

**ANA PAULA LOSS LEITE**

**ANÁLISE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NAS PRÉ-ESCOLAS PARTICULARES  
DO BAIRRO ÁGUA VERDE DE CURITIBA DENTRO DE UMA VISÃO  
CRÍTICA BASEADA NA CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO**

**Orientador: Fábio Adriano Hering**

**Co-orientadora: Maria Regina Ferreira da Costa**

## **DEDICATÓRIA**

Pela vontade de estar sempre com vocês: meus pais Klinger e Mari, responsáveis pela minha vida e minha filha Gabriela, pelas alegrias e inspiração. Ao meu orientador Fábio, pela dedicação e orientação. Dedico este trabalho.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao professor Vidalcir Ortigara pela orientação inicial.

Ao Fábio pela dedicação e orientação.

À professora Maria Regina pela co-orientação.

Ao professor Alex Branco Fraga pelo exemplo passado de um profissional  
competente e íntegro.

Ao professor Sérgio Abraão pela "força" no momento exato.

Aos professores Rogério, Clodoaldo, Ludo, Margarete, Julimar, Neiva, Vera,  
Portilho, Carolina e Rosana pela sensibilidade e contribuição para a minha  
formação acadêmica.

E finalmente aos meus pais e amigos pelas palavras de apoio.

## RESUMO

Monografia de conclusão do curso de educação física da UFPR, com o propósito de analisar criticamente como a Educação Física nas pré-escolas particulares do bairro Água Verde de Curitiba vem sendo trabalhada. Partindo de um referencial teórico com característica histórica que facilitam a compreensão dos estados atuais da educação escolar, infantil e especificamente da Educação Física, o trabalho buscou relacionar tais temas com os dados obtidos na pesquisa de campo. O instrumento utilizado foi uma entrevista realizada a partir de um questionário aplicado aos diretores das pré-escolas. Pôde-se de certa forma, concluir de acordo com os resultados obtidos, que a Educação Física nas pré-escolas necessita reavaliar seus pressupostos. Defendendo a concepção cultura corporal de movimento, finalmente, entende-se que a Educação Física na fase pré-escolar deve primar pela busca do desenvolvimento das potencialidades e das necessidades individuais da criança não impondo conteúdos para torná-la apta para o futuro mercado de trabalho, mas respeitando as verdadeiras necessidades infantis manifestadas principalmente pelo brincar e pela expressão corporal

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	vii
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	1
1.1 PROBLEMA.....	1
1.1.1 Geral.....	1
1.1.2 Específico.....	1
1.2 DELIMITAÇÃO.....	2
1.3 JUSTIFICATIVA.....	3
1.4 OBJETIVOS.....	4
1.5 HIPÓTESE.....	5
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	6
2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	6
2.1.1 Uma História de Submissão.....	6
2.1.2 Tendências da educação física resgatadas por Guiraldelli.....	7
2.2 A ATUAL IDÉIA DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	12
2.3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO.....	16
2.4 PROBLEMAS E CARACTERÍSTICAS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	20
2.5 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO INFANTIL SEGUNDO VIGOTSKY.....	23
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	27
3.1 SUJEITOS.....	27
3.2 INSTRUMENTO.....	27
3.3 PROCEDIMENTO.....	27
<b>4 RESULTADOS</b> .....	28
<b>5 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	31
<b>6 DISCUSSÃO</b> .....	33
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	35

<b>ANEXO.....</b>	<b>41</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>43</b>
<b>OBRAS CONSULTADAS.....</b>	<b>45</b>

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 PROBLEMA

### 1.1.1 Geral

Partindo do referencial teórico da Cultura Corporal de Movimento,<sup>1</sup> proposto pelo Coletivo de Autores (1992), propõe-se aqui a seguinte questão-problema a ser investigada: em que medida e com que implicações a Educação Física vem sendo trabalhada nas pré-escolas particulares do bairro Água Verde de Curitiba, no Estado do Paraná, Brasil?

### 1.1.2 Específico

Para levar adiante o exercício de análise em questão, buscou-se entender, antes de tudo, em que medida os profissionais da educação infantil (da iniciativa privada) reconhecem a importância da Educação Física no processo de formação dos alunos. Está implícita nesta questão a preocupação de investigar em que sentido a existência da Educação Física (e de seu papel na formação dos indivíduos) é

---

<sup>1</sup> Concepção da educação física que busca desenvolver uma reflexão sobre "o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas." (COLETTIVOS DE AUTORES, 1992, P. 38)

reconhecida pelas instituições de ensino infantil em questão. Além disso buscou-se analisar também como a atividade de brincar é encarada pelas instituições analisadas, uma vez que se acredita, baseado em Vygotsky (1991), que esta atividade é fundamental para o desenvolvimento da criança.

## 1.2 DELIMITAÇÃO

Na consecução do problema acima exposto, investigou-se seis escolas particulares de educação infantil do bairro Água Verde da cidade de Curitiba, no Paraná, Brasil, tomando como ferramenta de análise uma série de entrevistas realizadas com diretores e coordenadores educacionais das instituições em questão. Tal pesquisa empírica foi levada a termo com uma perspectiva "não-probabilista" (isto é, não houve uso de aleatoriedade na seleção das amostras), mas privilegiou-se uma amostra por "tipicidade"; isto é, houve a escolha de um subgrupo que julga-se típico em relação à toda a população. Tendo-se proposto o tema da Educação Infantil (em sua relação com as práticas próprias da Educação Física) como um objeto de análise, optou-se, então, por uma abordagem historicista deste tema, pressupondo que a compreensão do atual estado da disciplina só poderia ser possível por meio do estudo do seu complexo processo de construção histórico (tarefa levada a termo por meio de um estudo bibliográfico). Analisando a Educação Física (não apenas em seu domínio de aplicação à fase infantil) por este prisma, pôde-se, como se viu, vislumbrar as matrizes de muitas de suas qualidades e características definidoras, mas, entretanto, também de muitos de seus problemas, vícios e deficiências, recorrentes nos programas educacionais (estes, mais importantes para o objetivo deste ensaio monográfico). Entende-se que, dessa forma, pôde-se identificar melhor, mesmo para o estudo de caso em questão, os principais problemas da educação infantil, evidenciando, por outra parte, a necessidade de uma

prática de Educação Física orientada pela Cultura Corporal de Movimento.

De saída, é importante ressaltar que a pesquisa teórica que fundou o presente trabalho apontou na direção da seguinte questão, assinalada por Miranda (1994), que baseada em Charlot (1979), defende que a submissão da criança ao saber imposto pelo adulto é um dos mais sérios e recorrentes problemas na educação infantil. Tal atitude tem, muitas vezes, como consequência, argumenta a pedagoga, a negligência por parte do adulto, das necessidades infantis, entre elas a do brincar: atividade fundamental para o desenvolvimento infantil, segundo Vygotsky (1991). Tal avaliação, com sua consequente defesa pedagógica, balizou a avaliação das escolas em questão constante do presente trabalho, assinalando, por outra parte, na direção de uma ideal Educação Física infantil, proposta a título de conclusão no final da monografia.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

O presente estudo justificou-se a partir da posição defendida por Sayão (1979), de que é necessária uma compreensão, por parte do adulto envolvido na educação infantil, da linguagem da criança em idade pré-escolar, que ocorre especialmente via corpo e dentro de um contexto sócio-cultural definido. Tal linguagem, segundo aquela autora, é o que torna possível à criança interagir com o meio, desenvolvendo suas habilidades particulares. Por isso, é importante haver um profissional habilitado a fazer a leitura desta particular linguagem infantil. Para o Coletivo de Autores (1992) tal linguagem chama-se expressão corporal, e a área que visa apreender tal linguagem denomina-se cultura corporal de movimento. Sendo, então, o corpo, o instrumento utilizado pela criança na construção de sua "linguagem" (fase na qual onde a fala é apenas um coadjuvante, de não maior importância), entende-se que a recorrência à brincadeira, elemento realçado por

Vygotsky (1991) é, como já esboçado acima, o principal fator para o pleno desenvolvimento infantil. Desta forma, a presente pesquisa buscou investigar, no estudo de caso em questão, em que sentido tem-se levado a termo nos domínios da educação infantil, em sua fase pré-escolar, uma justa recorrência tanto à brincadeira (defendida por Vygotsky) quanto à livre expressão corporal (vista pelo prisma da Cultura Corporal do Movimento, articulada teoricamente pelo Coletivo de Autores).

#### 1.4 OBJETIVOS

Este trabalho visou analisar criticamente o Ensino Infantil nas pré-escolas de Água Verde da Curitiba, Paraná, Brasil, por meio dos dados empíricos coletados e tomando a cultura corporal de movimento, defendida pelo Coletivo de autores (1992), como principal referencial teórico. Como esta pesquisa buscou articular uma pesquisa teórica com dados empíricos coletados, em um "estudo de caso", deve-se dizer que este ensaio monográfico tem dois outros objetivos paralelos, que são instrumentais para a realização do objetivo central: 1) estudar a Educação Infantil e a Educação Física, entendendo esta última em seus principais problemas no que diz respeito à educação infantil; 2) definir uma proposta educacional fundada nos citados autores, cuja necessidade, propõe-se, é confirmada pelos dados empíricos coletados. Dessa forma, pode-se dizer que a pesquisa teórica e empírica que informou este ensaio monográfico buscou concorrer para o seguinte objetivo central: investigar de que forma a expressão corporal e o brincar são encarados pela educação infantil pré-escolar da região em questão.

## 1.5 HIPÓTESE

Em tese, pretendeu-se, com este estudo de caso, comprovar o que indica a bibliografia de referência teórica usada: de que existem uma série de problemas tanto na educação infantil pré-escolar quanto nos conteúdos de educação física tradicionalmente usados pelos profissionais destas instituições de ensino em seus procedimentos educacionais. Entre os principais problemas relacionados, que se buscou comprovar a incidência, encontrou-se a construção cultural da idéia "natural" de criança, que prima por submeter esta ao saber daquele, tendo como consequência a escolhas de práticas que o indivíduo na dita fase adulta julga importantes, negligenciando, por outro lado, as verdadeiras necessidades infantis.

Desconhecer o brincar (defendido por Vygotsky) e a livre expressão corporal (defendida pelo Coletivo de Autores), tem, propõe-se, dificultado a participação ativa da criança no seu processo educacional e no seu desenvolvimento. Acredita-se que os dados empíricos deste estudo comprovaram tal tese.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

### 2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 2.1.1 Uma História de Submissão

Para compreender a atual situação da educação física no contexto escolar, e sua recorrência no ensino infantil pré-escolar, tornou-se necessário, antes de tudo, uma análise do desenvolvimento histórico da disciplina de Educação Física. Manacorda, nesse sentido, assinala o desenvolvimento moderno da Educação Física no séculos XVIII e XIX, entendida, então, como parte essencial da formação do homem no mundo educacional moderno. O surgimento das livres Associações que promoviam o uso das atividades físicas, a partir de 1811 na Alemanha e de 1869 na América, é um momento chave nesta história da disciplina. Um dos resultados desse período foi a instituição das novas olimpíadas (inspiradas nos antigos jogos helênicos) em 1896, criando-se então a necessidade ( para não dizer a exigência) da Educação Física em todas as escolas e em todos os níveis (movimento que tem seu eixo no continente europeu, mas do qual a Educação Física no Brasil é tributária) (MANACORDA, 1996, p.127).

Desde então, a Educação Física vem incorporando, segundo Bracht, os códigos das instituições com as quais manteve relação - como a militar, o dito desporto da alto nível e a própria escola - evidenciando certa falta de autonomia e submissão às instituições autoritárias com que se filiou ( BRACHT, 1989, P. 28). Para entender a história de submissão que subjaz a história da Educação Física, no que diz respeito a seu contexto brasileiro, faz-se necessário um resgate de suas principais tendências.

### 2.1.2 Tendências da educação física (de acordo com Guiraldelli Junior)

Ghiraldelli Junior nos lembra das discussões surgidas a partir dos anos 80 que envolvem a História da Educação Física brasileira. Tal movimento é fruto do período de abrandamento da repressão militar, principalmente após o período de anistia e das eleições de 1982, e buscou levar a termo uma análise das tendências e correntes da Educação Física (GHIRALDELLI JUNIOR, 1998). Segundo este autor, naquele contexto tomou forma, entre alguns especialistas brasileiros, a necessidade de levar adiante uma visão crítica da disciplina, depois de anos em que ela estava associada intimamente com projetos políticos dominadores e opressores. Levou-se adiante, então, um levantamento, coordenado por Guiraldelli Jr., que possibilitou, segundo este autor, o resgate de cinco tendências da Educação Física brasileira, a saber: A Higienista (até 1930); a Militarista (1930-1945); a Pedagógica (1945-1964); a Competitivista (pós 1964); e finalmente, a Popular.

A primeira destas tendências é a dita **Educação Física Higienista**, representativa dos anos finais do império e do período da Primeira República (1889-1930). Fruto da industrialização e da urbanização de certas regiões do país, tal tendência desenvolveu-se com o intento de oferecer alguma espécie de solução para alguns dos problemas resultantes do inchaço das cidades: como, principalmente, as doenças, a degeneração moral, entre outros. O pensamento liberal, então vigente, atribuía à educação o papel de levar a termo uma reforma necessária à sociedade. Depositava-se sobre a educação e a escola a responsabilidade positivista de construir uma sociedade livre de problemas sociais que seriam imputados pelos liberais à "ignorância popular".

A prática de Educação Física, neste período, se caracterizava, principalmente, pela ênfase dada às preocupações com a saúde. Agia ela, então, como protagonista numa espécie de projeto de "asepsia social": através da

disciplina dos hábitos das pessoas, visava afastá-las das práticas capazes de prejudicar a saúde e a moral. Livrar a sociedade das doenças infecciosas e dos vícios que deterioram a saúde e o caráter do homem do povo (por meio do cultivo do desporto ou da ginástica) era parte central do "projeto" desta concepção de Educação Física. Rui Barbosa foi, exemplarmente, a figura liberal que acreditava na educação como solução para as mazelas sociais, buscando também na Educação Física a disciplina escolar ideal para enraizar hábitos higiênicos. Com relação à educação infantil, Rui enfatizou que o movimento (na prática da ginástica) seria uma necessidade básica desta fase da vida. A ginástica para Rui Barbosa teria, desta forma, função moralizadora e higiênica e seria imprescindível à educação.

A fase posterior, ainda também preocupada com a saúde individual e pública, é identificada pela **Educação Física militarista**. Tal fase foi marcada principalmente pelo período de guerras, quando o Brasil, primeiro levando a termo uma política de aproximação com os países do eixo e mais tarde mandando reforços aos países aliados, sofreu influências das políticas ideológicas da Segunda Guerra Mundial. A Educação Física Militarista, neste contexto, teria como objetivo principal, em consonância com o espírito beligerante da época, a formação de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta e a guerra. Nesta concepção, a coragem, a vitalidade, o heroísmo, a disciplina exacerbada seriam as bases de um programa de ensino que buscaria a formação do "cidadão-soldado", capaz de obedecer cegamente e ser exemplo pela sua bravura.

É importante ter em conta que a Educação Física militarista é uma concepção de Educação Física inspirada no fascismo e pautada pelo pensamento autoritário e reacionário, diferentemente da Educação Física higienista de inspiração liberal. Foi com esta orientação que, já em 1921, impôs-se o método do Exército Francês como método de Educação Física oficial no Brasil. Apenas em 1931, entretanto, é que tal método foi estendido, de forma programática, à rede escolar.

Foi neste contexto que, em 1933, foi fundada a Escola de Educação Física do Exército, que com devoção absorveu a ideologia fascista. Tal órgão, muito mais que parte endógena das Forças Armadas, tornou-se, neste período (e pelas duas décadas subseqüentes), o órgão "pensante" da Educação Física brasileira. As palavras de ordem da Escola de Educação Física do Exército, que estavam sendo estendidas a todos os currículos escolares em todos os níveis, eram: "o aperfeiçoamento da raça, amor pela pátria e saúde da pátria". Tal programa educacional, dessa forma, levava adiante os mesmos traços reacionários e segregacionistas europeus (tanto em suas versões fascista italiana quanto nazista alemã) que, ao menos em sua versão mais radical, mudaria paulatinamente de orientação com o fim do Estado Novo e com o fim do primeiro governo Vargas.

A Educação Física, entretanto, continuou indissolivelmente associada aos rumos tomados pelo regime político do país. O novo liberalismo americano dos anos 50 (em uma euforia típica do vitorioso período pós-guerra) influenciou muito os teóricos divulgadores daquilo que Ghiraldelli Jr. denomina de **Educação Física Pedagogicista** (concepção que evidenciou-se no período pós-guerra (1945-1964). Segundo a Associação de Educação Física dos EUA, naquele período, seus fins seriam os seguintes: "Saúde, desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida, formação de caráter e desenvolvimento de qualidades dignas de um bom membro de família e bom cidadão, aproveitamento sadio das horas livres ou de folga e, finalmente, preparação vocacional (...)." (GUIRALDELLI JUNIOR, 2001, P.28)

Esta concepção pedagogicista da Educação Física ganha impulso nos anos 50, com a ideologia nacionalista-desenvolvimentista de JK e sua política de boa vizinhança para com o governo dos EUA. Em um nível industrial e produtivo, tal ideologia previa, antes de tudo, harmonia entre patrões e empregados em prol dos interesses do país (ou em prol dos interesses da classe dirigente do país). Resultou desta corrente pedagógica e de seu substrato ideológico, antes de tudo, uma relativa

e benéfica valorização dos profissionais da Educação Física, voltados, via de regra, para disciplinas ministradas nos currículos escolares de forma geral. Anunciou-se, então, como objetivo programático da Educação Física como disciplina escolar uma prioridade eminentemente educativa, como se a “educação pelo movimento” fosse, em parceria com as outras “matérias curriculares”, a única forma de promoção de uma plena educação integral. Entretanto, fortemente marcada pelo discurso desenvolvimentista, a Educação Física dirigiria seu discurso para a figura humana abstrata, refletindo nessa as mesmas expectativas que, no campo da fábrica ou da corrida tecnológica, eram depositadas nas máquinas. Nasce daí o apetite pelo desporto de alto nível, que se resolveria de forma lapidar em uma fase subsequente.

Nos anos 60-70, no período do golpe militar de 64, sob uma crescente pressão popular por mais oportunidades de ascensão social, o governo militar respondeu tais reivindicações com a abertura de mais escolas públicas. Um relativo e tímido direcionamento da Educação Física agora para as camadas mais populares da sociedade é fruto deste período. Este novo período de “florescimento” da disciplina, entretanto, deve ser entendido de par com o desenvolvimento do desporto de alto nível (que ganhava espaço no país desde as décadas de 20 e 30). A Educação Física era, então, o meio utilizado prioritariamente pelo treinamento esportivo competitivo. É nesta fase que se desenvolve o que Ghiraldelli Júnior (2001, P. 30) denomina de **Educação Física Competitivista**. A respeito desta concepção de Educação Física este autor aponta:

"O sustentáculo ideológico dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964. A ideologia do desenvolvimento com segurança, produzida e divulgada na Escola Superior de Guerra, deu o tom principal para a idéia de uma tecnização da educação e da Educação Física no sentido de uma racionalização despolitizadora, capaz de aumentar o rendimento educacional do país e, na área da **Educação Física**, promover o desporto representativo **capaz de trazer medalhas olímpicas para o país**". (grifo meu)

O que se queria, de certa forma, com a idealização do desporto de alto nível, era acalmar o movimento social, fazendo a imprensa e a opinião pública darem mais atenção aos entretenimentos esportivos que à perseguição dada aos opositores do regime ou aos conflitos nas ruas. Divulgar uma prosperidade e uma calma aparentes, assinalando, de forma idealizada, na direção do exemplo singular do esportista capaz de sair do anonimato e virar celebridade, anunciando uma suposta “excelência nacional”, foi, neste período, uma ferramenta poderosa para ressaltar os valores que deveriam ser seguidos pelos indivíduos de uma dita sociedade moderna: a competição em favor da superação individual, o sacrifício estóico em favor de um todo.

A Educação Física ficou, neste período, por força das preocupações acima descritas, reduzida ao mero desporto de alto nível. Este era, como já assinalado, oferecido pela ação do governo, em doses exageradas, à população, principalmente pelos meios de comunicação (parceiros dos empreendimentos esportivo/ideológicos de então, como o são também hoje). A Educação Física Competitivista professou, assim como a Educação Física Pedagogicista, uma aparente neutralidade no que diz respeito aos conflitos político-sociais. Ao propalar, por um lado, o tecnicismo baseado no treinamento e na medicina desportiva, estava, por outro, buscando tanto “anestesiar” os movimentos populares e desmobilizar as organizações populares contrárias à ditadura quanto trabalhar em favor da manutenção do dominador modelo político e econômico da época.

Uma sensível necessidade de mudança na Educação Física brasileira surge apenas com o fim da ditadura militar, acentuando-se nos anos 80, quando inicia a busca de uma prática pedagógica dissociada de qualquer tipo de programa político-ideológico dominante. Toma forma neste período o que Ghiraldelli Júnior denomina de **Educação Física Popular**, que já se esboçava, de forma sub-reptícia, desde o fim da ditadura do Estado Novo Vargasista, quando o movimento operário e popular

tomava forma. De forma geral, o papel das classes populares, participando nos Comitês Populares Democráticos dos bairros das grandes cidades, foi, como já assinalado, de fundamental importância para o surgimento de um movimento que reclamasse pela construção de escolas, quadras e locais para lazer, jardim de infância etc. O fim da ditadura e o período de redemocratização possibilitaram uma necessária crítica às concepções anteriores. Ao contrário das demais concepções discutidas a Educação Física Popular, que tomou força a partir dos anos 80, não está preocupada com a saúde pública, pois entende que tal discussão é de cunho econômico-social. Também não tem intuito de disciplinar nem de formar talentos. Esta concepção está intimamente ligada à uma preocupação de se valorizar a experiência cotidiana das pessoas em geral. Emerge da prática social dos indivíduos e das iniciativas dos grupos organizados, notadamente da vanguarda do Movimento Operário Popular. A Educação Física Popular enfatiza o lúdico, a solidariedade, e a organização dos trabalhadores para o alcance de uma sociedade democrática.

Até os dias atuais, a luta pela legitimidade da Educação Física brasileira continua, mesmo porque foram vários os anos de submissão à política dominante. Os estereótipos relacionados com os diferentes momentos da História da disciplina não foram obliterados: continuam servindo aos interesses de determinados setores sociais. Professa-se aqui, entretanto, de acordo com Ghiraldelli Júnior, a confiança de que uma Educação Física reconfigurada, voltada às reais necessidades dos indivíduos, em todas as fases, mas notadamente na fase pré-escolar, se aproxima mais da Educação Física Popular. Nos próximos capítulos, esboçar-se-á de que forma se resolve esta confiança no presente trabalho.

## 2.2 A ATUAL IDÉIA DE INFÂNCIA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Esboçar-se-á, agora, um panorama da história da educação infantil e da

construção ocidental da idéia de infância. Só a partir deste é que será possível compreender minimamente as diferentes práticas pedagógicas, em suas articulações com um quase inadvertido ensino da Educação Física na infância.

A idéia de infância moderna (da qual a contemporânea é em grande medida tributária) é um dos resultados das relações sociais de produção próprias da então nascente sociedade industrial. Com a estruturação, a partir do séc. XVIII, dos grandes núcleos urbanos, decorrentes da formação de uma cada vez mais numerosa classe trabalhadora assalariada, reestrutura-se o que era, até então, uma idéia de família quase rural, identificada com a estrutura da vila, aberta aos laços que estruturam uma sociedade comunal. Na cidade moderna industrial, por outro lado, a idéia de família acaba por mimetizar a mesma competitividade e isolamento individuais que caracterizam a experiência humana no espaço da fábrica: nasce o sentimento de família burguesa, pautada pela intimidade do lar e pela privacidade daqueles que se entendem como unidos preferencialmente pela consangüinidade. Neste novo espaço da família, o mundo para além das portas do lar é encarado como o espaço da luta pela sobrevivência e da competição de mercado. Daí a educação escolar tornar-se quase uma ferramenta com a qual se poderia, de forma ideal, possibilitar à criança a formação que lhe habilitaria ingressar no espaço social do adulto. Deve-se ter em conta que, na sociedade medieval, o espaço do aprendizado (mesmo que dividido em uma linha hierárquica) era igualmente compartilhado por crianças e adultos, em uma dinâmica de troca. A experiência moderna, por outro lado, fala de uma “escola especializada”, onde o tutor fala *ex Cathedra*<sup>2</sup> e tanto “a família” quanto “a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos”

---

2 Expressão utilizada para designar o conhecimento detido pelo professor titular de uma disciplina. Jargão usado pelo para expressar o dito conhecimento inquestionável. SANTOS, S. R. dos. Dicionário latino português: Saraiva, 1993

(ARIÉS, 1981, p.277), isolando-a como a peça de um “mecanismo social” em estágio de ajuste.

É nesse período, como relata Arantes, que a infância torna-se um "objeto de preocupação e de estudo" (ARANTES, 2001, p.79). Pois então a burguesia, enriquecida com a especulação financeira ou com o comércio, passaria a reclamar para si “valores e bens que eram até então, restritos a elite econômica” (ARANTES, 2001, p.79), buscando conquistar para seus descendentes, por intermédio da educação, um lugar de destaque no hierarquizado e estratificado espaço da sociedade. BECCHI<sup>3</sup>, citado por ARANTES (2001, P. 79), esclarece que “desde o final do século XVIII, as crianças burguesas começavam a ter escola, professores, brinquedos, livros, enquanto a proletária continua a viver uma condição de vida adulta, com pessoas grandes da sua família e do ambiente extra doméstico” (BECCHI, 1993). Na nova estrutura econômica, onde uma nova aristocracia do capital começa a avançar sobre a até então dominante aristocracia latifundiária, definia-se os rumos de uma nova elite, a quem os ingentes sistemas de ensino buscariam satisfazer.

No contexto brasileiro, em linhas gerais, não foi muito diferente. O direito à infância e à educação atingia, no período em questão, apenas os grupos mais favorecidos economicamente. Muito tempo mais tarde, somente a partir de 1920, é que as crianças das classes populares teriam um relativo acesso a instituições que se preocupavam de alguma forma com a educação infantil. Apesar dos avanços com relação aos direitos concebidos às crianças hoje, devemos ter em conta que a atual idéia de infância, de acordo com Miranda (1994), é fruto dos desenvolvimentos ideológicos do período moderno, quando a idéia de infância e de educação infantil se voltava, como vimos, às preocupações exclusivas de uma eufórica classe

---

<sup>3</sup> BECCHI, E. Molte infanzia, poche storie. Ricerche pedagogiche, n.68-9, p. 1-15, 1983.

burguesa, em um contexto de nascente competitividade de mercado e isolamento individual. A idéia de infância, como construída na modernidade, termina por negar os fundamentos do desenvolvimento histórico do indivíduo, apresentando a criança modelo moderna (trajada de forma similar a do adulto, devendo reproduzir uma atitude condizente com sua “posição social” e tomando a brincadeira como uma atitude “improdutiva”) como fosse um dado natural e eterno, e não um produto social (MIRANDA, 1994, p.128). CHARLOT<sup>4</sup>, citado por MIRANDA (1994, p.128) afirma, ainda, que “...a criança é, assim, o reflexo do que o adulto e a sociedade querem que ela seja e temem que ela se torne.” A idéia de “natureza infantil” (um construção ideológica e não um dado natural) busca, dessa forma, padronizar a criança ignorando o meio social em que ela estaria inserida.

Apesar da pedagogia nova ver na educação infantil a tarefa de favorecer o desenvolvimento natural e espontâneo da criança e a pedagogia tradicional buscar corrigir a sua “natureza selvagem”, ambas desconsideram a condição histórico-social da criança. Tal condição é o que determina, de certa forma, o processo de socialização da criança. A criança, segundo Miranda, enquanto sujeito da história, tem “... a possibilidade de recriar seu processo de socialização e por meio dele interferir na realidade social.” (MIRANDA, 1994, p. 131). Desta forma, ao assumirmos o pressuposto de que a criança poderia experimentar, dentro de sua condição social particular, um processo evolutivo, deveríamos levar em consideração a sua origem de classe na análise deste processo, e as relações recíprocas entre criança e sociedade deveriam ser vistas em uma perspectiva dialética<sup>5</sup>. Neste contexto, assumimos aqui que deve-se levar em conta que a criança participa ativamente (agente e não paciente) na sociedade, seja como trabalhadora

---

<sup>4</sup> CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*, Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

<sup>5</sup> " Que concerne à arte do diálogo". FERREIRA, Aurélio, 1993.

ou como consumidora, de acordo com sua situação social. Ainda sobre este ponto, é necessário “...respeitar as características do desenvolvimento infantil” (KISHIMOTO, 2001, p. 9), isto é, permitir que a criança se expresse por meio de atividades próprias da idade, antes de impor conteúdos de escrita, informática ou outros. A criança, desta forma, fará sua expressão por meio de seu corpo, e esta será, em uma certa medida, sua primeira e genuína linguagem.

Tomando a expressão corporal como uma linguagem, especialmente utilizada na infância, esta tornou-se o objeto de conhecimento privilegiado da Educação Física escolar segundo o Coletivo de Autores (1992, p.42). Daí a necessidade, para estes autores, do surgimento de uma concepção de Educação física que denomina-se Cultura corporal de movimento.

### 2.3 CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO

Tendo em vista que este trabalho opta pelo uso da cultura corporal de movimento como referencial teórico, cabe aqui fazer uma explanação acerca de tal concepção de Educação Física, concluindo com uma defesa da validade dessa corrente. Segundo COLETIVO DE AUTORES (1992, P. 28), a Educação Física, como disciplina do corpo curricular da escola, deve fazer parte do saber transmitido ao aluno porque

...é o tratamento articulado do conhecimento sistematizado nas diferentes áreas que permite ao aluno constatar, interpretar, compreender e explicar a realidade social complexa, formulando uma síntese no seu pensamento à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências ou áreas do conhecimento.

Desta forma, nenhuma disciplina, entre elas a Educação Física, é legitimada no currículo escolar atuando isoladamente neste.

Dentro desta perspectiva, de acordo com a Cultura Corporal de

Movimento, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento, um patrimônio que necessita ser transmitido e apreendido pelos alunos. Tal reflexão é necessária para uma compreensão da realidade natural e social em que estão inseridos os indivíduos, e deve-se ter em conta que a sua ausência impede que o homem e a realidade sejam compreendidos como uma totalidade (COLETIVO DE AUTORES, 1992, P. 42).

Assim sendo, para o Coletivo de Autores, cada disciplina do currículo fundamental e médio deveria ter uma contribuição particular para a "explicação" da realidade para o aluno. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p 28). A cultura corporal de movimento, neste sentido, para o Coletivo de Autores (2001, P. 38) buscaria:

desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismos, contorcionismos, mímica, que podem ser identificadas como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

Como tal área visa apreender a expressão corporal como linguagem, linguagem esta historicamente construída pelo homem a partir de suas necessidades para sobrevivência e resultante de conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados pela sociedade, torna-se necessário o entendimento por parte do aluno das noções da produção humana, neste caso da expressão corporal. Assim, o homem que foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo também, marca em um contexto social os conhecimentos a partir das regras e códigos de conveniência. Utilizando os conteúdos específicos, o professor de Educação Física poderia, dessa forma, repassar as noções – **histórica**, **provisória** e **inesgotável** – da produção cultural humana, preparando os alunos, no cotidiano das aulas, para uma realidade de confrontação com os modelos impostos,

ressaltando-lhes, em contrapartida, as possibilidades de intervenção e mudança. Tais noções, codificadas no uso dos códigos corporais, teriam o objetivo de ajudar o aluno a compreender a construção (desde sua gênese, que facilita a identificação do aluno como sujeito histórico), a formação (a faceta inesgotável de tais produções humanas, evidenciando, por ato e discurso, como podem surgir novas idéias ou regras a partir das exigências de cada época) e a possibilidade de transformação (provisoriedade, abandono de uma prática por outra mais conveniente) da produção humana.

Nesse sentido, VAGO<sup>6</sup>, citado por SILVEIRA & PINTO ( 2001, P. 142) afirma não se tratar "... de mera transmissão de práticas da cultura de movimento já produzidas fora da escola, como se elas fossem intocáveis. Trata-se exatamente de transformar essa cultura. É com essa cultura transformada, produzida pela escola que a Educação Física poderá intervir na cultura corporal da sociedade."

Neste contexto, a Educação Física como disciplina pedagógica teria "...a finalidade de vir proporcionar a intervenção autônoma, crítica e criativa do aluno nessa dimensão de sua realidade social, de modo a modificá-la, tornando-a qualitativamente distinta daquela existente." (CASTELLANI, 1998, P. 53-54) Através da formulação de problemas dos conteúdos supra-citados, entende-se que a Educação Física, orientada teoricamente pela Cultura Corporal de Movimento, buscaria um aprofundamento sobre a realidade, despertando no aluno curiosidade e motivação para mudanças desejáveis. A discussão de assuntos sócio-políticos atuais, como: ecologia, sexualidade, saúde pública, relações no trabalho, preconceitos, inclusão, economia do país, ressaltando a solidariedade, a cooperação, a distribuição e a emancipação como base nas aulas de Educação Física, é o que permitiria ao aluno um entendimento próprio, e não imposto, da realidade social. Tal

---

<sup>6</sup> VAGO, Tarcísio Mauro. Ramos da EF escolar: o que foi, o que é , o que poderia ser. UFMG, 1997.

processo contribuiria para a equidade entre indivíduos de distintas proveniências sociais no processo de ensino, evitando a perpetuação de ideais que não representam as expectativas dos grupos sociais como um todo (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 40), ao contrário do ensino tradicional, fundado em preceitos individualistas, competitivos e dominadores. É nesse sentido que se concorda com Silveira e Pinto, quando estes autores dizem que: "... a função da Educação Física é educar para compreender e transformar a realidade que nos cerca, a partir de sua especificidade que é a cultura de movimento humano." (SILVEIRA & PINTO 2001, p. 139).

Ainda de acordo com Silveira e Pinto, acredita-se que se deva "contemplar todos os conteúdos da cultura de movimento em momentos de prática, e também de estudo e pesquisa, sobre os aspectos históricos, técnicos, sociais, fisiológicos, estéticos, éticos, culturais e políticos desta prática social." (SILVEIRA & PINTO, 2001, p. 141). A relação prática e estudo, ainda de acordo com estes autores, deve ser vista da seguinte forma:

Acreditamos na relevância da comunicação na consecução de nossos objetivos pedagógicos no sentido de dar consciência crítica e capacidade de transformação a nossos alunos. Os momentos de prática e de estudo podem estar presentes numa mesma aula ou ser tratados em aulas separadas, mas o que é mais importante é que se consiga estabelecer uma ponte ou ainda melhor, entrelaçar discussão e prática de forma que ambas sejam as duas faces da mesma moeda, permitindo ao aluno enxergar a estreita relação entre eles.

Daí a necessidade da intervenção dos profissionais da área na defesa de uma Educação Física que permita ao aluno o uso pleno de sua expressão corporal. Entende-se que só dessa forma ele se desenvolverá de uma forma plena, cômico de sua própria capacidade de ação e mudança histórica (logo, social), agindo no sentido de construir sua auto-identidade sociocultural, evitando alienações de qualquer espécie. Entende-se, dessa forma, que é de suma importância ressaltar a importância de se transmitir ao aluno todos os conteúdos da cultura corporal, não

apenas aqueles que a Educação Física tradicional transmite.

#### 2.4 PROBLEMAS E CARACTERÍSTICAS TRADICIONAIS IDENTIFICADOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fez-se necessário um levantamento de algumas das principais questões problemáticas encontradas na Educação Física e na educação infantil. Para tal, buscou-se suporte em uma bibliografia de referência teórica, a partir da qual se esboçou a necessidade de um novo tratamento tanto para a Educação Física quanto para a educação infantil.

Segundo Miranda (1994), na base da atual idéia de educação infantil encontra-se uma recorrente imposição de saberes à criança por parte da sociedade adulta. De acordo com essa relação, busca-se ensinar à criança as regras sociais que ela, de acordo com as expectativas do adulto, teria de obedecer. Tal “lógica educativa” é consequência da idéia de infância acima exposta, que, enquanto negligencia o caráter histórico a partir do qual o indivíduo deveria ser compreendido, põe em evidência o seu suposto caráter natural. Com isso, a criança experimenta, atualmente, de acordo com as relações expostas no capítulo 2.2, a condição de “mera consumidora de bens e idéias produzidos pelos adultos.” (MIRANDA, 1994, p. 127)

A idéia de infância como um fato natural imposto termina por justificar, em uma lógica de dominação, concepções equivocadas acerca da criança, dissimulando o fato de que ela, na realidade, está à margem do processo social em que ela está inserida. Como sintoma disso, não existe, tradicionalmente, qualquer espécie de diálogo (ou troca) entre crianças e adultos no que se refere a seu processo educativo, evidenciando uma distância efetiva entre os ideais infantis e adultos. Como exemplo concreto desta problemática, pode-se citar o fato de que na educação infantil é tradicionalmente evidenciada a cultura cognitivista, enquanto que a

necessidade de brincar, imanente à criança, fica suprimida. Nesse sentido, no que diz respeito aos conteúdos de educação física ministrados em fase pré-escolar, temos também a ênfase dada à psicomotricidade.

Sobre a psicomotricidade, Bracht (1989, p.31) nos lembra que, apesar de ser baseada na interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, propondo, a partir de “jogos de movimento e exercícios”, contribuir para a educação integral, há nela um deslocamento das atividades físicas para uma posição secundária e subordinada às funções mentais. A atividade corporal, desta forma, não seria um saber em si, digno de ser estimulado e transmitido, mas sim um meio. Pode-se dizer, além disso, ainda de acordo com Bracht (1989, p. 31), que a psicomotricidade é uma idéia de educação pelo movimento “...desencarnada socialmente”, onde o movimento infantil é controlado pelo adulto em favor do desenvolvimento de capacidades cognitivas presumidamente ideais. Por isso, na psicomotricidade, a expressão corporal teria a função primordial de intermediar o processo de apreensão de outras áreas de conhecimento, não representando uma linguagem corporal de manifestação própria e genuinamente infantil em favor de uma educação global integrada.

O uso exclusivo da psicomotricidade nas aulas de Educação Física, prática tributária da moderna concepção de infância e da qual as contemporâneas práticas educativas são ainda tributárias, termina, dessa forma, por legitimar a idéia de submissão da criança pelo adulto, levantada por Bracht (1989), além de significar uma submissão também das ditas práticas da Educação Física aos conteúdos próprios das demais disciplinas do corpo curricular (julgadas tradicionalmente como mais importantes por parte significativa da sociedade). Neste sentido, Sayão (1979) aponta para o fato da criança ser vista prioritariamente pelo o que ela não é capaz de fazer e não pelo o que ela faz. Assim, a criança é tratada como uma espécie de mini adulto com potenciais de aprendizagem, ignorando-se seus desejos e necessidades

particulares. O ensino que não respeita tais aspectos infantis torna-se, dessa forma, meramente mecânico; a criança, transforma-se em algo capaz de cumprir tarefas (preencher um quadro a giz-de-cera, mimetizar passos de dança e golpes de luta), relegadas suas aptidões particulares a um plano secundário.

Cabe aqui também ressaltar um outro problema da Educação Física em seu contexto pré-escolar, a saber: de que em algumas escolas seus conteúdos são utilizados com o intuito de mera compensação à inatividade motora. Deixa-se, assim, apenas para a Educação Física o espaço de expressão corporal, enquanto que no restante do tempo trabalha-se as ditas atividades intelectuais (como se não fosse necessário inteligência e discernimento para expressar-se corporalmente). Tal prática reforça a dicotomia corpo-mente, em um esforço para se tratar de cada elemento separadamente, seja para educá-lo, desenvolvê-lo ou puní-lo. Ayoub, no que diz respeito a este ponto, defende que "... não podemos negar que a especificidade da Educação Física localiza-se justamente no âmbito da cultura corporal. Assumirmos essa especificidade, sem a pretensão de sermos os "donos" da expressão corporal das crianças, pode ser um importante ponto de partida para configurarmos **entrelaçamentos com diferentes áreas de conhecimento.**" (grifo meu) (AYOUB, 2001, p.58)

Além disso, em um outro sentido, tem-se, na Educação Física pré-escolar, a tendência a oferecer atividades tradicionais, como aulas de balé para as meninas e de judô para os meninos. Tal ocorrência, além de limitar a possibilidade da criança de conhecer os demais temas da cultura corporal (como outras formas de lutas e de danças, jogos, brincadeiras, ginástica, malabaris, mímica, entre outros) passa a idéia de que a Educação Física não é parte integrante das atividades curriculares, mas um mero apêndice às as ditas "atividades principais". Além disso, tal prática termina, também, por reforçar uma visão sexista da atividade física, legitimando a falsa concepção de que a dança é uma atividade prioritariamente feminina, e a luta,

masculina.

Deve-se ter em conta, dessa forma, que o espaço da Educação física na educação infantil está ainda, em um certo sentido, em processo de formação. Acredita-se, que a presença de profissionais de diversas áreas na educação infantil pode favorecer um trabalho de parceria entre os profissionais envolvidos no processo educacional, onde o ponto de partida é a criança e não o adulto. Sobre a tomada da criança como ponto de partida no processo de educação acredita-se que o brincar além de ser uma atividade natural que a criança desenvolve também a ajuda em seu desenvolvimento.

Enfim, um trabalho em parceria de todos os profissionais envolvidos na educação infantil, tomando-se o devido cuidado para que os conteúdos trabalhados com criança não sejam isolados uns dos outros (AYOUB, 2001, p.53) e o respeito às necessidades infantis, como por exemplo a de brincar e de expressar, poderia, em tese, resultar em uma educação apta a conceber o indivíduo em sua totalidade, concorrendo para um processo formativo capaz de preparar o aluno para a participação efetiva e transformadora na realidade social.

## 2.5 A IMPORTÂNCIA DO BRINQUEDO INFANTIL SEGUNDO VYGOTSKY:

Concluindo a discussão da bibliografia de referência teórica, não se poderia deixar de discutir a importância da brincadeira para a criança na fase pré-escolar defendida por este trabalho como uma das formas natural de expressão e desenvolvimento infantil, tendo Vygotsky (1991) como autor de apoio.

Deve-se ter em conta, antes de tudo, que para a criança em fase pré-escolar, o corpo é o principal meio de expressão utilizado, e as brincadeiras sua linguagem mais genuína. Dessa forma, deve-se estar atento para o que afirma Kishimoto: “pelo brincar se pode compartilhar valores culturais e significações,

expressar idéias, compartilhar emoções, aprender a tomar decisões, cooperar, socializar ...” (KISHIMOTO, 2001, p. 9). O brinquedo, para Vygotsky, é o principal meio que a criança tem manifestar seu desejo de ação e satisfazer seus desejos imediatos (VYGOTSKY, 1991, P.105). O mundo imaginário criado para satisfazer a necessidade de realização de um desejo é denominado, na fase infantil, de brinquedo. O brinquedo, desta forma, é fruto de uma necessidade e o resultado de uma busca por parte da criança. Esta etapa ocorre no início da fase pré-escolar. A importância do brinquedo faz-se sentir, segundo este autor, no desenvolvimento da imaginação; atividade consciente que (mesmo podendo ser definida como o brinquedo sem ação) só frutifica com a experiência prévia da ação. É, portanto, fundamental que, em fase pré-escolar, se estimule, de acordo com Vygotsky, a ação infantil circunscrita aos domínios do brinquedo.

Vygotsky não considera o brinquedo como uma atividade meramente simbólica. Acredita que está implícita nessa relação da criança com o brinquedo uma oportunidade de evolução deste (comandado pela criança, que lhe impõe regras ocultas, particulares) para o jogo (onde o espaço de interação com as outras crianças faz-lhe construir, de par com seus companheiros, regras evidentes e compartilhadas). Além disso, o brinquedo, como experiência concreta, é uma forma que a criança tem de interagir com seu meio e desenvolver sua percepção. (Vygotsky, 1991, p. 110). No adulto, por exemplo, a percepção pode ser expressa por uma razão direta entre o objeto e o significado. Para a criança, por outro lado, que não levou a termo uma apropriação intelectual do objeto, a existência concreta deste é que é determinante nesta relação (para ela, mais do que para o adulto, o objeto vem antes do significado, o movimento antes da palavra, o brincar antes da ação concreta). Além disso, no brincar (“faz-de-conta”) a criança é capaz de reconstruir, de forma pessoal, o que observa. A imitação é, como ressalta Vygotsky, uma oportunidade que a criança tem realizar coisas que estão para além de suas próprias capacidades. Esta ação

prazerosa de imitar, fazer de conta, brincar de realizar o que lhe é por enquanto impossível, ajuda a criança a iniciar o processo de separação entre objeto e significado; tal processo levará, mais tarde à separação total entre o significado e as situações concretas, como o adulto o faz (no que se denomina pensamento abstrato). O brinquedo, desta forma, é onde a criança é capaz realizar o processo de se deslocar o objeto ou a experiência concreta de uma posição dominante para a subordinada, em um desenvolvimento do que se poderia denominar de ação intelectual. Por um outro lado, o ambiente cultural exerce, segundo Vygotsky, grande influência no desenvolvimento humano. A cultura tem o importante papel de estabelecer formas de funcionamento psicológico que o indivíduo interioriza através da relação interpessoal, como a linguagem (que só se estabelece como uma espécie de interface entre indivíduos). A cultura segundo Vygotsky é dinâmica no sentido que seus membros estão constantemente recriando-a, sendo cada sujeito capaz de interagir ativamente com o mundo cultural e com seu mundo subjetivo. (VIGOTSKY, 1992, p. 35). Tal relação com o meio, de acordo com este teórico, se desenvolve em um processo eminentemente histórico-cultural. Dentro desta perspectiva, denominada por Vygotsky de histórico-cultural, é que frutifica a importância do brinquedo, sendo esta a forma privilegiada de linguagem da criança em sua interação com a cultura (vista aqui não em uma perspectiva imediata, mas como produto histórico) e consigo.

Torna-se, portanto, necessário que o adulto aceite e estimule apropriadamente a brincadeira, não apenas pela sua função pedagógica e produtiva, mas como uma ação prazerosa da criança, que lhe serve de linguagem para interagir com a realidade que lhe rodeia. Tendo em conta que o brincar, na fase em questão, dá-se por um processo onde a expressão corporal é mais recorrente que a elocução verbal, é principalmente o profissional de Educação Física que pode contribuir no incentivo da atividade de brincar, tomando-se esta como parte da Educação Física

voltada à educação infantil. Entende-se que, de forma criativa e crítica, o professor de Educação Física, desde que preocupado com o papel da cultura corporal de movimento no desenvolvimento do aluno, pode ser uma peça essencial para o quadro de educadores de uma pré-escola voltada a um reconfigurado ensino de qualidade.

### **3 METODOLOGIA**

#### **3.1 SUJEITOS**

Participaram como sujeitos deste estudo seis diretores ou coordenadores de pré-escolas do bairro Água-Verde, na cidade de Curitiba, no estado brasileiro do Paraná.

#### **3.2 INSTRUMENTO**

O instrumento utilizado foi uma entrevista feita a partir de um questionário composto de seis perguntas referentes à formação profissional dos professores das instituições, acerca de suas formações profissionais, e suas orientações pedagógicas, da utilização ou não dos conteúdos da Educação Física, das atividades por eles enfatizadas. Tal instrumento foi aplicado aos diretores ou coordenadores das escolas, resultando em um panorama que permite vislumbrar a visão que a direção e/ou os profissionais competentes da instituição têm com relação aos assuntos tratados. Não houve um acompanhamento das práticas educacionais, nem foi analisado o ponto de vista dos profissionais que estão diretamente envolvidos na educação da criança, porque não foi o propósito deste trabalho.

#### **3.3 PROCEDIMENTOS**

Procurou-se, nas respectivas escolas, os responsáveis pela direção e coordenação de ensino da instituição e então, aplicou-se o questionário que foi respondido oralmente sob orientação da pesquisadora.

## 4 RESULTADOS

Expõe-se aqui as perguntas feitas oralmente aos diretores, bem como suas respectivas respostas. Os números que antecedem as perguntas caracterizam cada uma das seis escolas analisadas.

### **Perguntas da entrevista:**

1) Que atividades recreativas e educativas são desenvolvidas quotidianamente com as crianças? (o quadro que se encontra em anexo sintetiza os dados obtidos pelas duas primeiras perguntas)

**Escola 1.** *Atividade livres e dirigidas (balé, judô, música, artes e capoeira)*

**Escola 2.** *Recreação e brinquedo, expressão corporal, música, judô*

**Escola 3.** *Psicomotricidade, música, brincar, judô, balé, informática.*

**Escola 4.** *Música, teatro de fantoches, judô, balé, capoeira, inglês.*

**Escola 5.** *Balé, judô, recreação, informática, teatro, artes.*

**Escola 6.** *Capoeira, artes, aula de violino, música, inglês, educação ambiental.*

2) Qual o profissional que as desenvolve?

**Escola 1.** *Professores de classe formados e/ou estudantes de pedagogia. Nas aulas de judô e balé, professor de Educação física. Nas aulas de música professor formado em música.*

**Escola 2.** *Professores de classe. Para expressão corporal, professor formado em dança. Para o judô, professor de Educação Física.*

**Escola 3.** *Professor regente formado em pedagogia. E professor de Educação Física para as aulas de Educação Física, Judô e balé.*

**Escola 4.** *Professor de classe formada em pedagogia. Professor de Educação Física para as aulas de Balé e judô.*

**Escola 5.** *Professor regente formado em pedagogia. Judô, balé, recreação com professor formado em Educação Física. Para as demais atividades professores especialistas da área.*

**Escola 6.** *Professor regente formado em pedagogia. Capoeira, música/recreação com professores de Educação Física. Demais atividades com especialistas da cada área.*

3) Qual a linha pedagógica da escola?

**Escola 1.** *"Sócio-interacionista, com ênfase à valorização das vivências da criança para a construção do seu conhecimento, expressar seu potencial criativo, bem como ter acesso às diferentes manifestações culturais e apropriar-se do conhecimento pelo lúdico."*

**Escola 2.** *" Brincar, este é o lema da escola, pois é brincando que a criança cria e recria o seu conhecimento, explora suas emoções, sentimentos, linguagem, relações sociais e imaginação na construção de um mundo cada vez melhor."*

**Escola 3.** *Sócio-interacionista, com aproveitamento de alguns traços metodológicos de outras linhas.*

**Escola 4.** *Sócio-interacionista.*

**Escola 5.** *Sócio-interacionista.*

**Escola 6.** *Sócio-interacionista.*

4) Como a escola encara as atividades corporais ministradas aos alunos?

**Escola 1.** *Com muita importância, pois manifesta-se em todas as atividades.*

**Escola 2.** *Com planejamento prévio, pois não são vistas como simples passatempo, pois são primordiais para a vida e ampliação das experiências infantis.*

**Escola 3.** *Com seriedade. Há aula de Educação Física com planejamento e com o uso da psicomotricidade.*

**Escola 4.** *O brincar, por exemplo, favorece o aluno a manifestar seus medos, ansios, neuroses.*

**Escola 5.** *Com importância. Temos recreação com professor de Educação Física.*

**Escola 6.** *O corpo está relacionado com a aprendizagem. Pelo corpo há uma relação de troca.*

5) Há separação entre meninos e meninas nas atividades oferecidas pela escola?

**Escola 1.** *Apenas no balé e judô.*

**Escola 2.** *Não. Acredita nas trocas e desafios corporais existentes entre meninos e meninas.*

**Escola 3.** *Apenas no judô e balé.*

**Escola 4.** *Sim. No balé e no judô, mas por causa dos pais.*

**Escola 5.** *Não.*

**Escola 6.** *Não.*

6) A escola teria interesse em um profissional de Educação física que desenvolvesse atividades com os alunos?

**Escola 1.** *Sim, para balé e judô.*

**Escola 2.** *Sim, porque hoje em dia a Educação Física está sendo muito valorizada, não somente pela escola, mas também pelos pais que aos poucos estão valorizando esta área. Temos judô com professor de Educação Física.*

**Escola 3.** *Muito. Por isso temos aulas de Educação Física.*

**Escola 4.** *Sim. Mas o custo é alto e os pais não conhecem Educação Física.*

**Escola 5.** *Temos os professores de judô, balé e recreação formados em Educação Física.*

**Escola 6.** *Sim. Nosso professor de capoeira e nossa professora de música/recreação são formados em Educação Física.*

## 5 ANÁLISE DE DADOS

Este trabalho optou pela análise descritiva dos dados coletados

Infere-se dos dados coletados que das seis escolas pesquisadas quatro oferecem aulas de balé, ministradas por professores de Educação Física. Uma escola oferece expressão corporal por professor formado em dança. Cinco escolas oferecem judô, sendo ministrado por professor de Educação Física. Três oferecem aula de capoeira, sendo que em duas delas quem a ministra é professor formado em Educação Física. Uma escola possui aula de Educação Física, ministrada por professor formado em Educação Física, enquanto outras duas oferecem recreação sob a supervisão do professor formado em Educação Física.

Com relação aos profissionais envolvidos no processo educacional, na primeira escola os professores de classe (pedagogas) responsabilizam-se pela maior parte das atividades com exceção das aulas de música (pelo professor de música); balé, judô e capoeira (por professores de Educação Física). Na escola número dois, a professora de classe responsabiliza-se pelas atividades com exceção das aulas de expressão corporal (pela professora formada em dança), música e Judô (pelo professor formado em Educação Física). Na terceira escola as aulas de Educação Física (priorizando a psicomotricidade), balé e judô são realizadas por professores de Educação Física. As demais atividades são ministradas pela professora de classe formada em pedagogia. Na quarta escola estudada, as aulas de balé, judô e capoeira são ministradas por diferentes profissionais formados em Educação Física. As demais atividades são de responsabilidade das professoras de classe formadas em pedagogia. Na quinta escola, o balé, o judô e a recreação são ministradas por professores de Educação Física. Para cada uma das seguintes atividades: teatro, artes, informática, existe um profissional especialista. A última escola, oferece a capoeira com professor de Educação Física. A música e a recreação ficam a cargo de

uma única professora também formada em Educação Física. O balé é uma atividade extra-curricular. O inglês, a educação ambiental, a aula de violino, possui profissionais especialistas. Há a professora de classe formada em pedagogia. **Os dados até aqui analisados podem ser melhor visualizados no quadro do anexo.**

Todas as escolas adotam a pedagogia sócio-interacionista.

As seis escolas estudadas manifestaram que consideram importantes as atividades corporais, porém a Educação Física, mais especificamente, é privilegiada em apenas uma delas e com o intuito de desenvolver a psicomotricidade, enquanto que para a maioria é apenas utilizada para aulas especiais de judô, balé e capoeira. Em duas escolas a Educação Física desenvolve também a recreação, mas a atividade de brincar sem orientação é uma atividade oferecida com cautela, uma vez que a maioria dos pais preferem a oferta de atividades que desenvolvam a "cognição" das crianças.

Há divisão de sexo apenas nas aulas de judô e balé. Nas demais atividades não há nenhum tipo de divisão entre os sexos nas atividades.

As escolas um, cinco e seis, acreditam que o profissional de Educação Física é importante para desenvolver as atividades das quais ele já está responsável na escola. A escola três valoriza a aula de Educação Física, e é a única que possui a disciplina em seu currículo, com ênfase na psicomotricidade. A escola quatro respeita o valor da Educação Física, porém relata que o seu custo é alto e que os pais não entendem o que é Educação Física. A escola dois relata que a Educação Física está começando a ser valorizada por parte dos pais, mas possui profissional formado na área apenas para as aulas de judô.

## 6 DISCUSSÃO

Apesar do profissional de Educação física estar timidamente presente na educação infantil, torna-se evidente pela pesquisa que sua área de atuação fica restrita às atividades extra classe como o balé, o judô e a capoeira. Não há preocupação por parte dos educadores em proporcionar aos alunos acesso às outras formas expressão corporal, que engloba outras danças além do balé, outras lutas além do judô, jogos (brincadeira), ginástica (artística, rítmica), esportes, malabarismos, mímica entre outros.

Também se avalia pelos relatos dos diretores que, mesmo que os professores respeitem a brincadeira, muitas vezes os pais se preocupam quando essa atividade é recorrente na escola, tomando-a como uma espécie de “atividade improdutiva”. Isso leva, muitas vezes, a escola a dirigir e até a reduzir a oferta dessa atividade para as crianças. Na verdade, os pais preocupam-se se a escola é capaz de enquadrar seus filhos no futuro mercado de trabalho, através do preparo precoce por atividades dirigidas para esse fim. Daí a oferta de inglês, informática e alfabetização para crianças da pré-escola. O problema não está na oferta das citadas atividades, mas sim na postura de impor conteúdos sem levar em conta as necessidades infantis. Nesse sentido KUHLMANN JÚNIOR<sup>7</sup>, citado por AYOUB (2001, p. 58), esclarece:

É claro que a educação infantil não pode deixar de lado a preocupação com uma articulação com o ensino fundamental, especialmente para as crianças mais velhas que logo estarão na escola e se interessam por aprender a ler, escrever, contar. Isso poderia ser resolvido muito mais facilmente se houvesse clareza quanto ao caráter da educação infantil, se a criança fosse tomada como ponto de partida e não um ensino fundamental pré-existente.

---

<sup>7</sup> KUHLMANN JÚNIOR, M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A L. G., PALHARES, M. S. orgs. Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.

A partir dos dados levantados, presume-se a importância da Educação Física para essa fase da educação, onde também a leitura da linguagem expressa no brinquedo pode ser feita e usada em favor do desenvolvimento infantil. Ocorre que muitas vezes tal leitura é esquecida em favor da transmissão de saberes dentro de modelos sistematizados e de saberes impostos pela ansiedade dos pais de uma presumida ascensão social via escolarização.

## 7 CONCLUSÃO

### 6.1 ANÁLISE DA HIPÓTESE LEVANTADA POR ESTE TRABALHO

Esta parte do trabalho se propõe a analisar a hipótese levantada e confirmada pela pesquisa empírica, da existência de problemas relacionados à prática pedagógica da Educação Física infantil, com vistas a contribuir para uma discussão em favor de uma redefinição do papel da Educação Física dentro da pré-escola (visão que este trabalho busca defender). Foi confirmada na pesquisa de campo o fato de que os conteúdos específicos de Educação Física na fase pré-escolar, quando os há, são prioritariamente os conteúdos da psicomotricidade, privilegiando mais a apreensão de conhecimentos da área cognitiva do que a necessário estímulo da cultura corporal. Outro fato confirmado na pesquisa prática, é de que o profissional da Educação Física quando é requisitado pela instituição pré-escolar, o é no intuito de transmitir práticas desvinculadas das demais e que tradicionalmente são impostas às crianças nesta fase, a saber: o balé e o judô, capoeira. Conclui-se que não há oferta à criança das demais práticas da cultura corporal de movimento, como outras danças além do balé, outras lutas além do judô, a ginástica rítmica ou artística, mímica, esportes e jogos e brincadeiras, e que as práticas tradicionais (balé e judô) não fazem parte do processo educacional, mas sim, são práticas tratadas individualmente sem nenhuma relação com as demais disciplinas ou práticas trabalhadas com crianças. Nega-se, com isto, a necessidade infantil de aprender, inventar e modificar conteúdos culturais do movimento humano, como uma forma de adquirir conhecimentos corporais. Até porque tais conhecimentos não são encarados como uma forma de cultura em nossa sociedade.

Com relação à atividade de brincar, evidenciada por este estudo pela sua importância para o desenvolvimento da criança, constatou-se que até existe uma preocupação em oferecer espaço para a recreação nas pré-escolas visitadas, em algumas delas, inclusive fica a cargo do professor de Educação Física. Porém os dados evidenciam que essa atividade muitas vezes é dirigida através de jogos com poucas regras para o desenvolvimento das noções de lateralidade, espaço e demais conteúdos da psicomotricidade, além de serem observados na brincadeira possíveis manifestações como medos, anseios e neuroses da criança, o que configura o uso da psicomotricidade relacional para essas atividades, utilizando o movimento apenas como meio de obter resultados cognitivos e/ou emocionais.

A brincadeira livre e espontânea, segundo relatos dos diretores, é encarada pelos pais como atividade para suprir a inatividade física porém sem importância para o desenvolvimento infantil. Os pais preferem a ênfase em conteúdos como noções de alfabetização, de informática, de inglês, o que facilita a criança provar seu desenvolvimento cognitivo e ingressar no ensino fundamental. Aqui cabe o papel do educador em esclarecer acerca da necessidade infantil em brincar e da possibilidade desta atividade contribuir muito para o desenvolvimento da criança, como este trabalho defendeu baseado em Vygotsky (1984).

Enfatiza-se mais uma vez que os resultados do experimento foram consequência da análise da visão da direção da escola em relação aos assuntos relacionados às atividades que fazem parte do conteúdo da cultura corporal de movimento. A partir desse fato, verificou-se que a direção da escola não possui conhecimento ou clareza com relação à importância da Educação Física na fase pré-escolar, já que utiliza os conteúdos dessa disciplina apenas para atividades que tradicionalmente fazem parte do currículo pré-escolar por questões já discutidas neste trabalho. A partir dessa afirmação, fica evidente a falta de entendimento e esclarecimento do papel e da importância da Educação Física na educação infantil

por parte dos profissionais da área pré-escolar, levando à utilização deficiente dos conteúdos constituintes da disciplina, denominados aqui como cultura corporal, nestas instituições.

Enfim a Educação Física ainda não é vista como uma disciplina escolar, uma forma de cultura, imprescindível para educação do indivíduo. Logo, a partir da discussão do objetivo papel da escola, verifica-se o surgimento da necessidade de um projeto pedagógico que priorize a educação e o acesso ao conhecimento de forma a respeitar as características sociais, históricas e culturais dos indivíduos, também na educação infantil, e da participação da Educação Física como disciplina imprescindível para a educação do aluno.

## 6.2 O IDEAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA A PARTIR DO OBJETIVO DA ESCOLA

Depois de analisados teoricamente as atuais idéias de infância, de educação infantil e especificamente o papel da Educação Física neste contexto, surge – a partir da relativa confirmação das hipóteses levantadas por este estudo (a submissão da criança ao saber adulto) – a necessidade da compreensão do papel da instituição escola com vistas à construção de um ideal de Educação Física na pré-escola como solução aos problemas encontrados na fase empírica deste trabalho.

Parte-se de Libâneo para, antes de tudo, indicar que é necessário compreender o aluno como um sujeito inserido em um contexto histórico específico, para poder criar ações concretas através das quais se efetue a relação de mediação entre o saber escolar e as condições de vida do aluno; isto é, tanto os processos internos de aprendizado e de interação com a realidade como os estímulos do meio (a cultura na qual ele nasce) são determinantes para o processo de construção do indivíduo. (LIBÂNEO, 1994, p. 160). A partir disso, o objetivo da escola para Libâneo seria o de “...garantir a todos o saber e as capacidades necessárias a um

domínio de todos os campos da atividade humana, uma condição para redução das desigualdades de origem social.” (LIBÂNEO, 1985, P. 166)

A importância da educação é definida pela instrumentação pública mais efetiva de cidadania. É a estratégia fundamental do processo de formação do sujeito histórico competente e a maneira mais decisiva de mudança qualitativa na sociedade. A educação é a formação política fundada na qualidade do conhecimento. A capacidade de produzir e deliberar a respeito do conhecimento é condição primordial de um pleno desenvolvimento do indivíduo crítico. E a escola é o lugar onde se inicia essa capacidade, onde se equaliza oportunidades e qualifica as mudanças estruturais, ultrapassando o papel de continuidade da família ou da socialização de normas e valores. A escola, “tem de ser qualitativa e universal, para assegurar a todos a mesma oportunidade de desenvolvimento”. (DEMO, 1993, p. 245) Para alcançar tal objetivo é necessário, por outro lado, que a escola tenha um projeto pedagógico comprometido em servir efetivamente a sociedade escolar (LIBÂNEO, 1994). É premente, dessa forma, a existência de um projeto pedagógico próprio na escola, capaz de servir como inspiração crítica e criativa, capaz de modificá-la para melhor atender as necessidades educacionais. Como assinalou Demo, deve-se ter em conta que o conhecimento progride em um campo aberto de confronto, provando **a necessidade da renovação constante do projeto pedagógico** (DEMO, 1993, p. 242).

Assim sendo a Educação Física, que deve fazer parte do projeto pedagógico escolar, deve conquistar seu espaço enquanto disciplina do corpo curricular necessária para que o aluno compreenda a realidade e o seu próprio poder de transformá-la. Levando em consideração que na educação infantil, tradicionalmente, é a sociedade quem determina as condições de educabilidade da criança, isto é, a criança já é sociabilizada desde que nasce, confundindo assim os objetivos da escola com a ação exercida sobre a criança para torná-la apta para viver

na sociedade (LIBÂNEO, 1994, p. 162), deve-se, portanto, criar ações educativas não impostas pela sociedade que muitas vezes não são correspondentes ao desenvolvimento espontâneo e individual. Além disso, deve-se respeitar a necessidade de apreender da criança como uma forma de desenvolvimento de suas potencialidades genuínas e não pautadas no interesse adulto de torná-la apta socialmente (imposição de conteúdos pelo adulto e desrespeito às necessidades da criança comprovados na pesquisa empírica a exemplo da redução e até negação da atividade de brincar devido a comprovada preocupação em oferecer conteúdos capazes de enquadrá-la no futuro mercado de trabalho). Na Educação Física pré-escolar o planejamento dos conteúdos também deve seguir essa lógica de respeito à criança, possibilitando a elas o acesso às diferentes formas de expressão corporal já institucionalizadas pela história da humanidade e a construção de novas práticas que surgem a partir da necessidade e da criatividade que o professor deve instigar no aluno.

Neste contexto, o tema da cultura corporal de movimento surge da necessidade do ensino de uma Educação Física que contribua para o desenvolvimento integral do aluno, de forma a possibilitar sua percepção como agente no processo de ensino-aprendizagem e não apenas receptor de conteúdos. Sendo a expressão do corpo a primeira forma de linguagem que a criança experimenta, a Educação Física pode ser uma importante parceira no processo de educação, auxiliando na leitura do mundo feita pelas crianças no ato de brincar e na expressão corporal que as diferentes manifestações da cultura corporal lhes possibilita. Nesse sentido, torna-se viável (e necessário) a idealização de uma Educação Física para a pré-escola pautada na cultura corporal de movimento, que deve se dar pela capacitação do educador em “ler” a linguagem infantil, reconhecendo-a e valorizando-a, para facilitar o processo de desenvolvimento da criança. Só se o educador reconhecer a criança como indivíduo capaz de contribuir

para seu próprio desenvolvimento, permitindo-lhe formas de expressão infantil manifestadas pelo corpo e pelo brincar, será possível uma nova e potencializada Educação Infantil informada pela Educação Física.

**ANEXO- QUADRO REFERENTE A RELAÇÃO DAS ATIVIDADES  
OFERECIDAS PELAS ESCOLAS ANALISADAS E A EVENTUAL  
PRESENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

QUADRO 1 - RELAÇÃO DE ATIVIDADES OFERECIDAS NAS ESCOLAS ANALISADAS E A EVENTUAL PRESENÇA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Principais Atividades Oferecidas	Escola 1	Escola 2	Escola 3	Escola 4	Escola 5	Escola 6
Balé	EF		EF	EF	EF	
Judô	EF	EF	EF	EF	EF	
Capoeira	EF			x		EF
Música	x	x	x	x		EF
Artes	x				x	x
Teatro				de fantoches	x	
Informática			x		x	
Inglês				x		x
Recreação		x			EF	EF
Expressão Corporal		x				
Educação Física			EF psicomotricidade			
Educação ambiental						x
Brincar	Os pais reclamam da presença desta atividade	x	Para a percepção de medos e anseios	Os pais reclamam da presença desta atividade		

**NOTA:**

O signo "EF" é usado no quadro para identificar a presença do profissional de Educação Física na atividade.

O signo "x" identifica a presença da atividade na escola, porem sob responsabilidade de profissionais que não são da Educação Física.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1998.
- ARANTES, A. C.; CRUZ, E.; HORA, A. V. da; CARDOSO, N. C. **História e memória da educação física na educação infantil**. Revista paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 4, p.76-82, 2001.
- AYOUB, E. **Reflexões sobre a educação física na educação infantil**. Revista paulista de Educação Física, supl. 4, p.53-60, São Paulo, 2001.
- BRACHT, V. **Educação Física: a busca da autonomia pedagógica**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, v.1, n.0, p. 38-43, 1989.
- BRACHT, V. **Educação Física no 1º grau: conhecimento e especificidade**. Revista paulista de Educação física. Supl. n.2, p. 23-28, 1996.
- CASTELLANI FILHO, Lino. **Política educacional e educação física**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- DEMO, P. **Desafios Modernos da Educação**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. 7 ed. São Paulo: Loyola, 2001.
- GUIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação e pedagogia: a questão dos conteúdos**. Revista brasileira de ciências do esporte. NEPEF/UFSC, v.11, n.2, abril. Florianópolis, 1990.
- KISHIMOTO, T. M. **LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas**. Revista paulista de Educação Física, supl. 4, p.7-14, 2001.
- LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1985.
- LIBÂNIO, J. C. **Psicologia educacional: uma avaliação crítica**. In Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed., p.154-180, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- MANACORDA, M. A. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- MIRANDA, M. G. de. **O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança**. In Psicologia social: o homem em movimento. 13 ed., p.125-135, São Paulo: Brasiliense, 1994.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1991.
- SAYÃO, D. **Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física**. Revista brasileira de ciência do esporte, Campinas: Autores Associados LTDA, 1979.

SILVEIRA, G. C. F. da.; PINTO, J. F. **Educação Física na perspectiva da cultura corporal: uma proposta pedagógica.** Revista brasileira de ciência do esporte. V. 22, n.3, p. 137-150, maio, 2001.

SOARES, C. L. **Educação física escolar: conhecimento e especificidade.** Revista paulista de Educação Física/USP, supl.n. 2, p.6-12, 1996.

SOARES, C. L. **Função da educação física escolar.** Revista paulista de Educação Física/USP, v.5, n.1/2, jan./dez. 1991.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

## OBRAS CONSULTADAS

BENJAMIN, W. **Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação.** São Paulo: Summus, 1984.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. de. **Educação Física na educação infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores.** Revista paulista de Educação Física, v. 15, n. 1, P. 63-82, jan/jun. São Paulo, 2001.

LE BOULCH, Jean. **O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos.** Trad. Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

OLIVEIRA, M. k. de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

QUADROS, C.; MACIEL, A.; KREBS, R. **Teoria sócio-histórica do desenvolvimento humano na concepção Vygotskyana: considerações para o ensino-aprendizagem na educação física.** Kinesis, n. 20, p. 115-128, Santa Maria, 1998.

MARCONI, M. de A. de; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados.** São Paulo: Atlas, 1982.

SALOMON, D. V. **Como fazer uma monografia.** 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Sistemas de bibliotecas. Normas para apresentação de documentos científicos.** Curitiba, n. 2, 6, 7 e 8. Ed. da UFPR, 2002.

**Escola 5.** *Professor regente formado em pedagogia. Judô, balé, recreação com professor formado em Educação Física. Para as demais atividades professores especialistas da área.*

**Escola 6.** *Professor regente formado em pedagogia. Capoeira, música/recreação com professores de Educação Física. Demais atividades com especialistas da cada área.*

3) Qual a linha pedagógica da escola?

**Escola 1.** *"Sócio-interacionista, com ênfase à valorização das vivências da criança para a construção do seu conhecimento, expressar seu potencial criativo, bem como ter acesso às diferentes manifestações culturais e apropriar-se do conhecimento pelo lúdico."*

**Escola 2.** *" Brincar, este é o lema da escola, pois é brincando que a criança cria e recria o seu conhecimento, explora suas emoções, sentimentos, linguagem, relações sociais e imaginação na construção de um mundo cada vez melhor."*

**Escola 3.** *Sócio-interacionista, com aproveitamento de alguns traços metodológicos de outras linhas.*

**Escola 4.** *Sócio-interacionista.*

**Escola 5.** *Sócio-interacionista.*

**Escola 6.** *Sócio-interacionista.*

4) Como a escola encara as atividades corporais ministradas aos alunos?

**Escola 1.** *Com muita importância, pois manifesta-se em todas as atividades.*

**Escola 2.** *Com planejamento prévio, pois não são vistas como simples passatempo, pois são primordiais para a vida e ampliação das experiências infantis.*

**Escola 3.** *Com seriedade. Há aula de Educação Física com planejamento e com o uso da psicomotricidade.*