estudos, não foi possível identificar elementos importantes do currículo escolar, tão pouco a sistematização das atividades realizadas nas escolas.

Todas as produções expostas e retratadas aqui por seus autores, apresentam como consenso, assim como as DCNEI (2010), a importância da escuta das crianças, algumas com uma concepção mais restrita às propostas corporais, resultado de uma pesquisa voltada à especificidade da EFE, no entanto, a grande maioria aponta reflexões voltadas aos saberes pedagógicos realizando concordâncias e apontamentos importantes sobre os documentos legais e teóricos da educação.

Surdi (2016) aponta que a escola, como espaço privilegiado de educação, deve dar valor às diferentes manifestações e experiências que os alunos trazem para o contexto escolar, as quais são fundamentais para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem traçado pela escola. No entanto, o que se evidenciou neste estudo, em sua grande maioria, foi justamente o oposto, uma visão adultocêntrica e por vezes até incompatíveis com as realidades de crianças de 0 a 5 anos de idade. “Precisamos centralizar nosso processo educativo na criança, e não nas atividades que ela faz, não apenas naquilo que ela ainda não consegue fazer”. (SANTOS SIMON E KUNZ, 2014,

p. 392). De forma rudimentar, afirmamos que modificar estas concepções implica em buscar novas concepções, exigindo desde a modificação de leis que regulamentam a contratação de profissionais sem qualificação na área educacional, passando pela atualização de profissionais em relação ao número de crianças, garantindo a revisão do processo curricular nos cursos de formação de professores e maiores detalhes das propostas pedagógicas escolares, bem como suas avaliações constantes. Ao realizar este link entre a realidade apresentada, desafios e necessárias modificações, percebemos a importância dos contextos políticos em todas as esferas, municipal, estadual e federal para a qualificação da educação.

Ao compreender a tentativa sistemática de interdição das experiências de movimento corporal das crianças, passamos a considerar que essas experiências são uma chave de socialização das crianças; pois os movimentos corporais executados por elas são fundamentais para a configuração de ações inerentes aos jogos e às brincadeiras no momento em que ocorrem; são uma necessidade e um interesse típico e parte significativa do ofício de criança. Esse é um sentido seminal que os conhecimentos adquiridos com a Sociologia da Infância nos permitiram criticamente compreender. Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança. (ANDRADE FILHO, 2013, p. 69).

Por vezes, os professores de EFE realizam práticas que fizeram parte da sua trajetória escolar. Muito associada à rigidez, ao controle sobre o tempo, espaço e comportamento das crianças a realidade ainda parece ser semelhante, logo, quaisquer tentativas de exploração criativa das crianças em instituições escolares são reprimidas em uma cultura do currículo oculto, caracterizado por Apple (2008) não sendo o que está na teoria, mas o que se faz na prática do dia a dia. É necessário romper esta concepção, e exigir da criança uma compreensão de responsabilidades sobre as suas liberdades, deste modo, entendemos a necessidade de contribuição aos estudos teóricos que visam este tema curricular, e também a problematização de práticas pedagógicas da EI que apresentam possibilidades de maiores qualificações.

6 CONCLUSÕES

As conclusões deste trabalho apontam contradições entre as práticas pedagógicas e as teorizações e orientações de documentos legais. Evidencia-se aqui, a incompatibilidade de práticas curriculares, sobretudo com as DCNEI (2010), caracterizando assim um currículo oculto dentre a maioria das instituições relatadas. A ausência de uma sistematização do trabalho pedagógico voltado à EFE aponta que não existem fundamentações quanto à organização do trabalho realizado nessas instituições, não há sequência de atividades, ou qualquer explicação plausível sobre a seleção de atividades, resultando assim em uma falha nos processos avaliativos voltados à especificidade da EI.

O exposto aponta não existirem produções suficientes sobre o currículo da EFE na EI, deixando evidente uma brecha para livres interpretações entre a teoria das legislações e a prática nas instituições. Nas experiências observadas, percebe-se a forte tendência de conter a criança em tempos, espaços e atividades que visam a sua preparação, apontando a etapa mais importante, sempre em um tempo futuro, nunca o presente. Na especificidade da EFE, as brincadeiras de competição, com a definição de um ganhador, com utilização de filas intermináveis e a proibição das possibilidades de criar e recriar brincadeiras e formas de se movimentar, são assoladas por uma rotina da cultura de escolarização, evidenciando uma visível contradição com documentos orientadores.

A qualificação da EI se dá por meio das lutas diárias de seus gestores, mas principalmente com a modificação de falhas curriculares, como a atuação de pessoas sem formação evidenciando a necessidade de profissionalização, formação continuada e produções sobre o currículo na EI. As falhas apontadas pelos autores, indicam uma íntima relação com dois aspectos essenciais: primeiro, o currículo, no sentido de não estruturar em sua cultura escolar a efetivação de práticas pedagógicas de acordo com as orientações encontradas nas legislações; o segundo, as legislações em uma coexistência com a desvalorização no campo político nacional, com o baixo custo de investimento dos seus “profissionais” que não apresentam qualificações condizentes com a complexidade da EI.

Cada estudo etnográfico, artigo, ensaio teórico, ou trabalho estudado apresenta um fragmento das teorias curriculares, e sobretudo, apresentam realidades de que a EFE necessita avançar e muito em suas práticas pedagógicas em torno de uma

fundamentação, buscando modificações em esferas legislativas e acadêmicas, no que tange a qualificação de seus profissionais por meio da formação inicial e continuada, visando a atualização de práticas pedagógicas que não mais atendem as necessidades da nossa sociedade.

Ao final, concluímos este estudo considerando a importância de um trabalho coletivo na EI, pois, a ideia de garantir uma maior relação de proximidade entre a turma e a professora ao definir a regência de espaços e tempos voltados à linguagem corporal às pedagogas, nos faz refletir sobre as realidades aqui expostas. Soma-se a este fato, um breve estudo sobre os currículos na formação de professores em pedagogia e a constatação de poucas vivências curriculares de âmbito teórico/prático na compreensão específica da complexidade da Educação Física escolar.

Pode-se entender que a atuação de um profissional especialista na área em um trabalho conjunto com os demais profissionais, articulados com uma equipe diretiva e currículo condizente com sua teoria, se mostra essencial ao pensarmos sobre a importância da Educação Física, nesse sentido, defendemos a atuação dos profissionais de Educação Física nas instituições de Educação Infantil visando um trabalho conjunto com os demais profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Artmed Editora, 2016.

BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SILVA, André Mello da. **Brincadeiras lúdico-agressivas: tensões e possibilidades no cotidiano na educação infantil**. Movimento (ESEFID/UFRGS), 2017, 23.1: 159-170. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65259>>. Acesso em: 20 out. 2017.

BOBBITT, John Franklin. **The curriculum**. Houghton Mifflin, 1918.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino** (CPG Silva, Trad.). Lisboa: Vega. [Original publicado em francês, em 1970], 1970.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Currículo na Educação Infantil Diálogo com os demais elementos da prática pedagógica**. Brasília – DF, 2013.

_____, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://ndi.ufsc.br/files/2012/02/Diretrizes-Curriculares-para-a-E-I.pdf>> . Acesso em: 17 jan. 2018.

_____, Parecer CNE/CEB nº 20/2009. **Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília – DF, 2009 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2097-pceb020-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____. Constituição. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Planalto. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm.> Acesso em: 15 out. 2017.

_____, Lei nº 12793/13. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm>. Acesso em: 18 jan. 2018.

_____, Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional**, Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 25 nov. 2017.

BUSS-SIMÃO, Márcia; SILVA, Ana Márcia; SILVA FILHO, João Josué da. **Corpo e infância: natureza e cultura em confronto**. Educação em Revista, 2010, 26.3: 151-168. Disponível em: <file:///D:/_Usu%C3%A1rio/Downloads/11199-64841-1-PB.pdf> . Acesso em: 15 nov. 2017.

CHICON, José Francisco, et al. **Educação física e inclusão: a mediação pedagógica do professor na brinquedoteca**. Movimento, 2016, 22.1. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/56302>>. Acesso em 20 out. 2017.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação Física Escolar: o currículo como oportunidade histórica**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2016, 30.3: 831-836. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v30n3/1807-5509-rbefe-30-03-0831.pdf>> . Acesso em: 20 out. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Autêntica Editora, 1999.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueredo de. **Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil**. Movimento, 2013. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/26491/24401>> . Acesso em 20 out. 2017.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de; SALLES DIAS, Fátima Regina Teixeira de. **Currículo na educação infantil: diálogo com os demais elementos da proposta pedagógica**. Scipione, 2007.

DEWEY, Jonh. **The child and the curriculum** (Vol. 5). Chicago, IL: The University of, 1902.

SANTOS SIMON, Heloísa dos; KUNZ, Elenor. **O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica**. Movimento, 2014, 20.1. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749>> . Acesso em 20 out. 2017.

FALKEMBACH, E. M. F. Planejamento participativo: uma maneira de pensá-lo e encaminhá-lo com base na escola. In: VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**. 5. ed. Campinas – SP: Papirus Editora, 1998.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; CORREIA, Walter Roberto. **Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2012, 26.3: 531-540. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/45922>>. Acesso em 21 out 2017.

FREIRE, João Batista. **O jogo: entre o riso e o choro**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 59 ed. Rio de Janeiro -RJ Editora Paz & Terra, 2015.

GIL, A. C. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

GIORDANI, E. M. **O “como” implementar a dimensão interdisciplinar em práticas pedagógicas nas escolas**. Contexto & Educação, Ijuí, RS: Ed. Uniuí, out./dez. 2000.

GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural** São Paulo: Cortez, 1987.

_____, Henry. **Pedagogia radical. Subsídios**. São Paulo: Cortez, 1983.

_____, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. São Paulo: Cortez, 1986.

GONÇALVES, Maria Salim. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2001.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. **Dicionário crítico de educação física**. 3. ed. Editora Unijuí, 2014.

GONZALEZ, F. J; SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Edelbra Editora Ltda, 2012.

HALL, Stuart. **“Identidade cultural e diáspora”**. Revista Do Patrimônio Histórico E Artístico Nacional. 24, 1996: p. 68 – 75.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**. 4* edição Editora Perspectiva S.A. 2000.

JANTSCH, Ari Paulo. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito**. Vozes, 1995.

JONES, G. **Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasia, videogames e violência de faz-de-conta**. São Paulo: Conrad Ed. do Brasil, 2004.

KUNZ, Elenor. (org.). **Brincar & se movimentar: tempos e espaços de vida da criança**. Ed. Unijuí, Ijuí – RS, 2015.

LOURO, Guacira Lopes. (org.) **O corpo educado**. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: vozes, 1997, 14-56.

MARANI, Lidiane; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete dos Santos. **O currículo da educação física na rede municipal de Barueri: as percepções dos professores.** Movimento (ESEFID/UFRGS), 2017, 23.1: 249-264. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/65265>>. Acesso em 20 out. 2017.

PELLIS, Sergio M.; PELLIS, Vivien C.; BELL, Heather C. **The function of play in the development of the social brain.** American Journal of Play, 2010, 2.3: 278-296. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/7305/71be8ec086c295e07b70fd8bccdfac886368.pdf> > . Acesso em: 5 jan. 2018.

RALPH, Tyler. **Basic principles of curriculum and instruction.** Syllabus for education. Chicago, 1949.

RARPER, Scott. Documentário: **Infâncias perdidas.** 2009. 45min, 23 seg. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Jk4RzVpAcVw>> . Acesso em 5 jan. 2018.

SACRISTÁN, Gimeno, Jose. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sarmiento, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância.** Cadernos de Educação 12.21 (2003): 51-69.

SAURA, Soraia Chung. **O imaginário do lazer e do lúdico anunciado em práticas espontâneas do corpo brincante.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2014, 28.1: 163-175. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v28n1/1807-5509-rbefe-28-01-00163.pdf>> . Acesso em 21 out 2017.

SKILHAN ALMEIDA, Carla; VALENTINI, Nadia Cristina. **Contexto dos berçários e um programa de intervenção no desenvolvimento de bebês.** Motricidade, 2013, 9.4. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/94568>> . Acesso em 21 out. 2017.

SOARES, Daniela Bento, et al. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física.** 2015. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57571>>. Acesso em 20 out. 2017.

SOARES, Ellen Santos, et al. **Análise das oportunidades de estimulação motora em ambientes domiciliares na região central do Rio Grande do Sul.** Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 2015, 29.2: 279-288. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbefe/v29n2/1807-5509-rbefe-29-02-00279.pdf>> . Acesso em 21 out. 2017.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira de; KUNZ, Elenor. **O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades.** Movimento, 2016, 22.2. Disponível em:

<<http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/58076/37377>>. Acesso em: 20 out. 2017.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 9. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo; a fenomenologia; o marxismo. Atlas, 2015.

TÜXEN CARNEIRO, Kleber, et al. **Resenha da obra cinematográfica tarja branca: a revolução que faltava**. Movimento, 2016, 22.3. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/57795>>. Acesso em 20 out. 2017.

VEIGA, Ilma de Passos Alencastro. **Escola**: Espaço do Projeto Político Pedagógico. 13. ed. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2008.

VEIGA, Ilma de Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola**. 15. ed. Campinas – SP: Papyrus Editora, 2002.

YOUNG, Michael. **Bringing knowledge back in**: From social constructivism to social realism in the sociology of education. Routledge, 2007.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Penso Editora, 1998.