

O/A PROFESSOR/A DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

THE PROFESSIONAL OF PHYSICAL EDUCATION IN THE EARLY CHILDHOOD EDUCATION

EL PROFESIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ENSEÑANZA INFANTIL

Priscila Errerias Bonfietti¹

pri.e.b@hotmail.com

Gabriel da Costa Spolaor²

gabriel.spolaor@hotmail.com

Rogério de Melo Grillo³

rogerio.grillo@hotmail.com

Elaine Prodócimo⁴

elaine@fef.unicamp.br

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de ensino de Jundiaí, SP. Foi realizada pesquisa qualitativa por meio de observações de 50 aulas de Educação Física em 4 escolas e entrevistas semiestruturadas com os/as 4 professores/as observados/as e as 4 coordenadoras pedagógicas. Verificou-se que a prefeitura fornece material didático e horários de capacitação aos/às especialistas. Porém, esses/as ainda carecem de maior integração e valorização no contexto escolar. Faltam condições estruturais adequadas e a tematização da Cultura Corporal ainda é pouco presente nas escolas. É necessário que se continue em busca de aprimoramentos para a Educação Infantil que dizem respeito não só ao/à especialista, mas a todos/as os/as envolvidos/as no trabalho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR; EDUCAÇÃO INFANTIL; PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA; PRÁTICA DOCENTE.

1 Escola pública da Prefeitura Municipal de Jundiaí.

2 Universidade Estadual de Campinas

3 Universidade Estadual de Campinas

4 Universidade Estadual de Campinas

ABSTRACT

The aim of this study was to analyze the presence of Physical Education teachers in public Early Childhood Education in Jundiaí, in the countryside of São Paulo state. 50 Physical Education classes in 4 schools were observed and semi-structured interviews were applied to 4 Physical Education professionals and 4 educational coordinators. It was verified that the city hall provides didactic material and training schedules to the specialists. However, these still need greater integration and appreciation in the school context. There are no adequate structural conditions and the thematization of Body Culture is still not very present in schools. It is necessary to continue the search for improvements to Early Childhood Education that concern not only the specialist, but all those involved in school work.

KEY WORDS: SCHOOL PHYSICAL EDUCATION; EARLY CHILDHOOD EDUCATION; PHYSICAL EDUCATION TEACHER; TEACHING PRACTICE

RESUMEN

El estudio tuvo como objetivo analizar la presencia del profesor de Educación Física en la enseñanza infantil de la red pública de la ciudad de Jundiaí, SP. Fue realizada investigación cualitativa por medio de observaciones de 50 clases de Educación Física en 4 escuelas y entrevistas semiestructuradas con los 4 profesores observados y los 4 coordinadores pedagógicos. Los resultados apuntaron que son ofrecidos materiales didácticos y períodos para formación profesional a los docentes. Sin embargo, hay necesidad de mayor integración y valoración del área. Faltan condiciones estructurales adecuadas y la Cultura Corporal es todavía poco trabajada en la escuela. Hay necesidad de mantener la búsqueda de mejoras para la enseñanza infantil para todos los involucrados en el trabajo escolar, no solamente los profesores.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR; ENSEÑANZA INFANTIL; PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA; PRÁCTICA DOCENTE

INTRODUÇÃO

O lugar da Educação Física no contexto escolar ainda é objeto de debate, contradição e deslocamentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB em seu Art. 4º traz que é direito dos cidadãos a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade” e como complemento, o Art.26, § 3º (BRASIL, 1996) garante que “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”.

Apesar da conquista da Educação Física como componente curricular em todos os níveis de ensino, observa-se com regularidade também, que a obrigatoriedade de contratação deste/a professor/a na Educação Infantil fica ainda ao critério da concepção de educação presente nas redes de ensino. Nesse processo de garantia ainda em elaboração, cabe a decisão se as aulas serão realizadas por professores/as especialistas ou não.

Outros documentos federais além da LDB permitem certa legitimação do componente nesse nível de ensino. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL, 1998), por exemplo, destaca a necessidade de o movimento estar incluído como objetivo na aprendizagem desde os primeiros meses de vida na dimensão Conhecimento de Mundo. Porém, a visão de movimento apresentada no referido documento estava, ainda, muito pautada em noções

reducionistas, oriundas das abordagens psicomotora e desenvolvimentista. Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) apresentam como eixos norteadores para o trabalho as interações e a brincadeira. Não tratam especificamente da Educação Física como área, mas referem-se ao conhecimento de si e às experiências sensoriais e expressivas. Mais recentemente a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2017) reforça a necessidade de experiências gestuais e corporais serem garantidas no contexto da Educação Infantil. Em uma interpretação pautada nas abordagens citadas acima, a Educação Física se legitimaria por se responsabilizar por este campo de experiência.

No entanto, compreendendo a Cultura Corporal (COLETIVO DE AUTORES, 1992) como tema de estudo e conhecimento da área, para além desse conjunto amplo e diversificado de gestos e movimentos corporais a serem acessados, incorporados e aprendidos como forma de expressão e linguagem, outros campos de experiência (o eu, o outro e o nós; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação, presentes na BNCC) também permitem valorizar a Educação Física como componente curricular importante na Educação Infantil. Salientamos, porém, que esse modo de interpretar o documento é muito recente, ainda em processo de amadurecimento, difusão e consolidação no contexto escolar de todo o Brasil.

Estudos realizados no sentido de verificar como está ocorrendo essa integração da Educação Física na Educação Infantil constataram que a entrada do/a professor/a especialista gerou uma redução, por parte dos outros docentes, na preocupação com o movimento e o brincar das crianças, pois entendem que isso será feito no “momento da Educação Física” (OLIVEIRA, 2008). Por outro lado, pesquisas realizadas em creches onde ainda não é obrigatória a presença do profissional da área, mostram que, em decorrência da formação dos/as pedagogos/as que poucas vezes considera e aprofunda nas temáticas do corpo, do movimento e do brincar em seus currículos, os mesmos, em geral, não se sentem qualificados/as e preparados/as para tratar pedagogicamente dos conteúdos da Cultura Corporal (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2010; OLIVEIRA, 2008).

Como continuação do problema, ainda é possível identificar o discurso de que a Educação Infantil precisa “preparar” as crianças para o Ensino Fundamental. Esse fator, maximizado após a inserção do Ensino Fundamental de nove anos, gera preocupação excessiva com a alfabetização, mesmo nesta fase em que muitos outros aspectos são de grande importância para a constituição da criança (SAYÃO, 2002b).

Acreditamos que os/as professores/as de Educação Física nesse contexto não deveriam sentir-se “donos” da expressão corporal das crianças (AYOUB, 2001), mas trabalhar de maneira interdisciplinar, em diálogo constante com docentes de outras áreas de conhecimento. A comum falta de existência desse último fator no contexto escolar leva à discussão negativa sobre a presença do/a especialista e uma possível fragmentação do processo de ensino (SAYÃO, 1999).

O município de Jundiaí, pesquisado neste trabalho, optou por inserir o/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil e, além de descrever a importância do brincar e do movimento em sua Proposta Curricular para Educação Infantil de 0 a 3 e de 4 a 5 anos, possui uma Proposta Curricular para Educação Física, especificamente, a qual traz conteúdos a serem trabalhados com cada grupo de 0 a 14 anos (JUNDIAÍ, 2011a).

A partir deste panorama, o presente estudo teve como objetivo geral investigar o lugar do/a professor/a de Educação Física na rede pública de Educação Infantil do município de Jundiaí - SP. Buscamos compreender a integração e o papel do/a professor/a de Educação Física no cotidiano da escola, a partir das condições estruturais fornecidas para o trabalho, do ponto de vista de

coordenadoras pedagógicas e dos/as próprios/as professores/as de Educação Física sobre os conhecimentos específicos tratados nas aulas.

METODOLOGIA

Após aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UNICAMP, sob parecer nº 1.051.346, foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, em 4 escolas de Educação Infantil da rede municipal de Jundiaí. Foram enviados correios eletrônicos (e-mail) às escolas de Educação Infantil a partir de lista fornecida no site da Secretaria de Educação Municipal, que se localizavam em áreas de mais fácil acesso pelos/as pesquisadores/as. As 4 primeiras a responderem positivamente à participação no estudo foram selecionadas.

O levantamento de informações foi feito por meio de observação de aulas de Educação Física e entrevistas semiestruturadas. Em cada instituição participante foram observados 3 períodos do/a professor/a de Educação Física, que abrangiam o trabalho com os grupos 3, 4 e 5 (turmas com idades aproximadas entre 3, 4 e 5 anos, respectivamente). As observações contaram com registro em diário de campo, totalizando 50 aulas observadas, e tiveram o objetivo de investigar as atividades realizadas nas aulas de Educação Física, o envolvimento das crianças nas atividades propostas, a relação professor/a-aluno/a, os locais e materiais usados nas aulas e o relacionamento do/a professor/a especialista com os/as demais professores/as durante sua permanência na escola.

Além disso, entrevistas semiestruturadas foram realizadas com os/as professores/as de Educação Física e suas respectivos Coordenadoras Pedagógicas, procurando saber o que eles/as pensam sobre os conhecimentos específicos tratados nas aulas, a inserção do/a especialista na Educação Infantil, além de condições estruturais e orientações pedagógicas para esse componente curricular. Foram realizadas 8 entrevistas no total.

Os/as professores/as e coordenadoras são representados nesse trabalho com as letras P e C, respectivamente, seguidas do número da escola que representam em ordem cronológica da experiência.

Os materiais levantados foram agrupados por meio da triangulação de dados por temas que se configuraram em categorias de análises. As categorias levantadas foram: A inserção da Educação Física no município e as condições estruturais; Um olhar para a Educação Física; Adentrando as aulas de Educação Física.

RESULTADOS: A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO MUNICÍPIO DE JUNDIAÍ E AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS

O município de Jundiaí tem em seu quadro docente, desde a Educação Infantil, especialistas da área de Educação Física para todas as escolas, contando com momentos reservados para o desenvolvimento da tematização dos elementos da Cultura Corporal.

Nas entrevistas, foi relatada a existência de um horário de capacitação semanal a todos/as os/as professores/as da rede. Nesse dia, normalmente, os/as profissionais de Educação Física permanecem na sua escola sede, realizando afazeres exigidos pela gestão. Em outros momentos, todos/as os/as profissionais dessa área, independente do nível de ensino que atuam, são convocados/as a uma reunião organizada pela supervisão de Educação Física da cidade. Segundo P2:

[...] eles têm feito no sentido de reunião. Então a gente se reúne lá e conversa sobre as coisas que estão acontecendo. Então “Ah, pessoal! Sobre acidente vocês façam assim ou assado”, entendeu? Então, assim, muita instrução, informação. Agora, sobre refletir a nossa prática [...] não tem tido.(P2)

Os/as professores/as P1 e P4 acrescentam que nesses horários ainda se fala pouco sobre educação e infância, agregando pouco na sua constituição docente, pois os assuntos tratados são sobre conhecimentos que eles/as já possuem. Todavia, P4 conta que, em caso de dúvidas no andamento do trabalho, o/a profissional pode procurar a supervisão municipal para obter ajuda e isso, de fato, acontece.

A Prefeitura também fornecia às escolas de Educação Infantil, na ocasião do levantamento de informações do estudo, no ano de 2015, o material Ciranda. Uma apostila com um planejamento pedagógico anual, somado a pastas e materiais de apoio, que deveriam ser utilizados. As atividades sugeridas relacionavam-se com o assunto a ser desenvolvido em todas as áreas do conhecimento. Sobre esse assunto, Nascimento (2012), afirma que existem três motivos mais comuns para a adoção de sistemas apostilados no ensino infantil: falta de preparação, experiência ou disposição de docentes para o planejamento de atividades; concordância do material com o currículo do município, possibilitando padronização e continuidade de conteúdo; e/ou o fato de assemelhar a escola pública da privada, agradando aos familiares, que podem acompanhar o desenvolvimento dos/as alunos/as.

Grande problema ocorre quando as apostilas acomodam os/as profissionais na busca de outras referências ou a própria rede que, muitas vezes, não oferece supervisão para sua implementação. Nesse caso, “os sistemas apostilados praticam um empobrecimento da função docente, restringindo sua ação às orientações prescritivas presentes nas apostilas” (NASCIMENTO, 2012, p. 73).

Todos/as os/as professores/as entrevistados/as concordam em que o material é interessante, no entanto, como diz P1, ele é curto e de certa forma ainda é muito pobre. Consentindo, P3 comenta que algumas atividades não cabem na realidade dos alunos, fazendo-se necessária uma adaptação ou, então, a retirada das mesmas. Dessa forma, as entrevistas, no geral, trouxeram que a apostila era seguida para planejamento (até porque isso era obrigatório) mas que, para a elaboração de atividades, acrescentam-se pesquisas feitas na internet, em livros e, no caso de P3, experiências trazidas pelas crianças. Isso indica que, pelo menos nas escolas pesquisadas, os/as professores/as não se “penduravam” no material, mas buscavam continuar complementando sua formação com pesquisas e novas experiências.

Essa prática é positiva, uma vez que:

o trabalho docente reclama continuamente um labor criativo e um sentido e exercício constante de prospecção e, de certo modo, isso implica o abandono de uma rigidez planificadora (que acaba por encaixar a vida em categorias e determinar *a priori* o que ainda está por vir) em favor de uma postura na qual os delineamentos são pensados tendo em conta que é da tensão permanente entre a dimensão da realidade e a dimensão do que se idealiza que se materializa a vida possível, e que este possível depende das ferramentas que temos (e das que nos disponhamos ter) [...] A preparação e o planejamento são, logicamente, necessários, mas eles não devem se pautar nos elementos da didática para *a priori* determinar a prática (irrefletida) a ser desenvolvida, e sim o contrário. (CAPARROZ; BRACHT, 2007, p.29)

Ou seja, as ferramentas que são fornecidas servem como um auxílio à prática, mas não devem ser utilizadas como uma determinação ou regra que venha a limitar o trabalho do/a professor/a (CAPARROZ; BRACHT, 2007).

O município, a partir de 2014, iniciou a regência da lei que garante que os/as profissionais trabalhem 20 horas com aluno/a, e também recebam por outras 10 horas, preenchidas com capacitação, hora de estudo e “tempo livre”⁵. Apesar de concordarem que essas 10 horas remuneradas representam um avanço, os/as professores/as de Educação Física não demonstraram contentamento com a reformulação dos horários, porque no modelo anterior os/as especialistas tinham dois momentos semanais de 30 minutos com cada turma, sem interrupções. Diferente de quando foi realizado o estudo, quando ainda contavam com dois horários na semana, de uma hora, mas que incluíam tanto a realização das atividades planejadas como outras atividades mais gerais junto aos/às alunos/as. O tempo de permanência da criança na escola estava dividido em intervalos de uma hora, e cada professor/a, incluindo os/as especialistas, ficava responsável por um desses intervalos e por todas as atividades a serem realizadas durante o período, o que incluía recepção, refeições, higiene entre outras.

Quando o horário era o primeiro do período para uma turma, o/a professor/a responsável deveria esperar pelas crianças em sala, recebê-las, verificar as agendas, acompanhá-las na primeira refeição, para então, iniciar suas atividades específicas. Já no último horário, o tempo acabava mais cedo, pois os/as “perueiros/as” chegavam aproximadamente 15 minutos antes do sinal final e as crianças precisavam estar na sala, prontas, esperando. Ainda havia a situação de pausa para a refeição que ocorria no meio do período, restando 15 minutos iniciais e outros 15 finais para a realização das atividades planejadas.

Assim, foi possível ver que as atividades interrompidas no meio pela merenda eram muito prejudicadas, porém, as demais possibilitavam ainda os 30 minutos que eram disponibilizados na antiga grade. E, como ponto positivo, todos/as os/as professores/as afirmaram que passar mais tempo com os/as alunos/as gerava uma maior afinidade aluno/a-professor/a.

A escola de Educação Infantil deve se manter sem ou deve acabar com a divisão em disciplinas, que gera o fracionamento do conhecimento. Segundo Simão (2005), fragmentar o conhecimento significa também fazer isso com o/a aluno/a. Esclarece que “O tempo da infância é o tempo do lúdico, das brincadeiras, do faz-de-conta, no qual a atividade é que determina o tempo e não o tempo que determina a atividade” (SIMÃO, 2005, p. 169).

O estudo de Faria (1999), trata sobre Parques Infantis do Departamento de Cultura da Prefeitura Municipal de São Paulo que, em seu início, eram complemento da educação escolar e garantiam às crianças filhas de operários/as o direito à infância. “Em relação às crianças em idade pré-escolar, não foi encontrada nenhuma referência voltada a sua preparação para a escola, pré-alfabetização, currículo com disciplinas, etc” (p.67). A autora relata que esses espaços permitiam que as crianças continuassem sendo crianças, brincando, jogando, criando e se expressando,

complementando o aluno que a escola pretende formar, visto muitas vezes como um ser incompleto que precisa ser completado com os conhecimentos científicos de que o adulto e a sociedade dispõem, não raramente, deixando de lado outros conhecimentos como aqueles produzidos pelas próprias crianças (FARIA, 1999, p.67)

5 Tempo livre é considerado no contexto estudado, como aquele em que o professor trabalha fora da sala de aula, ou seja, pode ser cumprido em qualquer local. É usado para correção de provas, trabalhos e preparação de aulas.

Quanto às estruturas físicas, foi possível verificar que não há espaços adequados e/ou planejados para a realização das aulas de Educação Física. Os/as professores/as devem improvisar suas aulas em corredores que servem de passagem, em pátios de merenda, em espaços amplos, mas sem proteção para o caso de chuva ou ainda locais que já são ocupados por outros materiais, sendo necessária a retirada desses para a realização das atividades. Como o observado na escola 4 onde P4 fez a ocupação de três espaços distintos da escola. Utilizou-se do pátio coberto, do gramado irregular e um local logo na entrada da escola, estreito, sendo metade de cimento, metade grama, com uma vala no caminho. Ou seja, percebe-se que a professora procura lidar com o que tem, no entanto, nenhum dos ambientes é adequado. Também quanto ao armazenamento de material, foi verificada dificuldade e certo imprevisto.

O estudo de Faria (1999), já informava que um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil é o espaço físico. Segundo as palavras de Anna Lia Galardini, citadas por essa autora, “[...] o espaço de um serviço voltado para as crianças traduz a cultura da infância, a imagem da criança, dos adultos que o organizaram; é uma poderosa mensagem do projeto educativo concebido para aquele grupo de crianças.” (apud FARIA, 1999, p.85).

Uchoga (2007, p.24) reforça que “Os espaços não são apenas lugares aleatórios onde as crianças ficam, eles são planejados e estruturados para exercer funções específicas, assim eles também nos educam”. Dessa forma, é destacada a importância de se ter espaços adequados em toda a infraestrutura dos ambientes infantis.

Quando entrevistadas, as coordenadoras não se reportaram à questão do espaço físico como algo que poderia ser melhorado para as aulas de Educação Física. As respostas prenderam-se mais às mudanças positivas ou a questões generalizadas. C1, C2 e C3 comentaram mais sobre tudo o que já foi melhorado ao longo dos anos, principalmente para a Educação Física. Porém, quando questionadas diretamente sobre esse ponto, as coordenadoras reconhecem que reformas estruturais são necessárias, porém dependem dos recursos da Secretaria de Educação e, por isso, permanecem todas no aguardo. A resposta dada por C2 refere que elas estão há muito tempo tentando uma reforma que agregará uma quadra à escola. Essa narrativa nos leva, ainda, à análise sobre a hegemonia da quadra quando se fala em Educação Física, que reflete uma visão esportivizada da mesma, muito forte até a década de 1970, deixando influências até os dias atuais. Embora na Educação Infantil a prática de esportes não seja comum (RICHTER; GONÇALVES; VAZ, 2011), segue a visão da quadra como o espaço ideal para as aulas de Educação Física. Essa ideia parece desconsiderar o fato de que outros ambientes poderiam ser construídos, possibilitando uma exploração ainda maior às crianças.

É preciso haver a consciência de que “na educação infantil, o espaço, compreendido como ambiente cultural, também tem a sua importância. Nesta perspectiva, o espaço, assim como o corpo, não é neutro.” (SAYÃO, 2002a, p. 63-64).

Por fim, diante desses cenários, consideramos que, como o espaço na educação infantil não é importante apenas para a Educação Física, trata-se de uma falta para com todos/as os/as profissionais atuantes nesse nível de ensino e não necessariamente uma desvalorização específica da área aqui analisada.

UM OLHAR PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA

Para as coordenadoras entrevistadas, foi perguntado se outros/as professores/as além do/a especialista trabalham o movimento na escola, buscando conferir a importância dada a esse assunto

na rotina. C1 confirma e cita como exemplo as aulas de musicalização, de contação de história e as aulas de artes, porque diz abranger a dança, o teatro e a expressividade no geral, que são voltadas para o mesmo fim: o movimento e a ludicidade. Quando questionada se as professoras de sala também trabalhavam com o movimento, ela respondeu que sim, porém não com a mesma intencionalidade.

Sobre isso, Guirra e Prodócimo (2010) descrevem uma situação comumente vista no ensino infantil:

as professoras trabalham em sala de aula com uma atividade [...] e utilizam seu momento fora da sala de aula apenas como um momento de “descansar” das atividades, não conseguindo estabelecer objetivos para essa vivência, ou congregar os diversos ambientes em torno de um mesmo tema (GUIRRA e PRODÓCIMO, 2010, p.710).

C2 não se diferenciou muito nesse sentido, pois comentou sobre as mesmas atividades, as quais, em seu planejamento, incluem o brincar e o movimento. A resposta de C4, foi negativa, porque acredita que na rotina infantil, o movimento está presente o tempo todo - citou como exemplo os momentos de brincadeiras. Porém, só a Educação Física, segundo ela, realmente trabalha com o objetivo no movimento. C3 relatou ainda que as professoras levam as crianças para um espaço externo para executar algumas atividades sugeridas, mas que isso ainda estava começando a se tornar consciente por parte das pedagogas.

Conforme Ayoub (2005, p.151),

É importante salientar que a linguagem corporal não é uma “propriedade” da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser focalizada em vários momentos do cotidiano escolar, tendo a dimensão lúdica como princípio a ser seguido. Tomá-la como “propriedade” da Educação Física, seguramente acentuará velhas dicotomias da nossa tradição racionalista ocidental. (AYOUB, 2005, p. 151)

Para as coordenadoras, quando as pedagogas trabalham o movimento não é da mesma forma que o/a professor/a de Educação Física, porém nenhuma conseguiu explicar o que isso significa. Uma resposta diz que só a Educação Física tem o “intuito de desenvolver habilidades motoras” (C4), outra, que o/a especialista “é melhor ‘compreendedor’ dessa parte do movimento corporal, ele estudou especificamente, acho, que pra isso” (C3) e ainda, que ele/a “está focado só para aquilo. Então, é o brincar, é o espaço, é o movimento” (C2).

A Proposta Curricular para o ensino infantil de 4 a 5 anos do município traz que:

A importância do movimento na Educação Infantil é indiscutível. É por meio dele que as crianças conhecem o mundo, experimentam sensações, expressam sentimentos e emoções, têm contato com as propriedades dos objetos, interagem com os colegas, conhecem a si mesmas e interpretam gestos, ampliando seu repertório de cultura corporal (JUNDIAÍ, 2011b, p.44).

Mattos e Neira (2000) ainda explicam que, quanto menor a faixa etária, menor é o tempo para que a emoção se concretize em ação e que, portanto, o movimento é a maneira de se expressar mais comum entre as crianças mais novas. Guirra e Prodócimo (2010, p.710), completam afirmando que “O movimento permite que as crianças arrisquem, experimentem, acertem e errem, pela atividade prática, sem que isso provoque constrangimento, mas desenvolva nas crianças uma percepção dos recursos corporais de que dispõe”.

Apesar das coordenadoras considerarem a Educação Física importante, não há clareza quanto ao esclarecimento do por quê. Mesmo as respostas que afirmaram sobre ir além de cuidar do corpo, ficaram muito pautadas na abordagem do desenvolvimento motor. Nesta forma de pensar a Educação Física, nas aulas utilizam-se de jogos, brincadeiras e outras manifestações culturais como ferramentas, estritamente com o objetivo de desenvolver habilidades motoras (correr, saltar, arremessar, receber, equilibrar e outras) partindo de níveis elementares e avançando para maduros e mais elaborados e não como um fim em si mesmos. Ao chegar no final desse processo as crianças atingiriam o nível dos movimentos culturalmente produzidos (TANI GO *et al.*, 1988).

Apesar desta abordagem ter produzido importantes contribuições no sentido de problematizar a Educação Física esportivista e tecnicista ainda muito fortes na década de 1980 (BRACHT, 1999), reconhece-se, atualmente, que é papel da Educação Física no contexto escolar o trato pedagógico das manifestações da Cultura Corporal, da linguagem corporal como forma de expressão, apropriação e produção destas práticas corporais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Em relação à abordagem desenvolvimentista, as abordagens culturais de Educação Física propõem algumas críticas: (1) ainda pauta-se em uma padronização dos corpos, linearizando o desenvolvimento motor em etapas e esperando que alunos/as de contextos totalmente diferentes, atinjam os mesmo níveis e formas de movimento corporal; (2) desconsidera a dimensão subjetiva do movimento, não o percebendo como constructo cultural, como elemento produzido pelos grupos sociais ao longo da história, que tem sentidos e significados plurais, dinâmicos e contraditórios de acordo com as experiências e vivências de cada sujeito nas práticas corporais; (3) trata a habilidade motora como objeto de estudo da disciplina, transformando os jogos, as brincadeiras, os esportes, as lutas, as atividades circenses, as danças, as ginásticas, as práticas de aventura, dentre tantas outras práticas corporais, como meios, meros instrumentos para o desenvolvimento motor.

Dessa forma, compreendemos, juntamente com Ayoub (2001, p.75) que a “Educação Física na Educação Infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem”. As aulas não mais como espaço de desenvolver habilidades motoras, mas, sobretudo, como possibilidade de acesso e ampliação nos mais diversos elementos da Cultura Corporal.

O movimento nessa perspectiva não é visto como um deslocamento espacial de um corpo restrito a noção biológica, mas sim, como gesto. Como forma de expressão de um corpo humanizado, com sua dimensão biológica e, também, com sentidos e significados, sentimentos, história, marcas produzidas pelo processo de apropriação cultural, no diálogo com gestos de outros corpos. Gesto que expressa sentimentos, emoções, percepções, conhecimentos; que se comunica, que responde e pergunta por outros gestos e, nesse encontro, produz novos conhecimentos, sentidos e emoções atualizadas; que torna possível o diálogo entre seres que, muitas vezes, nunca se conheceram, que não falam a mesma língua, mas que, mesmo assim, acessam conhecimentos tão profundos não encontrados em outras formas de comunicação. Gestos e gestualidades específicas como linguagens. Formas de diálogo que permitem a inacabada construção dos jogos, das brincadeiras, das danças, dos esportes, das lutas, das ginásticas, entre tantas outras práticas corporais. Sem suas gestualidades, estas práticas corporais não existiriam, não seriam compartilhadas por tantas pessoas, assim como, sem a manifestação destas práticas, a linguagem corporal também não se produziria e renovaria a cada ato corporal. Na medida que acessamos e agimos na Cultura Corporal, nos apropriamos e nos constituímos seres humanos capazes de dinamizar e renovar sua história de construção.

Contudo, é interessante notar que no caso da Proposta Curricular de Educação Física do município estudado e nas falas das coordenadoras é possível encontrar concepções diferenciadas das defendidas acima, com posições epistemológicas distintas e antagônicas.

Foi relatado por todas as coordenadoras que os/as professores/as de Educação Física participam das reuniões que lhes são possíveis, colaboram, trocam ideias com os/as pedagogos/as e ficam ao par do que está acontecendo na rotina escolar. Comparando com a época em que não havia o/a especialista, elas observam as aulas agora como melhores do que anteriormente. C1 comenta que:

Sem a área de Educação Física os alunos, não têm esse movimento, o movimento corporal que é tão importante nessa faixa etária que a gente trabalha, ele é restringido porque [...] as crianças ficam dentro de uma sala de aula, com essa coordenação pouco trabalhada, a ludicidade pouco trabalhada, [...] (C1)

Diante dessa fala, o que mais impressiona é ouvirmos da própria coordenadora que as crianças ficam em sala de aula a maior parte do tempo, mesmo tratando-se de escolas de Educação Infantil. As oportunidades de experiência corporal no processo de aprendizagem dos diversos temas não deveriam ser restritas à Educação Física, mas deveriam ser garantidas como direito das crianças.

O brincar e o movimento proposto pelas pedagogas têm intencionalidade diferente daquela dos/as professores/as especialistas. Não como forma de acessar e produzir conhecimentos e se desenvolver no processo, mas muito próximo de uma educação compensatória, onde, após o trabalho dentro de sala de aula, as crianças podem sair um pouco para brincar no parque e “gastar energia”, recuperar as forças para voltar à rotina da aula. O que encontramos nesse redor da Educação Física mostrou-se bastante descontextualizado com as propostas e concepções pedagógicas que hoje circulam nos documentos legais (BRASIL, 2017) e discussões da Educação Infantil.

Em relação às orientações fornecidas aos/às professores/as, C1, C3 e C4 lembram que a questão pedagógica é fornecida pela supervisão municipal de Educação Física e cabe à escola voltar-se às orientações sobre quais espaços usar ou como preparar a rotina. O estudo de Nascimento (2012), informa que “É responsabilidade das redes [...] providenciar a formação continuada, qualificando seu corpo docente” (p. 73). Ainda que a formação de docentes fosse suficiente, o campo da educação está em constante mudança e a adaptação ao local de trabalho varia muito com a singularidade dos sistemas e de cada instituição. Uma resposta surpreendente que alude ainda às orientações, foi a de C2 sobre P2: “Com ela não tenho sentido muita necessidade de ter uma orientação mais pontual. [...] com a P2 não há necessidade.” (C2)

Contrariamente, P2 diz que sentiu a necessidade de receber orientações ao iniciar seu trabalho, porém foi-lhe entregue o material e modelos de como fazer rotina, sem nada ser explicitado, o que a faz acreditar que a escola espera que o profissional chegue pronto. Confessa, também, que nos horários de reunião se vê sozinha, por serem várias pedagogas unidas pelo mesmo interesse, o que torna seu ponto de vista, muitas vezes, irrelevante. Essa professora é a única que não se sente integrada na escola.

Ao falarmos sobre a integração dos/as profissionais, a palavra interdisciplinaridade surge como importante ponto de discussão. Segundo Fazenda (2011), importante pesquisadora do assunto, na interdisciplinaridade “ter-se-ia uma relação de reciprocidade, de mutualidade, ou melhor dizendo, um regime de copropriedade que iria possibilitar o diálogo entre os interessados” (p. 70). Também pode ser entendida como a defesa de um conhecimento que ultrapassa os limites das disciplinas

que fragmentam o ensino, quando tratamos de escola. Uma prática pedagógica em que os/as profissionais colaboram entre si para que todas as áreas do conhecimento saiam enriquecidas e a educação seja praticada de forma completa (SIQUEIRA, 2001).

Sayão (2000, p.5) também vai dizer que “A troca constante de experiências e o relato das práticas favorece um clima de companheirismo entre os/as professores/as e outros/as profissionais que atuam nas instituições, viabilizando a reflexão constante da docência.”

Segundo o estudo de Siqueira (2001), o assunto da interdisciplinaridade no Brasil vai aparecer por volta da década de 1970, e informa que desde este período até o ano 2000, poucos estudos sobre o tema foram realizados no âmbito escolar. Ainda esses poucos encontrados mostram que a interdisciplinaridade não se tornou realidade nas escolas, de modo geral. Isso porque tratam mais comumente como sendo a integração de disciplinas e não a superação destas. No caso do presente estudo foi ainda mais interessante se pensarmos que uma das razões para a utilização do material fornecido aos/às docentes era a conexão que esse possibilitaria entre os conteúdos das diversas aulas. No entanto, a ideia de interdisciplinaridade não foi passada aos/às professores/as, e esses/as parecem ter seguido quase sem perceber a ligação que o material fazia. Como exemplo, devido à apostila, uma das pedagogas havia trabalhado a história dos três porquinhos em aula, enquanto na Educação Física a brincadeira continha os personagens da história, mas isso não significou uma troca entre os/as docentes para que uma aula colaborasse com a outra.

Também foi possível verificar não só a dificuldade dos/as profissionais em trabalharem de forma interdisciplinar, mas, de certa maneira mostrando até alguma indiferença para com as distintas áreas do conhecimento. Sobre isso, temos o registrado na escola 3, quando uma pedagoga entrou na sala onde a professora de Educação Física estava ministrando suas atividades sem bater na porta ou pedir licença. Outra vez, pediu licença, mas já foi entrando, sem intenção de perguntar se poderia ou não adentrar o espaço ou pedir desculpa pela invasão. Uma terceira vez, uma pedagoga e a diretora entraram e começaram a utilizar o computador que havia na sala, dispersando as crianças da atividade proposta pela professora de Educação Física. É visível que as pedagogas se sentem responsáveis pela sua turma, o que é reforçado pelos/as especialistas que, muitas vezes, dizem “Ah que feio, vou contar para professora X”. Essa atitude nos leva a pensar como o/a próprio/a especialista vem tratando seu trabalho. Mas, não devemos desconsiderar que esses/as professores/as se desdobram em mais de uma escola, o que dificulta o pertencimento ao local de trabalho.

Outro fator pertinente é a divergência de ideias de professores/as que podem acabar por confundir as crianças. Um exemplo observado ocorreu em torno das questões de gênero. Atualmente, há o entendimento de que os aspectos sociais influenciam o ser humano na construção de sua identidade. Ou seja, não é mais possível dizer que a menina é biologicamente frágil, enquanto o menino forte e corajoso, mas que a maneira como as crianças são educadas é que vai contribuir para agirem dessa ou daquela forma (VIANNA e FINCO, 2009). Na escola 4, em uma das turmas, a pedagoga colocou no marcador de páginas da agenda dos meninos uma bola de futebol e, das meninas, um coração. Na escola 3, dentro de uma sala havia dois tambores para separar brinquedos “de meninas” e “de meninos”. Essa influência foi percebida tanto durante as aulas, quanto na simples formação de filas, em que os alunos se dividiam por gênero sem o pedido dos/as professores/as de Educação Física, que como apontaram, não concordam com essa divisão. Na escola 1, o professor realizou uma aula na brinquedoteca e disponibilizou peças de mecânica e carros de um lado, e de cozinha em outro (além de um colchão para assistir tv, que não interessou

às crianças). Na primeira turma, os alunos já se dividiram em meninos do lado dos “brinquedos de meninos” e as meninas, igualmente. Foram observadas cenas em que as crianças reprimiam o/a colega, dizendo que, pelo seu gênero, não podiam brincar daquilo. Nesses casos, o professor interferiu dizendo que todos podem brincar do que quisessem. Na segunda turma, P1 aproveitou para explicar logo no início que todos podiam brincar com o que quisessem, ajudando um pouco para que os/as alunos/as se misturassem, mas mesmo assim ainda houve a divisão. P1 comenta que nessas situações, é muito bom quando a direção o apoia, pois já aconteceu de um pai perguntar por que estavam deixando o filho dele brincar de boneca e para convencê-lo de que essa prática não era prejudicial ao filho, foi muito interessante a colaboração da diretora e da coordenadora.

ADENTRANDO AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

O tempo que o/a professor/a de Educação Física permanecia com cada turma era de uma hora. Para o planejamento, os/as professores/as acabavam mesclando o que era trazido no material Ciranda, já mencionado, nas diretrizes nacionais e em suas buscas pessoais. As atividades apresentaram-se adequadas para os grupos observados dentro da concepção apresentada nas orientações dadas.

Nesse sentido, as ações do/a professor/a nas suas aulas são de grande magnitude. Contudo, sobre essa prática, devemos sempre lembrar que:

só há sentido em discutir sobre o tempo e o lugar de uma didática da educação física, se esse tempo e lugar não se constituírem em normas, técnicas, estratégias, modelos, taxionomias pretensamente uniformizadoras e universalizantes, uma vez que tentam enquadrar toda e qualquer prática pedagógica numa dada resposta construída a priori, desconsiderando as peculiaridades da prática pedagógica de cada professor, que é única e singular (CAPARROZ; BRACHT, 2007, P.30).

Na situação observada, os/as professores/as trouxeram experiências pessoais agregando a proposta da rede. Foi possível perceber que atividades com objetivos de desenvolver diversas habilidades e construir valores eram propostas às crianças no decorrer das ações docentes, que acabavam por abarcar as intenções da Proposta Curricular e do RCNEI.

O objetivo fundamental do eixo Movimento na Educação Infantil é fazer as brincadeiras e os desafios motores instigarem os alunos a investigar, incentivando a curiosidade, de forma a levá-los a reconstruir seu conhecimento referente à cultura de movimento. Com isso, motiva-se o desenvolvimento de maior grau de decisão na solução dos problemas motores apresentados, bem como a liberdade e a flexibilidade no processo de aprendizagem (JUNDIAÍ, 2011b, p.44).

Durante as observações, foi importante conhecer as formas de mediação utilizadas pelos/as professores/as de Educação Física. Nas aulas de P2, quando necessário, era feita uma roda e era perguntado se algo estava acontecendo de errado: “A brincadeira foi tranquila?”, “Por que o amigo precisou puxar o outro? Como que pega?”, “Acho que a pro não deixou muito claro como que funcionava, né?”. As crianças respondiam a todas as perguntas, informando o que mais gostavam, quais níveis de dificuldade sentiam ou como aproveitavam.

Iniciativas da mesma ordem foram adotadas pelos/as outros/as professores/as, de modo que, dificilmente, era imposta uma ordem aos/às alunos/as. Ao invés disso, os/as professores/as utilizavam perguntas, como “É assim que se brinca? Foi assim que a gente combinou?”. Dessa mesma maneira, P1 estimulava a resolução de problemas pelas próprias crianças incentivando que

resolvessem a situação sozinhas.

Um quadro diferente foi encontrado na escola 2, porque a professora, além de desfavorecida por todo o barulho causado pela má condição do espaço físico, concorria com a agitação das crianças, fazendo com que falasse muito alto. Isso parecia agitar e dispersar ainda mais as atenções

Em alguns momentos foram propostas “aulas livres”, em que os/as professores/as ofereciam materiais variados e os alunos escolhiam as formas de brincar com os mesmos, ou os alunos poderiam escolher os jogos e brincadeiras que queriam realizar mesmo sem materiais. Segundo P2, diante das condições difíceis que tinha para realizar suas atividades essa foi uma das melhores formas de ação. Também P3 relatou que no momento em que os alunos desenhavam o que mais gostavam de fazer nas aulas de Educação Física, era comum a reprodução das atividades que realizavam no “dia livre” (em que podiam escolher do que iriam brincar). Ademais, situações vistas nas escolas 2 e 4, indicaram a necessidade de, em certos momentos, deixarem as crianças sozinhas para que aprendessem a conviver com os colegas. Isso porque, em momentos que as professoras não estavam observando, brigas surgiram e se resolveram de maneira sutil antes mesmo das professoras retornarem.

Por outro lado, duas estratégias chamaram a atenção negativamente. A primeira, utilizada por P4, foi a execução das tarefas propostas por um/a aluno/a de cada vez. Ela justifica sua ação pois considera mais fácil lidar com os/as alunos/as dessa forma. Contudo, as observações destacaram o contrário, porque o tempo de espera na fila acabava sendo muito maior, proporcionando inquietação e dispersão dos/as alunos/as, o que chegava a atrapalhar o andamento das atividades.

A segunda, vista na escola 2, foi a separação do grupo por gênero. Desde o início P2 justificou sua opção devido ao espaço muito pequeno, que a levava a dividir, em muitas atividades, a sala em dois grupos com participação intercalada. Cabe destacar que existem outras maneiras de se dividir uma turma. O estudo de Vianna e Finco (2009) comenta exatamente sobre essas pequenas ações, que muitas vezes o adulto não percebe, mas que reafirma sutilmente as questões de gênero, extremamente enraizadas em nossa cultura.

Por meio do entendimento de que existem diferenças físicas e biológicas entre homens e mulheres, passou-se a justificar inúmeras situações construídas socialmente como fatores inatos aos mesmos (VIANNA; FINCO, 2009). O problema maior nesse caso é que estamos tratando de seres em fase de compreensão da vida social e continuamos a reforçar a distinção entre feminilidade e a masculinidade diferenciando as atividades e mesmo atribuindo valores para as mesmas. Isso contribui para que meninos absorvam que não podem ser sensíveis, que devem ser “brutos” e que as meninas devem ser delicadas, e ainda corrobora para que a criança que transgride essas “regras” seja vista como um problema a ser consertado. Portanto, atitudes vistas nesse estudo, mesmo que pareçam inofensivas aos olhos dos/as docentes, influem na limitação das iniciativas dos/as alunos/as, aspirações e experiências que os/as possibilitariam ser mais completos (VIANNA; FINCO, 2009).

Apesar de consciente sobre toda luta que ainda é necessária no campo amplo da Educação Física escolar, analisar o relacionamento do/a professor/a com seus/suas alunos/as é de extrema importância. No andamento das atividades, foi possível notar que um simples “você quase conseguiu!” ou “muito bem!”, fazem toda a diferença na ação da criança, que percebe o interesse e envolvimento do/a professor/a.

Analisando as diferentes formas de mediação, ficou evidente que os/as professores/as que dão broncas e gritam muito, dificilmente têm o respeito das crianças de volta. Vinha (1999), traz

que, sem um vínculo afetivo, não conseguiremos modificar, auxiliar ou trabalhar com a criança, a não ser por meio de punições e, mesmo assim, não haverá a aceitação interior, mas apenas um cumprimento para não sofrer as consequências. Fica claro que as estratégias para o andamento das aulas são inúmeras e variam de escola para escola, professor/a para professor/a, turma por turma. Mas é necessário o/a profissional estar ciente do que cada uma das suas atitudes vai influenciar na formação de seus/suas alunos/as e no desenvolvimento de suas atividades.

No geral, todos/as os/as professores/as desse estudo respeitavam os/as alunos/as como sujeitos de opinião e conhecimento e uma última discussão que interessa levantar foi o fato do município atribuir também ao/a professor/a de Educação Física funções que incluem o “cuidar” da criança mais propriamente. Isso possibilitou melhor relacionamento com os/as alunos/ase uma melhor integração do/a especialista, levando-nos a enxergar que a relação entre professor/a e aluno/a necessita, como qualquer outra, de respeito, paciência e amor. Lembrando Freire e Scaglia (2003), acima de tudo, ensinar a amar é importantíssimo, e todos que atuam na escola devem preocupar-se em criar um ambiente favorável à expressão desse sentimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a presença da Educação Física no ensino infantil em quatro escolas da rede pública de um município do interior de São Paulo, numerosas reflexões acerca da inclusão dessa área nesse nível de ensino foram proporcionadas e descritas, valendo destacar alguns desafios de maiores dimensões. Um deles é o fato de a presença do/a especialista desobrigar os/as outros/as docentes a trabalharem o movimento. Os próprios relatos das coordenadoras entrevistadas nessa pesquisa indicaram que as crianças habitualmente ficam restritas à sala de aula a maior parte do tempo, saindo apenas nas aulas de Educação Física e recreio.

A disciplinarização histórica que alcançou também a Educação Infantil, demarcando horários engessados e estipulados para cada área de conhecimento, é somente mais um fator que contribui para um olhar redutivo da educação. Essa forma de conceber a rotina escolar e o fato dos/as professores/as terem de se deslocar de uma escola para outra, colaboram para o não envolvimento do/a professor/a de Educação Física com o contexto pedagógico geral, incluindo seu relacionamento com os/as alunos/as e colegas de trabalho.

Mas não podemos culpar exclusivamente fatores externos. Ainda se vê uma passividade de alguns/as profissionais em relação ao que foi construído historicamente, desinteressando-se em aprofundar seu envolvimento com o contexto escolar como um todo. Em outros momentos, percebe-se em pequenos detalhes que os/as especialistas desvalorizavam a si mesmos. Não ignoramos que as condições de trabalho colaboram com esses acontecimentos, mas, trata-se do/a professor/a especialista internalizar a ideia de que ele/a não é um “apêndice” e não se acomodar em posição inferior, para que o quadro mude. Caso contrário, como exigir dos/as outros/as essa atitude? Por isso, é extremamente importante o/a docente estar a procura de qual é o papel da Educação Física na Educação Infantil e qual é o seu próprio papel diante dos/as alunos/as.

A integração desse/a profissional mostrou ser dependente de seu próprio empenho e/ou objetivos e do interesse e/ou valorização fornecidos por outros/as profissionais da escola. Enquanto em algumas escolas o/a professor/a de Educação Física se assemelha a um apêndice, em outras, é bem valorizado e apoiado. A maioria dos/as professores/as ainda almeja melhoras, principalmente em relação a aspectos internos à Educação Física. Já as coordenadoras estão mais preocupadas com questões estruturais. A relação do/a especialista com os/as alunos/as se mostrou mais próxima,

devido ao sistema instalado na cidade, em que esse também participa de momentos que fogem à aula de Educação Física propriamente dita. Mesmo assim, em relação a esse aspecto, parece sempre inferior à importância das pedagogas.

Soma-se a tudo isso o fato alarmante de como a interdisciplinaridade vem sendo citada como essencial para a prática escolar há anos e, mesmo assim, dificilmente a encontramos quando em campo. No caso do presente estudo foi ainda mais interessante se pensarmos que uma das razões para a utilização do material Ciranda era a conexão que esse possibilitaria entre os conteúdos das diversas aulas.

O campo da Educação Física conta com um problema agravante que é a falta de tempo. Os/as docentes se encontram encurralados/as entre aceitar trocas com outras disciplinas, e não diminuir ainda mais o tempo de movimento proposto para as crianças na rotina. Porém, parece-nos que o problema vem muito antes disso, pois a impressão que fica é que os/as professores/as não compreendem o que significa a tal da interdisciplinaridade. Nem na teoria e muito menos na prática. Se a interdisciplinaridade é uma questão de atitude, nos arriscamos a dizer que com disposição e colaboração, realizaremos belos trabalhos, com simples mudanças. E com simples mudanças podemos alterar essa nossa escola e possibilitar um ensino de real acesso e efeito, em que se possa ver a alegria das crianças.

REFERÊNCIAS

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, pp.52-60, 2001.

_____. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p. 143-158, maio/2005.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **CADERNOS Cedex**, Campinas, v.19, n.48, p. 69-88, agosto/1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. — Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan/2007.

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

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 69, p. 60-91, dez/1999.

FAZENDA, Ivani. C. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 2011.

FREIRE, João Batista; SCAGLIA, Alcides José. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: afinal, quem deve realizá-lo? **Revista Motriz**, v16, n.3, p.710, jul.set/2010.

JUNDIAÍ. *Secretaria Municipal de Educação. Proposta Curricular de Jundiaí; Educação Física — Jundiaí, SP*: SMEE, 2011a.

_____. SECRETARIA Municipal de Educação. **Proposta Curricular de Jundiaí; Educação Infantil de 4 a 5 anos — Jundiaí, SP**: SMEE, 2011b.

MATTOS, Mauro Gomes; NEIRA, Marcos G. **Educação Física infantil: construindo o movimento na escola**. São Paulo: Phorte Editora, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. As políticas públicas de educação infantil e a utilização de sistemas apostilados no cotidiano de creches e pré-escolas públicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, p. 59-80, abr/2012 .

OLIVEIRA, Luciana Dias. **Reflexões sobre a ação do professor de Educação Física na educação infantil**. (2008). 155f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2008.

RICHTER, Ana; GONÇALVES, Michelle; VAZ, Alexandre. Considerações sobre a presença do esporte na educação física infantil: reflexões e experiências. **Educar em Revista**, n.41, p. 181-195, 2011.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**. ano XI, n.13, p.224-225, 1999.

_____. **Infância, educação física e educação infantil**. Florianópolis, SC. 2000. Disponível em < http://escolar.universoef.com.br/container/gerenciador_de_arquivos/arquivos/273/infancia-ef-educacao.pdf>

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

_____. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, Deborah Thomé; PINTO, Fabio Machado (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002b.

SIMÃO, Márcia Buss. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Zero-a-Seis**, v. 7, n. 12, p. 1-7, 2005.

SIQUEIRA, Alexsandra. Práticas interdisciplinares na Educação Básica: uma revisão bibliográfica- 1970-2000. **Educação e Temática Digital**, Campinas, v.3, n.1, pp.90-97, 2001.

TANI, Go *et al.* **Educação Física Escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/Edusp, 1988.

UCHOGA, Liane Aparecida Roveran. **O corpo da criança na educação infantil**. (2007). 87f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2007.

VIANNA, Claudia; FINCO, Daniela. Meninas e meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder. **Cadernos Pagu**, n. 33, p. 265-283, 2009.

VINHA, Telma Pileggi O educador e a moralidade infantil numa perspectiva construtivista. **Revista do Cogeime**. n. 14, p.15-38, 1999.

RECEBIDO 13/09/18

APROVADO 19/10/18

SOBRE OS AUTORES:

PRISCILA ERRERIAS BONFIETTI. Pós-graduanda em Gestão Escolar na Universidade Cruzeiro do Sul. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela FEF/UNICAMP. Professora na Educação básica da Prefeitura Municipal de Jundiá.

GABRIEL DA COSTA SPOLAOR. Mestrando em Educação Física e Sociedade, Licenciado em Educação Física, ambos pela FEF/UNICAMP. Professor na Educação básica. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (EscolaR).

ROGÉRIO DE MELO GRILLO. Doutor em Educação Física pela FEF-Unicamp. Mestre em educação pela Universidade São Francisco. Licenciado em Educação Física e especialista em Educação Física escolar pelo Centro Claretiano de Batatais. Graduado em Pedagogia pela FACEL - PR. Professor da rede municipal de Passos - MG.

ELAINE PRODÓCIMO. Professora Livre docente da FEF-Unicamp. Doutora em Educação Física pela FEF-Unicamp, Mestre em Educação Especial pela Ufscar. Licenciada e Bacharel em Educação Física pela FEF-Unicamp. Coordenadora dos grupos de estudos: GEPEVS - Grupos de Estudos e Pesquisas sobre Violências; e Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Física Escolar (EscolaR).