

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Silvia Debastiani Rennó da Silva

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE EDUCADORAS DE ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA:
Um estudo de caso na rede municipal de ensino de Gravataí/RS**

Porto Alegre

2011

Silvia Debastiani Rennó da Silva

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE EDUCADORES DE ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA:
Um estudo de caso na rede municipal de ensino de Gravataí/RS**

Monografia apresentada à Escola de Educação Física da UFRGS como requisito parcial para obtenção do grau de licenciada em Educação Física.

Orientadora: Prof.^a Dr^a Clarice Salete Traversini

Porto Alegre

2011

Silvia Debastiani Rennó da Silva

REPRESENTAÇÕES CULTURAIS DE EDUCADORES DE ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA:
Um estudo de caso na rede municipal de ensino de Gravataí/RS

Trabalho de Conclusão de Curso
Curso de Licenciatura em Educação Física

Conceito final: A

Aprovado em: 12 de dezembro de 2011.

Avaliador: Prof. Dr. Vicente Molina Neto

Orientadora: Prof.^a Dr^a Clarice Salete Traversini

Dedico este trabalho ao Júnior, meu namorado, companheiro e amigo, por todo amor, carinho, apoio, incentivo, “puxões de orelha”, colo e paciência que me foram dados durante todos os momentos da graduação, e, principalmente, deste trabalho. Obrigada, amor!

Agradecimentos

Agradeço ao Junior por todos os momentos que passamos e por toda a atenção e paciência, cuja mão amiga me deu suporte para continuar aprendendo e ensinando.

Agradeço à minha mãe e meus irmãos por compreenderem os momentos de saudade, causados pelo afastamento e dedicação aos estudos. Muito do que está aqui é para mostrar um pouquinho do quanto amo vocês.

Agradeço à minha orientadora, Clarice, que me iniciou na pesquisa científica e, me dando asas, me ensinou a voar.

Agradeço aos meus amigos, dos mais antigos aos mais recentes, cuja distância e momentos de saudade só nos aproximaram.

Agradeço aos meus afilhados e alunos, que ao sorrirem para mim, deixaram uma luz que iluminou os momentos difíceis. Crianças, este trabalho é para auxiliar na construção de uma educação que esteja à altura do amor incondicional que vocês me dão.

Agradeço aos meus professores, que desde a Educação Infantil, me instigam, me ensinam de tudo um pouco.

Agradeço aos colegas de estudo e de trabalho pelas ricas discussões acerca dos mais variados assuntos acadêmicos e profissionais.

Agradeço à UFRGS pelo ensino de qualidade, pelas oportunidades de extensão e pesquisa e por todos os auxílios estudantis que recebi, sem os quais toda a graduação não teria acontecido.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Gravataí, por permitirem minha entrada nas escolas e também a grata devolução dos dados.

Agradeço às educadoras e suas escolas, que muito gentilmente, me receberam e colaboraram com esta pesquisa.

RESUMO

O trabalho consiste em compreender e identificar as representações culturais das educadoras das Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's), de Gravataí/RS, sobre Educação Física (EF). Pretende-se também compreender como está inserido o componente curricular Educação Física no contexto apresentado visando contribuir para o levantamento de necessidades de formação docente na área. Desta forma o problema da pesquisa é: que representações de educação física infantil estão sendo construídas pelas educadoras desta etapa da educação básica, no município de Gravataí/RS e como este componente curricular vem sendo tratado nas suas práticas? O trabalho está inserido na perspectiva dos Estudos Culturais e, para tanto, as contribuições de Silva (2006 e 2009), Costa (2004 e 2000) e Nelson; Treichler e Grossberg (1995) foram importantes na construção dos conceitos apresentados. Para compreender alguns aspectos históricos e pedagógicos da EF e sua importância na Educação Infantil (EI) contou-se com Bracht (1999), Ferraz (1996), Mattos & Neira (2007), entre outros. Para concretização do objetivo utilizou-se como metodologia o estudo de caso e como instrumento um questionário com uso de imagens, aplicado no primeiro semestre de 2011 e contou com a participação de 79 (69%) educadoras das EMEI's de Gravataí/RS. Por meio das análises realizadas foi possível constatar que as representações se concentram em três eixos: a) Narram que ao ministrar a aulas priorizam: conteúdos (esportes, percepção, motricidade, etc.), materiais (bambolê, bola, corda, cone, etc.) e atividades (arremessar, circuito, exercícios psicomotores, etc.). Aquelas que não ministram aulas justificam por não se sentirem capacitadas para realizar a atividade ou realizam atividades corporais, mas não as consideram como EF. Diante desta primeira análise identifica-se uma prática voltada ao desenvolvimento motor da criança para as educadoras que dizem realizar EF. Já aquelas que dizem não realizar EF talvez não reconheçam as especificidades da EF Infantil nas suas práticas. Compreendo que esta prática pode indicar a necessidade de uma formação docente que seja específica e discuta a EF na EI. b) Quando as educadoras analisam as imagens é possível perceber que representam a EF na EI como uma aula: para o Movimento/Corpo (corpo em movimento ou controle do mesmo); para o comportamento (afeto, respeito, socialização) e; para o desenvolvimento de atividades que são específicas da EF (circuito, jogos – principalmente os esportivos – atividades lúdicas, etc.). Aqui as representações indicam uma EF que ajuda no trabalho de um corpo que se movimenta de forma controlada, tanto no sentido motor (desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais, conhecimentos sobre o corpo, etc.) quanto social (respeito às regras, socialização, etc.) através de atividades direcionadas e bem organizadas. c) Ao representar a EF pelas imagens, as educadoras com maior nível de escolaridade tendem a indicar “todas as imagens” como representativas da EF, enquanto que as de menor escolaridade tendem a indicar apenas uma imagem na qual a aula está sendo realizada em local aberto e os alunos estão bem organizados (corporal e espacialmente) para executar a atividade. Algumas das educadoras que escolheram apenas uma das imagens como representativas da EF na EI, a indicam por corresponder melhor à sua prática. Isso mostra que as representações construídas pelas educadoras estão fortemente vinculadas tanto às suas experiências pessoais quanto aos conhecimentos adquiridos e vivenciados na área da EF.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Infantil. Estudos Culturais. Representação cultural de educadoras. Educação Infantil.

ABSTRACT

The objective of the work is to understand and identify the cultural representations of the teachers of Early Childhood Education Schools (EMEI's), of district of Gravataí/RS on Physical Education (PE). The aim is also to understand how the Physical Education curriculum component is inserted in the context presented, with the purpose to contribute to the needs assessment of teacher training in the area. Thus the research problem is: representations of physical education that children are being built by the educators of this stage of basic education in the town of Gravesend / RS and how this curriculum component has been treated in their practices? The work is inserted in the perspective of cultural studies and, therefore, the contributions of Smith (2006 and 2009), Costa (2004 and 2000) and Nelson, Treichler e Grossberg (1995) were important in the construction of the concepts presented. To understand some historical and educational aspects of PE and its importance in Early Childhood Education (ECE) relied on Bracht (1999), Ferraz (1996), Mattos & Neira (2007), among others. To achieve the methodological objective was used as a case study tool and a questionnaire with use to images applied in the first half of 2011 and was attended by 79 (69%) of EMEI's educators of Gravataí/RS. Through the analysis performed, we determined that the representations focus on three areas: a) tell us that when they give FE classes they prioritize: content (sports, perception, movement, etc...) Materials (hoop, ball, rope, cones, etc.) and activities (shooting, circuit, psychomotor exercises, etc.). Those who do not teach classes justify not feel qualified to perform the activity or perform physical activities, but not see them as FE. With this first analysis is possible to identify a practice focused on the child's motor development for educators who say do FE. Already those who say they do not teach FE may not recognize the specificities of FE for Children in their practices. I understand that this practice may indicate the necessity for specific teacher training with the objective to discuss the FE in ECE. b) When educators analyze the images you can see that in FE represent the ECE as a class: for the Movement / Body (body movement or control of it) for the behavior (affection, respect, socialization)and the development of activities that are specific to FE (circuit, games - especially sports - recreational activities, etc.) In this point the representations indicate an FE that supports the work of a body that moves in a controlled manner, both in the motor sense (development of fundamental movement skills, knowledge of the body, etc.) and social (respect for rules, socialization, etc.) through directed and well organized activities. c) To represent the FE by images the teachers with higher education tend to indicate "all images" as representative of FE, while those with lower education tend to indicate only one image in which the class is being held in a open place and students are well organized (body and spatial organization) to perform the activity. Some of the teachers, who chose only one of the images as representative of FE in ECE, choose it to indicate a better match to your practice. This shows that the representations constructed by the educators are strongly linked to both their personal experiences and about the knowledge and experienced acquired in the area of FE.

KEYWORDS: Physical Education for Children. Cultural Studies. Cultural representation of educators. Early Childhood Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Pôster apresentado às educadoras no momento em que preenchem o questionário.....	39
Figura 2 - Gráfico da idade das participantes.....	42
Figura 3 - Gráfico sobre a formação das educadoras	43
Figura 4 - Formação das educadoras, em dados percentuais.	44
Figura 5 - Gráfico referente ao tempo de atuação na Educação Infantil.	46
Figura 6 - Gráfico das formações das educadoras.....	47
Figura 7 - Gráfico dos cursos de pós-graduação frequentados pelas educadoras. ..	48
Figura 8 - Gráfico dos cursos de formação continuada frequentados pelas educadoras.....	48
Figura 9 - Gráfico do percentual de respostas referentes à pergunta: você realiza aulas de EF com seus alunos?	50
Figura 10 - Gráfico sobre quem realiza as aulas de EF comparando com sua formação inicial	50
Figura 11 - Gráfico da descrição dos conteúdos trabalhados pelas educadoras, nas suas aulas de EF, por subcategoria analítica e sua recorrência nas respostas das educadoras.....	51
Figura 12 - Gráfico da descrição das atividades trabalhadas pelas educadoras, nas suas aulas de EF, por subcategoria analítica e suas recorrências nas respostas das educadoras.....	55
Figura 13- Gráfico das justificativas dadas pelas educadoras para a <i>não</i> realização de aulas de EF com seus alunos	58
Figura 14 - Gráfico que indica quantas vezes cada imagem foi indicada pelas educadoras como sendo a mais representativa do conceito de EF para si.	62
Figura 15 - Gráfico da indicação das imagens relacionado com a formação das educadoras.....	63

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do percurso investigativo.....	41
Quadro 2 - Dados do INEP referentes à formação dos professores que atuam em creches.....	44
Quadro 3 - Dados no INEP referentes à formação dos professores que atuam em pré-escolas.....	45
Quadro 4 - Subcategorias analíticas referentes à categoria <i>conteúdos</i>	52
Quadro 5 - Subcategorias analíticas referentes à categoria <i>atividades</i>	55
Quadro 6 - Categorias analíticas das respostas dadas pelas educadoras que NÃO realizam aulas de EF com seus alunos.....	58
Quadro 7 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 4" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.....	85
Quadro 8 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação de "todas as imagens" como sendo mais representativas do conceito de EF para as educadoras.....	87
Quadro 9 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 2" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.....	88
Quadro 10 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 3" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.....	89
Quadro 11 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 1" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.....	90

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE	14
2.1 Buscando representações de educadores/as: primeiras aproximações teóricas.....	17
3 UM CAMINHO DE BUSCAS.....	21
3.1 Estudos Culturais e alguns conceitos utilizados.....	21
3.2 Alguns aspectos históricos da Educação Física Escolar.....	23
3.3 Relações entre Educação Física e Educação Infantil	29
3.4 Corpo e movimento na Educação Física e Educação Infantil	36
4 O PROCESSO INVESTIGATIVO.....	38
5 REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GRAVATAÍ /RS.....	42
5.1 Conhecendo algumas características das educadoras	42
5.2 Como a Educação Física vem sendo trabalhada	49
5.2.1 <i>As representações colocadas em circulação nas narrativas sobre as práticas realizadas.....</i>	<i>51</i>
5.3 A representação da Educação Física a partir das imagens	61
5.3.1 <i>Representações sobre movimento e corpo.....</i>	<i>64</i>
5.3.2 <i>Educação Física como forma de mudar o comportamento.....</i>	<i>68</i>
5.3.3 <i>Representações que conferem Especificidades a Educação Física.....</i>	<i>69</i>
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
REFERÊNCIAS.....	75
APÊNDICES.....	81
Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento.....	82
Declaração do Entrevistado	83
Questões para pesquisa.....	84
Quadros com a organização das categorias e subcategorias analisadas nas representações das imagens, com as respostas de algumas educadoras.	85

1 INTRODUÇÃO

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
LARROSA (2002, p.24)

Este trabalho se inicia com uma reflexão acerca de minha trajetória de vida (acadêmica, profissional e pessoal). Reflexão essa, que sempre foi incentivada por vários de meus/minhas professores/as ao longo de minha formação. Acredito que repensar nossos passos nos faz refletir experiências e, apenas a partir desta reflexão é que as experiências se tornam significativas a ponto de nos modificarem como pessoas e nos transformar em sujeitos dessa experiência. Aos nos tornarmos sujeitos da experiência¹, nos deixaremos tocar pelo que nos aconteceu e nos (trans)formar². É partindo das reflexões de minha trajetória pessoal, que emergiu a questão central dessa pesquisa: *que representações de Educação Física Infantil estão sendo construídas pelas educadoras desta etapa da educação básica, no município de Gravataí/RS e como este componente curricular vem sendo tratado nas suas práticas?*

No primeiro capítulo - *Percurso de uma formação docente* - busco refletir sobre minha trajetória de vida, nos aspectos ligados à minha formação como professora e nas indagações advindas desta formação. Tentando buscar algumas respostas, apresento, também, minhas primeiras buscas por um referencial teórico que pudesse sustentar essa monografia. Partindo destas reflexões e buscas a pesquisa se tornou justificável e importante, pois me auxiliou a aprofundar e

¹ Segundo Larrosa (2002, p.24) o “sujeito da experiência se define não por sua atividade, mas por sua passividade, por sua receptividade, por sua disponibilidade, por sua abertura”.

² Escrevo (trans)formar desta maneira por entender que o movimento de formação e transformação é constante e concomitante. Isto é, ao mesmo tempo em que nos formamos, nos apropriando de conceitos e saberes, também nos transformamos. Na medida em que os novos conhecimentos dialogam com os saberes já construídos, eles exigem novas posturas (ou mesmo uma manutenção).

relacionar conhecimentos teóricos (conceitos utilizados nas áreas de educação física e educação) e práticos (organização, construção e aplicação de pesquisa) adquiridos durante a formação acadêmica, bem como contribuirá para a valorização do componente curricular Educação Física (EF) na Educação Infantil (EI). Esta pesquisa também auxiliará as discussões sobre Educação Física Infantil dentro da Secretaria Municipal de Educação de Gravataí/RS e suas respectivas escolas Municipais de Educação Infantil, no sentido de valorizar o componente curricular e a prática das educadoras, levantando possibilidades de formação continuada. Durante estas reflexões e buscas iniciais, surgem os objetivos desta pesquisa, que são:

a) **Geral:** Compreender e identificar as representações culturais das educadoras da rede municipal de ensino da Educação Infantil, de Gravataí/RS, sobre Educação Física.

b) **Específicos:**

Identificar as representações culturais das educadoras sobre o tema para conhecer quais podem ser fortalecidas e quais precisam ser problematizadas;

Compreender como está inserido o componente curricular Educação Física no contexto apresentado visando contribuir para o levantamento de necessidades de formação docente na área de forma a valorizá-lo.

No terceiro capítulo – *Um caminho de buscas* - apresento o referencial teórico da pesquisa: centrados em alguns conceitos compreendidos a partir dos Estudos Culturais, tais como cultura, representação, linguagem. No campo da Educação Física, trago alguns aspectos da trajetória histórica deste componente curricular. Trago algumas relações entre Educação Física e Educação Infantil, seus pontos de encontro na história e a importância do brincar no desenvolvimento infantil. Para concluir esta parte ainda levanto algumas discussões sobre corpo e movimento na Educação Infantil.

No quarto capítulo – *O processo investigativo* – apresento as decisões metodológicas tomadas e detalho a organização das etapas do trabalho.

No quinto capítulo – *Representações sobre a Educação Física na Educação Infantil em Gravataí/RS* – apresento a análise à luz das teorizações tecidas anteriormente.

Por fim, no sexto capítulo, constam as considerações finais onde aponto as dificuldades da pesquisa, suas limitações e possibilidades para futuras análises.

2 PERCURSO DE UMA FORMAÇÃO DOCENTE

Repensar os caminhos trilhados em nossa trajetória é sempre um movimento complexo, pois trata-se de olhar para si, reavivar sentimentos, silenciar o caos que está à volta para, por alguns instantes, ouvir as vozes de dentro. DOEBBER (2011, p. 12)

Início este trabalho com um a trajetória acadêmica e profissional, já que é nela que as indagações para esta pesquisa se iniciam, tomam corpo e se traduzem nessa investigação. Início assim, por acreditar que somos constituídos por uma rede de histórias (familiares, escolares, profissionais, entre outras) que nos (trans)forma como pessoas, como profissionais.

Meu contato com a Educação Infantil vem desde a infância, onde frequentei a creche. Minha mãe foi funcionária da prefeitura de Gravataí/RS no cargo de atendente de creche. Por ela trabalhar dentro do contexto infantil, mesmo depois de ingressar no Ensino Fundamental e Médio, visitei e participei de muitas atividades em uma creche da zona norte da cidade, local onde ela trabalhava e meus irmãos também foram assistidos. Em 1997 fiz um curso de recreacionista e tive a oportunidade de trabalhar por alguns meses nesta mesma instituição.

Em seguida trabalhei como secretária num consultório de fisioterapia (de onde surge minha curiosidade pelo funcionamento do corpo humano e seus cuidados/prevenções com o sistema musculoesquelético e cardiorrespiratório). Mas a escola sempre me chamou e, em 2003 veio a conclusão do Curso Normal Pós-Médio, no município de Gravataí/RS, cidade onde trabalhei como professora alfabetizadora e também, por um ano, na Educação Infantil (em escola privada).

Em 2005 comecei minha graduação na UFRGS, em Porto Alegre/RS, inicialmente em Teatro (licenciatura) e em 2009, passando para o curso de Educação Física (licenciatura). Durante a graduação sempre procurei participar de seminários e congressos sobre Educação Infantil, tema que me convida ao estudo. De 2006 a 2010 participei como voluntária e bolsista do Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”, onde pude ter contado com conhecimentos sobre brinquedoteca, jogo e educação e sobre formação de professores/as. Tive

contato com muitos/as professores/as da Educação Infantil que traziam até o Programa suas dúvidas e dificuldades em relação ao jogo e à educação.

Em 2006 participei, como bolsista de Iniciação Científica e como pesquisadora voluntária (ao término da bolsa de Iniciação Científica - IC), da pesquisa “Outros modos de olhar, outras palavras para ver e dizer, diferentes modos de ensinar e aprender: exercitando a docência na contemporaneidade”³, onde passei a estudar sobre a constituição da docência. Meu ingresso nesta pesquisa se dá em seu projeto piloto que foi realizado nas turmas da disciplina EDU02027 (Ensino e Identidade Docente)⁴, em 2006. Eu fazia parte de uma destas turmas, para as quais foi solicitado um trabalho (parte da pesquisa piloto da investigação acima).

O trabalho da pesquisa consistia em cada aluno licenciando contatar um professor considerado de referência — ou um “bom” professor⁵, para utilizar o termo de Cunha (1989) — e perguntar a ele informações sobre três temas: caminhos que o levaram a escolher a carreira do magistério; forma de seleção dos conhecimentos e metodologias utilizadas para ministrá-los em sala de aula; situação considerada difícil que desgasta o professor no cotidiano da sala de aula. Os dados coletados têm por objetivos mapear as narrativas dos professores escolhidos, suas atitudes e atividades em sala de aula, para depois serem discutidos com as turmas da referida disciplina. (DEBASTIANI; BLOISE; TRAVERSINI; BUAES, 2009, P. 11)

Nesta etapa do trabalho fui convidada a compilar os dados e apresentá-los nas turmas, juntamente com as professoras da disciplina e o colega Arthur Bloise. Arthur e eu nos debruçamos mais ativamente nas questões do primeiro tema, o que nos rendeu, em 2009, a publicação de um capítulo de livro. Após esta participação inicial, fui convidada para permanecer no grupo de discussões e na pesquisa, na época ampliada a partir do projeto piloto. A pesquisa ampliada foi realizada com os alunos de Ensino Médio no Colégio Estadual Júlio de Castilhos e Colégio Estadual Piratini, em Porto Alegre/RS, com questões muito semelhantes às

³ Pesquisa coordenada pela professora Doutora Clarice Salete Traversini – PPGEDU/UFRGS.

⁴ Esta disciplina faz parte do currículo de formação docente, incluída na reformulação curricular das licenciaturas, implementada em 2005/1 e tem por objetivo criar condições para que os alunos discutam e reflitam sobre os conhecimentos que constroem o perfil docente: saberes, saber fazer e as competências e habilidades que são utilizadas como base para o trabalho na escola.

⁵ Para Cunha (1989, p. 155): “o conceito de bom professor é valorativo, com referência a um tempo e a um lugar. Como tal é também ideológico, isto é, representa a ideia que socialmente é construída sobre o professor”. A autora destaca, ainda que, a ideia de bom professor varia entre as pessoas e não permite fazer generalizações.

do estudo piloto. A discussão da pesquisa centrou-se em estudar dois focos: a) as representações culturais dos alunos de Ensino Médio sobre as metodologias de ensino e b) o estudo da trajetória de construção da docência dos professores mencionados pelos alunos como aqueles com quem conseguem aprender.

Recentemente (desde que cursei a disciplina “Educação Física Infantil e Fundamental” – 2009/1 - e realizei estágio na Educação Infantil – 2010/1), me questiono sobre o trabalho da Educação Física na Educação Infantil e suas representações, principalmente por educadores/as não especialistas na área da Educação Física. Isto é: como os outros/as professores/as veem o trabalho da Educação Física? Como o componente curricular Educação Física é tratado na Educação Infantil? Que representações foram construídas por professores/as e/ou educadores/as de Educação Infantil acerca da Educação Física?

Ainda com estas questões a me interpelarem, mas com pouco tempo para me aprofundar nelas e diante do desejo de trabalhar com a Educação Infantil, em 2010, no município de Gravataí/RS, prestei concurso para o cargo de professora de Educação Infantil, com aprovação. Em 2011 fui convocada a tomar posse de meu cargo em uma escola na região central deste município. Hoje sou professora de uma turma do Maternal I (crianças de 3,5 a 4,5 anos) e tenho um projeto de Educação Física para as turmas de berçário desta mesma escola.

Desde a época do estágio de Educação Física na Educação Infantil, e também agora que ingressei na rede, ao conversar com algumas colegas professoras de Educação Infantil sobre a Educação Física, de maneira informal, muitas vezes escutei frases como “é aula de Educação Física? Então faz uma rodinha e pronto” ou “Educação Física com bebês? Mas não tem nada pra fazer com eles” ou ainda “engraçado te ouvir falar de todo esse discurso prontinho que trazemos da faculdade sobre a importância da Educação Física para as crianças. Na prática isso não precisa, elas [as crianças] correm e pulam sozinhas” ou ainda “que bom que tem Educação Física, eles estão muito agitados e eu preciso descansar um pouco, tomar uma água”. Essas narrativas mostram a necessidade de se compreender mais profundamente e problematizar as representações sobre Educação Física como algo que “acalma”, “não faz diferença para bebês” e que não precisa de um profissional formado na área para trabalhar com estes conhecimentos, principalmente na Educação Infantil.

Minha trajetória, brevemente descrita acima, se relaciona com este trabalho na medida em que a Educação Infantil é um espaço onde me sinto apta e tenho prazer de atuar, é um local que faz parte da minha formação e atual atuação profissional. É um local que me instiga a leituras e pesquisas. A formação acadêmica me proporcionou um contato maior com as educadoras desta etapa de formação (através da participação no Programa de Extensão) bem como me aproximou da pesquisa, suas formas de fazer análises, coletar dados e a importância de se definir caminhos teórico-metodológicos, que seguem também na prática pedagógica (através da participação no grupo de pesquisa já mencionado). O estudo sobre representações culturais e a aproximação com os Estudos Culturais, iniciados na pesquisa de IC, se tornaram úteis também para atingir os objetivos deste trabalho.

Acredito que minhas preocupações com a Educação Física na Educação Infantil foram se construindo nesta grande rede de experiências ao longo da minha vida, se fortalecendo e reafirmando durante a graduação. Ao longo de minha formação acadêmica e profissional as questões sobre Educação Física e Educação Infantil foram se aproximando ao ponto de construir a pergunta desta pesquisa: *que representações de educação física infantil estão sendo construídas pelas educadoras desta etapa da educação básica, no município de Gravataí/RS e como este componente curricular vem sendo tratado nas suas práticas?*

2.1 Buscando representações de educadores/as: primeiras aproximações teóricas

Na busca de algumas respostas sobre o assunto e para compreender melhor esta questão, fiz buscas no Banco de Teses da CAPES (pois este é um dos sites mais importantes para a busca de interlocução com pesquisas realizadas sobre este e muitos outros assuntos, considerando que o site contém o registro das pesquisas realizadas nos cursos de Pós-Graduação do país), também no SCIELO (pois nele estão indexadas publicações qualificadas, de vários periódicos, garantindo-me acesso a resultados de pesquisas recentes e confiáveis publicadas em diferentes periódicos científicos) e ainda no Repositório Digital LUME/UFRGS (por este conter vários tipos de materiais – monografias, artigos, teses, capítulos de livros e

dissertações – da própria UFRGS). As palavras-chave pesquisadas foram: “Educação Física”, “Educação Física infantil”, “Educação Infantil”, “Educação Física escolar”, “representações”, “representação”, “representação cultural” e “Estudos Culturais”. Estas palavras foram agrupadas e reagrupadas de várias maneiras a fim de buscar o maior número possível de resultados.

Os resultados encontrados são, principalmente, pesquisas sobre doença e saúde e, também, suas implicações e respostas diante da atividade física em escolares (COSTA, 2008; DUARTE, 2009; GUIMARÃES, 2003; BRUNO, 2005; VITTA et al, 2010; VIEIRA et al, 2009; NOVAES, et al, 2009; MELO et al, 2009; MELLO et al, 2004), seguido de trabalhos sobre jogo, brincadeira e ludicidade (FONSECA, 2000; VIOLATO, 2005; SOUSA, 2005; MONTEIRO, 2003; VICTOR, 2000; MARTINELLI et al, 2009; KISHIMOTO, 2001), depois publicações sobre a formação continuada de professores de Educação Física (WENDHAUSEN, 2006; PIRES, 1999) e ainda outros que tratam do desenvolvimento motor através de atividades de Educação Física na escola infantil (VASCONCELOS, 2009; YANO, 2003). Outros temas também aparecem, entretanto não seriam pertinentes a esta pesquisa.

Das buscas realizadas, apenas dois trabalhos se mostraram relevantes para a presente pesquisa. A dissertação de Carvalho, do ano de 2006 (encontrada na CAPES e com um artigo de mesmo título encontrado no SCIELO) investigou a representação de 5 professores/as de Educação Infantil e 20 professores/as de Ensino Fundamental sobre Educação Física no município de Juiz de Fora/MG, teve como conclusões:

As informações coletadas nas entrevistas revelam sete categorias de conteúdos compondo a representação social do papel da Educação Física escolar construída por professores e professoras de outras disciplinas da Educação Infantil (1º ao 3º período) e do Ensino Fundamental (1ª a 8ª série) de três escolas da Rede Municipal de Juiz de Fora: (a) *entreter/brincar/recrear*; (b) *socializar*; (c) *auxiliar as outras disciplinas*; (d) *exercitar/treinar/ensinar esporte*; (e) *desenvolver o aspecto motor (psicomotricidade)*; (f) *contribuir para a formação integral do aluno e* (g) *promover a saúde*. (CARVALHO, p.116)

Além desse resultado significativo, encontrei na Revista Paulista de Educação Física (por meio de sua indexação no SCIELO) o artigo “Educação Física na

Educação Infantil do município de São Paulo: diagnóstico e representação curricular em professores”, pelos autores Ferraz & Macedo (2001), o estudo teve como objetivo: “investigar a presença, ou não da Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de São Paulo e as concepções dos professores em relação ao ensino e aprendizagem nessa área” (p.63). A investigação contou com a participação de “196 professores generalistas de uma Delegacia Regional de Ensino” (p. 63), identificando algumas das representações destes educadores sobre as aulas de Educação Física em um formato qualitativo-quantitativo de pesquisa:

Tendo em vista os resultados obtidos, pode-se verificar que 46% dos professores pesquisados não desenvolvem essa área do conhecimento, o que pode ser considerado um índice preocupante, pois o trabalho adequado com o movimento incide sobre os aspectos essenciais do desenvolvimento infantil, bem como engloba a aprendizagem de um conjunto de códigos e produções sociais e científicas da humanidade que caracterizam a cultura corporal de movimento, sendo fundamental para a interação com os outros e com o meio ambiente. Quanto ao papel da Educação Física, os resultados indicam a dificuldade dos professores em delimitarem a especificidade dessa área. No que diz respeito à formação profissional, 98% dos professores reivindicam acompanhamento pedagógico adequado ou o especialista para o desenvolvimento da Educação Física. (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.63)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) na sua redação original apontava a Educação Física como um componente curricular da Educação Básica, tornando-se obrigatório em sua redação dada pela Lei nº 10.328/2001, entretanto Ferraz & Macedo (2001), encontraram que apenas 54,08% dos professores pesquisados desenvolvem aulas de Educação Física regularmente. Os mesmos autores mostram que “os professores sabem o porquê dessa área do conhecimento ser importante” (p.72), entretanto eles encontram dificuldades de implementá-la. Uma das hipóteses para esta dificuldade poderia ser apontada como uma dificuldade de aprendizagem na formação inicial e/ou continuada (FERRAZ; MACEDO, 2001).

Ao pesquisar o termo “representação cultural”, busquei compreender o conceito a partir da perspectiva dos Estudos Culturais, bem como verificar se já haviam trabalhos que discutissem a representação cultural de educadores/as e/ou professores/as sobre Educação Física. Na Faculdade de Educação/UFRGS há um eixo que pesquisa sobre representação cultural, com trabalhos que tentam

compreender as possíveis representações do cinema (FABRIS, 2005; PAES, 2008), do desenho animado (KINDEL, 2003), do envelhecimento a partir da perspectiva infantil (RAMOS, 2009), do corpo na revista Boa Forma (ANDRADE, 2002) e em blogs (FRIEDERICHS, 2009), etc. Entretanto nenhum trabalho foi encontrado acerca do tema específico desta pesquisa, qual seja: *representações de educadores/as de Educação Infantil sobre a Educação Física*.

Diante dos resultados encontrados, acima descritos, e das reflexões feitas acerca da minha constituição docente, este trabalho tornou-se importante e justificável, pois, a partir dele poderão ser identificadas possíveis necessidades de formação docente, em especial sobre a importância da Educação Física infantil para um desenvolvimento global (físico, mental, cultural e social) das crianças. Dessa forma, esta pesquisa traz expectativas futuras para meu trabalho nesta área, tanto no âmbito acadêmico, no qual pretendo dar continuidade aos estudos a partir dos resultados desta pesquisa, como profissional, onde, com tais resultados, poderei contribuir para a afirmação da Educação Física como componente curricular indispensável para a formação humana na Educação Infantil. Deste ponto inicia-se a busca por referencial teórico que dê aporte ao tema estudado e aprofunde alguns conteúdos adquiridos durante a graduação.

3 UM CAMINHO DE BUSCAS

Neste capítulo convido o leitor a conhecer os conceitos orientadores da pesquisa que permitirão a análise dos dados. Neste percurso encontraremos um pouco da nossa história enquanto civilização que produz e reproduz cultura. Dentro destes recortes históricos a cultura está centralizada e ela poderá construir nossas representações. Convido-os a conhecer um pouquinho da história dos estudos Culturais em Educação; da História da Educação Física e seus atravessamentos acerca das construções de representação do corpo; história da Educação Física infantil com suas pesquisas e discursos pedagógicos e ainda levantar alguns aspectos importantes sobre corpo e movimento.

3.1 Estudos Culturais e alguns conceitos utilizados

A pesquisa está inserida na perspectiva dos Estudos Culturais⁶, ressaltando a ideia de que somos constituídos em determinada cultura e em um determinado tempo histórico.

Costa (2004) me auxiliou a compreender aspectos importantes da história dos Estudos Culturais, informando que eles surgem na Inglaterra, na década de 1950, tendo como referência as obras *The uses of literacy*, de Richard Hoggart e *Culture and society*, de Raymond Williams. Estes autores, provenientes de famílias de classes operárias, fazem parte do grupo dos primeiros estudantes, desse segmento, que tiveram acesso às instituições de elite da educação universitária britânica. Segundo a autora, “surgidos no período pós-guerra, esses estudos [...] analisavam a cultura popular como integrantes dela e não como quem a olha a distância, cautelosamente, sem qualquer ponto de contato (p.18).” Sua institucionalização ocorre, inicialmente no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos de Birmingham, fundado em 1964.

Os Estudos Culturais consideram a cultura como centro das práticas sociais que passa a “ser vista através de significados partilhados pelos sujeitos em um

⁶ Estas são apropriações teóricas em curso, que precisam ser aprofundadas na continuidade de minha formação.

determinado contexto histórico” (RAMOS, 2009, p.37). Esse movimento de centralização da cultura é a chamada *virada cultural*. Dentro desta perspectiva, tomo o conceito de cultura a partir de Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p. 14), onde

[...] a cultura é entendida *tanto* como forma de vida – compreendendo ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de poder – *quanto* toda uma gama de práticas culturais: formas, textos, cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em massa, e assim por diante.

Neira e Nunes (2007, p.03), educadores físicos que utilizam a perspectiva dos Estudos Culturais em seus estudos, explicam que “cultura é toda e qualquer ação social que expressa ou comunica um significado, tanto para quem dela participa, quanto para quem observa. Ou seja, são práticas de significação”. Tal noção possibilita compreender que os processos de representação cultural são produzidos a partir de práticas de significação.

Para atingir o objetivo desta pesquisa, tentarei compreender como a Educação Física é significada pelas educadoras participantes do estudo, considerando o contexto social no qual estão inseridas, bem como suas práticas, a partir da perspectiva teórica apresentada e da análise de suas respostas nos questionários. Para tanto ainda se faz necessário esclarecer o conceito de representação. Segundo Silva (2009), ao conceito de representação já foram conferidos vários significados. Na perspectiva dos Estudos Culturais, de acordo com o mesmo autor (2009, p.91) “a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuir sentido”. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estritamente ligado às relações de poder: “A representação não é o objeto em si, mas o uso que fazemos dele, sendo, portanto, que está diretamente relacionada ‘à face material, visível, palpável do conhecimento’ (SILVA, 2006, p.32)”.

É a través da linguagem que construímos nossos sistemas de representação. O termo linguagem é utilizado, aqui, como um termo genérico que significa várias formas de expressão - corporal, mímica, textos, oralidades, imagens, etc. Essas linguagens ou códigos de comunicação são culturalmente construídos e podem variar de um grupo social a outro. Segundo Costa (2000, p.3):

A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade. O que temos denominado “realidade” é o resultado desse processo no qual a linguagem⁷ tem um papel constitutivo. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação que é mediada pela linguagem.

Entendo que através das diferentes formas de linguagem, as educadoras construíram as suas representações culturais sobre EF. Essas representações também contaram com os diferentes papéis atribuídos à EF ao longo da história. As diferentes culturas vivenciadas por estas educadoras influenciaram suas representações? Qual concepção de EF é mais forte entre elas? O que a História da EF pode ter deixado marcado nestas representações? Para discutir esses questionamentos faz-se necessário descrever alguns pontos do trajeto histórico da Educação Física no Brasil.

3.2 Alguns aspectos históricos da Educação Física Escolar

A Educação Física tem uma longa trajetória que está diretamente relacionada com a história das representações sobre o corpo. Estas representações sofrem modificações ao longo dos tempos e essas modificações aparecem através de obras de arte e da literatura e outros meios de linguagem que expressaram a cultura de uma época e suas representações. Soares e Fraga (2003) referem alguns procedimentos que foram utilizados para endireitar os corpos, com vistas à retidão também do caráter, nos séculos XVIII e XIX, que auxiliaram na construção das representações de corpo atuais. Sobre o assunto, dissertaram:

A ideia de que o corpo em sua exterioridade traduz uma posição moral interna tem sido largamente tratada no Ocidente desde o século XVIII e, mais acentuadamente, a partir do século XIX, pelos discursos médico, jurídico, pedagógico e literário. Esse é um tempo de ajustamento dos discursos sobre educação do corpo, sintonizados na retidão de posturas e comportamentos, que visava à erradicação das anatomias disformes, bem como dos espíritos desconformes, de uma maneira bem mais “humana”⁸.

⁷ Entende-se, aqui, linguagem, não apenas como forma de comunicação oral, ou como texto letrado. Linguagem diz respeito a toda forma de expressão, de manifestação que atribui sentido e, assim, inventa, cria algo. (COSTA, 2000, p.4)

⁸ Em uma das passagens da obra de Fernando de Azevedo (1920), podemos perceber os ecos desse discurso no Brasil: “Se é necessário para o vigor da espécie que todos os imperfeitos sejam destruídos, sobreponhamo-nos à natureza, não destruindo os imperfeitos com austeridade dórica, que mandava lançar ao Taigete as crianças disformes e punia a obesidade como um vício - o que

Mas quais eram as referências que tornavam os discursos sobre o corpo cada vez mais especializados? Provavelmente a ambição de conhecer e controlar o corpo; de penetrar num território inexplorado e dominar sua materialidade enigmática; de destituí-lo de história e subjetividade. (SOARES; FRAGA, 2003, p.80)

Os corpos foram representados de várias formas, de acordo com seus contextos históricos, culturais e sociais. Eles aparecem como devendo ser fortes e saudáveis, bem delineados (aptos para o esporte ou as guerras) na antiguidade grega e romana; passam pela dualidade corpo (simbolizando tudo o que não era divino, sendo sujo e tendo o dever de ser coberto e recatado) e alma (ligada ao divino, podendo ser purificada através dos martírios do corpo) que se estabelece com o cristianismo na Idade Média; chegam à modernidade – e aqui sem romper totalmente com o corpo medieval, isto é, mantendo o caráter dualista, mas preocupando-se em formar um corpo controladamente produtivo para a sociedade. Segundo Bracht (1999, p. 70)

As teorias ou metanarrativas que circunstanciam o projeto da modernidade e que projetavam perspectivas para a humanidade não reservavam ao corpo (a seus desejos, suas fantasias etc.) papel central. Não lhe atribuíam papel importante para a construção de uma prática emancipatória, como também nenhum papel subversivo. A emancipação humana (iluminista) dar-se-ia pela razão, pela consciência desencarnada. As teorias da consciência, mesmo as de orientação positivista, são mentalistas – vai ser a psicanálise, que não casualmente não goza de grande prestígio acadêmico, que colocará o corpóreo, a dimensão não-racionalizada, como elemento importante para o entendimento das ações humanas.

Nas teorias do conhecimento da modernidade, que têm sua expressão máxima no chamado método científico (a ciência moderna), o corpo ou a dimensão corpórea do homem aparece como um elemento perturbador que precisa ser controlado pelo estabelecimento de um procedimento rigoroso.

O autor ainda traz que este corpo sofrerá várias intervenções devido às “exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida”, devendo transformar-se em um corpo produtivo, “saudável”, deserotizado e dócil (BRACHT, 1999, p.71).

O corpo começa a ser visto como um meio pelo qual se pode controlar também o comportamento. Para Neira e Nunes (2007, p.2)

seria desumano, mas tornando-os perfeitos - o que seria altruístico; não eliminando os fracos, o que seria selvagem, mas eliminando-lhes a fraqueza - o que é dever da ciência" (p. 25). (SOARES;

Ancorada nos ideais de um processo civilizatório idealizado pela burguesia, preconizava-se uma ação formadora para o corpo a fim de orientar a criação de virtudes e corrigir qualquer possibilidade do surgimento de movimentos ou, comportamentos considerados defeituosos e inconvenientes aos ditames sociais estabelecidos. Era preciso controlar qualquer erupção afetiva ou movimentos espontâneos e, assim, não somente disciplinar o corpo, como anular qualquer possibilidade de experiências sensoriais. Os conhecimentos científicos garantiram a construção de espaços sociais que, por meio de aparatos de controle e vigilância, possibilitavam pouca participação do corpo em detrimento das atividades cognitivas, gerando um corpo reprimido. Um corpo politicamente dócil.

São essas representações de corpo que fizeram a ginástica entrar na escola como disciplina e posteriormente sofrer alterações curriculares que farão surgir a designação Educação Física (educação do corpo físico). Com o passar dos tempos a história da Educação Física sofreu uma forte influência militar e médica, passando a fazer parte o currículo escolar. Segundo Soares (1996, p.8)

A Educação Física Escolar tal como a concebemos hoje - como matéria de ensino - têm suas raízes na Europa de fins do século XVIII e início do século XIX. Com a criação dos chamados Sistemas Nacionais de Ensino, a Ginástica, nome primeiro dado à Educação Física e com caráter bastante abrangente, teve lugar como conteúdo escolar obrigatório.

Os métodos ginásticos que mais se desenvolveram no Brasil, foram os métodos francês, alemão e sueco. Estes métodos compreendiam conteúdos de corridas, lançamentos, jogos, danças, equitação, canto e, posteriormente, os esportes foram sendo introduzidos. A disciplina escolar que ministrava estas atividades se chamava Ginástica. Com o crescimento e desenvolvimento dos estudos biológicos sobre o corpo, a medicina vai atestando a necessidade da constituição de corpos saudáveis. A influência militar vai entender que “a educação da vontade e do caráter pode ser conseguida de forma mais eficiente com base em uma ação sobre o corpóreo do que com base no intelecto” (BRACHT, 1999, p.73). O corpo e a racionalidade estão separados.

Assim, o nascimento da EF se deu, por um lado, para cumprir a função de colaborar na construção de corpos saudáveis e dóceis, ou melhor, com uma

educação estética (da sensibilidade) que permitisse uma adequada adaptação ao processo produtivo ou a uma perspectiva política nacionalista, e, por outro, foi também legitimado pelo conhecimento médico-científico do corpo que referendava as possibilidades, a necessidade e as vantagens de tal intervenção sobre o corpo. (BRACHT, 1999, p.73)

O esporte ganha força. O alto rendimento e os estudos sobre fisiologia e biomecânica, dão destaque ao trabalho corporal do atleta que passa a ganhar medalhas, registrar novos recordes, sendo mais forte e com novos hábitos de vida. O atleta é um símbolo de respeito às regras. Soares (1996, p.9), ao referir-se ao conceito de Educação Física, destaca que o mesmo:

[...] vem acompanhado de um requinte no âmbito da pesquisa científica. Tem lugar a educação do gesto, pensada a partir de análises laboratoriais. Tem lugar também um conteúdo predominantemente de natureza esportiva. A abrangência anterior perde terreno para a aula como o lugar do treino esportivo e do jogo esportivo como conteúdo senão único, certamente predominante. O modelo de aula é buscado nos parâmetros fornecidos pelos métodos de treinamento. As partes constitutivas de uma aula são ditadas mais pela Fisiologia, agora já acrescida do item “esforço”, do que pela Pedagogia.

Segundo a autora, esse tipo de aula voltada predominantemente ao esporte persistirá no Brasil até a década de 1970. Isto acontece principalmente pelo fato de o Brasil estar passando pela ditadura militar. Mesmo havendo uma mudança de foco dos conteúdos da Educação Física (da ginástica para o esporte), Soares (1996) e Bracht (1999) concordam que, nesta época, sua especificidade continua sendo a mesma: realizar intervenções no corpo para que este tenha um melhor funcionamento *biológico*. Estas intervenções tinham um caráter pedagógico de educação do corpo. A partir da década de 1970, Soares (1996, p.9) diz que “a Educação Física perde a sua especificidade”. Sendo questionados a aptidão física e o esporte como únicos conteúdos da área. “Descobrimos, naquele momento, que estávamos na escola para algo maior, para a formação integral da criança. A Educação Física era apenas um meio” (SOARES, 1996, p.9).

Dessa “crise” acerca da perda da especificidade surgem novas discussões na área. O corpo torna-se um foco de atenção e começa a ganhar destaque dentro das novas propostas apresentadas. Bracht (1999) apresenta de forma resumida o que vai acontecer no sentido das propostas pedagógicas a partir da década de 1980: o

movimento renovador da Educação Física. Que contaria com dois momentos. No primeiro momento houve uma crítica cientificista, na qual se dizia que faltava ciência a esta área. Mas esta crítica, que desconsideraria a história da Educação Física, não consegue romper com o paradigma da aptidão física.

Segundo Bracht (1999) surgem novas propostas pedagógicas (a proposta da aptidão física, não deixa de existir) ainda sem vínculos com uma teoria mais crítica: *a abordagem desenvolvimentista* (com base psicológica, onde a Educação Física daria suporte às necessidades de movimento da criança); *a psicomotricidade* (onde a Educação Física auxilia outras disciplinas, sendo o movimento um instrumento de trabalho); *a proposta do professor João Batista Freire* (que se preocupa com a cultura infantil, mas é basicamente embasada na psicologia do desenvolvimento); e *a revitalização da proposta de promoção da saúde*.

Outras propostas derivam-se “[...] das discussões da pedagogia crítica brasileira” (p.79) e estão ligadas ao segundo momento do movimento renovador. Este momento fará uma “crítica mais radical” (p.77), com um discurso (neo) cientificista. O corpo docente nas universidades busca qualificação junto à educação e acabam se apropriando das discussões pedagógicas das décadas de 1970 e 1980. “O eixo central da crítica que se fez ao paradigma da aptidão física e esportiva foi dado pela análise da função social da educação” (p.78). Dentro desta nova perspectiva surgem três propostas pedagógicas progressistas: *a crítico emancipatória* (do professor Kunz, influenciadas por Paulo Freire, onde se tematiza a cultura de movimento para desenvolver as capacidades de análise e ação crítica nos alunos); *a crítico-superadora* (baseada na pedagogia histórico-crítica, que diz que “o objeto da área de conhecimento EF é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica.”(p.79)); e as *aulas abertas à experiência* (apresentada por Hildebrandt, onde as aulas seriam um *continuum* que deveriam coparticipar das decisões didáticas das aulas). Nas novas discussões, o objeto da Educação Física aparece mais claramente: o movimentar-se humano, entretanto “é preciso ter claro que a própria utilização de um novo referencial para entender o movimento humano está na dependência da mudança do imaginário social sobre o corpo e as atividades corporais” (p.81). (BRACHT, 1999)

Tais debates estão vivos no meio acadêmico. Em 1994, a revista *Movimento*⁹ promoveu um grande debate sobre essas novas concepções sobre EF. Sob o tema proposto pelo professor Adroaldo Gaya “Afinal, o que é Educação Física?” e discutido com as professoras Micheli O. Escobar e Celi N. K. Taffarel, alguns professores foram convidados, em 1995 e 1996, a se manifestar e defender o seu ponto de vista. Foram eles: Valter Bracht, Hugo Lovisolo, Silvino Santin, Paulo Ghirandelli Jr, Gabriel H. M. Palafox e Lamartine P. da Costa. Nesta época o que se mostrou é que há novas propostas para definir o que é ou vem sendo (como mostra Bracht) a educação Física. Fica claro que se deve considerar o seu processo histórico e as modificações de foco que ela vem sofrendo. Todos concordam que há diferentes pontos de vista sobre o assunto.

Alguns apontam que a Educação Física se define a partir de seu projeto pedagógico, que se fortalece, se nutre das ciências, definição que me mais agrada. Em 2011, o tema é novamente retomado e debatido no Painel Literário do CONBRACE (Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, que aconteceu em Porto Alegre, no mês de setembro), tendo como convidados a professora Taffarel e os professores Gaya, Lovisolo e Bracht. Todos mantêm suas posições iniciais o que mostra que a área, como um todo, não chegou a um consenso, entretanto mostra-se rica, e fértil de discussões e propostas de ensino. São concepções recentes sobre as quais há pontos de convergência e divergência.

Essa falta de consenso, por vezes, mantém vivas as discussões da área, gerando novos conhecimentos, instigando novos diálogos e pesquisas. Entendo que 20 ou 30 anos para a educação é um tempo histórico curto para que mudanças radicais se estabeleçam. Mas é um tempo grande e que tem se mostrado importante para que elas – as mudanças educacionais – mostrem um novo rumo a seguir.

Portanto, foram até aqui destacados alguns aspectos referentes à história da Educação Física, enquanto disciplina escolar e também da história das representações de corpo que, com as novas propostas pedagógicas passa a ser visto como ator importante nos processos de aprendizagem, devendo ser considerado histórica e socialmente constituído.

⁹ Este tema foi abordado nas seguintes edições da Revista Movimento (revista da ESEF/UFRGS): volume 1, número 1, 1994; volume 2, número 2, 1995; volume 3, número 4, 1996.

3.3 Relações entre Educação Física e Educação Infantil

A história acima descrita foi produzida contando com discursos higienistas, onde o corpo tinha que ser saudável e equilibrado, tendo-se como objetivo modificar a higiene da população e divulgar uma educação sexual. Já com os militares no poder a influência era positivista, de ordem e progresso, onde os indivíduos deveriam ser fortes e saudáveis, formadores de uma raça mais apropriada para a defesa dos interesses militares. Nos anos 30, com o Estado Novo, o papel da Educação Física voltou-se para a melhora da capacidade de produção do trabalhador. Após 1964, ela sofre influência da pedagogia, tornando-se uma atividade para desempenho físico e técnico, como mostrou Bracht (1999).

A Educação Infantil vai surgir com um caráter assistencialista, onde, nas creches, os cuidados com saúde e alimentação eram os focos de seu atendimento à uma população que passava pelo processo de industrialização crescente e a necessidade de participação da mulher no mercado de trabalho. Deste modo, havia um certo caráter higienista presente nessas instituições, onde cuidar a crianças consistia em: evitar acidentes, alimentá-la bem, deixá-las limpas e agasalhadas, alertar aos pais para as vacinas, etc.. Aos poucos a visão assistencialista sofre as críticas da pedagogia e inicia-se uma preocupação com o bem estar e o desenvolvimento da criança. Criam-se leis e estabelece-se, aos poucos, o que hoje conhecemos como Educação Infantil, num caráter educativo e, por vezes, com certa confusão quanto a sua perspectiva de ter se tornado uma instituição escolar.

Em 1996, entra em vigor a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que já colocava a Educação Física como componente curricular, em 2001 a Lei 10328 a coloca como componente curricular **obrigatório** para a todos os níveis da educação básica. A LDBEN 9394/96, em seu artigo 29º, diz que

A Educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade: o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Dessa maneira, a LDBEN 9394/96 está em concordância com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8069/90), e reafirma, na forma da lei, a

necessidade do desenvolvimento dos aspectos físicos, entre outros, desde a Educação Infantil. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, em seu artigo 4º expressa:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Ao assegurar o direito ao pleno desenvolvimento físico e de acesso ao esporte, ao lazer, entre outras providências, o ECA, dá apoio (indireto) ao trabalho de Educação Física em todos os momentos da educação das crianças e adolescentes, mesmo antes de esta ser componente curricular obrigatório da educação básica. Nas linhas do ECA iniciam as discussões legais de implementação de uma educação diferenciada que busca a formação integral de seus indivíduos e propõe caminhos e bases teóricas onde sejam respeitadas as culturas dos sujeitos e as particularidades de cada local de ensino. A partir daí a LDB é reescrita e, em seguida, surgem os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (1998), que enfocam o caráter desenvolvimentista do componente curricular Educação Física, que deverá ser trabalhado através do desenvolvimento da prática de habilidades motoras, gerando aprendizagens afetivas, sociais e cognitivas.

O Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil, escrito em três volumes apresenta-se a fim de orientar a prática pedagógica, trazendo em seu texto que “as capacidades de ordem física estão associadas à possibilidade de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, ao autoconhecimento, ao uso do corpo na expressão das emoções, ao deslocamento com segurança” (1998, p.47, livro 1). Mais adiante, quando fala sobre o movimento na Educação Infantil acrescenta:

O movimento é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana. [...] O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo. As

maneiras de andar, correr, arremessar, saltar resultam das interações sociais e da relação dos homens com o meio; são movimentos cujos significados têm sido construídos em função das diferentes necessidades, interesses e possibilidades corporais humanas presentes nas diferentes culturas em diversas épocas da história. Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal.¹⁰ [...] (p.15, livro 3)

É diante do atual quadro proposto pelo Ministério da Educação do Brasil que o trabalho de Educação Física na Educação Infantil se faz necessário e obrigatório. A partir da construção destes documentos, outros foram surgindo, redigidos pelo próprio Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre a qualidade na educação.

Para além dos desígnios da lei e das recomendações do MEC, pesquisas (FERRAZ, FLORES, 2004; GALLAHUE, OZMUN, 2005; FERRAZ, 1996; PALMA, 2008; MATTOS, NEIRA, 2007; entre outros) comprovam a eficiência e necessidade de um trabalho contínuo de Educação Física no desenvolvimento infantil. O movimento corporal é um dos meios através do qual nos tornamos capazes de nos comunicarmos com o ambiente que nos cerca. Algumas destas pesquisas ainda focam um caráter mais desenvolvimentista, outros já consideram a cultura corporal de movimento como importante característica da Educação Física Infantil. Estas diferentes perspectivas teóricas contribuem para mostrar o quão fértil é o campo da Educação Física. Unir conhecimentos e definir uma proposta de trabalho a partir de um conjunto de concepções teórico-metodológicas é um dos desafios que enfrenta o nosso campo de atuação. Conheçamos alguns aspectos destas perspectivas.

Ferraz & Flores (2004), com uma visão voltada para o desenvolvimento motor, trazem os resultados de um programa de intervenção em uma escola de Educação Infantil de São Paulo, com um grupo experimental e outro grupo controle, onde

Os resultados evidenciaram mudanças significantes e positivas nos dois grupos para as habilidades de saltar e equilíbrio, indicando influência do processo maturacional e de experiências extra aulas de Educação Física e não a influência do programa. Na habilidade de arremessar, verificou-se mudanças significantes e positivas nos dois grupos com superioridade para o grupo experimental, indicando efeito do programa. Em relação aos conteúdos conceituais o grupo experimental apresentou aprendizagem superior à do grupo controle na noção de Educação Física. Na identificação

¹⁰ “A expressão “cultura corporal” está sendo utilizada para denominar o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento.” (BRASIL, 1998, p.15)

das partes do corpo, os dois grupos demonstraram aprendizagem, sendo que o grupo experimental foi superior que o grupo controle em um dos componentes. Os resultados demonstram a necessidade de se considerar o tempo de prática necessário ao desenvolvimento das habilidades motoras básicas, remetendo-se a perspectiva do aprender a aprender. Além disso, verifica-se a importância de se considerar os conteúdos em Educação Física escolar, não só na dimensão procedimental, mas também nas dimensões conceitual e atitudinal (FERRAZ; FLORES, 2004, p.47).

Em seu livro “Compreendendo o Desenvolvimento Motor”, Gallahue & Ozmun (2005) descrevem o desenvolvimento motor humano desde o período pré-natal até a idade adulta, dando a conhecer como se dão esses processos, apontando particularidade das diferentes faixas etárias. Na apresentação dessa importantíssima obra, Marcos Garcia Neira coloca que “toda a vigência e abrangência da teoria desenvolvimentista, ricamente ilustrada por gráficos e tabelas, aqui se desvela, e é o coroamento de uma obra iniciada há mais de duas décadas.” Esta obra é referência para o trabalho da Educação Física pois nos permite compreender de forma direta e clara todo o desenvolvimento motor humano.

Ferraz (1996), numa perspectiva crítico-emancipatória, traz uma organização da Educação Física Infantil, descrevendo a taxionomia de objetivos (nas dimensões simbólica, atitudinal e procedimental), os possíveis blocos de conteúdos (acerca de conhecimentos sobre o corpo, os jogos e as atividades rítmicas e expressivas) para atingir os objetivos e ainda, algumas orientações didáticas. Para o autor

O posicionamento básico é de que existe um conhecimento teórico e prático sobre a motricidade humana com o objetivo de otimização das possibilidades e potencialidades do educando para movimentar-se. Esse conhecimento deverá capacitá-lo para regulação, interação e transformação em relação ao meio em que vive, na busca de uma melhor qualidade de vida. (FERRAZ, 1996, p.17)

No mesmo texto, ele ainda defende que somente a partir do momento em que o aluno conhecer diferentes expressões da cultura de movimento é que ele poderá dizer se gosta ou não de praticá-las sendo que “Educação Física como um componente curricular tem o objetivo precípua de disseminar conhecimentos sistematizados sobre a motricidade humana” (p.17), nas dimensões procedimentais, atitudinais e simbólicas. Por isso é preciso que o aluno primeiro tenha acesso as diferentes culturas e suas formas de expressão, para depois conseguir escolher

criticamente a cultura de movimento que mais lhe agrada e praticá-la, bem como ser também capaz de valorizar e apreciar culturas diferentes da sua.

Palma (2008) constrói sua dissertação com uma pesquisa que investigou o “desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em contextos de jogo.” (p. 7). Ela investigou e interveio com um programa com 71 crianças, de idade entre 5 e 6 anos. Seus resultados indicaram que

[...] a) a participação das crianças no Programa Jogo com orientação promoveu ganhos em seu desempenho motor, ao passo que mudanças não foram observadas nas que constituíram o grupo Jogo livre em contexto enriquecido, nem nas do Grupo Controle; b) quando da análise do desenvolvimento de habilidades motoras, de acordo com o gênero, constatou-se que, enquanto mudanças positivas foram verificadas tanto nos meninos como nas meninas do grupo Jogo com orientação, crianças de ambos os gêneros dos grupos Jogo livre em contexto enriquecido e Controle mantiveram seus níveis de desempenho entre os dois momentos de avaliação; c) de forma geral, as crianças menos habilidosas do grupo Jogo com orientação foram as que mais se beneficiaram do Programa, apresentando mudanças positivas no seu desempenho motor; já as mais habilidosas desse grupo, assim como as de diferentes níveis iniciais de habilidade dos grupos Jogo livre em contexto enriquecido e Controle, não apresentaram ganhos em seu desempenho; d) as crianças participantes do grupo Jogo com orientação apresentaram engajamento superior às do grupo Jogo livre em contexto enriquecido, durante as intervenções; e) gênero e nível inicial de habilidade não se configuraram variáveis decisivas para o engajamento das crianças em ambos os Programas de movimento; f) de forma geral, as crianças que demonstraram maior qualidade em sua prática ao longo dos Programas de movimentos foram as que mais progressos fizeram em suas habilidades. (p. 07)

A pesquisa de Palma (2008) aponta que um programa de intervenção mais elaborado pode trazer melhores resultados no desenvolvimento das habilidades motoras principalmente para aquelas crianças com menos habilidades, evidenciando a importância de uma prática de aulas de Educação Física na Educação Infantil. Seu trabalho é todo realizado dentro da utilização de jogos e brincadeiras. Conteúdo indispensável para o desenvolvimento infantil, conforme também mostrarão Mattos e Neira (2007), que nos apresentam uma obra voltada ao trabalho das inter-relações do trabalho da Educação Física Infantil, como campo de preparação para a leitura e a escrita. Segundo os autores

Ser professor nas séries iniciais da escolarização é ser alfabetizador, é proporcionar aos educandos o acesso a conhecimentos de toda espécie, a

chave da porta de entrada da cidadania, que passa, ao nosso entender, pelas primeiras letras, pelas primeiras atividades motoras formalizadas, pela organização das ações no espaço, pelo convívio em grupo, pelas primeiras tarefas em grupo, etc. (MATTOS; NEIRA, 2007, p.13)

Mesmo sendo uma obra voltada às séries iniciais e à alfabetização propriamente dita, é uma obra que nos mostra as possibilidades de interlocução entre alfabetização e Educação Física. Como professora de Educação Infantil (e alfabetizadora, que já fui) compreendo que o processo de alfabetização inicia-se ainda na primeira infância com os primeiros contatos com a leitura de livros, espaços, movimentos, expressões e outras linguagens do mundo onde está inserida a criança e sua cultura. O objetivo de seu texto é tratar “do desenvolvimento pedagógico das atividades pertencentes à cultura corporal de movimento, em outras palavras, o valor educacional das atividades rítmicas, do jogo e dos brinquedos motores com intenção formativa” (MATTOS; NEIRA, 2007, p.25). O papel do jogo e da brincadeira mostra-se central no desenvolvimento das atividades infantis, quando os autores lembram que ao

[...] recordarmos os comentários, os sorrisos, a felicidade estampada no rosto das crianças quando lhes é permitido simplesmente brincar. Essa felicidade, constatada ao longo das atividades lúdicas, representa o envolvimento com a proposta, com o viver o brinquedo, sentir as emoções de jogar, arriscar-se, experimentar e conseguir (Op. Cit, p.29)

Afinal, através do brinquedo a criança interage com o meio, cria suas hipóteses e resolve os seus conflitos, domina suas angustias, controla seus impulsos. Como nos lembra Fortuna,

Vivenciados na brincadeira, cooperar, competir, ganhar, perder, comandar, subordinar-se, prever, antecipar, colocar-se no lugar do outro, imaginar, planejar e realizar, são aspectos fundamentais à aprendizagem em geral, presentes também na aprendizagem de conteúdos escolares. É por isso que a aprendizagem escolar beneficia-se da brincadeira, e não porque um conteúdo específico do currículo escolar pretendeu ser ensinado por meio de um jogo. (2007, p.2)

Durante a brincadeira conceitos, atitudes e procedimentos estão implicados na resolução dos conflitos que aparecerão. O brincar livre deve ser incentivado e valorizado, sem deixar de ser mediado, quando necessário (este é o “trabalho” da

criança), mas o brincar direcionado poderá trazer muitas contribuições objetivas para o desenvolvimento integral desta criança.

Mattos e Neira (2007) apresentarão o conceito de Cultura Corporal de Movimento “que agrupa aquelas atividades motoras que, inventadas pelo homem, fazem parte do acervo cultural de uma determinada sociedade e não tem fins utilitários” (p.61), como meio de expressão, que também pode ser dado através do brincar. Assim as atividades motoras e a educação se relacionam através de um interesse pedagógico que

[...] deve possibilitar o desenvolvimento da capacidade de ação (motora e mental) por meio da utilização de elementos da cultura corporal de movimento, ou seja, pretende-se proporcionar ao educando seu desenvolvimento individual e social, através da possibilidade de construção de conceitos, procedimentos e atitudes, por meio do jogo, da dança, da luta, da ginástica, do esporte e dos conhecimentos sobre o corpo, em oposição, às posturas tradicionais de utilizar a atividade motora com fim em si mesma – a melhora no seu desempenho. (MATTOS; NEIRA, 2007, p.60)

Esses autores vão nos mostrar que a aquisição de habilidades motoras que ocorre ao longo dos anos é fruto de todas as experiências vividas pelo indivíduo, sejam elas físicas, sociais, cognitivas e vão influenciar a aquisição de outros conhecimentos no futuro. No curso do desenvolvimento humano desde o nascimento (ou até antes dele) já existe interação do ser humano com o meio, onde ele adquire experiências que o estimularão a exploração dos objetos, pessoas, com os quais interage, iniciando os seus processos de representação do mundo através das diferentes linguagens. Nos primeiros anos de vida a criança está descobrindo o seu corpo e suas possibilidades de movimento. Cada novo gesto aprendido é repetido para ser bem percebido e melhorado. Para que o corpo se torne consciente de todas as possibilidades de movimento que possui, ele precisa ser desafiado e o professor de Educação Infantil (seja ele especialista de educação Física ou não) pode ser um dos principais agentes que proporcionarão estes desafios.

3.4 Corpo e movimento na Educação Física e Educação Infantil

Penso que na educação infantil a Ed. Física está mais presente no dia a dia do que nas escolas de Ens. Fundamental, pois diariamente as crianças vivenciam práticas que envolvem movimento. Cito uma atividade de circuito cooperativo, no qual as crianças percorriam em duplas, ajudando o colega. O circuito foi organizado com cordas, bambolês, cones, pneus. (G51¹¹; entre 36-45 anos; possui formação em magistério, pedagogia e pós em gestão, supervisão e orientação educacional TD, entre 11 e 15 anos)

Compreendo a cultura corporal de movimento, descrita por Mattos & Neira (2007) como sendo um conteúdo específico da Educação Física. Essa especificidade implica em apresentar aos alunos a nossa cultura corporal de movimento de diferentes formas, utilizando-se de conhecimentos pedagógicos e científicos construídos historicamente, social e culturalmente sobre: jogos motores, práticas corporais expressivas, lutas, esportes, ginásticas, etc. Estes conhecimentos devem contar com conteúdos atitudinais, procedimentais e conceituais. Esta cultura corporal de movimento é diferente de acordo com cada grupo social e seus tempos históricos, é expressa através de movimentos corporais específicos cujos significados e representações podem variar de um grupo para outro. A educadora citada na epígrafe acima deixa clara sua representação de que a prática corporal, a cultura de movimento, é diariamente vivenciada pelas crianças e ela vincula essas práticas diretamente à EF. Se o movimento está presente na escola e sua manifestação é vinculada à EF (pelo menos por alguns educadores), como será que ele está sendo discutido?

Sayão (2002) em seu artigo *Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física*, nos chama a atenção para as seguintes questões:

[...] o corpo é algo que precisa ser contido na primeira infância para que logo possa ser domesticado na escola? [...] reconhecemos que na educação infantil há corpos em movimento? [...] Olhares, gestos, expressões, falas, representações são manifestações típicas das diferentes

¹¹ Resposta de uma das educadoras participantes da pesquisa. Legenda da identificação da identificação do questionário: X00: número que identifica e localiza o questionário nos arquivos; Idade 00-00: faixa etária da educadora; formação inicial; TD: faixa do tempo de docência, dada em anos de trabalho com EI.

culturas que, quando manifestadas, são comunicadas e compreendidas por intermédio de códigos e/ou signos. [...] a cultura “adulocêntrica” leva-nos a uma espécie de esquecimento do tempo de infância. Esquecemos gradativamente como, enquanto crianças, construímos um sistema de comunicação com o meio social que, necessariamente, integra o movimento como expressão. Com este esquecimento, passamos, então, a cobrar das crianças uma postura de seriedade, imobilidade e linearidade, matando pouco a pouco aquilo que elas possuem de mais autêntico – sua espontaneidade, criatividade, ousadia, sensibilidade e capacidade de multiplicar linguagens que são expressas em seus gestos e movimentos. Os adultos tendem a exercer uma espécie de dominação constante sobre as crianças, desconhecendo-as como sujeito de direitos, até mesmo não reconhecendo o direito de movimentarem-se. (p.57)

Como estamos permitindo o movimento na Educação Infantil? A rotina de uma escola de Educação Infantil pode ser limitante dos nossos movimentos. São tantos horários e regras a seguir, romper com esta rotina é o desafio que nos cabe. Entretanto para romper com esta rotina que pode estar paralisando os corpos, precisamos compreender que espaços de movimento existem na escola infantil e como eles são tratados. A EF poderá colaborar construindo discussões dentro das escolas, valorizando algumas práticas e problematizando outras (como fez Sayão). Para tanto fui até as EMEI’s fazer esta pesquisa de campo.

4 O PROCESSO INVESTIGATIVO

Neste ano de 2011, o Município de Gravataí/RS, no que tange à Educação Infantil, conta com: 10 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI's) que são mantidas e coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação (SMED) do Município; 09 Centros de Educação Infantil (CEI's) organizados e mantidos pela ABENGRA (Associação do Bem Estar do Menor de Gravataí); 11 creches comunitárias, mantidas e organizadas por associações de moradores; e um serviço de escolas infantis particulares. Nesta pesquisa investiguei apenas as EMEI's, pois elas tem características comuns: todas as EMEI's são coordenadas e mantidas pelo Município, recebendo, portanto as mesmas orientações pedagógicas; suas educadoras são convidadas a participar de cursos de formação continuada, organizados pela SMED, ao longo dos anos (no mínimo 3 cursos anuais obrigatórios são oferecidos e outros não obrigatórios também) cujos assuntos, segundo a Secretaria, partem das demandas das educadoras e abrangem temas como brincar, educação especial, educação musical, etc.; as educadoras das EMEI's também migram de escola para escola com bastante frequência pelos mais variados motivos (trabalhar perto de casa, trabalhar com amigas, etc.). Estas características criam uma certa unidade as Escolas estudadas e dão ao Município a característica de caso a ser estudado. Os dados foram coletados em nove das dez EMEI's, não foram coletados na escola onde trabalho pois acredito que por serem minhas colegas de trabalho e conhecerem meu trabalho de Educação Física (realizado num projeto dentro da escola) suas respostas poderiam estar influenciadas. Isto é, por me conhecerem e saberem o que penso sobre EF, as educadoras da EMEI onde trabalho poderiam ter suas respostas influenciadas pela minha atuação na escola. Mesmo sendo coletados em diferentes escolas, os dados foram reunidos e analisados como representativos do Município de Gravataí/RS, entendendo assim, que o Município é o caso estudado. Analisei os dados desta forma, isto é, considerando o Município como um caso de estudo, pois as educadoras frequentemente migram de escola para escola, todas participam dos mesmos cursos de formação municipal (coordenados pela SMED e, na sua maioria, de caráter obrigatório) e as orientações pedagógicas, vindas da SMED, são padronizadas para estas escolas.

Às educadoras foi apresentado um pôster¹² com quatro imagens (constantes na figura 1) que foram pré-selecionadas no site Google, a partir dos seguintes critérios: a) as imagens deveriam ser de aulas de Educação Física infantil/escolar ; b) deveriam ser imagens de jogos, brincadeiras, treinamento de habilidades (cada uma destas imagens pode representar uma construção diferente sobre o que é Educação Física e como ela pode ser realizada na escola) e c) as imagens deveriam apresentar crianças com diferentes faixas etárias. Estes critérios foram estabelecidos para que as imagens pudessem endereçar a determinados espaços e tempos de Educação Física escolar e que representassem contextos históricos, sociais e culturais diferentes.

As imagens selecionadas seguem abaixo e provém de diferentes *sites* da internet.

Figura 1 - Pôster apresentado às educadoras no momento em que preenchiam o questionário¹³



¹² Pôster é um suporte, fixado e visível ao público, cuja principal função é divulgar uma informação visualmente.

¹³ Imagem 1: http://www.materdeiapucarana.com.br/materdei/noticias_completas.php?id=5811

Imagem 2 : <http://paullynhadefisica.blogspot.com/2010/05/aprendizagem-e-pratica.html>

Imagem 3: http://ceimorrodomeio.blogspot.com/2011/04/educacao-fisica-no-bercario_13.html

Imagem 4:

http://www.colegiosaintclair.com.br/web3/index.php?option=com_content&view=article&id=94&Itemid=154

Diante dessas imagens, cada educadora foi convidada a responder um questionário (apêndice 3) com perguntas sobre idade, tempo de docência, formação, se realiza aulas de Educação Física e qual imagem representa a Educação Física. Para fazer esta coleta de dados, mediante autorização da SMED¹⁴ e das escolas (apêndice 1), estive presente nas EMEI's em momentos que foram previamente agendados com as respectivas direções de cada unidade. No local expliquei às educadoras (individualmente ou em grupos, conforme a disponibilidade de cada escola) a proposta da pesquisa, a forma de aplicação do questionário e o termo de declaração do entrevistado (apêndice 2), bem como a necessidade de não dialogarem entre si no momento da aplicação do questionário (para minimizar a influência sobre as respostas das colegas) e também me disponibilizando a esclarecer quaisquer dúvidas que poderiam surgir, disponibilizando meu e-mail e telefone.

Nas nove instituições pesquisadas há, atualmente, 117 educadoras ativas no quadro das EMEI's (desconsiderando os casos de afastamento médico, férias, licença prêmio, etc.). Destas, 79 participaram da pesquisa, representando um total de 67,5% do total de educadoras em atividade. Relembro aqui que cada escola (após ter recebido um memorando da SMED comunicando sobre a pesquisa e solicitando a minha entrada na escola e também após contato telefônico que eu fizera) organizou suas funcionárias de maneiras diferentes. Houve escolas onde foi convocada uma reunião especial na troca de turnos ou no início de cada turno para que, reunidas, as educadoras participassem do processo e interrompessem suas atividades uma única vez, o que diminuiu também o meu tempo de permanência dentro destas escolas. Outras se organizaram modo a permitir minha entrada no final de um turno e início de outro, de forma que eu coletasse os dados individualmente em cada sala. Outras instituições disponibilizaram apenas um dos turnos para que o trabalho se realizasse. Todas as escolas foram muito receptivas e atenciosas. Todas as educadoras (de sala e da equipe diretiva) foram convidadas a participar. Recolhidos os questionários, eles foram separados das autorizações e receberam um código alfanumérico que auxilia a localização da autorização de uso

¹⁴ Esta autorização foi dada de forma verbal pela coordenadoria institucional. O documento gerado dessa autorização foi um memorando enviado às escolas solicitando que permitissem a realização da pesquisa.

das informações, preservando a identidade da educadora e sua respectiva instituição de ensino.

Durante a análise de dados surgiu uma dúvida sobre os currículos dos cursos de pedagogia (questão discutida na página 59). Para isto foi feita uma análise de documentos (currículos dos cursos de pedagogia) de algumas instituições de ensino Superior de porto Alegre e região metropolitana a fim de identificar quais disciplinas são oferecidas por estes cursos para dar suporte às necessidades do trabalho de Ef que deverá ser ministrado pelas pedagogas em sala de aula.

Em síntese, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

Quadro 1 - Síntese do percurso investigativo

Eta pa	Atividade	Período	Resultado
1	Busca por referencial teórico, inicialmente do banco de teses e dissertações da CAPES, SCIELO e LUME/UFRGS. Posteriormente À estas leituras iniciais, busca nos referenciais indicados e lidos pelos autores selecionados e indicações da orientadora.	Março a agosto de 2011	Leitura e fichamento de materiais. Separação dos materiais por assunto de acordo com os possíveis capítulos do TCC. Escrita dos textos sobre os temas abordados no TCC.
2	Aproximações com o campo de pesquisa	Junho de 2011	Autorização para realizar pesquisa dada pela SMED
	Coleta de dados no campo de pesquisa	Julho e agosto de 2011	79 questionários de entrevista respondidos
3	Análise dos dados	Agosto e setembro de 2011	Compilação dos dados e organização das categorias de análise
4	Apresentação dos dados à SMED	Outubro e Novembro de 2011	Apresentação dos resultados à coordenação pedagógica da Educação Infantil e discussão dos dados para possíveis intervenções no próximo ano; Apresentação dos dados principais e histórico da Educação Física em oficina teórico prática para as educadoras da EMEIS em um momento de formação continuada.
	Defesa da monografia à banca	Dezembro de 2011	Texto final do TCC entregue na Universidade

5 REPRESENTAÇÕES SOBRE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM GRAVATAÍ/RS

Qual o lugar ocupado pelo componente curricular EF nas EMEI's de Gravataí/RS? Este componente está sendo tratado como? Que representações as práticas das educadoras trazem sobre EF? Quando pensam em EF na Educação Infantil que imagem lhes é mais representativa?

Estas são algumas questões que foram sendo levantadas e/ou reforçadas ao longo das leituras de revisão bibliográfica e da coleta de dados. Procurando responder as questões de pesquisa, foi necessário, inicialmente, conhecer as características gerais das educadoras participantes e o contexto histórico-social no qual estão inseridas. As informações obtidas no início do questionário auxiliam na construção destes dados.

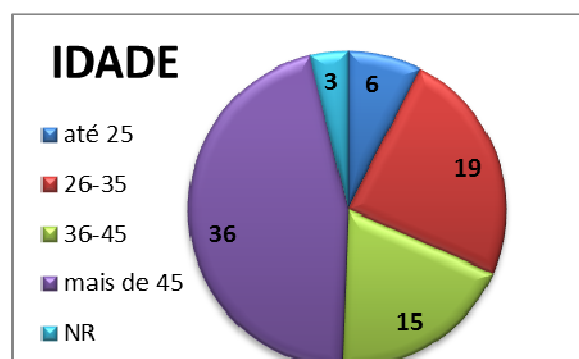
Aqui lhes apresento os dados que foram coletados nas EMEI's, organizando-os em dados gerais das educadoras; as representações culturais em circulação nas aulas realizadas pelas educadoras e as imagem(ns) que representa(m) a EF na Educação Infantil no olhar dessas educadoras.

5.1 Conhecendo algumas características das educadoras

Os gráficos abaixo trazem os dados quantitativos da pesquisa, referentes à idade das educadoras, sua formação e seu tempo de docência.

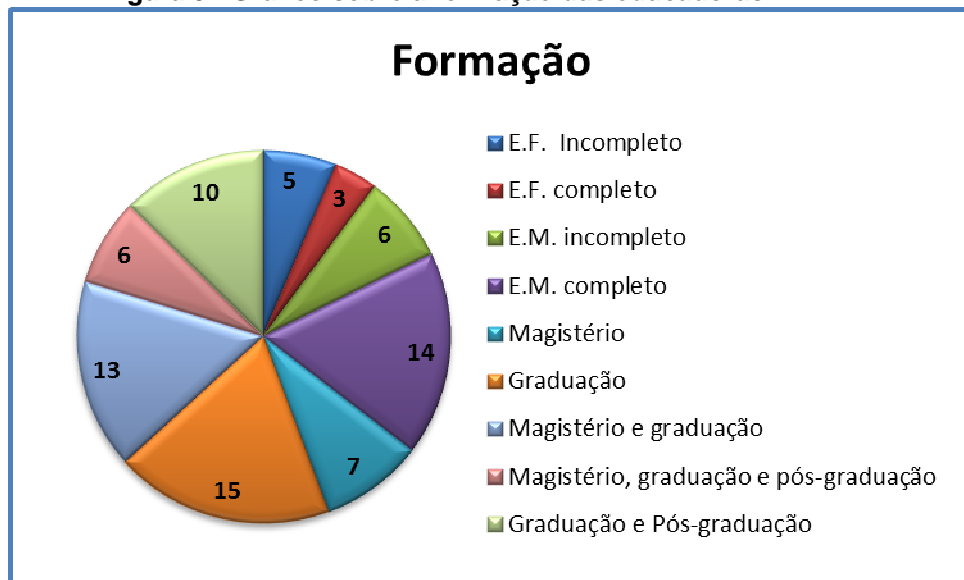
No gráfico da idade das educadoras, pode-se perceber que cerca de 45% delas (36 educadoras) possuem mais de 45 anos de idade; 19 delas possuem idade entre 26 e 35 anos; 15 educadoras tem idade entre 36 e 45 anos; 06 tem idade inferior a 25 anos e 3 educadoras não responderam (NR) à questão.

Figura 2 - Gráfico da idade das participantes



Suas idades podem influenciar suas representações na medida em que elas vivenciaram diferentes momentos históricos da EF e da Educação Infantil, bem como podem ter mais tempo de experiência no trabalho docente. Isso também vai refletir nos dados gerais referentes à formação dessas educadoras. Mostrados em números absolutos, observa-se que, das 79 entrevistadas, 51 possuem formação em pedagogia e/ou magistério, 16 delas, com pós-graduação. Em contrapartida, 28 delas não possuem curso de formação específica (magistério ou licenciatura) para atuar na área, embora 8 possuam curso de recreacionista (não consta no gráfico, pois este é um gráfico da formação inicial e o curso de recreacionista é um curso de formação complementar e/ou continuada).

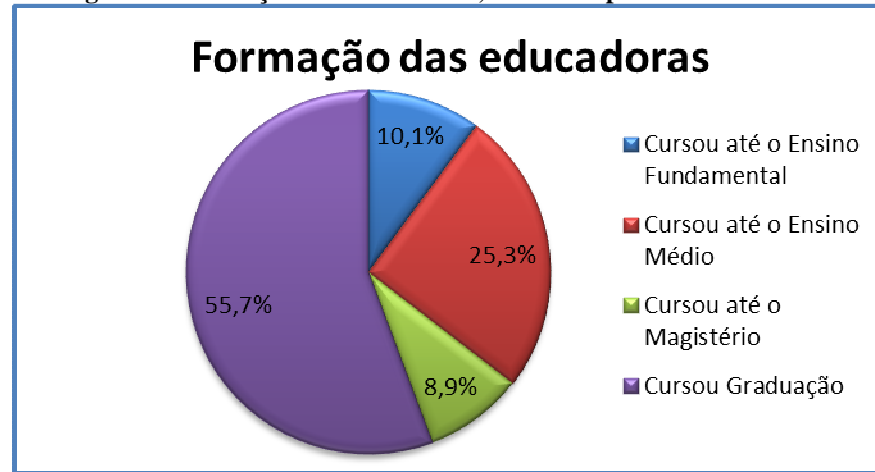
Figura 3 - Gráfico sobre a formação das educadoras¹⁵



Ou em dados percentuais, podemos dizer que 64,6% possuem formação específica, conforme resume o gráfico a seguir.

¹⁵ E. F. = Ensino Fundamental. E. M. = Ensino Médio.

Figura 4 - Formação das educadoras, em dados percentuais.



Em 2003, o MEC (Ministério da Educação e Cultura do Brasil) divulgou as Estatísticas dos Professores no Brasil, trazendo os dados de escolaridade destes professores na Creche e Pré-escola¹⁶. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2009, fez um novo levantamento de dados sobre a formação dos professores atuantes na Educação Infantil. Estes dados foram resumidos nas tabelas abaixo.

Quadro 2 - Dados do INEP referentes à formação dos professores que atuam em creches¹⁷

Unidade geográfica	Ano	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Graduação	Fonte
Brasil	2002	14,0%	71,3%	14,7%	INEP 2003
Brasil	2009	2,0%	51,9%	46,2%	INEP 2011
Região Sul	2002	17,2%	67,8%	15,0%	INEP 2003
Região Sul	2009	3,4%	50,4%	46,2%	INEP 2011

¹⁶ No Brasil, a educação infantil é organizada em creche (atendimento às crianças de zero a três anos de idade) e pré-escola (atendimento às crianças de quatro a seis anos de idade), conforme o artigo 30 da LDBEN 9394/96.

¹⁷ Dados disponíveis em <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>

Quadro 3 - Dados no INEP referentes à formação dos professores que atuam em pré-escolas

Unidade geográfica	Ano	Ensino fundamental	Ensino Médio com Magistério	Ensino Médio sem Magistério	Graduação	Fonte
Brasil	1991	18,9%	56,6%	7,4%	17,1%	INEP 2003
Brasil	1996	16,1%	61,4%	4,3%	18,3%	INEP 2003
Brasil	2002	4,4%	64,0%	4,2%	27,4%	INEP 2003
Brasil	2009	1,0%	40,7%	8,3%	49,9%	INEP 2011
Região Sul	1991	13,2%	53,0%	9,8%	24,0%	INEP 2003
Região Sul	1996	9,0%	58,2%	7,7%	25,1%	INEP 2003
Região Sul	2002	3,9%	53,9%	6,6%	35,7%	INEP 2003
Região Sul	2009	0,90%	27,5%	8,8%	62,8%	INEP 2011

Durante minha pesquisa não me preocupei em identificar em qual nível da Educação Infantil as educadoras atuam, pois, é comum, na rede de ensino infantil de Gravataí/RS que as educadoras troquem de turmas (passando a tender por vezes turmas da creche e outras vezes turmas da pré-escola). Eu mesma, neste ano já atendi uma turma de Berçário II (crianças de 1 a 2 anos) e depois passei a atender o Maternal I (crianças de 3,5 a 4,5anos). Contudo, o INEP separou suas informações em creches e pré-escolas, pois, talvez, esta seja a realidade encontrada na maioria das outras cidades brasileiras. Ainda assim, os dados do INEP são interessantes para fazer uma comparação dos índices que encontro atualmente no Município com os encontrados a nível nacional e regional.

Ao comparar os dados desta pesquisa com os indicadores nacionais e regionais apresentados pelo INEP, percebo que o percentual de graduadas no município de Gravataí/RS (55,7%), atuando na Educação Infantil e participante da pesquisa, está maior que os índices nacionais e regionais das creches apresentados em 2009. Este mesmo índice de graduadas está maior que o índice nacional e menor que o índice regional nas pré-escolas.

Já as educadoras com magistério (8,9%) apresentaram um índice muito mais baixo do que aquele indicado pelo INEP para as professoras com mesma formação a nível nacional e regional, na pré-escola. As educadoras que apresentam formação até o Ensino Médio (25,3%) indicam um índice mais alto em Gravataí/RS, que os índices nacionais e regionais para o atendimento em pré-escolas, mas correspondem a metade do índice nacional de educadoras que estudaram até o Ensino Médio e trabalham nas creches (índices nacionais e regionais). Entretanto os

índices preocupantes são o das educadoras com formação até o Ensino Fundamental, cujo índice de Gravataí/RS (10,1%) é maior do os encontrados pelo INEP, tanto para o atendimento em creches quanto em pré-escolas. Estes valores apontam para uma necessidade de formação continuada que possa valorizar as práticas existentes e instigar as educadoras a buscar novos conhecimentos para qualificar seu trabalho.

Uma das explicações está vinculada ao fato de que, há alguns anos, para trabalhar nas escolas infantis, neste Município, não era necessário nenhum conhecimento ou formação específica, principalmente antes LDBEN 9394/96.

Ao comparar o grau de formação das educadoras e seus tempos de docência percebi que a grande maioria (44 das 79 participantes – 55%) trabalha na Educação Infantil há mais de 16 anos (portanto iniciaram seus trabalhos antes da nova LDBEN 9394/96 e, provavelmente não possuíam magistério e/ou pedagogia na época em que começaram a trabalhar já que naquela época para ingressar como trabalhadora da EI era exigido apenas o Ensino Fundamental), as demais 35, tem menos de 15 anos de docência.

Figura 5 - Gráfico referente ao tempo de atuação na Educação Infantil.



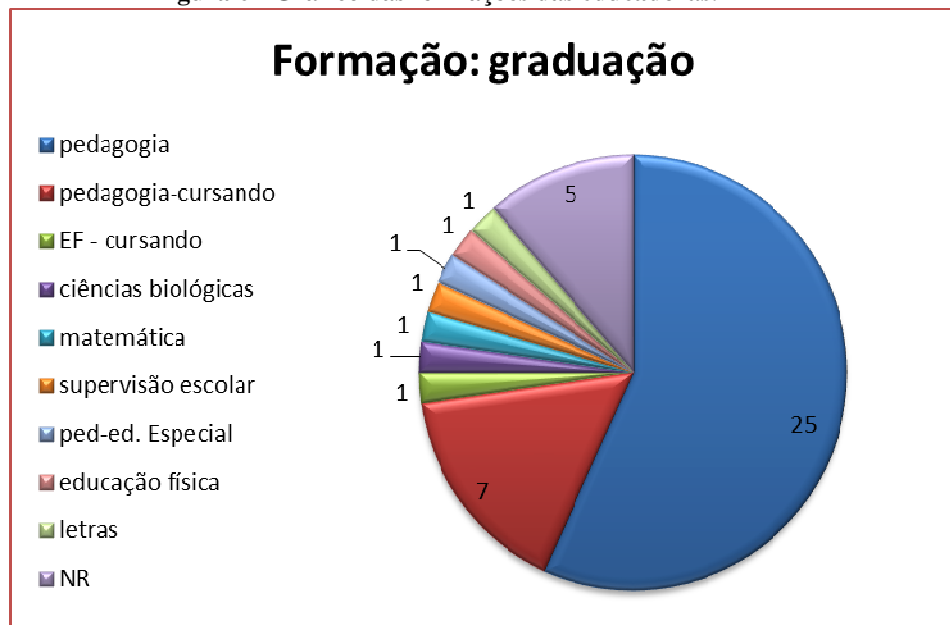
Claro que não quer dizer que uma educadora, com mais de 16 anos de docência e que inicialmente não tinha a atual formação mínima não tenha estudado e chego à pós-graduação.¹⁸ Entretanto, o que pode indicar o baixo nível de formação de algumas educadoras é o fato de terem iniciado seu trabalho na Educação Infantil municipal antes que se fosse exigido das concursadas recém-contratadas uma formação específica (magistério ou graduação). Outro fato que poderia explicar é

¹⁸ Das 16 educadoras pós-graduadas, 11 tem menos de 15 anos de docência.

que como o concurso público lhes confere estabilidade no emprego e, também, não contam com um plano de carreira suficientemente atraente para gerar interesse por elevar seu grau de instrução, podem ter optado por não seguir estudando.

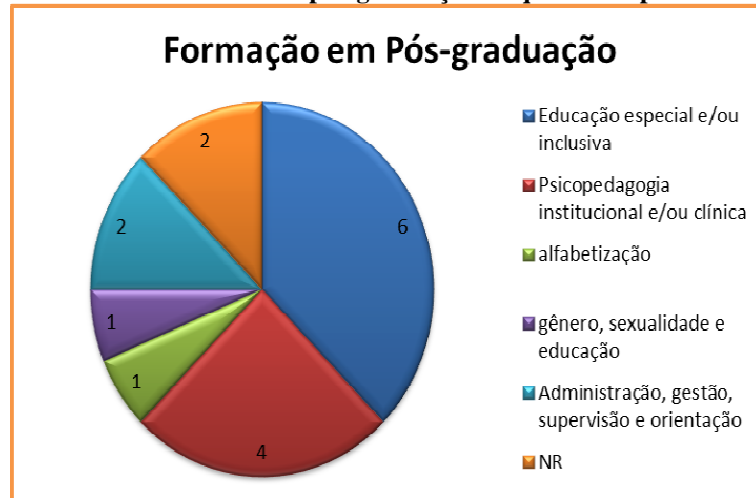
Um fato que chama a atenção: dentre as educadoras graduadas, não há apenas pedagogas, sendo que das 7 educadoras que possuem graduação em outra área, 5 possuem magistério, 1 teve sua efetivação na época em que não era necessário o magistério e a outra é monitora (cujo cargo requer o Ensino Médio). O gráfico a seguir mostra os cursos de graduação frequentados pelas educadoras.

Figura 6 - Gráfico das formações das educadoras.



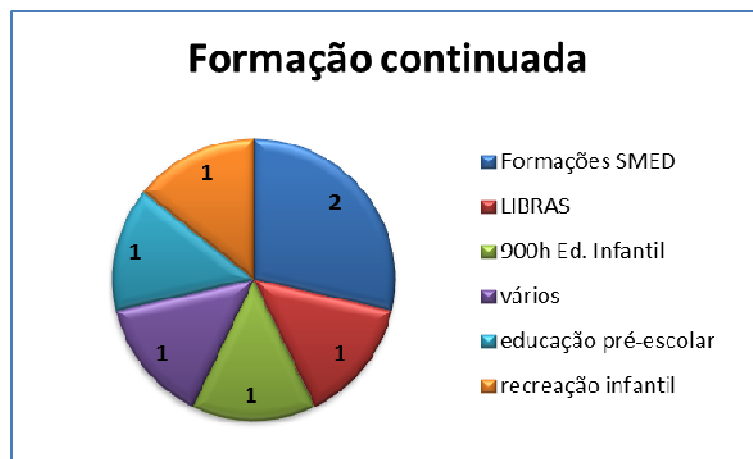
Quanto às educadoras que possuem pós-graduação, a maioria tem seu curso na área de educação especial e/ou inclusão e psicopedagogia, o que demonstra o interesse em atender crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou necessidades educativas especiais. Isso pode indicar uma prática que compreenda as atividades motoras como importantes no desenvolvimento das crianças, dentro de uma visão psicomotricista. As EMEI's apresentam alunos com diferentes necessidades educacionais e a presença dessas educadoras é importante para o desenvolvimento dessas crianças e pode justificar suas especializações.

Figura 7 - Gráfico dos cursos de pós-graduação frequentados pelas educadoras.



Para melhorar a qualidade do ensino infantil a SMED proporciona, durante o ano, vários cursos de formação. Muitos desses cursos são de caráter obrigatório. O que se destaca é o fato de que todas as educadoras das EMEI's deveriam participar das formações proporcionadas ao longo dos anos pela SMED, entretanto essas formações foram citadas por apenas 2 educadoras. Estes cursos são oferecidos pela Secretaria na tentativa de suprir a inadequada formação inicial das educadoras e criar um espaço de formação continuada onde pudessem se atualizar e discutir os problemas cotidianos das escolas. Entretanto a pesquisa mostra que talvez estas formações não estejam sendo consideradas pelas educadoras como formações importantes. Talvez elas os considerem como momentos de trabalho e não os reconheçam como formação. Aliás, no que tange a este aspecto, as educadoras citaram poucos cursos de formação, conforme o gráfico abaixo.

Figura 8 - Gráfico dos cursos de formação continuada frequentados pelas educadoras



Estes foram os dados iniciais das educadoras participantes da pesquisa. Eles demonstram um momento peculiar pelo qual passa a Educação Infantil no Município. Há educadoras com diferentes níveis de escolaridade atuando paralelamente com educadoras com elevado nível de formação. Estes avanços foram proporcionados, inicialmente, pela LDBEN 9394/96, conforme mencionado anteriormente. Penso que conhecer as representações pode direcionar os investimentos formativos, de modo a construir outras formas de trabalho, de concepção da própria Educação Física na Educação Infantil. Para tanto é necessário conhecer as representações destas educadoras, suas práticas, se têm dúvidas e dificuldades e quais seriam, para poder valorizar suas experiências e levantar possibilidades de formação a partir de seus interesses.

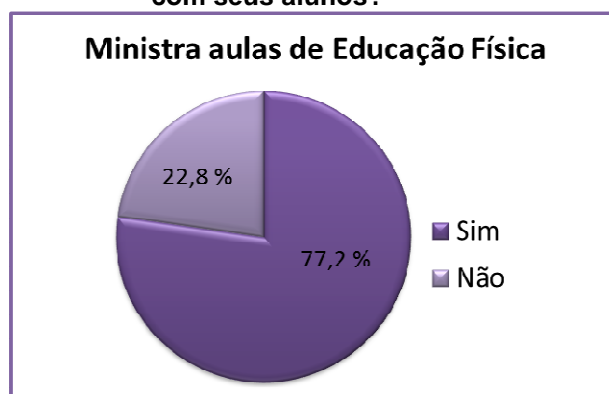
5.2 Como a Educação Física vem sendo trabalhada

Minha turma é de Berçário II, onde a faixa etária é de 2 a 3 anos. As atividades físicas estão presentes no planejamento pois um dos conteúdos indispensáveis é o movimento. São muitas as atividades que envolvem o movimento e a coordenação motora. Uma delas que desenvolvi recentemente foi a de brincar pulando dentro e fora de bambolês, passar por dentro dos bambolês engatinhando e pós, rolar o bambolê. (F35; idade 26-35; magistério e graduação em ciências e matemática; TD 11-15)¹⁹

A quarta questão feita às educadoras pesquisadas consistia em saber se elas ministram aulas de Educação Física para seus alunos. Percebi no momento da aplicação do questionário que as educadoras me perguntavam (conforme registrado em diário de campo) o que era Educação Física e se as atividades que descreviam poderiam ser Educação Física. Tentei, ao máximo, não responder à estas questões que poderiam influenciar nas respostas que viriam a seguir. Então, em resposta à pergunta “*você ministra aulas de Educação Física para os seus alunos?*”, obtive que:

¹⁹ Legenda da identificação da identificação do questionário: X00: número que identifica e localiza o questionário nos arquivos; Idade 00-00: faixa etária da educadora; formação inicial; TD: faixa do tempo de docência, dada em anos de trabalho com EI.

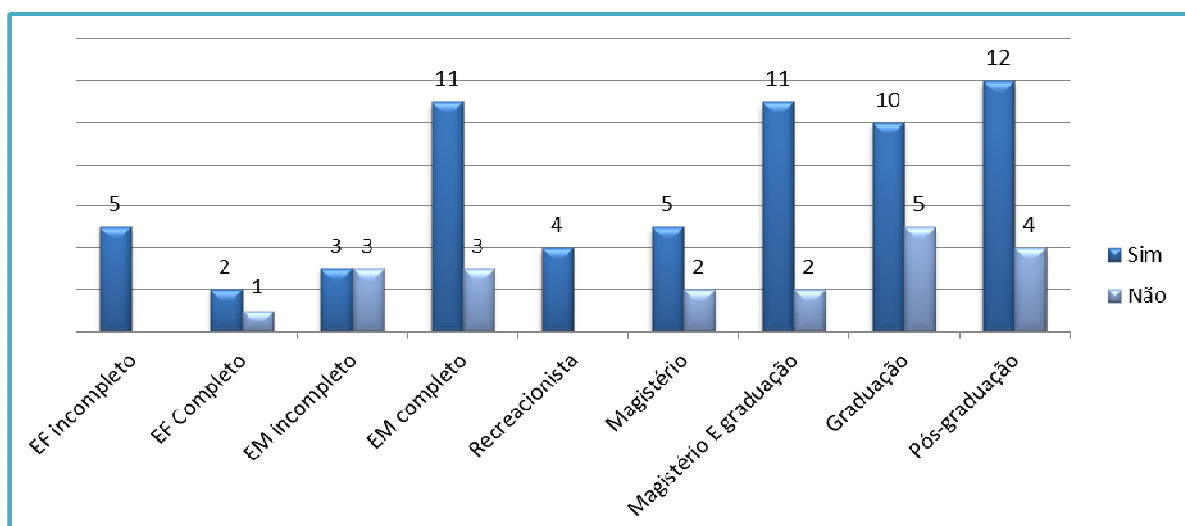
Figura 9 - Gráfico do percentual de respostas referentes à pergunta: você realiza aulas de EF com seus alunos?



Ferraz e Macedo (2001), verificaram, em sua pesquisa que 54% de seus entrevistados realizavam aulas de Educação Física. Aqui as entrevistadas que realizam as aulas encontram-se em 77,2%. Este índice pode parecer alto quando comparado ao encontrado pelos autores citados, entretanto para 22,8% das educadoras a EF não é um componente trabalhado. De acordo com os autores já citados, “as crianças necessitam ser atendidas em todas as suas possibilidades e potencialidades, sendo o movimento um importante aspecto do desenvolvimento” (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.68). Embora 77,2% das educadoras refiram realizar aulas de EF, segundo a LDBEN 9394/96, este componente curricular é obrigatório e deveria, portanto, estar sendo ministrado por 100% das educadoras.

Outro dado que consegui levantar foi quem ministra estas aulas, no que se refere à sua formação.

Figura 10 - Gráfico sobre quem realiza as aulas de EF comparando com sua formação inicial



Aqui podemos observar que, dentre as educadoras com somente o Ensino Fundamental, 14% não realizam as aulas de Educação Física. O que chama a atenção é que este índice aumenta conforme aumenta a escolaridade das educadoras. Das educadoras que tem escolaridade entre magistério e/ou graduação, 34% **não** realiza aulas de Educação Física. Por que algumas educadoras não trabalham este componente curricular? Por que as educadoras com mais escolaridade não dão aulas de EF? Discutiremos isso mais adiante.

5.2.1 As representações colocadas em circulação nas narrativas sobre as práticas realizadas

77,2% das educadoras dizem realizar atividades de Educação Física. Para esta questão, quando a resposta fosse afirmativa, as educadoras descreviam os conteúdos trabalhados em uma de suas aulas. Organizei as respostas em 3 grandes grupos ou categorias analíticas a partir da recorrência das respostas encontradas nos questionários (cada grupo foi subdividido em outras subcategorias e as respostas podem pertencer a mais de um grupo e/ou subcategoria): **Conteúdos** (afetivos, cognitivos, jogos, de percepção, relativos à motricidade e de expressão), **Materiais utilizados e Atividades trabalhadas** (também com subcategorias: referentes a habilidades motoras fundamentais – HMF's – atividades não especificadas e outras).

Dentro da categoria **conteúdos** (referente aos diferentes conteúdos de EF encontrados nas respostas das educadoras), observa-se a presença de 6 subcategorias, sendo que esta categoria aparece em todos os questionários de forma subjetiva.

Figura 11 - Gráfico da descrição dos conteúdos trabalhados pelas educadoras, nas suas aulas de EF, por subcategoria analítica e sua recorrência nas respostas das educadoras.



Para analisar os dados qualitativos, organizei-os de acordo com sua recorrência nos questionários. Para melhor visualizá-los, criei a tabela abaixo.

Quadro 4 - Subcategorias analíticas referentes à categoria conteúdos

Subcategoria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
<i>Jogos</i> <i>Recorrente em 25 questionários</i>	Esportes, ginástica, jogos, recreação e brincadeiras.	Como sou educadora de Berçário adoro brincar com jogos recreativos como brincadeiras de roda , brincadeiras como vivo e morto , coelhinho sai da toca . (E66; idade mais de 45; possui magistério; TD mais de 20 anos) ^{20 21} Ginastica , coordenação motora. (G47; idade mais que 45; EF inc.; TD de 16-20 anos)
<i>Percepção</i> <i>Recorrente em 22 questionários</i>	Percepção auditiva, espacial, conhecimento do corpo, coordenação motora, lateralidade, movimento com o corpo, etc..	Pular corda – Motricidade Ampla, Atenção. Bamboê – Bambolear, “coelho daí da toca” – Atenção, memória e motricidade ampla. Circuito – Andar embaixo das mesas, entrar no túnel, passar por cima do banco e etc. Dança da cadeira – Motricidade Ampla, Corporal – Cinestésica, Musical , Atenção, Concentração e etc. (C23; idade de 26-35; magistério; cursando pedagogia; TD 6-10 anos) Trabalhei com atividades de equilíbrio, conhecimento do corpo, lateralidade . (G53; idade até 25; possui magistério e está cursando pedagogia; TD até 5 anos)
<i>Motricidade</i> <i>Recorrente em 12 questionários</i>	Motricidade ampla e /ou fina, desenvolvimento psicomotor, desenvolvimento corporal, equilíbrio, habilidade motora, etc.	Tais atividades são bem amplas trabalhando do desenvolvimento psico-motor da ser infante, mesmo não obtendo formação em educação física minha formação trás conhecimentos e informações na área. Vindo a mesma a contribuir com atividades como: dança (expressão corporal). (H62; idade menos que 25; pedagoga pós-graduada em educação especial e inclusiva; TD até 5 anos)
<i>Expressão</i> <i>Recorrente em 11 questionários</i>	Expressão corporal ou musical, música, teatro e dramatização.	Algumas atividades que desenvolvo com minha turma e ou grande grupo da escola: dança com coreografia; teatro ou dramatização ; futebol = diferentes tipos de chutes, brincadeiras recreativas, ex.: eu te vejo, o avestruz, etc. corridas de várias formas com e sem material concreto; circuitos. (C19; idade 36-45; magistério; cursando Educação Física; TD de 16 a 20 anos)
<i>Afetivos</i> <i>Recorrente em 05 questionários</i>	Socialização, afetividade, diferença entre meninos e meninas, integração, regras, limites.	Circuito para desenvolver a motricidade ampla. Jogo de boliche entre meninos e meninas para trabalhar as diferenças . (C15; idade NR; EF in; TD mais de 20 anos) Atividade dirigida. Regras, normas, socialização do grupo , atenção. (B12; idade mais de 45; magistério e pedagogia; TD menor que 5 anos)
<i>Cognitivo</i> <i>Recorrente em 04 questionários</i>	Atenção, concentração e raciocínio rápido.	Atividades com bola para trabalhar a coordenação motora, raciocínio rápido e desenvolvimento corporal. (I79; idade 26-35 anos; magistério, pedagogia e pós em administração, supervisão e orientação; TD de 11 a 15 anos)

²⁰ Sempre que na escrita da educadora aparecer texto em negrito, serão grifos meus.

²¹ A transcrição dos questionários foi feita tal qual sua escrita nos questionários, respeitando assim o material original.

No que tange aos *Jogos*, segundo Ferraz (1996, p.20), este é um dos blocos de conteúdos importantes no desenvolvimento dos objetivos da EF na Educação Infantil, seu ensino implicaria o nas aprendizagens de “a) o jogo como manifestação social e cultural; b) tipos de jogos: simulação, de regras, tradicionais e adaptados; e c) regulação do jogo: regras básicas”. Entretanto estas respostas parecem indicar uma prática com intuito recreativo (com objetivo de recrear), já que as repostas apresentadas referem-se a estes conteúdos como atividades desenvolvidas e, em escassos momentos, remetem à ideia de construção de saberes conceituais e/ou críticos que auxiliariam na formação das crianças, conforme orientado pelos Referenciais Curriculares Nacionais Para a Educação Infantil.

Sobre as subcategorias *percepção* e *motricidade*, Ferraz & Macedo (2001), encontraram dados semelhantes aos indicados pelas educadoras de Gravataí/RS. Referindo-se a estes dados (os autores os agruparam em duas categorias: “coordenação, lateralidade, espaço, tempo” e “apropriação e conhecimento do corpo”), os autores colocam que “verifica-se a forte influência da psicomotricidade na determinação dos objetivos no domínio físico. Sabe-se que essa perspectiva teórica influenciou a Educação Física na década de 80, sobretudo nos curso de pedagogia e magistério (p.73)”.

Quanto à subcategoria *expressão*, este tipo de conteúdo pode estar vinculado a um caráter recreativo, que também parece ser uma representação recorrente nas educadoras, quando se referem à EF. Por algum tempo a recreação foi uma atividade dirigida que deveria ser executada pelas educadoras a fim de ocupar o tempo livre das crianças nas creches, no período em que seu caráter era assistencialista. Atualmente existem cursos de educador assistente²² (ou recreacionista), onde as educadoras, em geral, têm aulas sobre cuidados de saúde (primeiros socorros, higiene, alimentação, etc.), recreação (jogos e brincadeiras), fases do desenvolvimento infantil, etc. Nestes cursos o objetivo é formar educadoras que possam auxiliar as professoras nas atividades escolares. Estes cursos são muito conhecidos em Porto Alegre, pois a Prefeitura criou o cargo de monitor nos quadros de suas EMEI's cujo pré-requisito é o curso na área de recreação. Em

²² Já ministrei aulas nestes cursos em uma associação beneficente de Porto Alegre. Na ocasião as oficinas foram ministradas sobre, como organizar uma aula recreativa; jogos e brinquedos construídos com sucata; importância do brincar.

Gravataí/RS, um pouco antes da LDBEN 9394/96 e durante um curto tempo após sua implementação, esse era um curso exigido para o cargo de atendente de creche (cargo oficial de algumas educadoras que responderam à pesquisa). Ferraz & Macedo (2001, p.73) também constatam que “a pequena incidência de respostas pode estar demonstrando um hiato entre o que é proposto no Referencial Curricular Nacional e o que pensam os professores.” Os autores encontraram em sua pesquisa que apenas 6,09% de suas entrevistadas contemplam este conteúdo. Aqui, em índices percentuais, encontrei estas respostas em 13,9% dos questionários.

Quando busco discussões acerca da quinta e sexta subcategorias, conteúdos *afetivos e cognitivos*, encontro Carvalho (2006, p.78) que, ao referir-se às representações presentes em sua pesquisa no que tange ao *papel de socializar* (os termos por ele trazidos são semelhantes e/ou iguais aos que encontrei nessa pesquisa) afirma “estes são conceitos que transitam no universo da relação interpessoal e guardam a intenção de disseminar valores e regras que facilitem o convívio harmonioso para uma possível aceitação dos ditames sociais.” As respostas das educadoras aqui estudadas, não parecem apontar para a construção de uma cidadania crítica com liberdade de expressão, mas sim, para a regulação dos corpos e seus comportamentos, a fim de que estejam “educados” para a escola fundamental e/ou as necessidades da sociedade na qual estão inseridas. Nesta perspectiva, segundo Bracht (1999, p.71)

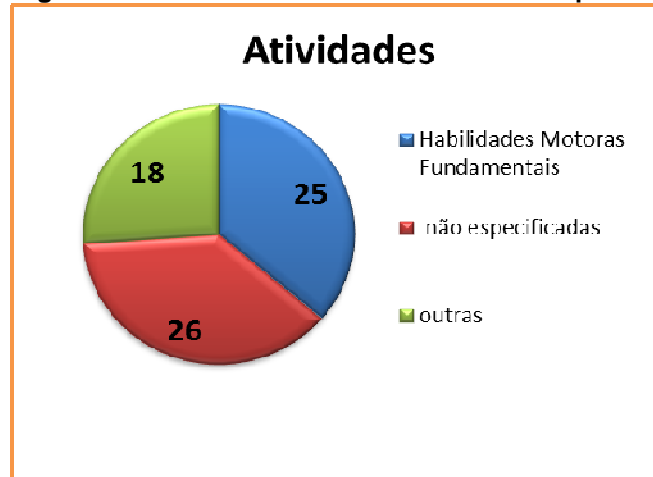
[...] o corpo sofre a ação, sofre várias intervenções com a finalidade de adaptá-lo às exigências das formas sociais de organização da produção e da reprodução da vida. Alvo das necessidades produtivas (corpo produtivo), das necessidades sanitárias (corpo “saudável”), das necessidades morais (corpo deserotizado), das necessidades de adaptação e controle social (corpo dócil)

Esses conteúdos parecem carregar uma representação de EF voltada para o controle do corpo, com fortes influências militares (controle corporal e comportamental) e da psicomotricidade (desenvolver habilidades de concentração, atenção, etc., que serão necessárias no aprendizado de conteúdos mais intelectuais que serão dados na escola).

Uma segunda categoria de análise agrupou respostas que indicam as **atividades** que são desenvolvidas com as crianças, apresentando três

subcategorias. Ressalto que nem todas as educadoras indicam as atividades que realizam.

Figura 12 - Gráfico da descrição das atividades trabalhadas pelas educadoras, nas suas aulas de EF, por subcategoria analítica e suas recorrências nas respostas das educadoras.



Quadro 5 - Subcategorias analíticas referentes à categoria atividades

Subcategoria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
<i>Não especificadas</i> <i>Recorrente em 26 questionários</i>	Exercícios psicomotores, atividades dirigidas, sessão de atividades recreativas (S.A.R.), atividade física generalizada, rodas, circuito, brincadeiras.	Dança, roda. (D28; idade NR; EF in; TD mais de 20 anos) Quando atuava como professora praticava com a turma 3x por semana atividades recreativas e 2 x por semana atividades físicas generalizada . Nesses momentos brincava com as ças de diferentes brincadeiras (rodas cantadas, circuitos, ginásticas, ... etc.). (E64; idade de 26-35; magistério, pedagogia e pós em psicopedagogia institucional e clínica; TD de 6 a 10 anos)
<i>Habilidades Motoras Fundamentais</i> <i>Recorrente em 25 questionários</i>	Arremesso, caminhada (andar), chute, corrida (correr), engatinhar, saltar (pular), rolar (cambalhota).	Rolar em colchão, andar sobre corda, brincar com bola, dançar. (A5; mais de 45 anos; EF in; TD de 16 a 20 anos) Caminhar sobre corda no chão, danças com movimento, bolas no cesto , cambalhota no colchão. (E72; idade mais de 45; EM com; TD mais de 20 anos)
<i>Outras</i> <i>Recorrente em 18 questionários</i>	Dançar, bambolear, direcionamento para fila, alongamento, massagem, etc.	Footbol, vôlei, basquete, roda, "brincadeiras", direcionamentos pra fazer fila , bicicleta com as pernas , rolar no colchão, cambalhota, correr, caminhar em círculo, em linha reta usando o equilíbrio, bambolê, brincadeira de boliche, esconde-esconde, de pegar, alongamentos para sua faixa estaria. (E69; idade mais de 45; EM com, curso de recreacionista; TD de 16-20 anos)

As atividades apresentadas parecem ser diversificadas (embora apareçam várias vezes em diferentes questionários). Entretanto quando as educadoras não

descrevem que tipos de rodas, circuitos, brincadeiras (e com que objetivos e/ou conteúdos se pretende trabalhar) estão sendo efetivamente realizados, torna-se difícil a análise de suas representações. O que se pode pensar é que essas atividades, por incluírem o movimento, representariam a EF como um componente curricular que implica no desenvolvimento de atividades motoras orientadas. Para Richter e Vaz (2005, p.90) “a atividade orientada ocupa o tempo que resta entre os demais momentos da rotina e a orientação significa, sobretudo, regulação corporal”, o que estaria fortalecendo as representações que aparecem na primeira categoria analítica apresentada. Outra subcategoria que fortalece esta representação é a terceira, *outras*, onde as atividades descritas como “direcionamento para fazer filas”, por exemplo, implicam em uma organização do corpo no espaço, indicando a necessidade de ordem e respeito às regras.

Na segunda subcategoria, *Habilidades Motoras Fundamentais* (HMF's), e também na terceira, *outras*, a influência do fenômeno esportivo (metade do século XX) aparece através da descrição da realização de atividades que podem estar visando à melhora do gesto motor como objetivo principal. Ao trabalhar com HMF's e alongamentos, estas atividades parecem remeter àquelas desenvolvidas para o treino desportivo e/ou a preparação para o esporte.

A terceira e última categoria de análise encontrada refere-se a indicação de **materiais utilizados** nas aulas. Seriam eles: bolas, bambolê (arcos), balões, colchões, cones, cordas, mesas, cadeiras, pneus e túnel (aquele feito com tecido e arcos). Os materiais utilizados aparecem em 27 questionários.

*Penso que na educação infantil a Ed. Física está mais presente no dia a dia do que nas escolas de Ens. Fundamental, pois diariamente as crianças vivenciam práticas que envolvem movimento. Cito uma atividade de circuito cooperativo, no qual as crianças percorriam em duplas, ajudando o colega. O circuito foi organizado com **cordas, bambolês, cones, pneus**. (G51; idade 36-45; magistério, pedagogia e pós em gestão, supervisão e orientação educacional; TD de 11-15 anos)*

*Atividade com **balões**: andar livremente segurando o balão, segurar com a mão direita, esquerda, passar de uma mão para a outra, apoiá-lo entre o peito e o pescoço, segurá-lo entre as pernas, jogar para o alto, cabeciá-lo, rebatê-lo com o joelho, com os pés e assim vários tipos de exercícios podem ser feitos com um balão, inclusive o relaxamento no final da aula. (F38; idade 26-35; possui magistério e está cursando educação Física; TD de 11-15 anos)*

*Sim, trabalhei circuito, passar por baixo da **mesa** em cima das **cadeiras**, por **bambolês**, por cima, pelo lado direito e esquerdo da **corda**. Dança com diversos ritmos de música. Pular corda, **bola** ao cesto, corrida com obstáculos. História seriada, dança das cadeiras, atividades nos **colchões**, rolar, pular, dar cambalhotas. (C20; idade 26-35; pedagoga; TD de 6-10 anos)*

Parece haver uma boa utilização e variabilidade de materiais nas aulas. Contudo, estes materiais se repetem muito e as educadoras parecem não fazer uso de materiais alternativos, como garrafas PET ou tecidos, por exemplo. Estes materiais também não parecem ser utilizados para atividades de percepção, mas sim no desenvolvimento de habilidades motoras. O que corroboraria para a prioridade da psicomotricidade nas representações destas educadoras.

Ao comparar os resultados das três categorias de análise, noto muito fortes as representações de que a EF estaria vinculada ao trato de conteúdos corporais, organizados em um espaço e tempo da aula, onde o controle do corpo e o desenvolvimento de habilidades motoras seriam o foco de suas ações. Estas representações estariam vinculadas às influências históricas anteriormente citadas.

Mas há, ainda, um significativo número de educadoras (18, representando 22,8% do total de entrevistadas) que considera que não realiza aulas de EF. As respostas destas educadoras foram agrupadas em três categorias de análise: **“Realiza atividades corporais com seus alunos, entretanto não as considera como EF”**, **“Educadoras não se sentem capacitadas”** e **“Outras respostas que chamam a atenção”**. Como nas análises anteriores, às vezes, algumas respostas podem indicar mais de uma categoria analítica, a soma dos números absolutos é superior a 18.

Figura 13- Gráfico das justificativas dadas pelas educadoras para a *não* realização de aulas de EF com seus alunos



Quadro 6 - Categorias analíticas das respostas dadas pelas educadoras que *NÃO* realizam aulas de EF com seus alunos.

Categoria de análise	Respostas das educadoras
<i>Realiza atividades corporais com seus alunos, entretanto não as considera como Educação Física.</i>	<p>Considero as aulas que ministro como recreação, pois apesar de desenvolver motricidade, lateralidade, dentre outros, percebo Ed. Física como algo mais específico e complexo p/ a formação que possuo. (F36; idade 26-35; graduada em supervisão escolar, com pós em gênero, sexualidade e educação; TD de 6-10 anos)</p> <p>Porque nós ministramos coordenação motora ampla, como por exemplo: andar nos pneus, pulo em altura, distancia, sapata, caçador, zigue-zague. (D32; idade mais de 45; possui magistério; TD mais de 20 anos)</p>
<i>Educadoras não se sentem capacitadas.</i>	<p>São realizadas atividades de recreação mas não com a atuação que é feita por professor de educ. física. Tenho receio, às vezes, de fazer alguma atividade forçada que prejudique o crescimento/desenvolvimento do aluno. Necessitaria de formação específica e extensiva. (H61; idade 26-35; magistério, cursando pedagogia; TD 11-15 anos)</p> <p>Falta informação de como se trabalha educação física realmente na educação infantil. Não basta apenas deixa-los livres, com bolas e cordas é preciso orientá-los e ainda não recebi nenhum tipo de “treinamento” nesta área. Falta incentivo da escola para isso ser trabalhado. (G45; idade 26-35; pedagoga; TD menos de 5 anos)</p>
<i>Outras respostas que chamam a atenção</i>	<p>Não fazemos aulas especialmente de educação física, porém nosso planejamento contém grande variedade de atividades motoras. Porque não faz parte do currículo e porque minha formação não é da área, mas repito, faço atividades que envolvem o corpo, coordenação, etc. mas não intitulo como aula de Ed. Física. (E67; idade mais de 45; pedagoga; TD mais de 20 anos)</p> <p>Pois eles são muito pequenos. São bebês de 10 mês a 2 anos. (A7; idade mais de 45; EF com; TD de 16 a 20 anos)</p> <p>Eu não ministro aula de educação física porque acredito que este tipo de atividade deve ser ministrada por um profissional da área. (D33; idade 26-45; pedagoga; TD menor que 5 anos)</p>

Conforme apresentado na primeira categoria, estas educadoras realizam trabalhos que desenvolvem conteúdos específicos da Educação Física, entretanto não consideram o seu trabalho como sendo desta área. Como hipótese é possível inferir que: a) as educadoras não reconhecem os conteúdos específicos da EF nas suas práticas de EF; b) as representações de EF, destas educadoras, estão atreladas à representações históricas, que colocavam como conteúdos da EF a ginástica ou o esporte e/ou c) não receberam na sua formação inicial e/ou continuada, informações suficientes sobre o que e como desenvolver em EF. Ferraz e Macedo (2001, p.69) também encontraram respostas no mesmo sentido, mas que incluíam o momento de brincadeiras livres no pátio como sendo EF. Os autores levantam outra hipótese para estas respostas: pode estar havendo uma “inadequada relação entre Educação Física e recreação”, e alertam:

[...] a ludicidade da ação deve estar presente em todas as áreas do conhecimento nesse ciclo de escolarização. Contudo, o tempo livre para brincadeiras no parque, sem a intervenção do professor, não pode ser considerado Educação Física. (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.69)

Os mesmos autores encontraram que 55,56% de suas pesquisadas não realizam as aulas de EF, pois não tem formação para isso. Eles “sugerem a necessidade de se rever a adequação da formação inicial de professores, sobretudo nos cursos de Pedagogia, uma vez que a incidência de professores formados nessa área foi grande (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.69)”. A incidência de pedagogas indicando ser este o motivo da não contemplação dos conteúdos de EF ocorreu em 75% dos casos das educadoras de Gravataí/RS, o que corrobora com os apontamentos de Ferraz e Macedo (2001).

Pensando nesta formação inicial, busquei analisar brevemente os currículos de pedagogia de algumas instituições de Ensino Superior, tais como: UFRGS, ULBRA, UniRitter, PUCRS, FAPA e Unisinos, por serem instituições com curso de pedagogia, mais próximas à cidade de Gravataí/RS, onde, portanto, as educadoras podem ter buscado sua formação. Nas três primeiras instituições citadas, não há, nos currículos de pedagogia, uma disciplina que trate diretamente da EF ou recreação. No currículo da PUCRS há uma disciplina, cuja ementa prioriza os aspectos mais voltados à psicomotricidade e à recreação. Na FAPA há uma

disciplina sobre didática de EF, mas sua ementa não está disponível no site. Na Unisinos a ementa de uma disciplina, de 30h/aula, fala sobre corpo e movimento, com referenciais bibliográficos mistos, onde circulam teorias pré e pós-críticas da EF. O fato de o componente curricular Educação Física não estar inserido em alguns dos currículos de pedagogia atualmente pode explicar esta dificuldade apresentada pelas educadoras acima e, pode estar vinculado à história da EF, principalmente no que tange à sua perda de especificidade experimentada entre as décadas de 80 e 90.. Acerca da pouca indicação de uma disciplina que trate diretamente da EF nos currículos pesquisados, não encontrei, até o momento, nenhum autor que justifique esse dado. Entretanto, este é um assunto que ainda precisa ser melhor investigado futuramente

Ferraz e Macedo (2001) questionaram as professoras de Educação Infantil sobre quem elas consideram que deveria realizara as aulas de EF, se o professor polivalente ou o especialista. Os autores constataram que “independentemente do professor desenvolver, ou não, essa área, a preferência é por um especialista” (p.77). Entretanto, o Referencial Curricular para a Educação Infantil aponta, segundo os autores, que

[...] o professor tenha uma competência polivalente. Isso implica que o professor de educação infantil deve trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, abrangendo conhecimentos específicos provenientes das diferentes áreas do conhecimento, demandando, por sua vez, ampla formação que tem amparo no curso de preparação profissional em Pedagogia. (FERRAZ; MACEDO, 2001, p.76)

Se a formação inicial das educadoras não está atendendo às necessidades de sua função docente, uma das alternativas, além da inserção do especialista, seria a formação continuada dessas educadoras.

A resposta que justifica a não prática de EF “porque não faz parte do currículo” chama a atenção. A educadora em questão conhece a legislação e as orientações do MEC, ou este componente não está sendo contemplado no currículo da escola em que trabalha? Ou ambos? Ou ainda, será que ela não recebeu a formação inicial adequada, sentindo-se despreparada para ministrar este componente curricular? Entretanto, ela diz que faz atividades motoras que envolvem

coordenação, indicando que ela possa reconhecer a coordenação e a atividade motora como sendo conteúdos da EF.

Há uma resposta na categoria final que é recorrente em três diferentes questionários: “eles são muito pequenos”. Justificar que os alunos são muito pequenos (ou são bebês) pode indicar uma falta de conhecimento e formação, por parte dessas educadoras, acerca das atividades que podem ser desenvolvidas nessa faixa etária. Essas educadoras possuem como formação o Ensino Fundamental ou Médio, o que pode explicar essa falta de conhecimentos específicos.

Diante das representações presentes até aqui e a forma como o conteúdo vem sendo tratado, um caminho para qualificar as educadoras, esclarecer suas possíveis dúvidas e problematizar suas representações poderia ser a formação continuada, onde suas práticas fossem valorizadas e elas pudessem se apropriar de discussões mais recentes da área (por exemplo, o trabalho desenvolvido por Mattos e Neira (2007) ou os conceitos que envolvem a cultura corporal do movimento), desconfiar das suas práticas e propor outras. Isso possibilitaria uma possível mudança de representações (principalmente daqueles mais fortemente vinculadas ao caráter higienista/militar) e uma discussão sobre como implementar práticas de EF que pudessem contribuir para a valorização da Educação Física como conhecimento significativo para a constituição da criança de forma global (social, cognitiva, afetiva, histórica e cultural).

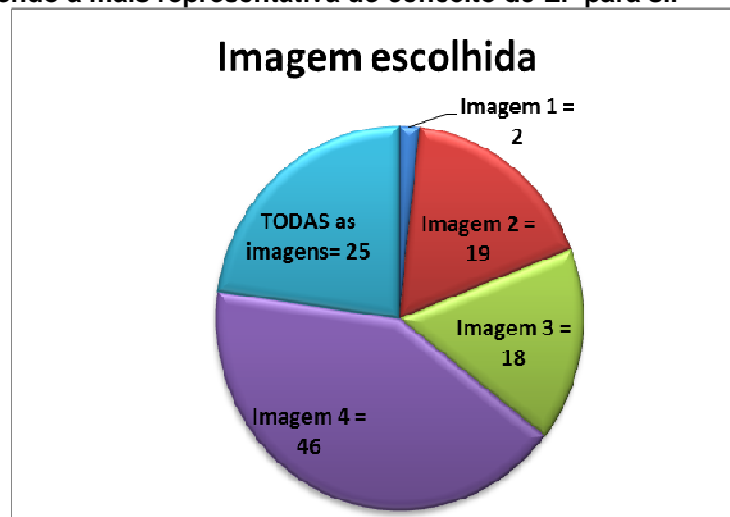
5.3 A representação da Educação Física a partir das imagens

Segundo Loizos (2003, p. 138) “o mundo em que vivemos é crescentemente influenciado pelos meios de comunicação, cujos resultados, muitas vezes, dependem de elementos visuais”. Portanto, a contemporaneidade nos traz um mundo cercado de imagens e cada imagem é repleta de significados que poderão acarretar aos olhos de quem as vê, uma série de representações. Ao estarmos diante de uma imagem, como as que trago neste trabalho, implicam-se leituras que podem ser feitas sobre os tipos de brincadeiras presentes em cada imagem, os objetos utilizados e seus fins pedagógicos, os comportamentos apresentados, as representações sobre o que é EF, etc..

A questão 5, apresentada às educadoras, referia-se às imagens (apresentadas no capítulo 4, p.39): “*Das quatro imagens apresentadas, qual delas expressa o conceito de Educação Física na Educação Infantil? Justifique.*”

Houve uma questão que me chamou a atenção no primeiro dia da coleta de dados. Uma educadora perguntou se tinha que indicar apenas uma imagem. De certa maneira, esta questão me surpreendeu, pois quando elaborei o material de pesquisa, não considerei a hipótese de todas as imagens pudessem ter a mesma força representativa para as educadoras. Diante da pergunta inesperada pensei: o que me interessa é conhecer suas representações, que serão dadas através de suas justificativas, já que todas as imagens são de aulas de EF. Respondi, então, que elas poderiam indicar quantas quisessem, desde que justificassem a sua resposta. Houve educadoras que indicaram apenas uma imagem, outras indicaram todas as imagens. Desta forma constituiu-se o gráfico abaixo, onde a imagem de número quatro foi a mais indicada, aparecendo em 46 questionários (excluídos aqueles que indicaram todas as imagens); 25 educadoras escreveram que todas as imagens podem representar EF; 19 participantes indicaram a imagem dois; 18 escolheram a imagem três e apenas duas apontaram a imagem um.

Figura 14 - Gráfico que indica quantas vezes cada imagem foi indicada pelas educadoras como sendo a mais representativa do conceito de EF para si.



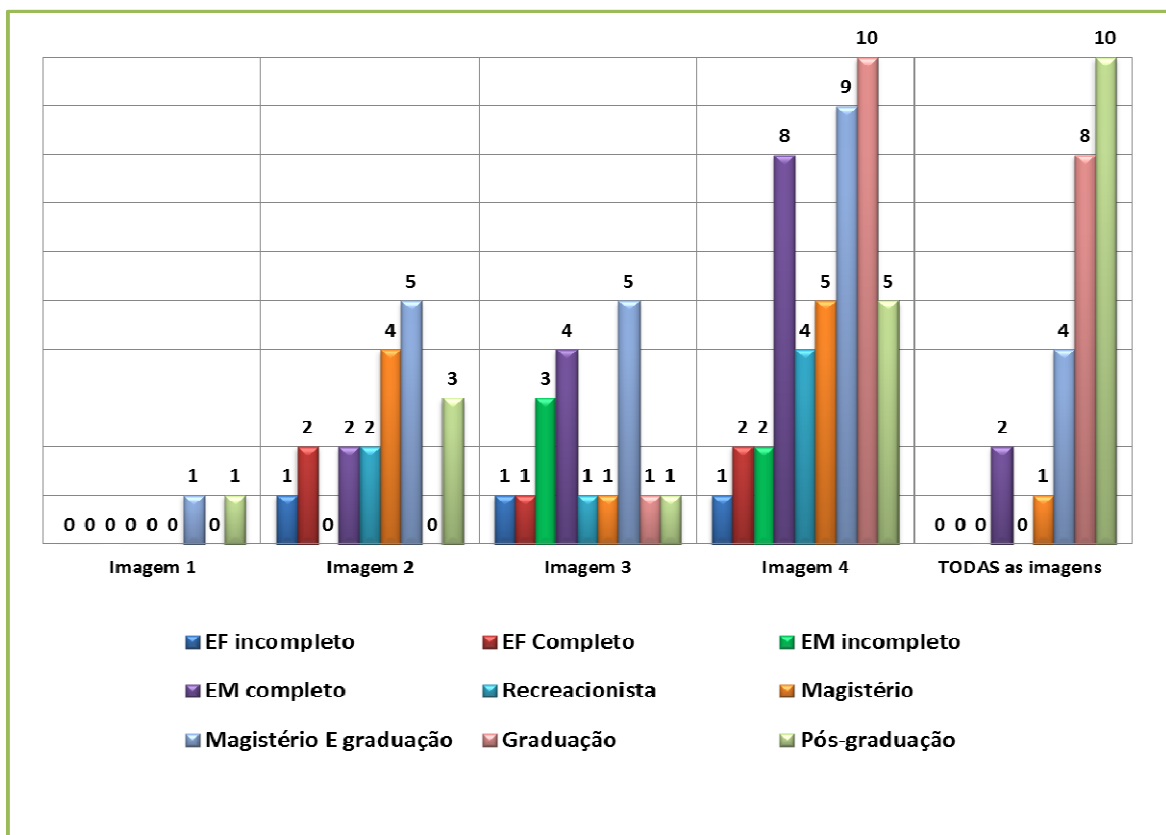
As respostas foram analisadas de duas formas:

1) Relacionando com a formação inicial das educadoras quanto à indicação das imagens. Estaria a sua formação inicial influenciando sua escolha?

Essa formação indicaria a possibilidade escolher mais de uma imagem? Analisando as respostas concluiu positivamente.

Pelo gráfico a seguir pode-se notar que quanto maior o grau de instrução da educadora, maior a tendência em indicar “todas as imagens” como sendo mais representativas do conceito de EF. Já as educadoras com menor nível de instrução, tendem a indicar uma única imagem, sendo que daquelas com Ensino Fundamental nenhuma delas indicou “todas as imagens”.

Figura 15 - Gráfico da indicação das imagens relacionado com a formação das educadoras



As educadoras que indicam “todas as imagens” possuem, em sua maioria, a graduação. A imagem um, indicada por apenas duas educadoras (é a imagem que mostra crianças envolvidas numa atividade de EF com blocos lógicos – material tradicionalmente utilizado em aulas com conteúdo matemático) também conta com educadoras com formação superior. Tais respostas talvez encontrem explicação nas oportunidades de acesso ao conhecimento e às experiências relativas à EF proporcionadas pelos anos a mais de participação no ensino formal. Isto é, quanto

maior a formação, provavelmente maior é o seu grau de discussões e acesso às diferentes formas de linguagem e expressão que constituíram suas representações.

2) Utilização de categorias analíticas para identificar representações que justificam a escolhas de uma ou outra imagem a partir dos textos escritos pelas educadoras. Aqui as respostas foram agrupadas e analisadas de acordo com sua recorrência na indicação das imagens. Isto é, quantas vezes cada imagem foi indicada? Que representações estão expressas em cada grupo de respostas, para cada imagem?

Para todas as respostas, foram criadas categorias de análise das justificativas. Novamente ressaltado que cada categoria possui subcategorias, que, muitas vezes, se repetem nas imagens escolhidas. Aqui vou apontar as principais representações identificadas a partir das categorias de análise (criadas agrupando as respostas das educadoras por palavras mais recorrentes). Nos apêndices constam os quadros com respostas das educadoras para visualização dessas representações.

5.3.1 Representações sobre movimento e corpo

Nesta categoria, as imagens se tornam significativas, e portanto produzem uma representação de EF, quando remetem, segundo as educadoras, principalmente, a questões corporais, tais como: movimento corporal, equilíbrio, desenvolvimento de habilidades motoras, expressão corporal, percepção, controle do movimento, etc.. Quando as educadoras indicam as imagens 2, 3, 4 ou todas, essas representações aparecem com maior intensidade.

Movimento: onde as educadoras representam a EF a partir do fato de as crianças estarem se movimentando. Isto é, a EF implicaria no movimento corporal das crianças e, este movimento, estaria sendo mostrado nas imagens apresentadas. Sem o ato de movimentar-se, a EF, provavelmente, não aconteceria. As respostas apresentadas não parecem remeter a uma leitura das expressões produzidas pelas crianças através de sua linguagem corporal. Segundo Rabinovich (2007, p. 29)

É essencial que o professor de Educação Infantil compreenda o movimento da criança como linguagem, possibilitando-lhe a metamorfose de um ser da natureza para um sujeito da cultura. É preciso estar atento ao corpo e aos

movimentos, pois na infância o corpo e suas expressões são as falas das crianças.

Equilíbrio: esta é uma palavra recorrente. Nas minhas práticas de Educação Física com os berçários das escolas onde trabalhei, esta parece ser uma “palavra mágica” que auxilia a dar legitimidade ao trabalho de EF. Percebo isso quando as educadoras comentam: “isso que tu tá fazendo é pro equilíbrio dele, né? Me ensina pra eu fazer também, nos dias que tu não vem”. Nas oficinas que ministrei sobre jogo e educação, quando faço o garimpo²³ sobre atividades, principalmente naquelas que utilizam o equilíbrio corporal como desafio, esta sempre é a primeira palavra que é levantada como um conteúdo, ou capacidade importante que está sendo trabalhada.

Nas pesquisas bibliográficas realizadas não encontrei referenciais que discutissem o uso desta palavra como representativa de uma determinada concepção pedagógica ou que a colocasse de maneira tão expressiva como apareceram nesta pesquisa. Acredito que ela seja muito frequente, pois é uma habilidade que desafia tanto crianças, como adultos. Talvez, ao perceber este conteúdo como desafiador para os seus próprios corpos, nas suas práticas cotidianas, as educadoras estejam julgando-o como importante para o desenvolvimento dos pequenos. Sayão (2002) ao analisar a relação do corpo do adulto e da criança na escola infantil. Para que o adulto possa compreender as necessidades da criança, fazer as leituras de suas linguagens, ele precisaria, primeiramente, compreender o seu próprio corpo.

Quando pensamos na intersecção entre corpo e movimento e nas interações que profissionais e crianças estabelecem em seu cotidiano na creche, pensamos no quanto é importante que os adultos se conheçam não só por intermédio daquilo que seus corpos espelham exteriormente, mas igualmente por intermédio daquilo que seus corpos espelham interiormente. É preciso que nos conheçamos melhor não só oralmente, como o fazemos a

²³ Este termo é utilizado pela Prof.^a Dr.^a Tânia Ramos Fortuna, da FAGED/UFRGS, ao falar de uma atividade que visa auxiliar na compreensão dos objetivos de uma brincadeira ou jogo. Aprendi isso na disciplina Psicologia da Educação – O jogo I e, durante o meu trabalho no Programa de Extensão Universitária “Quem Quer Brincar?”. Realizo o garimpo logo após uma ou duas brincadeiras, em minhas oficinas de formação de educadoras, questionando-as sobre que conteúdos esta ou aquela brincadeira estão trabalhando. Por exemplo: brincamos de “pássaro louco”, que conteúdos estamos trabalhando? A partir das respostas dadas posso perceber o conhecimento existente acerca da brincadeira, aprofundar esses conhecimentos e instigar o ato de planejar jogos e brincadeiras numa perspectiva mais pedagógica, crítica e significativa.

todo o momento, mas também é preciso que conheçamos as possibilidades de nossos corpos: seus gestos, movimentos, expressões. (SAYÃO, 2002, p. 61)

Trabalho corporal: aqui agrupei as respostas que remetem ao desenvolvimento físico da criança como uma das representações existentes nas narrativas das educadoras. Com palavras como “desenvolve lateralidade”, “exercício físico”, “trabalho físico”, “trabalho motor”, “atividade motora”, etc., as representações remetem a ideia de treinamento e de desenvolvimento do aspecto motor, podendo relacionar-se com a aptidão física. Essa representação pode estar ligada a influências do esporte e da psicomotricidade na história da EF, bem como a um caráter mais desenvolvimentista do corpo, dissociado, por vezes, de seus aspectos histórico-sociais. Esta é uma representação encontrada também por Carvalho (2006) e Ferraz & Macedo (2001).

Controle do corpo: neste item agrupei as respostas que remetem a uma representação de que o corpo deva ser controlado ou a necessidade de controle motor, para que possa se adequar as exigências sociais e escolares futuras. Para esta subcategoria as palavras-chave como “coordenação motora” e “motricidade”, entre outras, foram reunidas. Nas observações das escolas de Florianópolis/SC, levantadas por Richter e Vaz (2005), eles trazem que até mesmo os projetos políticos pedagógicos das podem estar atrelando à EF um papel de controlador dos corpos, numa perspectiva militarista.

No que se refere ao nosso campo, no qual a Educação Física comparece no modelo escolarizado, o projeto político pedagógico assim delimita seu lugar social: “quanto maior for o controle da criança sobre seu corpo, tanto mais ajustado e confiante se tornará.” Como sabemos, o domínio do corpo constitui uma condição para o desenvolvimento da civilização, mas chama a atenção o fato de que o importante documento reafirma o desejo de um domínio infinito da natureza, tomada como objeto desqualificado e fonte de toda sorte de descontroles e demais predicados que fazem lembrar a condição de natureza da qual partilhamos, vista, então, como constante ameaça à razão. (RICHTER; VAZ, 2005, p.82)

Outra hipótese para as respostas das educadoras remete para a escolarização da infância. A creche e pré-escola passaram, aos poucos, de um caráter assistencialista (onde o cuidado com a saúde e a alimentação eram o foco) para um caráter educativo (onde surgem preocupações de ensino-aprendizagem

de conteúdos cognitivos e sociais) , onde as instituições (pelo menos as gravataienses) deixaram de ser chamadas de creches e receberam o nome de Escola de Educação Infantil. Por um lado isso garantiu às crianças um melhor acesso ao seu desenvolvimento. Por outro lado conferiu à creche um papel escolarizante, onde a organização de seus espaços, rotinas e planejamentos, em muitos aspectos é semelhante ao da escola fundamental. Um desses aspectos começou a vigorar neste ano. Através de uma luta das professoras de Educação Infantil, tem-se o direito ao recesso escolar de inverno. Esse recesso é comum e bem aceito nas escolas de Ensino Fundamental, Médio e Superior. Nas EMEI's os pais viram este momento como inoportuno pois não teriam onde "deixar" os filhos (o que parece preservar o caráter assistencialista das EMEI's). Este recesso contou com três dias após um feriadão de julho, onde os pais foram informados das "férias" da escola e, seu consequente fechamento por uma semana. A infância vem se tornando escolarizada também quando o Ensino Fundamental de 9 anos adentra nossas histórias e institui o início mais cedo na escola fundamental. No município de Gravataí/RS há uma EMEI com uma turma de Jardim e duas turmas de pré-escola (que faziam parte de uma escola municipal de ensinos fundamental e médio, que foi transformada em escola técnica e teve que realocar seus alunos em instituições próximas). Nestas turmas há crianças de 5 a 6 anos de idade. As que estão matriculadas no Jardim, são consideradas crianças da EMEI, podem ficar na EMEI das 7hs às 19hs, recebem todas as refeições e tem um horário para o sono. Suas professoras tem contrato de 30h/semana, são pedagogas. As crianças que estão matriculadas no pré, embora tenham a mesma faixa etária, são consideradas alunas da Escola de Ensino Fundamental. São divididas em duas turmas (uma no turno da manhã (das 8hs às 12hs) e outra no turno da tarde (das 13hs as 17hs). Sua professora tem contrato de 40hs/semana, é pedagoga e recebe unidocência (por ser regente de classe). Já as educadoras/professoras do Jardim, mesmo estando sozinhas em seus turnos, como a colega o Pré, não recebem o adicional salarial de unidocência. Essas contradições apenas exemplificam os limites tênues existentes entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Diante da pouca delimitação entre estes dois espaços, a criança vai tendo sua infância escolarizada, cada vez mais prematuramente, o que lhe acaba sendo cobrado um controle do seu corpo e um comportamento que não condiz com sua idade.

5.3.2 Educação Física como forma de mudar o comportamento

Neste aspecto, segundo as educadoras, as imagens representariam a EF com um papel auxiliador no desenvolvimento de um comportamento, que na intenção de socializar, teria enfoque nos trabalhos que desenvolveriam o respeito, as regras (a manutenção delas e não a construção), o afeto, a paciência, a atenção, a concentração, etc.. Esta representação da EF como componente curricular que auxilia no desenvolvimento de certos comportamentos e/ou atitudes aparece na indicação de todas as imagens, sejam individuais ou apontadas juntas. Carvalho (2006), também nos traz em sua dissertação o papel socializador da EF, onde

Os sentidos do papel de socializar transitam no universo da relação interpessoal, guardando, aparentemente, a intenção de disseminar valores e regras que facilitem o convívio harmonioso e preparem o indivíduo para uma possível aceitação dos ditames sociais. (p.78)

Para desenvolver estes aspectos socializadores, duas subcategorias trazem conteúdos mais específicos.

O comportamento *em relação a si mesmo*: aqui as capacidades de atenção, concentração, paciência e carinho (ou afeto) seriam consideradas como condições individuais de comportamentos que proporcionariam a harmonia social.

O comportamento *em relação ao outro*: nesta subcategoria são encontradas palavras-chave como “socialização”, “relação com o outro”, “respeito” (às regras e aos outros), “honestidade”, etc.. Estes seriam aspectos desenvolvidos pela EF, portanto representativos dessa área de conhecimento, que auxiliariam a socialização do indivíduo. Contudo, ao indicar essas representações, que também são muito importantes no desenvolvimento das crianças e também são conteúdos atitudinais a serem desenvolvidos pela EF devemos “considerar a socialização das crianças como um processo de apropriação, reinvenção e reprodução da cultura é respeitar o direito que elas têm à brincadeira, à atenção individual, à sua identidade cultural, racial e religiosa”. (NICOLAU, 2006, p.177). Estas considerações devem ser pensadas na prática pedagógica de qualquer área do conhecimento. E este é outro assunto que deve ser discutido nas escolas, estudado e aprofundado em pesquisas futuras.

5.3.3 Representações que conferem Especificidades a Educação Física

Essa representação parece indicar que apenas na EF a ludicidade, os jogos, alguns espaços e métodos de trabalho são possíveis. Também traz a representação de que a EF sempre terá atividades adequadas à faixa etária e às necessidades das crianças. Essas características confeririam à EF um grupo de especificidades, que parecem ser apontadas como suas, mas que deveriam ser desenvolvidas em todos os outros trabalhos dentro da Educação Infantil. Essas representações foram indicadas como presentes em todas as imagens. Suas subcategorias são:

Ludicidade: inclui palavras-chave como “brincar”, “recreação”, “práticas culturais lúdicas” e “atividades livres”. Aqui, ao contrário do que indicam Carvalho (2006) e Neira (2006), em suas pesquisas, o caráter recreativo aparece como importante no trabalho com as crianças. Os autores colocam que esta representação tinha uma conotação que desvalorizava a EF, dando à brincadeira um caráter autotélico, que compreendia que a EF não seria necessária, nos espaços em que os autores pesquisaram, pois, segundo os participantes das suas pesquisas, o brincar livre já seria considerado como EF. Nos meus achados, percebo que as educadoras podem estar reconhecendo o valor e os conteúdos do brincar na formação de seus alunos.

Jogos, esportes e brincadeiras: não separo os esportes dos jogos e brincadeiras, pois compreendo que, na Educação infantil, eles sejam tratados como jogo²⁴, já que o esporte propriamente dito dependeria de muitas outras características para ser trabalhado como tal (seguindo regras, utilizando-se fundamentos, etc.). A presença de jogos e brincadeiras nas imagens caracterizou-as como EF, em quase todas as indicações das imagens. Apenas nos comentários acerca da imagem um é que essa representação não aparece. Esta representação pode estar vinculada às influências desportistas da EF e/ou às discussões pedagógicas sobre a importância do brincar na Educação Infantil.

²⁴ Utilizo o conceito de jogar ou brincar a partir de Huizinga (2004) que considera esta uma atividade livre, regulamentada, separada, fictícia, improdutiva e incerta.

Materiais e métodos: Aqui alguns materiais (corda, arco ou bambolê, corda, etc.), métodos (circuitos, aulas práticas, aulas lúdicas) e até lugares (fora da sala de aula, numa quadra de esportes), caracterizam a EF. Richter e Vaz (2010, p.58) ao tematizar os locais disponibilizados para a EF, argumentam que

A Educação Física da/na creche busca um lugar abrigado, cercado, resguardado, oculto: uma quadra ou um lugar-qualquer que melhor organize a “dispersão”, a “mistura”, a “inabilidade” da infância e esconda os comportamentos que lembrem qualquer expressão de uma natureza não dominada, seja ela representada pelos comportamentos infantis, espontâneos, “irracionais” ou ainda pelo corpo e suas expressões, demarcadas pelos desejos.

Ao mesmo tempo em que estes locais de práticas de EF remetem a espaços extras à sala de aula, eles teriam que ser locais seguros e protegidos onde os acidentes devem ser evitados, para não deixar as marcas de uma possível desordem. Como destaca Sayão (2002, p.65)

Entretanto, para cada acidente que acontece, milhares de experiências foram feitas. A segurança necessária e a possibilidade de realizar o gesto reduzem drasticamente os acidentes e impedem a frustração de nunca poder ter experimentado mergulhar ou rolar de uma montanha, por exemplo. Pensamos que o “acidente” jamais pode servir de justificativa para que a experiência não se realize.

Adequação: devido ao fato de as imagens apresentarem atividades entendidas, segundo as participantes da pesquisa, como adequadas às idades das crianças envolvidas e serem dirigidas (coordenadas por um professor – que nem sempre aparece nas imagens, mas as educadoras supuseram que ele estivesse lá), elas as consideraram como representativas das práticas de EF, estando adequadas às práticas desse componente curricular.

Algumas *outras* representações ainda apareceram. Nesta categoria incluí, principalmente respostas como “é o que costumamos fazer”, “é o que mais se parece com minha prática”, “como sou do berçário, é isso que eu faço”, etc. Estas respostas ligam a EF ao trabalho que as educadoras conseguem desenvolver em suas turmas sem, necessariamente, vincular ao trabalho de um professor de EF.

Carregam nas suas representações os saberes das suas experiências.²⁵ Estas experiências é que lhes deram os significados capazes de formar as representações acerca da EF na Educação Infantil.

²⁵ Segundo Larrosa, 2002: “O saber de experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana. [...] Este é o saber da experiência: o que se adquire no modo como alguém vai respondendo ao que vai lhe acontecendo ao longo da vida e no modo como vamos dando sentido ao acontecer do que nos acontece. No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece.” (p.27)

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Se a ludicidade é critério pedagógico e o corpo, como território das paixões e dos desejos, é controlado em nome da civilização, é preciso, para rivalizar com esse estado de coisas, organizar e planejar, mas também escutar as experiências corporais que propiciem a descoberta de novas portas de comunicação, tendo em vista a participação criativa das crianças – pelas quais somos responsáveis – no mundo.
(RICHTER; VAZ, 2005, p. 85)*

A história da EF, da Educação Infantil, do corpo, da escola e das próprias educadoras se entrecruzam e formam uma teia complexa de representações e, conseqüentemente, de ações pedagógicas carregadas de significados. É nesta teia que tentei caminhar, conhecer alguns de seus fios condutores, identificar algumas representações e compreender as respostas dadas. Neste sentido os objetivos deste trabalho foram alcançados e trouxeram consigo muito mais dúvidas, indicando muito mais pode ser realizado a partir daqui. Eis algumas representações identificadas:

- O componente curricular EF parece estar inserido nas atividades das educadoras, pois relatam realizar atividades físicas com as crianças.
- Algumas não reconhecem nas suas práticas os conteúdos da EF, embora eles estejam presentes.
- As representações trazidas pelas educadoras remetem a uma EF lúdica, com práticas corporais que parecem desconsiderar, nas representações das educadoras, a história e os aspectos socioculturais do corpo e o desenvolvimento da capacidade crítica da criança. Elas parecem valorizar o brincar como importante meio para o desenvolvimento da criança e da EF.
- O corpo ocupa papel central nas representações de EF, devendo ser, segundo as participantes, desenvolvido motoramente e controlado quanto aos seus comportamentos, possivelmente para atender às exigências escolares e sociais que serão impostas às crianças.
- As aulas de EF na Educação infantil parecem ser, necessariamente lúdicas, em locais fora da sala de aula, com utilização de materiais bem específicos (como bolas, arcos, etc.).

- As representações parecem estar fortemente vinculadas às influências higienistas, militares, do esporte e da psicomotricidade. Poucas palavras remeteram à uma EF que trabalhe com uma cultura corporal de movimento.

Essas representações apontaram para possíveis temas de formação. Alguns pontos podem ser levantados e indicariam a necessidade de discussão:

- a) Há confusão quanto a alguns conceitos como motricidade e coordenação; esporte e jogo; ludicidade e brincadeira; atividades apropriadas a cada faixa etária; conteúdo, atividade e objetivo pedagógico; expressão corporal; entre outros.
- b) Aspectos históricos da EF e suas perspectivas críticas poderiam ser apresentados e/ou retomados e discutidos a fim de que as educadoras pudessem conhecê-los melhor e escolher criticamente uma proposta de ensino.
- c) Possibilidades de atividades para serem desenvolvidas (principalmente com os berçários), em oficinas práticas, poderiam ser apresentadas e/ou criadas e discutidas em formações.
- d) As práticas de EF práticas poderiam ser investigadas com maior profundidade a fim de identificar suas dificuldades (e, na medida do possível, auxiliá-las em suas resoluções) e valorizar ainda mais as práticas que já estão desenvolvidas em suas rotinas, construindo um olhar crítico sobre si.
- e) Com que frequência e com que objetivos as aulas de EF vem sendo trabalhadas pelas educadoras?

A pesquisa foi satisfatória, embora seu tempo tenha sido demasiadamente curto para aprofundar a análise das respostas, entrecruzar dados e problematizar as informações obtidas. O próprio questionário utilizado suscitava aprofundamento à medida que coletava os dados e as conversas com as educadoras instigavam-me, criando mais e mais perguntas.

Mesmo com algumas dessas limitações, este trabalho já obteve alguns resultados práticos. A devolução dos dados à SMED era uma das condições da Secretaria para que eu pudesse realizar a pesquisa. Esta devolução foi realizada em outubro deste ano. Inicialmente apresentei os dados e descrevi o conteúdo do TCC

às coordenadoras pedagógicas da Secretaria. Conversamos sobre eles por mais de três horas. Ao término dessa conversa fui convidada a ministrar uma oficina, com duração de 4hs, para as educadoras do Município (EMEI's e conveniadas) no evento Diálogos da Educação. Houve a solicitação para abordar como temas a história da EF e os principais resultados da pesquisa. Além disso, que debatesse com as educadoras participantes sobre suas práticas e ainda, as orientasse sobre brincadeiras e atividades que poderiam desenvolver com seus alunos nas aulas de EF. Assim o fiz. A parte prática, inicialmente programada para durar 3hs, ocupou apenas 1h. O restante do tempo foi utilizado para discutir sobre EF na Educação Infantil, sua relação com os conteúdos de outras áreas a serem desenvolvidos, a sua importância, os seus conteúdos e como sua história influencia nossas representações. As educadoras manifestaram interesse pela discussão solicitando a continuidade da formação, em especial, para tratar dos aspectos práticos, tais como brincadeiras, atividades, discussões teóricas e orientações sobre como organizar as aulas de EF de forma interdisciplinar.

Para finalizar, destaco algumas questões suscitadas pela pesquisa e que podem gerar continuidade dos estudos: com que frequência as aulas de EF são realizadas nas EMEI's e com que objetivos? O que as educadoras entendem por "práticas culturais lúdicas"? Por que parecem considerar que as crianças pequenas não conseguem realizar outras atividades? O que poderia mudar o sentimento de não capacitação das educadoras em realizar EF? Que representação de corpo as educadoras possuem?

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. **Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo feminino na revista Boa Forma**. Porto Alegre: UFRGS/Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2002. (Dissertação de Mestrado)

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº48, ago 1999.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 8069 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm. Acesso em: 03 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº. 9.394, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 03 out. 2011.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, MEC, 1997.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12579%3Aeducacao-infantil&Itemid=859. Acesso em: 03 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº10328**, de 12 de dezembro de 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10328.htm. Acesso em: 03 out. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº10793**, de 1º de dezembro de 2003. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.793.htm#art26%C2%A73. Acesso em: 03 out. 2011

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Estatísticas dos professores no Brasil**. Brasília: 2003. Disponível em: http://www.sbfisica.org.br/arquivos/estatisticas_professores_INEP_2003.pdf. Acesso em: 11 nov. 2011.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Sinopse estatística da educação Básica**. Brasília: 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: 11 nov. 2011.

BRUNO, Marilda De Moraes Garcia. **Avaliação educacional para alunos com baixa visão e múltipla deficiência na Educação Infantil: uma proposta para adaptação e elaboração de instrumentos.** São Paulo: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho/Faculdade de Educação, 2005. (Tese de Doutorado)

CARVALHO, Fernando Luis Seixas de. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas.** Juiz de Fora: UFJF/ Faculdade de Educação, 2006. (Dissertação de Educação)

CARVALHO, Fernando Luis Seixas de. **O papel da Educação Física Escolar representado por professores e professoras de outras disciplinas.** Anais do XV CONBRACE, 2007. Disponível em www.cbce.org.br/cd/resumos/165.pdf. Acesso em 11 out. 2011.

COSTA, Célia Regina Bernardes. **A influência da atividade física escolar na prevalência da obesidade infantil como um indicador para a promoção de saúde e sua relação com aspectos familiares sócio-econômicos.** Franca: Universidade de Franca/ Promoção de Saúde, 2008. (Dissertação de Mestrado)

COSTA, Marisa Vorraber. **Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura.** Rio de Janeiro, 2000. Disponível em http://www.ufrgs.br/neccso/downloads_pesquisadores.htm. Acesso em 04 out. 2011.

_____. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo [et.al.]. **Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

DEBASTIANI R. S., Sílvia; BLOISE, Arthur; TRAVERSINI, Clarice Salete; BUAES, Caroline Stumpf. A docência e o olhar dos professores sobre sua escolha profissional. In: PAULY, Evaldo Luis; ORTH, Miguel Alfredo (orgs.). **Formação de professores: múltiplos olhares.** Canoas, RS: Salles, 2009, p.11-20.

DOEBBER, Michele Barcelos. **Reconhecer-se diferente é a condição de entrada; tornar-se igual é a estratégia de permanência. Das práticas institucionais à constituição de estudantes cotistas negros na UFRGS.** Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação, 2011. (Dissertação de mestrado)

DUARTE, Emerson Rodrigues. **A inclusão de pessoas com deficiência nas Instituições de Ensino Superior e nos cursos de Educação Física de Juiz de Fora pede passagem. E agora?** Viçosa: Universidade Federal de Viçosa/ Educação Física, 2009. (Dissertação de Mestrado)

FABRIS, Eli Terezinha Henn. **Em cartaz: o cinema brasileiro produzindo sentidos sobre escola e trabalho docente**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/ Faculdade de Educação, 2005. (Tese de doutorado)

FERRAZ, Osvaldo Luiz. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade – a questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p.16-22, Suplemento 2, 1996.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; MACEDO, Lino. Educação Física na Educação Infantil do município de São Paulo: Diagnóstico e Representação Curricular em Professores. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p. 63-82, jan./jun. 2001.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; FLORES, Kelly Zoppei. Educação Física na Educação Infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.18, n.1, p.47-60, jan./mar. 2004.

FONSECA, Ingrid Ferreira. **Jogos jogados com a bola de gude: a atração e o fascínio que marcam os atuais e ex-jogadores**. Rio de Janeiro: Universidade Gama Filho/Educação Física, 2000. (Dissertação de Mestrado)

FORTUNA, Tânia Ramos. **Brincar é aprender: a brincadeira e a escola**. Porto Alegre, 2007. Disponível em: http://www.sandraboza.com.br/wp-content/uploads/2011/07/BRINCAR_E.pdf. Acesso em 18 nov. 2011.

FRIEDERICHS, Marta Cristina. **Mulheres "on line" e seus diários virtuais: corpos escritos em blogs**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação, 2009. (Dissertação de Mestrado)

GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C.. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 3ª ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GUIMARÃES, Germana Reis de Andrade. **Promoção da Saúde na Escola: A Saúde Bucal como Objeto de Saber**. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz /Saúde Pública, 2003. (Dissertação de Mestrado)

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. **A natureza do desenho animado ensinando sobre o homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...** Porto Alegre: Universidade federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de educação, 2003. (Tese de doutorado)

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. Brinquedos e materiais pedagógicos nas escolas infantis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol.27, no.2, p.229-245, Jul 2001. ISSN 1517-9702

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, n.19, jan/fev/mar/abr 2002.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W., GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p.137-155.

MARTINELLI, Telma Adriana Pacifico; FUGI, Nataly de Carvalho; MILESKI, Keros Gustavo. A valorização do brinqueado na teoria histórico-cultural: aproximações com a Educação Física. **Psicologia Escolar e Educacional (Impr.)**, vol.13, no.2, p.251-259, Dez 2009. ISSN 1413-8557

MATTOS, Mauro Gomes de. NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física infantil: inter-relações: movimento, leitura, escrita**. 2. Ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MELLO, Elza D. de; LUFT, Vivian C.; MEYER, Flavia. Atendimento ambulatorial individualizado *versus* programa de educação em grupo: qual oferece mais mudança de hábitos alimentares e de atividade física em crianças obesas?. **Jornal de Pediatria**, Rio de Janeiro, vol.80, no.6, p.468-474, Dez 2004. ISSN 0021-7557

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de; FERREIRA, Caline Cristine de Araújo. O cuidar do aluno com deficiência física na Educação Infantil sob a ótica das professoras. **Revista brasileira de educação especial**, vol.15, no. 1, p.121-140, Abr 2009. ISSN 1413-6538

MONTEIRO, Cíntia Apellaniz Dubois. **O Conhecimento do Ser Professor de Educação Infantil: a afetividade e a ludicidade no ato de educar pela pesquisa**. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Educação, 2003. (Dissertação de Mestrado)

NEIRA, Marcos Garcia. **Representações sobre a docência em educação física: modificações a partir de um programa de formação**. Ribeirão Preto, 2006. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 12 jul 2011.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Ferrari Nunes. Linguagem e cultura: subsídios para uma reflexão sobre a educação do corpo. **Caligrama – Revista de Estudos e Pesquisas em Linguagem e Mídia**, v.3, n. 3, set/ dez 2007. Disponível em www.eca.usp.br/caligrama/1_9.htm. Acesso em 26/10/2011.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Alienígenas na sala de aula - Uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção estudos culturais em educação)

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. O Ensino Fundamental de 09 anos: reflexões sobre a intersecção Educação Infantil/Ensino fundamental. In: RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

NOVAES, Juliana Farias de; LAMOUNIER, Joel Alves; FRANCESCHINI, Sylvia do Carmo Castro; PRIORE, Silvia Eloíza. Fatores ambientais associados ao sobrepeso infantil. **Revista da Nutrição**, vol. 22, no. 5, p.661-673, Out 2009. ISSN 1415-5273

PAES, Maria Helena Rodrigues. **Representações cinematográficas “ensinando” sobre o índio brasileiro : selvagem e herói nas tramas do império**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação,2008. (Tese de Doutorado)

PALMA, Miriam Stock. **O desenvolvimento de habilidades motoras e o engajamento de crianças pré-escolares em diferentes contextos**. Portugal: Universidade do Minho/Instituto de estudos da criança, 2008. (Tese de doutorado)

PIRES, Edmilson Ferreira. **Corporeidade e sensibilidade: o jogo da beleza na educação física escolar**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/Educação, 1999. (dissertação de Mestrado)

RABINOVICH, Shelly Blecher. **O espaço do movimento na educação infantil: formação e experiência profissional**. São Paulo: Phorte, 2007.

RAMOS, Tanise Müller. **Tecendo tramas, traçando gentes: narrativas construindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira**. Porto Alegre: Universidade Federal do rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. (Dissertação de mestrado)

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Vol. 26, n. 3, maio, 2005, p. 79-83.

_____. Educação física, educação do corpo e pequena infância: interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, Vol. 16, n. 1, jan./mar. 2010, p. 53-70.

SAYÃO, Débora Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à Educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche : a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 2, p. 6-12, 1996.

SOARES, Carmen Lúcia; FRAGA, Alex Branco. Pedagogia dos corpos retos: das morfologias disformes às carnes humanas alinhadas. **Pro-Posições**, v. 14, n. 2 (41), p.77-90, mai./ago., 2003.

SOUSA, Simone Alves Carneiro de. **Brincadeira é coisa séria: o lúdico na Educação Escolar**. Brasília: Universidade de Brasília/Educação, 2005. (Dissertação de Mestrado)

VASCONCELOS, Amanda Freitas. **A influência de um programa de educação física no desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil**. Brasília: Universidade de Brasília/Educação Física, 2009. (Dissertação de mestrado)

VICTOR, Sonia Lopes. **Aspectos Presentes na Brincadeira de Faz-de-Conta da criança com Síndrome de Down**. São Paulo: Universidade de São Paulo/Educação, 2000. (Tese de doutorado)

VIEIRA, Luiza Jane Eyre de Souza; CARNEIRO, Rochelle Cíntia Militão Maciel; FROTA, Mirna Albuquerque; GOMES, Ana Lúcia Araújo; XIMENES, Lorena Barbosa. Ações e possibilidades de prevenção de acidentes com crianças em creches de Fortaleza, Ceará. **Ciência & saúde coletiva**, vol.14, no.5, p.1687-1697, Dez 2009. ISSN 1413-8123

VIOLATO, Paulo Roberto Stefani. **Um Olhar Voltado ao Lúdico e à Pedagogia do Movimento em uma Concepção Desportiva: Uma experiência vivenciada ao lado de crianças das 3ª e 4ª séries do Ensino Fundamental**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina/Educação, 2005. (Dissertação de Mestrado)

VITTA, Fabiana Cristina Frigieri de; VITTA, Alberto de; MONTEIRO, Alexandra S.R.. Percepção de professores de Educação Infantil sobre a inclusão da criança com deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, vol.16, no.3, p.415-428, Dez 2010. ISSN 1413-6538

WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de educação física que atuam na educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina/Educação, 2006. (Dissertação de Mestrado)

YANO, Ângela Maria Mieko. **As práticas de educação em famílias de crianças com paralisia cerebral diplética espástica e com desenvolvimento típico pertencentes a camadas populares da cidade de Salvador**. Ribeirão Preto: Universidade de São Paulo/Psicologia, 2003. (Tese de Doutorado)

APÊNDICES

Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento

A pesquisa “Representações Culturais de Educadores de Escolas de Educação Infantil Sobre Educação Física – um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Gravataí” está sendo desenvolvida pela graduanda Silvia Debastiani Rennó da Silva, da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sob orientação da Professora Doutora Clarice Saete Traversini, da Faculdade de Educação da UFRGS. Em síntese, buscar-se-á identificar as representações culturais de educadores da rede municipal de ensino infantil de Gravataí sobre Educação Física. Tal objetivo será alcançado a partir da análise dos dados obtidos através de um pequeno texto escritos pelos educadores a partir da apresentação de três imagens referentes a aulas de Educação Física infantil a serem apresentadas pela pesquisadora.

A pesquisadora Silvia Debastiani Rennó da Silva será responsável pelo contato com a escola _____, bem como responsável pela realização da coleta de dados, mantendo o compromisso de compatibilizar as necessidades da pesquisa com o respeito ao cotidiano de funcionamento da instituição, bem como ao trabalho do educador. A pesquisadora compromete-se a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou questionamento que eventualmente os participantes venham a ter no momento da pesquisa ou posteriormente através do telefone 81190042 ou e-mail silviadrds@yahoo.com.br

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu _____ autorizo a realização do estudo na instituição acima referida. Autorizo a utilização das informações prestadas por mim apenas para os fins da pesquisa, sem minha identificação.

Data e assinatura

E-mail: _____

Fone de contato: _____

Assinatura da pesquisadora

Apêndice B

Declaração do Entrevistado

Eu, _____, portador do CPF número _____ fui informado dos objetivos da pesquisa “Representações Culturais de Educadores de Escolas de Educação Infantil Sobre Educação Física – um estudo de caso na Rede Municipal de Ensino de Gravataí”, de maneira clara e detalhada, tendo tempo para ler e pensar sobre a informação contida no Termo de Consentimento antes de participar do estudo. Recebi informação a respeito dos procedimentos de avaliação realizados, esclareci minhas dúvidas e concordei voluntariamente em participar deste estudo. Além disso, sei que terei liberdade de retirar meu consentimento de participar da pesquisa frente a estas informações. A pesquisadora certificara-me também de que todos os dados dessa pesquisa serão confidenciais. Fui informado que caso existirem danos a minha imagem, causados diretamente pela pesquisa, terei direito a indenização conforme estabelece a lei.

Também sei que sou eximido de qualquer gasto referente à pesquisa. Caso tiver novas perguntas sobre este, Silvia Debastiani Rennó da Silva, pesquisadora responsável pelo estudo, estará à disposição no telefone (51) 81190042 para qualquer pergunta sobre meus direitos como participante desse estudo.

Declaro que recebi cópia do presente Termo de Consentimento.

Assinatura do Pesquisado e data/local

Assinatura do Pesquisador

Apendice D

Quadros com a organização das categorias e subcategorias analisadas nas representações das imagens, com as respostas de algumas educadoras.

Quadro 7 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 4" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.

Categor oria	Sub cate goria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
Corpo e movimento , recorrente em 56 questionários.	Movimento	Se movimentam, se exercitando, movimento do corpo, mexendo o corpo, trabalha o corpo com movimento, movimentos padronizados, correndo	<p>Creio que todas as imagens expressam uma atividade física, mas a imagem 4 revela um conceito de educação Física mais detalhado, onde um grupo se expressa mais padronizadamente as atividades ou técnicas usadas. Estas exploram com bastante ênfase a expressão corporal individualizada como: autodomínio, autocontrole, equilíbrio, noção de espaço, atenção, respeito mútuo, honestidade, percepção visual e outros. (C19; idade 36-45; magistério, cursando EF; TD 16-20)</p> <p>Crianças em movimento. (C16; mais de 45; EF com; TD mais de 20 anos)</p>
	Equilíbrio	Equilíbrio	<p>Nº4. Trabalha equilíbrio, movimento do corpo, andar em linha reta, zig-zag. Varias atividades da criança. (A1; idade mais de 45; EM com.; TD 16-20)</p> <p>Acredito que a imagem que melhor representa a educação física na educação infantil é a imagem 4 que retrata atividades que estimulam equilíbrio e desenvolvem noções de lateralidade, juntamente com o exercício físico. (B10; idade 26-35; pedagoga; TD até 5 anos)</p>
	Trabalho corporal	Desenvolve lateralidade, Exercício/ Trabalho físico, Trabalho motor/ Atividade motora, Grandes músculos, Desenvolver habilidades, Expressão corporal, Percepção	<p>Acho que a educação e para trabalhar os grandes músculos. (C15; idade NR; EF inc.; TD mais de 20 anos)</p> <p>A imagem 4, pois desenvolvem a parte motora e equilíbrio. (F41; idade 36-45; EF inc.; TD mais de 20 anos)</p>
	Controle do corpo	Trabalho de coordenação, Trabalha o freio, Autodomínio/autocontrole, Motricidade (ampla/fina), Organização da fila, Psicomotricidade	<p>Porque trabalha coordenação, equilíbrio, freio e atenção. (B14; idade 36-45; pedagoga com pós; TD 6-10)</p> <p>A figura 4 – já é uma atividade para os maiores a qual trabalha o lúdico e questões de equilíbrio estático, dinâmico, atividades adequadas para a idade 5-6 anos trabalhando a psicomotricidade ampla. (F43; idade mais de 45; pedagoga – ed. Especial; TD até 5 anos)</p>

Comportamento. Recorrente em 12 questionários.	Consigno	Trabalho afetivo, Respeito/honestidade, Grupo (trabalho em grupo), Socialização, Competição entre os alunos.	Imagem “4”. Toda a competição entre as crianças , que fazem exercícios físicos nos remete a educação física, seja ela uma brincadeira de roda. Por isso qualquer atividade que fizermos com nossos alunos (física) estaremos trabalhando educação física. (F40; idade mais de 45; pedagoga; TD mais de 20 anos) Imagem 4, aprendendo as e organizar em fila, equilíbrio para desviar de obstáculos, paciência para esperar sua vez e trabalho em grupo para ficar mais prazeroso. (D29; idade mais de 45; EM inc. Recreacionista; TD 16-20)
	Com o outro	Trabalha a atenção, Concentração, Paciência, Regras	Imagem nº 4 pois usa equilíbrio e a concentração dos alunos frente os obstáculos. (D32; idade mais de 45; possui magistério; TD mais de 20) Acho que está trabalhando os movimentos, a atenção , concentração e equilíbrio, de acordo a idade. (G45; idade 26-35; pedagoga; TD até 5 anos)
Especificidades Recorrente em 26 questionários.	Ludicidade	Tem brincadeiras, estão brincando, Práticas culturais lúdicas, Atividade livre, Atividade lúdica	As imagens 2 e 4 para mim representam a ed. Física, que pode ser vivenciada em atividades como o circuito (dirigidas) ou nas que são práticas culturais lúdicas como cantigas de roda, pular elástico, corda, amarelinha, brincar de pegar, esconder, coelhinho sai da toca... e tantas outras que fazem da infância um tempo mais feliz. (G51; idade 36-45; pedagoga com pós; TD 11-15) A imagem 2 e a 4 pois expressão bem a educação física para as crianças. Educação física tem que ser direcionada e livre pois é assim que eles aprendem a se tornarem crianças saudáveis, livres, alegres para continuarem crescendo cada um dentro de sua faixa etária com qualidade de vida e se tornarem adultos produtivos e felizes. (E69; idade mais de 45; EM com. Recreacionista; TD 16-20)
	Jogos, esportes e brincadeiras.	Brincadeiras, jogos, Estão numa quadra de esportes, Estafeta	Brincadeiras de pular obstáculos e caminhar em cima da corda é muito importante para terem habilidades e equilíbrio. (E66; idade mais de 45; magistério; TD mais de 20) Na imagem 4 mostra as crianças correndo em uma quadra de esportes . (D31; idade até 25; graduada; TD até 5)
	Materiais e Métodos	Circuito, Utiliza corda	Imagem 4 acho que o circuito é educação física pura, pois une movimentos diversos e muita animação. (G55; idade 26-35; recreação, magistério e pedagogia; TD até 5) Acredito que todas as atividades na ed. Infantil trabalham a Educ. física, afinal tudo envolve movimento. Porém neste momento, me identifico com a imagem 4, pois gosto de envolver as crianças em circuitos motores , onde eles demonstram alegria, satisfação e superam limitações. (G54; idade até 25; magistério cursando pedagogia; TD até 5)
	Adequação	conteúdos adequados, Atividade direcionada, Atividades adequadas à idade	A imagem 2 expressa o conceito, mas a imagem 4, na minha opinião expressa melhor por ser uma atividade dirigida sem é claro deixar de dar importância para a livre (com objetivos). (F37; idade 26-35; pedagoga; TD 11-15)

Outros. Recorrente em 1 questionário.	É o que a gente procura fazer	Para mim a imagem nº 4 corresponde dentro da educação infantil, como trabalhamos no Berçário 2, mais adepto de como trabalhamos com as crianças, a gente procura fazer e a maioria corresponde, como por exemplo de passar em cima da corda, levantar a perna direita, depois a esquerda, é na minha opinião o que eu acho. (D30; idade 36-45; EM com., TD 16-20)
---	-------------------------------	---

Quadro 8 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação de "todas as imagens" como sendo mais representativas do conceito de EF para as educadoras.

Categor oria	Subc ateg oria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
Corpo e movimento. Recorrente em 30 questionários	Movimento	Movimentos corporais/ Corpo em movimento, Movimento, Atividade física.	Para a Ed. Infantil qualquer atividade relacionada com o corpo em movimento caracteriza-se como educação física. Então acho que todas as imagens representam educação física. (C20; idade 36-45; pedagoga; TD 6-10) Todas as imagens representa movimento , integração, destreza e equilíbrio. (C17; idade mais de 45; EM com.; TD 16-20)
	Equilíbrio	Equilíbrio	As quatro porque cada uma aborda de maneira diferente como uma aula de educação física pode ser ministrada para desenvolver o corpo (coordenação motora – motricidade fina e ampla, freio inibitório, equilíbrio , atenção, etc..(E64; idade 26-35; magistério, graduação e pós; TD 6-10)
	Trabalho corporal	Trabalha com o corpo, Exercícios físicos, Expressão corporal, Desenvolvimento físico/ desenvolver o corpo, Desenvolvimento como um todo (global),	Todas as imagens, pois todas abordam uma variedade e uma especificidade de objetivos a serem atingidos para o desenvolvimento físico motor da criança; e também mental. (I77; idade mais de 45; graduada com pós; TD mais de 20) Todas as imagens representam a Educação Física na educação infantil. Identifico as crianças participando de recreação e ao mesmo tempo ambas estão em exercício físico . (C22; idade mais de 45; graduada; TD 6-10)
	Controle do corpo	Coordenação motora (ampla e fina), Destreza, Desenvolvimento motor, Motricidade (fina/ampla), EF não é só atividade motora ampla, Percepção espacial	Para mim as quatro imagens podem servir para conceituar a educação física infantil, pois a Educação física não é atividade exclusivamente motora ampla . Pode-se fazer jogos, construção de regras, entre outras. (E67; idade mais de 45; pedagoga; TD mais de 20) Das imagens apresentadas destaco "todas" como conceito de Educação Física, pois acredito que elas expressão movimentos corporais, atenção, coordenação motora ampla e fina entre outras. (B11; idade 36-45; pedagoga com pós; TD até 5)
Comportamento. Recorrente em 6 questionários.	Consigo	Atenção	Para mim, todas as 4 imagens expressam o conceito de educação Física na educação Infantil, cada uma contemplando objetivos específicos. Todas tem como objetivo em comum desenvolver a coordenação motora, a atenção , o equilíbrio, a noção espacial além de outros. A educação física na educação infantil é trabalhada através de brincadeiras e jogos adequados à cada faixa etária de cada turma (F35; idade 26-35; magistério e graduação; TD 11-15)
	Com o outro	Integração Desenvolvimento social	Todas as imagens, pois as crianças interagem com os demais colegas e mesmo sozinho. (D27; idade mais de 45; magistério; TD até 5)

Especificidades Recorrente em 19 questionários.	Ludicidade	Recreação, Atividade lúdica/ludicidade	É dar as crianças a oportunidade de desenvolver a expressão corporal num todo de forma lúdica , portanto acho que as quatro imagens são importantes. (F39; idade mais de 45; magistério; TD mais de 20)
	Jogos, esportes e brincadeiras.	Brincadeiras, jogos	Eu acredito que todas as imagens expressa o conceito de Educação Física na educação Infantil por expressar, apresentar brincadeiras de acordo com a idade, estágio em que a criança se encontra de forma lúdica, prazerosa e significativa para o desenvolvimento integral da criança. (C23; idade 26-35; magistério, cursando pedagogia; TD 6-10)
	Adequação	Objetivos específicos dentro das faixas etárias, proposta definida, Diferentes modos de ministrar ed. Física	Todas, pois elas representam o conceito de Educ. Física, estando elas (ao meu ver) divididas por objetivos específicos dentro das faixas etárias. (B13; idade 36-45; pedagoga com pós; TD mais de 20)
	Outros	Desenvolvimento mental, raciocínio lógico, ritmo.	Acredito que todas, porque com todas você trabalha o movimento o corpo a expressão corporal e o ritmo . (I78; idade 26-35; pedagoga; TD até 5)

Quadro 9 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 2" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.

Categoria	Subcategoria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
Corpo e movimento. Recorrente em 15 questionários	Movimento	Crianças se movimentam/crianças se exercitando, Tem corrida, Trabalha o corpo com movimento.	As imagens número dois e número quatro. Nas duas imagens vejo crianças exercitando-se. (D34; idade NR; magistério; TD mais de 20)
	Trabalho corporal	Grandes músculos, Expressão corporal, Trabalho físico	Imagem 4 e imagem 2 porque trabalha os aspectos físico, motor e afetivo e por ser um trabalho dirigido onde deve haver os momentos de respeito às regras, tempo, espaço, além de influenciar no cognitivo. Ex: quando trabalhos atividades físicas dirigidas. Professor atuando junto, muito importante.
	Controle do corpo	Coordenação motora, Trabalho motor, Percepção espacial.	Imagem 2 – por eles estarem se socializando e desenvolvendo a coordenação motora ampla . (E70; idade mais de 45; magistério; TD mais de 20)
Comportamento. Recorrente em 8	Com o sigo	Iniciação às regras, Raciocínio, Tem atenção.	Imagem 2: corrida e atenção na brincadeira coelhinho sai da toca. (G48; idade 36-45; EM com.; TD mais de 20)
	Com o outro	Afetividade, Socialização	Nº 2 – porque trabalha a socialização e a coordenação motora. (E72; idade mais de 45; EM com; TD mais de 20)
Especificidades Recorrentes	Ludicidade	Atividade lúdica, Atividade livre, Práticas culturais lúdicas.	As imagens 2 e 4 para mim representam a ed. Física, que pode ser vivenciada em atividades como o circuito (dirigidas) ou nas que são práticas culturais lúdicas como as cantigas de roda, pular elástico, corda, amarelinha, brincar de pegar, esconder, coelhinho sai da toca... e tantas outras que fazem da infância

			um tempo mais feliz. (G51; idade 36-45; magistério, graduação e pós; TD 11-15)
	Jogos, esportes e brincadeiras.	É um jogo, tem brincadeiras, estão brincando.	Acredito que a imagem 2 expressa, pois é um jogo . (I76; idade 26-35; magistério e pedagogia; TD 11-15)

Quadro 10 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 3" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras

Categor ia	Subca tegori a	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
Corpo e movimento. Recorrente em 17 questionários	Movimento	Movimenta o corpo	Porque movimenta o corpo, expressão corporal e jogo de bola. (E73; idade mais de 45; EM inc., recreacionista; TD mais de 20)
	Trabalho corporal	Trabalho corporal.	A figura 3, refere-se a atividade dos pequenos interagindo com o meio (espaço físico e objetos); sendo que o conhecimento nesta fase é mais físico , trabalhando a questão cognitiva, corporal e relacional. O chão para a fase da primeira infância é fundamental, ou seja, é deslocando-se que o bebê internaliza a questão da percepção espacial . (F43; idade mais de 45; pedagoga – ed. Especial; TD até 5)
	Controle do corpo	Atividade motora, Psicomotricidade, Percepção espacial.	Penso que as imagens 2, 3 e 4 apresentam situações que exemplifiquem a Ed. Física na Ed. Infantil já que são atividades motoras , mas também essencialmente, lúdicas. (E74; idade 26-35; pedagoga com pós; TD 11-15)
Comportamento Recorrente em 6 questionários.	Com o outro	Trabalhar em grupo, socialização.	Imagem 3. Brincadeira livres é muito importante para aprenderem a se reconhecer, trabalharem em grupos desde pequenos. (E66; idade mais de 45; magistério; TD mais de 20)
Especificidades Recorrente em 16 questionários.	Ludicidade	Atividade lúdica, Recreação, Expressão livre	A imagem 1 e 3 mostram a socialização, o que é muito importante. A recreação é muito usada na ed. Física com os menores. A expressão livre é fundamental. (F38; idade 26-35; magistério e graduação em EF; TD 6-10)
	Jogos, esportes e brincadeiras.	Brincadeiras	A imagem 3 também expressa pois as crianças estão brincando com bolas e é uma atividade de acordo com a faixa etária deles. (I76; magistério e pedagogia; TD 11-15)
	Materiais e métodos	fora da sala de aula, Aulas práticas	Na imagem 3 pois apresenta crianças fora da sala de aula com aulas práticas , onde movimenta bastante o corpo. (D31; idade até 25; graduada em ciências biológicas; TD até 5 anos)

	Adequação	Atividade de acordo com a faixa etária, atividades diferenciadas.	Imagem 3 também é trabalhado a educação física são crianças bem pequenas e com atividades diferenciadas . (G55; idade 26-35; magistério e pedagogia; TD até 5)
Berçário Justificativa dada por 7 educadoras. Das quais, 6 tem mais de 16 anos de TD; nenhuma delas possui magistério e/ou graduação, todas tem mais de 45 anos de idade.	Sou do berçário; eles são bebês.	Porque sou do berçário 1 e não da para fazer atividades mais forçada devido a idade dos bebês , que são de 0 – à-2 anos, dançamos, rolamos nos colchoes, brincamos com bola, brinquedos, são nomeadas, pelo nome, e pela cor. Gostariamos que não colocassem bebês com idades diferentes, pois um bebe não pode participar do que fazemos com uma criança de 2 anos, dificultando assim nosso rendimento.(A5; idade mais de 45 anos; EF inc.; TD de 16-20) É a que mais se identificou com a turma que trabalho no BII, pois são crianças pequenas e iniciando a escola de educação infantil, então procuro trabalhar na capacidade de cada um e suas limitações. Procuo fazer um trabalho que diverte eles e consiga prender a atenção deles.(C21; idade mais de 45 anos; EM com.; TD de 16-20)	

Quadro 11 - Categorias e subcategorias para a análise das justificativas dadas para a indicação da "imagem 1" como sendo mais representativa do conceito de EF para as educadoras.

Categoria	Palavras mais recorrentes nas respostas	Respostas das educadoras
Especificidades Recorrente em 2 questionários.	Brincadeiras lúdicas	Brincadeiras lúdicas da imagem 1, 2 e 4 refletem uma brincadeira lúdicas para mim tem mais haver com a Educação Infantil. (H58; idade 36-45; pedagoga; TD 16-20)
Comportamento Recorrente em 1 questionário.	Socialização	A imagem 1 e 3 mostram a socialização , o que é muito importante. A recreação é muito usada na ed. Física com os menores. A expressão livre é fundamental. (F38; idade 26-35; magistério e graduação em EF; TD 6-10)