



Movimento

ISSN: 0104-754X

stigger@adufrgs.ufrgs.br

Escola de Educação Física

Brasil

Falkenbach, Atos Prinz; Drexler, Greice; Werle, Verônica
Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil
Movimento, vol. 12, núm. 1, enero-abril, 2006, pp. 81-103
Escola de Educação Física
Rio Grande do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315943005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Investigando a Ação Pedagógica da Educação Física na Educação Infantil

*Atos Prinz Falkenbach
Greice Drexler
Verônica Werle*

Resumo: O presente estudo investigou as práticas pedagógicas da educação física desenvolvidas nas Escolas de Educação Infantil. Objetivou estudar a organização pedagógica da educação física e a compreensão das professoras de educação infantil sobre a educação física como prática pedagógica. De corte qualitativo, o estudo se caracteriza como um estudo de casos. O estudo permitiu compreender sobre o significado da educação física, os fundamentos teóricos e a organização pedagógica da educação física na escola, bem como a relação da educação física com a prática educativa que as professoras desenvolvem.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Práticas Pedagógicas. Aprendizagem e Desenvolvimento Infantil.

Investigando a ação pedagógica da educação física na educação infantil

Como está a prática pedagógica da educação física na educação infantil? Como a educação física é compreendida no espaço pedagógico da educação infantil? Que relações são efetuadas com a educação física neste nível de ensino? As motivações para o presente estudo são oriundas das evidências de um histórico de distorções e de carência pedagógica na área da educação física na educação infantil. Podem ser assinalados dois aspectos na carência pedagógica da parte da educação física na educação infantil: o primeiro se apresenta nos cursos de formação dos professores de educação física, mais especificamente nas exíguas práticas desta área na educação infantil; o segundo é o fato da legislação atual entender que para ministrar atividades

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

de educação física na educação infantil basta obter uma formação de magistério em nível de Ensino Médio. Por outro lado é importante assinalar que as diretrizes nacionais para os Cursos de Formação de Professores¹ apresenta a necessidade do desenvolvimento das práticas de ensino desde o primeiro ano do curso, aspecto novo para ser refletido nas propostas pedagógicas dos Cursos de Educação física.

Partindo das compreensões destacadas e com a intenção de buscar explicitações da temática proposta, a investigação foi organizada na formulação de um problema que define a direção do estudo realizado:

Como a educação física é organizada pedagogicamente na escola educação infantil e como as professoras de educação infantil compreendem a educação física integrada aos pressupostos educacionais da Escola de Educação Infantil?

Com base nas reflexões organizadas apresentamos os objetivos do estudo em dois focos nucleares: a) a organização pedagógica da educação física na escola de educação infantil e, b) a compreensão das professoras de educação infantil sobre a educação física como prática pedagógica integrada aos pressupostos educacionais da educação infantil.

São objetivos específicos: a) interpretar os fundamentos teóricos que respaldam a prática pedagógica da educação física nas escolas de educação infantil; b) analisar e compreender o lugar e o significado da educação física nas rotinas da escola de educação infantil; c) identificar e compreender a temporalidade, a regularidade e as rotinas pedagógicas; d) analisar e interpretar a compreensão das professoras de educação infantil sobre a educação física e a relação com as práticas pedagógicas que realizam com o grupo de crianças.

¹ Resoluções 1/2002 e 2/2002 do Conselho Nacional de Educação

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

Aspectos teóricos da educação física na educação infantil

Com a finalidade de referenciar o estudo, é relevante descrever as premissas para o desenvolvimento da educação física e o movimento na Educação Infantil. Passamos a descrever e refletir alguns fundamentos como: a) a compreensão da relação professor/criança; b) o brincar como a atividade principal da criança; c) as abordagens pedagógicas da educação física na educação infantil.

Quanto ao primeiro fundamento Negrine (1994) ensina sobre a relação professor/criança e a necessidade dos professores atuarem como corpo de ajuda na ação educativa. Na implicação pedagógica do professor com a criança, os gestos e as posturas comunicam intensamente. Nesse caso a ação pedagógica do professor com a criança é uma ação de disponibilidade corporal. Afinal o ato pedagógico não pode ser entendido como técnica, mas como ação humana que busca ajuda e vínculo, componente afetivo que se traduz em aprendizagem e mudanças para novos comportamentos (Pichon-Rivièvre, 1995).

Outro aspecto de fundamento da educação física na educação infantil é o brincar. Para Vygotsky (1994) o brincar da criança é memória em ação e complementa as necessidades da criança. Por intermédio do brincar a criança conhece os papéis sociais e a cultura humana, bem como pode compreender e intervir com suas ações como explica Leontiev (2001).

Além da relação professor/criança e da ação educativa do brincar, também é preciso reconhecer as repercussões das abordagens da educação física na educação infantil para o desenvolvimento da criança que são:

a) desenvolvimentista - (Tani, 1988; Lleixá, 2002 e Grespan 2002) amparada nas fases do desenvolvimento motriz da criança como o fator que possibilita a aquisição de aprendizagens mais complexas;

b) construtivista – (Freire, 1997; Mattos e Neira, 1999) vol-

tada para a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo através dos jogos motores e da resolução de problemas no grupo;

c) sócio histórica - relaciona a aprendizagem e o desenvolvimento ao jogo infantil. O brincar é o meio de aprendizagem e desenvolvimento, no qual a criança recria a realidade se apropriando do mundo cultural. De acordo com Vygotsky (1994), o brincar pode desenvolver novas zonas de desenvolvimento proximal porque desperta a compreensão dos papéis culturais do mundo adulto;

d) a recreação – (Werneck, 2003; Waichman, 2002 e Marcellino, 2002) destacam o cuidado quanto a mera reprodução de brincadeiras, que mantém o professor como detentor do processo e do produto da atividade. A recreação permite a formação de mentalidades favoráveis a democratização e à convivência.

e) psicomotricidade – (Negrine, 1995; Lapierre e Lapierre, 2002 e Falkenbach, 2005) objetiva a aprendizagem da criança em sua comunicação, experimentação corporal variada e a vivência simbólica. Potencia momentos de observação, elaboração de estratégias de interação e de intervenção para ampliação da trajetória de brincar que a criança realiza.

A partir das compreensões das principais abordagens da educação física na educação infantil apresentamos os procedimentos investigatórios para o estudo.

PROCEDIMENTOS INVESTIGATÓRIOS NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

O estudo investigou o desenvolvimento das práticas pedagógicas de educação física na educação infantil, mais especificamente aquelas realizadas com os grupos-classe de crianças entre 4 e 6 anos de idade. O estudo é de natureza hermenêutica e esteve ajustado às características do modelo qualitativo de investigação, como descreve Molina (1999) uma microetnografia, no que diz

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

respeito ao presente estudo se trata de um estudo de casos.

As protagonistas do estudo foram as diretoras e professoras das escolas de educação infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul. O contexto da investigação foram as instituições de Educação Infantil, mais especificamente a ação docente nas aulas que se destinam ao desenvolvimento da educação física com crianças de 4 a 6 anos de idade

O estudo constou de quatro etapas inter-relacionadas e não estanque uma a outra. A primeira se preocupou com a definição da área de estudo, consequentemente os objetivos, a justificativa e a definição do problema.

No segundo momento foram selecionados os participantes e os instrumentos de coleta de informações. Os critérios para as cinco escolas escolhidas da rede municipal de ensino se deram em acordo com a sua proximidade e relacionamento com a instituição de ensino superior e, também, deveria estar de acordo com o desenvolvimento do estudo. Após a entrevista realizada com a Professora Diretora pudemos escolher em comum acordo a turma de crianças e a professora que seria observada sistematicamente em cada escola. Essa primeira entrevista auxiliou no procedimento de confiança com a escola como: a escolha da turma, conhecer a professora da turma e agendar os horários para as observações.

Os instrumentos de coleta de informações confeccionados foram fichas de observação e entrevistas que sistematicamente foram reestruturadas para atender as questões pertinentes aos propósitos do estudo. As observações foram confeccionadas com pautas elaboradas para a finalidade de observar as práticas de educação física das professoras da Escola de Educação Infantil. As entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras e diretoras das Escolas de Educação Infantil se constituíram em uma possibilidade mais próxima de recolher informações da percepção das mesmas acerca do desenvolvimento da prática da educação física na educação infantil e da compreensão da prática pedagógica que desenvolvem com a educação física.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

Na terceira e quarta fases foram desenvolvidas respectivamente a coleta de informações e a descrição, em seguida a análise e a interpretação das informações coletadas. As tabelas que seguem permitem perceber a dimensão da coleta de informações do estudo realizado.

Tabela 1: Demonstrativo das entrevistas realizadas

Participantes	Nº entrevistas	Tempo Total de entrevista
Diretoras	6	5 horas
Professoras	15	5,5 horas
Total	21	10,5 horas

A formação acadêmica do grupo das professoras diretoras é de nível superior completo. Três das cinco diretoras tem formação superior em Pedagogia com Habilitação em Educação Infantil, uma delas cursando Pedagogia Empresarial, outra possui formação superior em Educação Física - Licenciatura Plena e outra possui formação em Licenciatura curta em Ciências. A formação das professoras das turmas das crianças está distribuída assim: quatro professoras cursando Pedagogia e uma professora Licenciada em Pedagogia - Supervisão Escolar, Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 2: Demonstrativo das observações realizadas

Escola	Nº de observações	Tempo Total de observação
Escola de Educação Infantil A	8	9 horas
Escola de Educação Infantil B	9	9,5 horas
Escola de Educação Infantil C	7	7,2 horas
Escola de Educação Infantil D	7	7,3 horas
Escola de Educação Infantil E	17	8 horas
Total	38	40,5 horas

As observações foram realizadas semanalmente em horários combinados previamente com as professoras, tendo sempre presente o objetivo de observar a aulas de educação física ou as situações pedagógicas que mais se aproximavam. A modalidade de observação foi a observação participante o que possibilitou o acompanhamento próximo aos locais das aulas e desenvolver entrevistas informais para clarear dúvidas da observação. As entrevistas aconteceram através de prévio agendamento com as diretoras e as professoras, sendo que algumas destas aconteceram informalmente após as aulas observadas.

EVIDÊNCIAS DO ESTUDO

A partir deste momento apresentamos as evidências do estudo de acordo com os objetivos propostos. As evidências descritas a seguir são organizadas com as análises e compreensões dos investigadores. De acordo com os objetivos propostos foi possível destacar as seguintes categorias de análises: a) referencial teórico das professoras da educação infantil; b) significado e contribuição pedagógica da educação física c) rotinas pedagógicas da educação física na educação infantil; d) a compreensão e a prática das professoras na ação pedagógica da educação física.

O referencial teórico das professoras de educação infantil

A primeira categoria permite destacar e interpretar os fundamentos teóricos que dão respaldo para a prática pedagógica da educação física desenvolvidas pelas escolas de educação infantil. Evidenciamos contradições no desenvolvimento das propostas das escolas e diferença entre os fundamentos teóricos do projeto de ensino daqueles mencionados pelas educadoras.

Os projetos de ensino disponibilizados pelas escolas de Educação Infantil se apóiam teoricamente nos estudos de Piaget, Wallon, Vygotsky, Gardner e Paulo Freire para respaldar o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas. Os projetos descrevem aspectos teóricos de cada autor, no entanto, apesar destes

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

autores divergirem em relação aos aspectos teóricos, há raros exercícios de síntese ou diálogo entre eles. Entre estes poucos diálogos destacamos o que segue:

“Então concordamos com Gardner que não podemos classificar as competências, ou seja, as crianças não devem ser enquadradas nas inteligências bem como nos estágios de Piaget” (p.45).

Apesar desta discordância linear em relação ao desenvolvimento humano é possível encontrar um quadro que ilustra o tema do desenvolvimento motor normal na infância categorizado por idades. O referencial teórico ainda explica que é com a idade que o desenvolvimento motor demonstra melhor controle e especificidade de função. A contradição é percebida quando em um momento desaprova a aprendizagem pela via da maturação e em outro momento utiliza tabelas, padronizadas por idade, para definir o desenvolvimento normal da criança.

Outro aspecto relacionado ao referencial teórico é o fato das professoras citarem nas entrevistas autores que não estão no referencial teórico da instituição, conforme o relato de uma diretora:

“Eu não curso educação física, mas estou sempre me informando, leio o que me sugerem como os referenciais de Montagu, de Negrine, os livros de Falkenbach e os seus artigos, vou em palestras promovidas pela universidade e secretaria de educação e assino revistas informativas” (*Entrevista n° 2 de em 30/03/2005*).

Acreditamos que a presença destes autores nos relatos dos entrevistados pode representar a presença da universidade no contexto, visto que se assemelham intimamente com os pressupostos do Curso de Educação Física da instituição. Os fatores para esta presença podem ter surgido das promoções do Curso de Educação Física em forma de eventos e encontros semestrais relacionados à educação infantil bem como a presença dos acadêmicos de educação física na instituição infantil em suas práti-

cas de ensino o que tem instigado a curiosidade e os estudos sobre novas práticas de educação física.

O significado e as contribuições pedagógicas da educação física.

A tentativa de compreender o lugar, significado e sentido da educação física nas rotinas da escola de educação infantil e a sua contribuição pedagógica se faz importante na pesquisa realizada ao passo que permite identificar os objetivos, para que serve a educação física na educação infantil no olhar das professoras investigadas.

Fato constatado é que a educação física está no Projeto de Ensino das Escolas de Educação Infantil e é valorizada pelas diretoras que a relacionam com os movimentos corporais, a interação, a socialização e ao brincar, conforme entrevista com uma diretora:

“Para mim educação física nesta idade é tudo o que envolva movimento e desenvolva o corpo. Na educação infantil acho importante porque faz a criança pensar e a brincar de várias coisas, não só daquilo que está acostumada. Na instituição, as professoras devem fazer duas atividades de educação física dirigidas por dia, na sala ou no pátio” (*Entrevista n° 4, em 31/03/05*).

Quando algumas educadoras relacionam a educação física com os movimentos, relacionam com todo e qualquer movimento realizado pela criança durante o dia, o que permite compreender o limitado valor pedagógico atribuído à prática de educação física. Apesar das diretoras demonstrarem vontade em ter um professor de educação física na sua escola, devido a mínima formação recebida nesta área pelas professoras que na maioria são unidocentes. Esta evidência permite questionar sobre o papel do professor de educação física na educação infantil, visto que compreendem que os movimentos surgem e se modificam por si mesmos em uma perspectiva naturalista. Sendo assim, o papel do professor de edu-

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

cação física se reduz a especialização do movimento pois, segundo os participantes da pesquisa, ele já existe, perpetuando a idéia que o professor precisa ensinar a técnica para que o movimento melhore quantitativamente ao invés de provocar modificação qualitativas e o surgimento de novas formas de se movimentar.

Conforme Falkenbach (2005) a linguagem do corpo do professor é um excelente instrumento pedagógico. As posturas como meio de comunicação possibilitam relações autênticas e profundas com as crianças que passam a apropriarem-se de novos fundamentos e conceitos.

Destacamos que o professor de educação física justifica sua presença neste nível de ensino pela capacidade de se comunicar corporalmente, interagir e compreender a criança para criar estratégias e intervenções pedagógicas que modificam e ampliam sua trajetória de movimento provocando a aprendizagem (Negrine, 2002).

Outra questão enfatizada pelas diretoras foi o brincar como um aspecto que contribui nas aprendizagens da criança. Salientamos que as contribuições do brincar são abrangentes e podem se manifestar desde a simples atividade de brincar na aprendizagem e no resgate da sensibilidade humana até procedimentos de ajuda à organização psicointelectual infantil. Winnicott (1975) alude ao brincar como a possibilidade de manifestação da criatividade e do ser. Caracteriza-o como espaço transicional das experiências de fusão e de identidade, entre a fantasia e a realidade. Trata-se de um fundamento para a autonomia da criança e o seu despertar para as experiências simbólicas. Leontiev (2001) explica que o brincar é a atividade principal da criança. É por intermédio do jogo que a criança aprende sobre a cultura do mundo que a rodeia, bem como sobre os papéis do adulto e suas relações com o mundo. Vygotsky (1994) destaca ao brincar o ato de imitar e as experiências que possibilitam o despertar de novas zonas de desenvolvimento proximal.

Outra questão abordada com as professoras indagou os motivos pedagógicos da educação física na educação infantil? Na

compreensão das diretoras das escolas investigadas o lugar pedagógico da educação física se justifica como um auxílio para as demais áreas de conhecimento ou ainda se relaciona com o que podemos chamar de valores da sociedade, como pode ser visto no relato da professora:

“(...) porque através dos jogos as crianças começam a aprender as regras, pois na sociedade também tem regras e eles vão ter que se adaptar a elas. O jogo pode ser utilizado para ensinar conteúdos, fazendo relação com a vida. A criança aprende muito mais através das brincadeiras e dos jogos do que ficando sentadas, pois assim podem relacionar com as coisas da vida” (*Entrevista n° 9 em 06/04/05*).

A relação feita com os valores da sociedade permite interpretar que a educação física tem sido vista como uma alternativa para modificar o comportamento, remetendo a uma antiga idéia dualista, em que a educação física tem a obrigação de disciplinar os corpos enquanto que as demais disciplinas curriculares se preocupam com a mente (Freire, 1997). Estes valores morais citados parecem ser aprendidos somente nas aulas de educação física, talvez pela sua estreita relação com os esportes, cujas situações o senso comum teima em compreender que são simulações da vida adulta, de competição, ganhar ou perder, e o trabalho em equipe.

Outra contribuição pedagógica atribuída à educação física pelas diretoras se refere à alfabetização. Ao compreenderem que a educação física é sinônimo de brincadeiras e de movimentos as diretoras acreditam que, por possuir este caráter lúdico, ela pode auxiliar nas demais áreas de conhecimento, conforme relato de uma professora:

“Estou começando a introduzir os números, brincando eles entendem melhor e fica mais interessante. Tudo através das brincadeiras e do lazer é mais gostoso e fácil de aprender. Com a educação física nossa preocupação é sobre o

desenvolvimento das crianças, trabalhar elas como um todo, estimulá-las. A educação física é a base da educação infantil, o movimento é tudo, ela, a educação física vai auxiliar posteriormente na alfabetização e até na escrita" (*Entrevista n° 6 em 01/04/2005*).

É perceptível a valorização atribuída à educação física no discurso das professoras. Outro ponto importante no processo de aprendizagem é o fato do ensino apoiar-se nas brincadeiras em razão do componente prazeroso citado pelas professoras. Porém a valorização está relacionada com o serviço que presta ao processo de alfabetização e aprendizagem dos conteúdos escolares. Esta relação também está presente na visão de autores como Mattos e Neira (1999), cuja compreensão teórica se volta para a aprendizagem de conteúdos e a aquisição de raciocínio lógico pelo movimento.

Quando Lapierre e Aucouturier (1988) relatam sobre as suas primeiras atividades na reeducação psicomotriz, que objetivava a melhora das deficiências escolares, ensinam que mesmo quando as crianças melhoravam nos testes motores estes resultados não se transferiam para a escola. Os autores são da opinião de que estas dificuldades se originam de um espaço afetivo mal vivenciado na relação com o outro ou com o objeto. Assim, a educação física poderia estar atenta também aos aspectos relacionados à totalidade do movimento da criança, ou seja, que o mesmo está a serviço da exteriorização das necessidades e desejos da criança, antes de ser apenas um meio para o desenvolvimento de habilidades motrizes específicas ou voltadas para os conteúdos escolares.

A temporalidade, regularidade e rotina pedagógica

A categoria de análise que permitiu compreender a regularidade, a temporalidade e as rotinas pedagógicas da educação física na educação infantil destaca que há diferenças entre as cinco Escolas de Educação Infantil investigadas.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

Quando a questão recai sobre a regularidade e temporalidade com que a educação física se desenvolve podemos destacar o que segue:

1. A escola “A” apresenta um cronograma semanal no qual está destinado um dia específico para a educação física. A prática de educação física recebe o nome de psicomotricidade, e o tempo para esta finalidade é de uma hora e meia;

2. A escola “B” estabelece dois dias por semana para a educação física, a prática é de recreação, rodas cantadas e atividades dirigidas, sem definição de tempo;

3. As escolas “C, D e E” apresentam um cronograma diário em que determinam os horários das refeições e atividades na sala ou pátio, não há um momento específico que trata da educação física, a professora fica livre para poder decidir o melhor momento para a prática de educação física.

Para essas três escolas em que a programação da educação física é ministrada esporadicamente sua sistematização e rotina parece ficar descaracterizada, conforme o relato de uma professora:

“A rotina é sempre a mesma depois do lanche faço atividade com jogos, recortes e com argila, etc. Depois do jantar nós vamos para o pátio onde brincamos, ou jogamos joguinhos na sala” (Entrevista nº 13 em 27/04/05).

As observações das rotinas das práticas de educação física permitiu constatar que em uma escola há um momento inicial da aula em que a professora explica para as crianças o que irão fazer no desenvolvimento desta, mas não há uma conversa final. Em outra escola, acontece o contrário, apesar da professora não conversar inicialmente sobre a aula, explica cada uma das atividades e conversa no momento final. Nas outras três escolas não há rotina, a professora explica as atividades e as crianças desenvolvem, ao estilo de uma prática recreativa.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

A partir destas evidências compreendemos que ainda é necessário que a educação física conquiste seu lugar na rotina das escolas como uma prática de valor pedagógico. A sua não sistematização temporal, de regularidade e de inclusão nas rotinas pedagógicas enfraquece sua contribuição pedagógica, bem como impossibilita qualquer tentativa de acompanhamento, interação, intervenção e de avaliação consistentes das aprendizagens nas crianças e contribuições da educação física para a escola.

A compreensão das professoras e a prática com as crianças.

Na tentativa de analisar e interpretar a compreensão das professoras de educação infantil sobre a educação física e a relação com as práticas pedagógicas que realizam concretamente com o grupo de crianças foram realizadas as observações das práticas de educação física e, sempre que necessário, o uso das entrevistas que auxiliaram no processo de esclarecimento das ações pedagógicas em que pairavam dúvidas.

Na compreensão das professoras participantes do estudo a educação física na educação infantil é tudo o que se relaciona com o movimento, a coordenação motora, a motricidade ampla e a fina, a lateralidade e a socialização. As professoras relatam que as crianças estão fazendo educação física em todos os momentos, quando correm e brincam livremente. Há dificuldade em atribuir valor pedagógico à educação física, assim como mencionada anteriormente quando relatado sobre o sentido da educação física na instituição.

Entre as cinco escolas investigadas pudemos perceber que as ações pedagógicas em relação à educação física se repetem. Observamos que a recreação é a prática que predomina nas aulas de educação física:

“ 9:10h A professora pede para os alunos fazem uma rodinha pois vão fazer uma brincadeira do telefone sem fio (...) 9:18h Diz que irão brincar de limão entrou na roda (...) 9:25h Pede se querem brincar de caçar ursinhos (...) 9:35h Levanta e diz que agora quer uma roda que irão brincar de ovo choco (...) 9:40h Diz - deu pessoal, vamos fazer outra brincadeira - pede para que fiquem em pé. Explica que vai tapar os olhos de um colega e colocar outro na sua frente para este tentar adivinhar(...) 9:46h Diz que vai colocar um palito nas máscaras e depois vai chamar a tia para tirar fotos. Senta na mesa enquanto as crianças brincam livremente” (*Observação n° 6 em 15/04/05*).

É possível perceber o esforço da professora em manter o grupo em atividade ao desenvolver um repertório de brincadeiras sucessivas e aparentemente sem conexão uma com a outra. Nessa perspectiva a professora é que desenvolve sua criatividade ou bagagem de atividades dirigidas. A recreação pode ser questionada quanto a sua forma de trabalho. A mera tradução cultural de atividades não pode ser considerada como meio de aprendizagem, pois não possibilita o processo da criação e a recriação nas crianças (Marcellino, 2002).

Na escola “A” a prática da educação física se distancia das atividades dirigidas e recreativas para compor a aula de educação física. A prática da educação física denominada como psicomotricidade é organizada pela professora que distribui três tipos de materiais na sala e divide o grupo de crianças entre estes materiais, as crianças só podem trocar o material ao sinal da professora. Em outros momentos são realizadas brincadeiras populares do tipo limão entrou na roda ou corrida de revezamento, os momentos finais da aula, cerca de 20 minutos, costumam ser de brincadeira livre.

Outro aspecto fundamental do estudo realizado junto à prática pedagógica das professoras de educação infantil está relacio-

nado à compreensão destas na forma como atuam pedagogicamente com os grupos das crianças. O desenvolvimento das observações permitiram destacar aspectos em comum entre as escolas de educação infantil que são:

1. momentos de divisão por gênero, separação entre meninos e meninas;
2. demasiada valorização da motricidade fina;
3. estímulo simbólico induzido pelas professoras para a realização das atividades;
4. restrita interação das professoras com as crianças no momento de brincar.

Destacamos que no cenário da educação física, a questão das aulas mistas tem sido palco para freqüentes reflexões e discussões acadêmicas. Os argumentos para a segregação se amparam nos relatos sobre a grande resistência entre as crianças fazerem atividades em conjunto, as diferenças na composição corporal, também a diferença da “força” dos meninos e em relação à “delicadeza” das meninas. Aqueles que são a favor, argumentam da possibilidade de aprendizagem com as diferenças, apesar de enfrentarem resistência dos alunos e dedicam a isto a aprendizagem na infância. Saraiva (1999) e Freire (1997) ponderam que os argumentos em favor da separação entre meninos e meninas já não são mais utilizados pela maioria dos professores de educação física. Também destacam que o valor educativo da união de meninos e meninas está a serviço da formação social menos discriminatória e não preconceituosa para a convivência entre as diferenças.

Apesar dos conhecimentos mais recentes acerca das questões de gênero nas aulas de educação física ficaram ressaltadas algumas situações em que as professoras promoveram esta divisão com crianças de 4 a 6 anos:

"A professora volta da sala com uma bola. Dá um chute atirando a bola no pátio, onde estão alguns meninos. Avisa os meninos que estão no balanço que colocou uma bola no pátio para brincar. Diz que é para todos os meninos brincarem juntos. Diz que todo mundo vai jogar junto se não vai guardar a bola. Pega um bambolê e rodeia no braço, caminha pelo pátio na direção das meninas" (*Observação nº 17 em 05/05/05*).

A histórica separação por gênero nas aulas de educação física costuma ser atribuída às diferenças de habilidades motrizes entre meninos e meninas. Considerar a aprendizagem como fator de desenvolvimento é descobrir que habilidades motoras podem ser aprendidas com as experiências no processo cultural e que não estão atribuídas às diferenças de sexo. Saraiva (1999) destaca que a prática que segregava por gênero reflete desigualdade entre os papéis masculinos e femininos e, como consequência, uma valorização desigual das características culturais de cada sexo. Estas diferenças impostas culturalmente entre meninas e meninos resultam em diferenças físicas psíquicas e sociais desfavoráveis para as meninas.

A Escola de Educação infantil como uma das primeiras formas de experiências das crianças com a educação física, é o local indicado para o professor poder iniciar a transformar as idéias sociais proporcionando vivências que permitam a troca de experiência entre as diferenças, de modelos de brincar e consequentemente maior aprendizagem, além de possibilitar a igualdade social e de convivência entre as diferenças.

Outra questão que se destacou nas observações foram atividades envolvendo a motricidade fina, a observação a seguir exemplifica:

"A professora fala que irá colocar os jogos pela sala e as crianças deverão brincar no local onde ela os deixar. Coloca em cima do tapete o jogo de montar, em cima da mesa coloca os legos e o quebra cabeça em outra mesa. As crianças escolhem onde vão brincar" (*Observação nº 2, em 13/04/05*).

Assim como as demais atividades, o exercício da motricidade fina deve estar presente na educação física, mas pensamos que a prioridade dada a esta tem se repetido demasiadamente nas práticas educativas da educação física. Não há intenção de culpar as professoras, mas alertar para o fato de que pode haver um despreparo para compreender possibilidades na ação de ministrar aulas de educação física.

A utilização de componentes simbólicos para desenvolver as atividades é um ponto positivo a ser destacado nas observações das práticas de educação física que tem sido realizadas pelas Escolas de Educação Infantil:

“A professora pede para as crianças olharem para ela e escutarem bem, então diz: - ”A professora quer ver se vocês conseguem caminhar por cima da corda sem cair e sem pisar fora dela, senão o jacaré pega” (*Observação nº 8 em 22/04/05*).

A capacidade de designar significado para as coisas e imitar o que vê é sinal de boa saúde como ensina Negrine (2002). O simbólico é uma maneira importante de compreender o que se passa com a criança, é um momento de faz-de-conta em que ela se exterioriza, brinca do que viu, do que acha importante, portanto, além de incentivar o simbólico, é importante saber interpretar suas manifestações para identificar possíveis dificuldades e potencialidades das crianças e assim, intervir de forma adequada, desenvolvendo sua aprendizagem.

Apesar de ser uma questão destacada pelas diretoras, observou-se pouca interação das professoras durante o brincar das crianças, principalmente durante o brincar de caráter livre.

“A professora fica em pé no portão do pátio, espera as crianças entrarem e entra também. Aproxima-se e conversa com outra professora, sai para buscar água e volta ao pátio. De pé, se escora na tela e olha para as crianças” (*Observação nº 24 em 19/05/05*).

A disponibilidade corporal é um meio que contribui para o bom relacionamento entre professores e alunos e entre os alunos, pois estreita os vínculos e resulta em ambiente agradável, necessário para uma boa aprendizagem (Negrine, 2002). A educação física lida diretamente com a aprendizagem via corporal, através da qual se transmitem os sentimentos e se formam os vínculos possibilitando o entendimento, compreensão e cooperação entre as pessoas.

Em conjunto a essa atitude de interação é possível tomar postura de prevenção nas situações em que podem ocorrer agressividade e também favorecer a prática em grupo que permite aos participantes perceberem-se como uma unidade composta pelas diferenças, bem como aprenderem na troca que estabelecem.

Por esse motivo podemos compreender que a postura da professora não pode ficar limitada ao simples acompanhamento disciplinar da ação de brincar das crianças no pátio, mas sim voltada para atitudes de interação e de envolvimento na prática. Trata-se de uma forma de conhecer com mais propriedade o que se passa com a criança, como brinca e o que exterioriza, uma vez que o brincar é um dos processos personalizadores da criança (Winnicott, 1975).

Considerações Finais

Ao estudar a prática pedagógica da educação física na educação infantil podemos perceber logo a busca de mudanças positivas do grupo de docentes em favor de uma educação de melhor qualidade. Identificamos que todas as escolas possuem o projeto pedagógico e que houve um esforço de grupo no sentido de construí-lo, apesar de constatarmos que o mesmo é pouco dinamizado e reestudado no processo educativo cotidiano. Também pudemos constatar a grande maioria das professoras em formação de curso superior voltado para a qualificação da ação pedagógica infantil, bem como suas participações em eventos sistemáticos promovidos pela universidade ou pela secretaria de educação da cidade.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

Apesar da qualificação percebida no processo formativo das professoras é possível destacar algumas necessidades pedagógicas quando o foco em estudo é a prática pedagógica da educação física. As informações coletadas e analisadas permitem organizar a seguintes considerações:

1. Os fundamentos teóricos do projeto de ensino se diferenciam daqueles mencionados pelas educadoras. Também podemos perceber que há raras referências pedagógicas voltadas para a educação física;
2. A educação física na educação infantil representa o desenvolvimento de habilidades, interação, socialização e o brincar. Tudo o que trata de movimento é interpretado como educação física. Essa compreensão acaba por impedir sua sistematização, regularidade e temporalidade, o que torna a educação física um espaço não reconhecido pedagogicamente;
3. A educação física está relacionada com momentos da prática da recreação, da execução de exercícios e do tempo livre. O brincar é valorizado enquanto estiver a serviço de uma aprendizagem (valores, leitura, escrita, cálculo), o brincar como forma de exteriorização e de conhecimento da criança não é reconhecido;
4. A prática da educação física ainda está submetida a compreensões históricas como a segregação por gênero, separação de meninos e de meninas, a experimentação corporal restrita e pouca valorização do brincar espontâneo da criança.

O estudo tem permitido compreender 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, fato que alude a necessidade de contínuos estudos formativos e de discussões que possibilitam a ação de re-significar a educação física no espaço educativo da educação infantil.

Investigating physical education pedagogical practice in children education

Abstract: The present study investigated the Physical Education pedagogical practices developed in Children's Educational Schools. It aimed at studying the pedagogical organization of the Physical Education Program, as well as the understanding of the teachers of it as a pedagogical practice. The analysis is based on a qualitative case study that allowed the understanding of the meaning of Physical Education, its theoretical support, pedagogical organizations in the schools, as well as the interrelation between Physical Education and the teachers' educational practice.

Key words: Physical Education. Children Education. Pedagogical Practices. Learning. Development.

Investigando la acciónpedagogica de la educación física en la educación infantil

Resumen: El presente estudio investigó las prácticas pedagógicas de la educación física desarrolladas en las Escuelas de Educación Infantil. Tuvo como objetivo estudiar la organización pedagógica de la educación física y la comprensión de las profesoras de educación infantil acerca de la educación física como práctica pedagógica. De corte cualitativo, el estudio se caracteriza como un estudio de casos. El estudio permitió comprender sobre el significado de la educación física, los fundamentos teóricos y la organización pedagógica de la educación física en la escuela, así como la relación de la educación física con la práctica educativa que las profesoras desarrollan.

Palabras-clave: Educación Física. Educación Infantil. Prácticas Pedagógicas. Aprendizaje. Desarrollo Infantil.

REFERÊNCIAS

AUCOUTURIER, Bernard. et al. *A prática psicomotora: reeducação e terapia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FALKENBACH, Atos P. *Crianças com crianças na psicomotricidade relacional*. Lajeado: UNIVATES, 2005.

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. São Paulo: Scipione, 1997.

GRESPAN, Marcia R. *Educação física no ensino fundamental: primeiro ciclo*. Campinas, SP: Papirus, 2002.

LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, Bernard. *Simbologia do movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____ e LAPIERRE, Anne. *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e formação da personalidade*. Curitiba: UFPR; CIAR, 2002.

LE BOULCH, Jean. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos: a psicocinética na idade pré-escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In VYGOTSKY, Lev S., LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1991. p. 59-83.

LLEIXÁ, Arribas T. *A educação física de 3 a 8 anos*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCELLINO, Nelson C. (org.). *Repertório de atividades de recreação e lazer*. Campinas: Papirus, 2002.

MATTOS, Mauro G. de. E NEIRA, Marcos G. *Educação física infantil: construindo o movimento na escola*. São Paulo: Phorte, 1999.

MOLINA, Rosane M. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In MOLINA NETO, Vicente e TRIVÍNOS, Augusto. *A pesquisa qualitativa na educação física: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. p. 95 - 105.

NEGRINE, Aírton da Silva. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: perspectivas psicopedagógicas*. Vol.2, Porto Alegre: Prodil, 1994.

_____ *Aprendizagem e desenvolvimento infantil: psicomotricidade: alternativas pedagógicas*. Vol. 3, Porto Alegre: Prodil, 1995.

_____ *O corpo na educação infantil*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *Teoria do vínculo*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTIN, Silvino. *Educação Física: da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST, 1995.

SARAIVA, Maria do Carmo. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí: UNIJUÍ, 1999.

TANI, Go. et al. *Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista*. São Paulo: EPU, 1988.

VAYER, Pierre. *A criança diante do mundo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

YGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WAICHMAN, Pablo. *Tempo livre e recreação: um desafio pedagógico*. Campinas: Papirus, 2002.

WERNECK, Christianne L. C. e ISAYAMA Helder F. Org. *Lazer, recreação e educação física*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

WINNICOTT,D.W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro:Imago, 1975.

Entregue em: 30/11/2005

Aprovado em: 02/05/2006

Atos Prinz Falkenbach

Avenida Avelino Tallini, 171 - Bairro Universitário

95900-000 - Lajeado - RS

(51) 3714 7000 r: 583

atos@univates.br

Movimento, Porto Alegre, v.12, n. 01, p. 81-103, janeiro/abril de 2006.