

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA**

IVO GUILHERME VIDA

**AS ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES NA PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA CONSIDERANDO A
SUSTENTABILIDADE**

**BAURU
2018**

IVO GUILHERME VIDA

**AS ABORDAGENS DE ENSINO NA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL:
CONTRIBUIÇÕES PARA PROFESSORES NA PERSPECTIVA
CRÍTICO-EMANCIPATÓRIA CONSIDERANDO A
SUSTENTABILIDADE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Professora Doutora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

BAURU
2018

Vida, Ivo Guilherme.

As abordagens de ensino na educação (física) física infantil : contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade / Ivo Guilherme Vida, 2018
131 f.

Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2018

1. Educação (física) infantil. 2. Abordagem crítico-emancipatória. 3. Sustentabilidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE IVO GUILHERME VIDA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 19 dias do mês de fevereiro do ano de 2018, às 14:00 horas, no(a) Sala 2 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profª Drª ELAINE PRODÓCIMO do(a) Faculdade de Educação Física / Unicamp, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE do(a) Departamento de Educação / UNESP/ Câmpus de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de IVO GUILHERME VIDA, intitulada "**As abordagens de ensino na educação (física) infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade**" e produto educacional "**Educação (física) infantil: aprendendo com materiais sustentáveis**". Após a exposição, o discente foi arguido oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADO. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

Profª Drª ELAINE PRODÓCIMO

Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Ivone e João, pelo empenho em me oferecer uma educação de qualidade, pelo carinho manifesto, pelo cuidado e pelo amor cultivado.

Dedico também a todas as crianças e desejo que elas possam ter uma educação humana, digna e generosa, para que possam vislumbrar todas as suas potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me proporcionar vivências e aprendizados significativos durante a minha trajetória de vida, me concedendo saúde, força, coragem e alegria.

A toda minha família, minha mãe Ivone, meu pai João, meu irmão Eduardo, meu avô Florindo e, *in memoriam*, minha avó Aparecida.

À minha orientadora, Professora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, por acreditar no meu trabalho enquanto professor de Educação Física, por contribuir com a minha formação continuada e por todos os diálogos e aprendizados proporcionados ao longo desse processo.

Aos professores que participaram da Banca Examinadora, Rita Melissa Lepre e Elaine Prodócimo que, com especial leveza, realizaram as críticas à pesquisa, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão para a construção do trabalho.

À professora Fernanda Rossi e à professora Ana Cristina Zimmermann, por gentilmente aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos colegas de turma, com os quais cursei as disciplinas do Programa de Mestrado Profissional “Docência na Educação Básica”, pelo companheirismo e todas as informações compartilhadas.

Um agradecimento especial à Ângela Russo, que tanto me auxiliou nesse período, compartilhando ansiedades e conquistas.

A minha professora de yoga Ana, e ao massoterapeuta Jean, que cuidaram de mim nesse processo intenso de infinitos afazeres, sempre me proporcionando momentos de paz e reconstrução.

Ao companheiro Eduardo, que mesmo longe, está sempre presente.

Aos colegas de trabalho das escolas “Mercedes Lopes de Marchi” e “Antonio Ferraz”, que sempre contribuíram e apoiaram com/os meus percursos, tanto acadêmicos, como pessoais.

E, finalizando, as crianças e adolescentes cheios de energia, vitalidade, alegria e entusiasmo, que são a base para todas as reflexões e estudos acadêmicos no âmbito escolar.

Vai aqui este pedido aos professores, pedido de alguém que sofre ao ver o rosto aflito das crianças, dos adolescentes: lembrem-se de que vocês são pastores da alegria, e que a sua responsabilidade primeira é definida por um rosto que lhes faz um pedido: “Por favor, me ajude a ser feliz...”

*Rubem Alves
(1994, p.15)*

VIDA, Ivo Guilherme. **As abordagens de ensino na educação (física) infantil: contribuições para professores na perspectiva crítico-emancipatória considerando a sustentabilidade**. 2018. 131f. Dissertação (Mestrado em Docência na Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru-SP, 2018.

RESUMO

As abordagens teórico-metodológicas da Educação Física Escolar cumprem um papel fundamental no processo de aprendizagem de crianças e jovens estudantes. No entanto, observam-se lacunas na formação inicial, bem como nos cursos de educação continuada, porém, há a expectativa dos professores em compreender tais perspectivas. É nesse sentido que a presente pesquisa objetivou evidenciar como se procede a prática pedagógica dos professores de Educação (Física) Infantil, de um município do interior de São Paulo. Para isso, buscou-se instrumentalizar os professores em relação às abordagens de ensino, enfatizando a educação de cidadãos críticos por meio do enfoque na abordagem crítico-superadora e da sustentabilidade, a última, tendo sua justificativa na necessidade global de ampliar a consciência ambiental valorizando as práticas sustentáveis. A investigação está estruturada: a) Revisão de literatura referente à Infância, escola e Educação (Física) Infantil; b) As abordagens Teórico-metodológicas da Educação Física; e c) A perspectiva da sustentabilidade, Educação Ambiental e práticas sustentáveis na Educação Física. No que diz respeito aos processos metodológicos, o estudo baseou-se no enfoque qualitativo, em específico, a pesquisa participante, com quatro (4) professores, sendo aplicado como recurso para a coleta de dados o grupo focal, com auxílio de um guia de entrevista, totalizando oito (8) encontros - nomeados de interlocução e caracterizados por uma formação continuada, em que o grupo de professores se reuniu para aprofundar os conhecimentos sobre as abordagens teóricas da Educação Física. Os encontros foram gravados e as informações transcritas para que fossem tratadas e definidas as categorias de análise de conteúdo, sendo: 1. O planejamento e as fontes teóricas, que contém a subcategoria: As tendências históricas de ensino no âmbito da Educação Física; 2. Os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais: como trabalhar em harmonia? 3. Do comando ao diálogo: as relações sociais e as mediações de conflito; 4. As abordagens pedagógicas da Educação Física na ótica dos professores participantes; 5. A Sustentabilidade e a Educação Ambiental ganhando espaço na Educação (Física) da Infância. Da investigação evidenciou-se: a) que os professores participantes da pesquisa não aprenderam as abordagens na formação inicial; b) aplicam determinadas estratégias das abordagens em suas práticas, porém, não conhecem profundamente seus fundamentos; c) caracterizando suas aulas num ensino experiencial, perpassando por um amálgama das abordagens de ensino; d) no que se refere ao tema da sustentabilidade, reconhecem a importância do tema nas aulas, porém, não tiveram formação voltada para tal; e) carecem de formação continuada de qualidade; Concluiu-se que, na educação básica, as práticas de ensino dos professores de Educação (Física) Infantil necessitam ser ressignificadas a nível das abordagens de ensino, por meio de políticas públicas que proporcionem uma formação continuada crítica e emancipada. Como resultante final apresento o produto educacional sobre a abordagem crítico-emancipatória na perspectiva da educação sustentável, objetivando a renovação da prática pedagógica da Educação (Física) Infantil.

Palavras chaves: Educação (Física) Infantil, Abordagem crítico-emancipatória, Sustentabilidade.

VIDA, Ivo Guilherme. **Teaching approaches in (physical) education for children: contributions to teachers in a critical-emancipatory perspective considering sustainability.** 2018. 131f. Dissertation (Masters in Teaching in Basic Education), Faculty of Sciences, UNESP, Bauru-SP, 2018.

ABSTRACT

The theoretical-methodological approaches of Physical School Education, play a fundamental role in the learning process of children and young students. However, there are gaps in initial training as well as in continuing education courses, but teachers are expected to understand such perspectives. It is in this sense that the present research aimed to show how the pedagogical practice of the Physical (Infant) Education teachers of a municipality in the interior of São Paulo is carried out. In order to achieve this, we sought to equip teachers with regard to teaching approaches, emphasizing the education of critical citizens by focusing on the critical-surpassing approach and sustainability, the latter having its justification in the global need to broaden environmental awareness by valuing the sustainable practices. The research is structured: a) literature review on Childhood, school and Infant (Physical) Education; b) The theoretical-methodological approaches of Physical Education; and c) The perspective of sustainability, Environmental Education and sustainable practices in Physical Education. With regard to the methodological processes of the study, four (4) teachers were based on the qualitative approach, specifically the participant research, and the focal group was used as a resource for the data collection, with the help of an interview guide, totaling eight (8) meetings - named for dialogue and characterized by a continuous formation, in which the group of teachers met to deepen the knowledge on the theoretical approaches of Physical Education. The meetings were recorded and the information transcribed to be treated and defined the categories of content analysis, being: 1. The planning and the theoretical sources, which contains the subcategory: The historical trends of teaching in the scope of Physical Education; 2. The motor, cognitive and affective-social aspects: how to work in harmony? 3. From command to dialogue: social relations and conflict mediations; 4. The pedagogical approaches of Physical Education in the perspective of the participating teachers; 5. Sustainability and Environmental Education gaining space in the (Physical) Education of Childhood. The research showed that: a) that the teachers participating in the research did not learn the approaches in initial training, b) apply certain strategies of the approaches in their practices, but do not know their fundamentals deeply, c) characterizing their classes in experiential teaching through an amalgam of teaching approaches; (d) as far as sustainability is concerned, they recognize the importance of the theme in the classes, but they were not trained in this, and e) lack continuous quality education, it was concluded that in education basic, the teaching practices of Infant (Physical) Education teachers need to be resented at the level of teaching approaches, through public policies that provide an ongoing critical and emancipated formation. As a final result, I present the educational product about the critical-emancipatory approach in the perspective of sustainable education, aiming at the renewal of the pedagogical practice of Infant (Physical) Education.

Keywords: Infant (Physical) Education - Critical-emancipatory Approach, - Sustainability.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O perfil dos quatro professores participantes	28
Quadro 2 - Esquema do processo de interlocução da pesquisa-participante.....	30
Quadro 3 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem da Psicomotricidade.	32
Quadro 4 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Desenvolvimentista.	33
Quadro 5 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Construtivista.	34
Quadro 6 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Crítico-superadora.....	35
Quadro 7 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Crítico-emancipatória. ..	36
Quadro 8 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem da Saúde renovada.	37

Sumário

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	23
2.1 Natureza e abordagem teórica da pesquisa	23
2.2 A pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados	26
2.3 O universo investigativo da pesquisa.....	28
2.4 O processo de desenvolvimento da pesquisa	30
CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL.....	39
3.1 Contextualização histórica da infância.....	39
3.2 Considerações sobre a educação infantil no Brasil	44
3.3 A Educação (Física) Infantil: valorizando a subjetividade da criança	49
CAPÍTULO 4 - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA	53
4.1 Abordagem da Psicomotricidade	56
4.2 Abordagem da Saúde Renovada.....	58
4.3 Abordagem Desenvolvimentista	60
4.4 Abordagem Cultural	62
4.5 Abordagem Construtivista-interacionista	64
4.6 Abordagem Sistêmica.....	66
4.7 Abordagem Crítico-superadora.....	68
4.8 Abordagem Crítico-emancipatória	70
4.9 Abordagem Multicultural	73
CAPÍTULO 5 - A PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE ALIADA À EDUCAÇÃO (FÍSICA)	76
5.1 A ecopedagogia como possibilidade na escola	77
5.2 A educação ambiental, ecológica e holística na Educação Física.....	80
CAPÍTULO 6 – O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL	87
6.1 O planejamento e as fontes diversas.....	87
6.1.2 As tendências de ensino no âmbito da Educação Física.....	90
6.2 – Os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais: como trabalhar em harmonia?.....	94
6.3 Do comando ao diálogo: as relações sociais e as mediações de conflito.....	97
6.4 As abordagens pedagógicas da Educação Física na ótica dos professores participantes.	100

6.5 A sustentabilidade e a Educação ambiental ganhando espaço na Educação Física da Infância.....	111
CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERENCIAS.....	121
APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORES PARTICIPANTES).....	127
APENDICE B – GUIA DE ENTREVISTA.....	128
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	129

INTRODUÇÃO

Os motivos que me incentivaram a trabalhar sobre o tema proposto estão no entorno da escassez de material pedagógico prático com diferentes enfoques metodológicos na área da Educação (Física) Infantil, para embasar minha prática, a afinidade pelo tema em questão, ou seja, sou professor de Educação Física no âmbito da educação infantil e atuo objetivando analisar minha *práxis* pedagógica de maneira a qualificá-la.

Como professor de Educação (Física) Infantil e por ter afinidade com a temática da sustentabilidade, iniciei alguns questionamentos em relação às abordagens de ensino utilizadas pelos professores, fato este que me interessou muito no campo investigativo, esse fator incentivou-me a desenvolver o trabalho pautado nas abordagens de ensino, considerando a perspectiva crítico-emancipatória, a qual julgo ser a mais coerente e cabível no ambiente escolar, por tratar-se de uma perspectiva crítica e que valoriza as intencionalidades da criança no se-movimentar, e abordando também a perspectiva da Educação ambiental presente na Sustentabilidade.

Há dificuldades de constituir um currículo para tal área, pois o movimento histórico que visa transformar as práticas pedagógicas tradicionalistas, tornando-as significativas para os alunos, encontra-se em processo de construção. Com isso, surgem muitas linhas teóricas de como desenvolver um processo de ensino aprendizagem, porém, as estratégias para efetivação de tais abordagens ainda são escassas e desprovidas de situações de ensino sólidas e concretas.

A valorização das ações, no ambiente escolar, é importante, pois retrata a realidade do cotidiano dos docentes, discentes e de toda equipe pedagógica da escola, revelando situações indispensáveis para o entendimento do processo de escolarização, principalmente na Educação Infantil, considerando a passagem das crianças que migram do contexto familiar rumo ao amplo conjunto de novas relações vivenciado nas instituições de ensino. Para tanto, o Programa de Mestrado Profissional tem objetivo de estabelecer uma relação entre a pós-graduação e o ambiente de atuação profissional, tal fator favorece e justifica a investigação de aspectos recorrentes da prática pedagógica.

O termo “Educação (Física) Infantil” enfatizado na presente pesquisa é o mesmo utilizado por Silva, Kunz e Agostino (2010) e Silva (2010), representado, nas concepções dos autores, como uma crítica à dicotomia corpo (físico) e mente, interpretando a criança de maneira integral, portanto, considerando suas potencialidades, seus gestos banhados de significado e seu se-movimentar.

No decorrer da pesquisa, serão apresentadas reflexões sobre embasamentos teóricos que contemplam cada qual, a sua abordagem teórica, sua perspectiva de ensino e as estratégias utilizadas no processo cultural das instituições escolares, enfatizando a maneira característica de ensinar, ou seja, as particularidades de como desenvolver os processos de ensino e aprendizagem da Educação Física no âmbito da Educação Infantil.

As crianças do século XXI nasceram num ambiente e numa cultura que divergem das crianças nascidas dez ou vinte anos atrás, entretanto, o que tem se diagnosticado nos estudos e nas realidades escolares é que o ensino não acompanhou tal mudança. Talvez, por isso, nós, docentes, enfrentamos dificuldades no processo de ensino aprendizagem com crianças pequenas, pois temos bagagens culturais diferentes, configuradas em processos históricos distintos. Com isso, talvez a velocidade das informações seja um ponto que diferencie as relações atuais das relações de antigamente, considerando o avanço tecnológico e as mudanças ocorridas na sociedade por esse viés.

Desse modo, Gonzáles e Schwengber (2012) indicam que:

(...) a infância contemporânea se contrapõe ao legado teórico da pedagogia tradicional, que caricaturou a criança como *in-fans* (o que não fala, aquele que não tem linguagem), cuja tônica se estabelece na negação de seu reconhecimento como sujeito de ações, de linguagens. (p.17, grifo dos autores)

Com referência a essas colocações, necessitamos de práticas pedagógicas na Educação (Física) Infantil que priorizem o conhecimento prévio das crianças, que estimulem a construção de conhecimentos pelos próprios discentes e que percebam os “pequenos” como seres humanos dotados de potencialidades criativas.

Pensando em Educação Física na Educação Infantil, e na atuação de professores generalistas ou especialistas no desenvolvimento da área em questão, inicia-se a reflexão sobre o argumento da falta de aprofundamento nos cursos de

Pedagogia para o saber pedagógico na Educação Física, formando profissionais que não contemplam, na atuação, a Cultura Corporal de Movimento (AYOUB, 2005).

Porém, a dicotomia empregada na escola, separando as aulas de Educação Física das tarefas pedagógicas (executadas pelos Pedagogos), empreende manter a cultura fragmentária do ensino. Tais argumentos são sobrepostos pela ideia de que a fragmentação das áreas de ensino decorre do trato metodológico construído pelas instituições (AYOUB, 2005).

Há a necessidade de expansão de pesquisas que abordem a infância e a Cultura Corporal de Movimento numa perspectiva histórica, valorizando o objetivo de superar as práticas pedagógicas que reprimem o movimento das crianças, impondo estratégias que limitam a criação e o desenvolvimento integral das mesmas, assim como nos aponta Sayão (2002):

No caso da educação infantil e da educação física, cabe também aprofundar os estudos relacionados à formação das profissionais² que atuam com crianças de zero a seis anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos. (p.58).

Nesse sentido, é identificada também a ideia de “disciplinarização” que, no caso, significa o excesso de barreiras corporais que a escola impõe na criança, tornando quase impossível a criação, construção de movimentos que sejam significativos para a mesma, cabe nesse trajeto uma ótica humanizada em relação às estratégias de ensino e ao desenvolvimento da relação professor-aluno. Contudo, essa ideia reporta não apenas a disciplina no sentido de controle, mas também da divisão do tempo em saberes organizados por conteúdos (disciplina como matérias escolares). Com isso completa Sayão (2002):

Entendendo que a realidade é dinâmica, é possível pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, quando relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, precisam ser ultrapassados (p.65).

As escolas de Educação Infantil, muitas vezes, pelas normas e afazeres burocráticos, se deparam por priorizar as tarefas intelectuais, aquelas desenvolvidas em sala de aula, as quais minimizam o movimento das crianças, forçando-as a

ficarem sentadas realizando atividades (denominadas de “trabalhinhos”) e acabam, talvez inconscientemente, limitando sua capacidade de aprender e assimilar conceitos por meio do corpo. Triste realidade!

Por isso é importante repensar o papel do docente, suas ações pedagógicas e refletir se realmente é necessário contemplar atividades de materiais didáticos, apostilas, ou seja, sequências previamente elaboradas por terceiros e não pela equipe pedagógica da própria escola, fatores que imobilizam a criação de novas estratégias de ensino, menosprezam a bagagem de conhecimentos e experiências dos professores, impondo uma única maneira de relacionamento com a comunidade escolar, seguindo as regras e os padrões.

Em seus estudos, Kishimoto (2001) revela questionamentos em relação aos apontamentos anteriores, estimulando a reflexão e o estudo de artigos científicos, assim como o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), no qual são descritas orientações para o desenvolvimento integrado, contemplando os aspectos intelectuais, afetivos e motores das crianças, porém, na maioria das escolas, é evidente a fragmentação das áreas do conhecimento, ou seja, a realidade das escolas de Educação Infantil precisa ser transformada, valorizando ações que integrem esses aspectos.

Mattos e Neira (1999) apresentam a construção do conhecimento como foco principal no processo de ensino aprendizagem, ou seja, valorizam o sujeito na relação com o objeto de aprendizagem, relatando o professor como orientador e facilitador da interação do aluno com o conhecimento. Tal expectativa difere daquela, a qual o conhecimento era transferido para os discentes de forma a enfatizar o professor como detentor do conhecimento.

Nesse mesmo viés, mais tardiamente, Mattos e Neira (2002) produzem orientações sobre a inter-relação dos conteúdos nas aulas de Educação Física Infantil, englobando o movimento, a leitura e a escrita no processo de ensino aprendizagem, compreendendo as crianças nesse processo como construtoras de seus conhecimentos e enfatizando a importância de extrapolar a fragmentação do ensino integrando os conteúdos e propondo condições para que os docentes organizem um plano de ação voltado às necessidades dos alunos.

Sobre a relação do professor com os alunos, Freitas e Stigger (2015) comentam que “podemos estabelecer diálogos e aproximações com os objetivos estabelecidos pelos professores e os interesses das crianças com as brincadeiras”

(p.82), realizando, dessa forma, um ensino que estimule a valorização das intenções dos alunos, dos seus conhecimentos prévios, advindos dos contextos extraescolares, aliando aos planejamentos dos professores e seus objetivos pré-definidos.

Em relação às estruturas metodológicas do ensino da Educação Física, Kunz e Trebels (2006), quando tratavam do objetivo central de uma Pedagogia Crítico-Emancipatória, enfatizando o se-movimentar¹ humano, explanaram:

A Educação Física brasileira precisa, com urgência, num trabalho conjunto entre profissionais da prática, pesquisadores e coordenadores municipais, estaduais e federais da área, concentrar-se na elaboração de um programa para sua atuação, assim como todas as disciplinas escolares têm. A Educação Física depende apenas da capacidade, do interesse e até do humor dos professores, para definir o que vai ser ensinado. (p.21)

Com tais apontamentos é possível evidenciar a necessidade de planejamento e reestruturação das estratégias de ensino na Educação (Física) Infantil, nível de ensino enfatizado no estudo e nas outras áreas do conhecimento.

Para isso, é imprescindível a reflexão das ações pedagógicas no ambiente escolar, para que não ocorra uma falta de coerência nas abordagens teóricas com as estratégias pedagógicas, ou seja, o professor se apropria de um discurso emancipatório, mas na realidade promove apenas atividades que acabam limitando a capacidade criativa dos discentes, como cita Kunz e Trebels (2006), “o mesmo ocorre quando, em atividades de brincadeiras, movimentos, esportes e jogos, de qualquer contexto sociocultural, as pessoas apenas copiam ou imitam movimentos” (p.20). Portanto, cabe em nosso cenário educacional contemporâneo a reflexão sobre as produções acadêmicas e suas conexões com a prática da Educação Física na escola, sobretudo na Educação Infantil.

Considerando esse contexto e as ideias expostas, é importante refletir que (CASTRO e KUNZ, 2015):

¹ “Os primeiros teóricos a fazerem essa distinção foram os holandeses Buytendkijk, Gordijne Tamboer e os alemães Trebels, Grupe, entre outros. Nessa abordagem com forte influência da Filosofia fenomenológica, estes autores concluem, primeiramente, que esta análise do movimento na perspectiva do “se-movimentar” deve referir-se sempre a, pelo menos, três dimensões sempre presentes no se-movimentar de sujeitos: ao *ator*, o sujeito das ações do movimento. [...] a uma concreta situação na qual as ações do movimento estão vinculadas. [...] um sentido/significado que orienta as ações do movimento e é responsável pela apreensão de sua estruturação”. (GONZALES e FENSTERSEIFER, 2005, p.384-385)

Compreender a criança e possibilitar espaços para que ela brinque é assumir o papel que temos como adultos (pais e professores). Essa deveria ser uma de nossas principais responsabilidades quando pretendemos nos “intrrometer” no brincar da criança. Não se trata de estabelecer formas e brincadeiras pré-moldadas, nem de dirigir todos os acontecimentos, mas de possibilitar à criança conhecer pela experiência (p.54-55).

O processo de apropriação da Educação Física na Educação Infantil é recente, se tratando de profissionais realmente habilitados para tal função. As estratégias utilizadas pelos professores para construir conhecimentos na educação infantil em relação à Cultura Corporal de Movimento, muitas vezes, não tem fundamento teórico adequado, constituindo-se em práticas desprovidas de coerência.

Para as proposições apresentadas acima é pertinente refletir sobre a discussão de professores generalistas e especialistas realizadas por Ayoub (2005), citadas no estudo anteriormente.

Para tanto, é explicitado, a seguir, o questionamento central do estudo:

Como se procede a prática pedagógica do professor? Em qual abordagem teórico-metodológica se fundamenta? Ou suas aulas caracterizam-se por um amálgama das abordagens?

Os docentes apropriam-se dessas abordagens na prática pedagógica vivenciada nas escolas de Educação (Física) Infantil, ou têm tratado a Cultura Corporal de Movimento como horário de parque, de intervalo das outras áreas do conhecimento, ou de momento do brincar? Tais apontamentos são discutidos por Santos (2016) ao investigar a prática de professoras generalistas no ensino do movimento em instituições de educação infantil.

Para Ferraz e Correia (2012), muitas vezes, as propostas pedagógicas não são sistematizadas pelos docentes, e são influenciadas por interesses corporativos e políticos ideológicos, com isso, cabe refletir:

Por que ensinar, o quê ensinar, como ensinar, para quem ensinar, ou seja, questões cruciais de viabilização do currículo são significantes, produzidas em esferas alheias aos domínios das instituições escolares e de seus atores concretos (p. 536)

A construção de uma metodologia com ênfase nas estratégias de ensino-aprendizagem estimula os docentes a refletirem sobre as suas ações pedagógicas no âmbito escolar, proporcionando questionamentos e induzindo a transformação curricular, voltada realmente às necessidades e expectativas da criança.

Com isso, vale destacar que, para a elaboração de um currículo na Educação (Física) Infantil, deve privilegiar-se os conhecimentos sócio-históricos da comunidade, considerando os alunos e suas práticas sociais, estimular os educadores a desenvolverem estratégias pedagógicas favorecendo a ação – reflexão da prática pedagógica e considerando os temas relevantes da sociedade, como é o caso da abordagem crítico-emancipatória desenvolvida por Kunz e das temáticas, como o caso da sustentabilidade e educação ambiental, por serem pertinentes na sociedade atual.

A sustentabilidade e a educação ambiental tornam-se temas relevantes na sociedade atual pelo crescente processo de devastação da natureza ocorrido por meio da revolução industrial e do uso incorreto dos recursos naturais do planeta. Com isso, é cabível refletir como o sistema educativo pode contribuir para a resolução dessa problemática que atinge as gerações atuais e futuras. Como podemos formar cidadãos críticos com uma consciência ambiental correta e que favoreça o amadurecimento de ações sustentáveis? Essa questão torna-se pertinente para refletirmos ações pedagógicas plausíveis nesse contexto.

As considerações supracitadas foram mencionadas para refletir e explicar a situação enfrentada pelo professor pesquisador em sua prática cotidiana, com isso foi proposto pensar sobre tais situações, para que o leitor esteja situado no contexto e nas premissas que originaram a investigação.

Com tais considerações, a presente investigação ganhou estima proporcionando os seguintes objetivos:

Objetiva-se evidenciar como se procede a prática pedagógica dos professores, considerando as abordagens de ensino, de um município do interior de São Paulo. Refletindo sobre o processo histórico referente às estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação (Física) Infantil.

O objetivo específico da pesquisa é realizar um diálogo entre a abordagem crítico emancipatória com a educação sustentável, almejando construir reflexões que auxiliem os professores a engajar tais temas em suas práticas de ensino.

A seguir será retratado o objetivo do produto educacional.

Elaborar, com os professores participantes da pesquisa, propostas de sequências e materiais didáticos, considerando a educação sustentável na abordagem crítico emancipatória.

O entendimento da importância do movimento expressivo e dialogado para a criança remete aos profissionais a necessidade do comprometimento com a infância e a clareza de quais conteúdos ensinarem, como ensinar e para que ensinar na Educação (Física) Infantil. Para tanto, exige estudo e reflexão do cotidiano pedagógico aliado às abordagens de ensino disponíveis da área em pauta.

A investigação está estruturada em seis capítulos.

O segundo capítulo trata dos *Procedimentos que delimitaram o estudo*, explicando os processos escolhidos para a realização da pesquisa, bem como, a natureza e a abordagem teórica, o universo investigativo, as estratégias de coleta e análise dos dados e o desenvolvimento do estudo.

O terceiro capítulo apresenta *Infância, escola e Educação (Física) Infantil*, o qual contém contextualizações no entorno desses conceitos, realizando uma breve revisão de literatura das áreas mencionadas.

No quarto capítulo *Abordagens Teórico-metodológicas da Educação Física*, foram elencadas as concepções mais relevantes historicamente e apresentadas considerações sobre as mesmas a partir de autores importantes para a temática.

No quinto capítulo é discutida *A perspectiva da sustentabilidade aliada à Educação Física*, que aborda estudos voltados ao tema objetivando incluir conhecimentos teóricos sobre a educação ambiental e práticas sustentáveis na Educação Física.

O sexto capítulo *O contexto pedagógico da Educação (Física) Infantil* versa sobre a análise dos dados coletados pela entrevista em grupo e a interlocução com os professores, articulados com os fundamentos teóricos utilizados. Desse processo emergiram as seguintes categorias de análise: *O planejamento e as fontes diversas*, que possui a subcategoria: *A transformação histórica nas estratégias de ensino no âmbito da Educação Física*. A segunda categoria menciona *Os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais: como trabalhar em harmonia?* A terceira categoria estabelece-se em *Do comando ao diálogo: as relações sociais e as mediações de conflito*. A quarta categoria *As abordagens pedagógicas da Educação Física na ótica dos professores participantes*; E, por fim, *A Sustentabilidade e a Educação ambiental ganhando espaço na Educação Física da Infância*.

No último capítulo são apresentadas as considerações finais, que trazem reflexões a respeito de todo o estudo enfatizando a necessidade de formação continuada para os professores de Educação Física.

CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

2.1 Natureza e abordagem teórica da pesquisa

A pesquisa em Educação Física Escolar, na década de 80 e meados da década de 90 do século 20, foi distinguida por produções de ensaios teóricos influenciados por estudos filosóficos, pedagógicos, históricos, na área da aprendizagem e desenvolvimento motor. Tais produções deram luz a algumas proposições teórico-metodológicas, porém, já em meados da década de 90, elas foram se esgotando, no sentido em que a Educação Física Escolar só avançaria com o aumento da aproximação de pesquisadores com os professores da Educação Básica, vivenciando situações práticas de ensino no âmbito escolar (BETTI, 2013).

Considerando as proposições históricas citadas acima, percebe-se que há necessidade de vínculo das pesquisas com o contexto da Educação Física escolar. Sobre o ponto de vista de Severino (2002), todos os trabalhos científicos devem ter estreita relação pessoal com o pesquisador, assim como a problemática deve ser vivida pelo mesmo, não num nível sentimental, mas da relevância dos problemas abordados na pesquisa.

Nesse sentido, a estrutura metodológica selecionada para nosso estudo foi a pesquisa qualitativa, pois “[...] o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto” (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013, p. 376).

A pesquisa qualitativa não se fundamenta em um único conceito teórico ou metodológico, a prática da pesquisa dá-se a partir das diversas abordagens teóricas disponíveis caracterizando meios de discussões entre as mesmas, e a principal característica são os pontos de vistas subjetivos (FLICK, 2009).

O processo de indagação da pesquisa qualitativa é flexível e se movimenta entre as respostas e o processo de desenvolvimento da teoria, sua finalidade é reconstruir a realidade, do mesmo modo como ela é interpretada e vivida pelos atores sociais do ambiente em questão (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Como supracitado, a pesquisa qualitativa possui inúmeras vertentes e maneiras de ser abordada, no nosso caso, em específico, preferimos trabalhar com a pesquisa-participante, pois pretendemos analisar e construir conhecimentos no entorno da realidade estudada com o auxílio coletivo dos participantes da referida investigação.

Assim como aponta Brandão e Borges (2007), as pesquisas participantes “pretendem ser instrumentos pedagógicos e dialógicos de aprendizado partilhado; possuem organicamente uma vocação educativa e, como tal, politicamente formadora” (p.57).

Segundo Brandão e Borges (2007) ,quando retratam particularidades da pesquisa participante, contribuem que:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de toda uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social. Deve-se partir da realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações - a vida real, as experiências reais, as interpretações dadas a estas vidas e experiências tais como são vividas e pensadas pelas pessoas com quem interagimos (p.54).

As pesquisas participantes abrem-se de maneira ampliada e fértil para as mais diversas pesquisas nos campos sociais, entre eles, o mais enfatizado tem sido o das pesquisas ambientalistas que, de fato, tem multiplicado experiências participativas associadas à ação comunitária (BRANDÃO e BORGES, 2007).

Nesse ínterim, a presente pesquisa aborda o viés da sustentabilidade e de ações ambientalistas no campo escolar, mais especificamente na Educação Física Infantil.

Um dos desafios inerentes aos propósitos das pesquisas participantes está em acordar e aflorar o potencial de conhecimento e ação comunitária do contexto com o qual se desenvolve a investigação, portanto, o intuito é de aproximar, conseqüentemente, a condição de sujeito do processo de produção do conhecimento. Para que isso ocorra é necessária certa cumplicidade dos sujeitos envolvidos (ROCHA, 2004).

Para Schmidt (2006):

O termo participante sugere a controversa inserção de um pesquisador num campo de investigação formado pela vida social e cultural de um outro, próximo ou distante, que, por sua vez, é convocado a participar da investigação na qualidade de informante, colaborador ou interlocutor. Desde as primeiras experiências etnográficas, pesquisador e pesquisado foram, para todos os efeitos, sujeitos e objetos do conhecimento e a natureza destas complexas relações estiveram, e estão, no centro das reflexões que modelam e matizam as diferenças teórico-metodológicas (p.14).

No fragmento acima, citado por Schmidt (2006), percebemos que as pesquisas participantes podem ser utilizadas em diferentes abordagens, como as experiências etnográficas, porém, esse não é o foco de nossa pesquisa, que é caracterizada como qualitativa com enfoque na pesquisa participante.

A pesquisa foi pautada também numa intervenção, a qual se deu através de encontros caracterizando uma interlocução e de grupos focais, integrando a estratégia de coleta de dados que, por sua vez será tratada no tópico “A pesquisa e a estratégia de coleta e análise de dados” exposto mais adiante.

Na circunstância da pesquisa, pesquisador e colaborador realizam um empenho intelectual, cognitivo e afetivo de compreensão mútua e, com isso, refletem sobre a pertinência de determinados temas, demonstrando, na exposição, maneiras peculiares de sentir e pensar, revendo as lacunas, os aspectos obscuros e intrigantes dos relatos, das observações e reafirmando, quando necessário, uma espécie de acordo de trabalho compartilhado (SCHMIDT, 2006).

Betti (2013) reflete sobre a intervenção dizendo que tal termo tem conotação autoritária, considerando que intervir significa ingerir-se, ou influir sobre o desenvolvimento, para isso, o autor cita Houaiss (2001), portanto, confere o termo *interlocução* para referir-se a uma pesquisa que tenha o objetivo consciente em realizar o diálogo entre pesquisadores, professores da Educação Básica e suas práticas de ensino.

Nesse sentido, abordaremos o termo interlocução para apresentar os processos do estudo, isso porque evidenciamos ser uma terminação mais admissível para o contexto de pesquisa e para as ações que se desejaram realizar.

Com tais apontamentos, esse esboço metodológico orientou nossa investigação, que teve por objetivo principal, evidenciar como se procede a prática

pedagógica dos professores de Educação (Física) Infantil, de um município do interior de São Paulo.

Adotando as normas técnicas e éticas exigidas nas análises com seres humanos, foram solicitados aos professores participantes que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (Apêndice A).

O trabalho foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências, UNESP-Bauru, com o parecer de número 2.289.373 (Anexo 1).

Os sujeitos participantes do estudo foram quatro (4) professores de Educação Física da rede municipal de ensino, os quais lecionam para a Educação Infantil.

Em relação à aceitação da pesquisa pelos professores e pela Coordenação Pedagógica do município, ocorreu da seguinte maneira: solicitação inicial para a Coordenação Pedagógica da área de Educação Física e a mesma ofereceu espaço para a exposição do projeto em HEC², para o devido convite aos professores, com isso surgiu a necessidade de enviar um protocolo à Prefeitura com a finalidade de autorização sobre o desenvolvimento do projeto. Por fim, após a exposição do projeto de pesquisa, os professores aderiram ao estudo e se mostraram interessados e prontos a auxiliar e participar das reuniões. A Prefeitura municipal autorizou o projeto de pesquisa e os procedimentos foram iniciados.

A interlocução da investigação foi sistematizada a partir de encontros, a saber, foi realizada uma formação continuada juntamente com os professores participantes, a qual se deu a partir de reuniões que serão descritas a seguir, mais especificamente no subcapítulo *O processo de desenvolvimento da pesquisa*.

2.2 A pesquisa e as estratégias de coleta e análise de dados

Para este estudo qualitativo, tendo como estratégia investigativa a pesquisa-participante, adotamos como instrumento para a coleta de dados, o grupo focal, tendo como apoio um guia de entrevista e encontros sistematizados numa interlocução.

² Hora de Estudo Coletivo – ANEXO I da Lei Complementar nº 102 de 31 de janeiro de 2012, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público Municipal de Barra Bonita.

Para Flick (2009), o grupo focal tem como objetivo coletar dados mais próximos dos contextos de atuação criando situações de interação entre os participantes.

No grupo focal segundo Flick (2009) há a “utilização de um guia de entrevista para direcionar a discussão” (p.196), portanto, encontram-se orientações para a realização da coleta de dados no apêndice B.

Gondim (2003), ao referir-se sobre os grupos focais, considera que:

[...] o moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema (p. 151).

A explanação das regras do grupo focal nos andamentos iniciais das discussões pode auxiliar no processo de autonomia do diálogo entre o grupo. A saber: “a) só uma pessoa fala de cada vez; b) evitam-se discussões paralelas para que todos participem; c) ninguém pode dominar a discussão; d) todos têm o direito de dizer o que pensam” (GONDIM, 2003, p. 154).

Dessa maneira, foram realizados sete grupos focais com os professores, nos quais as contribuições dos professores foram gravadas e transcritas e, posteriormente, analisadas segundo a proposta de BARDIN (2011).

Os dados coletados nos grupos focais foram analisados de acordo com a proposta de análise de BARDIN (2011). Tal abordagem apresenta algumas técnicas para que a análise seja executada de maneira fidedigna, como apresenta a autora:

[...] ao domínio da análise de conteúdo todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que, embora parciais, são complementares (p.48).

As técnicas utilizadas para a pesquisa serão a descrição, a inferência e a interpretação. Assim como explica BARDIN (2011), a *descrição* é a realização da “enumeração das características do texto, resumida após tratamento”, a *inferência* refere-se a deduções lógicas sobre o assunto tratado, e, por fim, a *interpretação*, que se explica sendo “a significação concedida a essas características” (p.45).

As categorias de análises foram formuladas por meio dos apontamentos dos professores em relação às questões presentes no guia de entrevista, e dos questionamentos referentes aos quadros utilizados nos encontros retirados de Darido e Rangel (2011).

2.3 O universo investigativo da pesquisa

O campo investigativo escolhido para a presente pesquisa é uma rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo, considerando a disciplina de Educação Física lecionada no campo da Educação Infantil, portanto, levamos em consideração as escolas que portam esse nível de ensino e os professores especialistas em Educação Física que atuam no determinado município.

O professor pesquisador está inserido no ambiente investigativo no qual a pesquisa foi desenvolvida, pois atua nesse contexto como Professor de Educação Física.

A rede municipal enfatizada abrange as seguintes modalidades de ensino: infantil e fundamental ciclo I e II, além das creches e da casa da criança, que atendem discentes menores de três anos de idade.

Se tratando dos professores que participaram do estudo e para a efetivação do mesmo, preocupou-se em manter em sigilo a identificação dos participantes e as informações coletadas, contudo, tais sujeitos serão nominados utilizando a letra P (maiúscula), que significa professor (a), acompanhada do número de 1 a 4, que estabelece o número de professores participantes. Os professores representam todos os professores que trabalham na rede municipal com a Educação Infantil, excluindo o professor pesquisador que também atua nesse nível de ensino.

Para a realização da pesquisa, coletamos também algumas características importantes dos professores participantes, disponibilizadas no quadro a seguir:

Quadro 1 - O perfil dos quatro professores participantes

Identificação	Idade	Tempo de docência na Educação Física	Tempo de docência na Educação Infantil	Formação acadêmica	Formação continuada – Pós-graduação	Turma de alunos – faixa-etária
P1	41 anos	20 anos	7 anos	Licenciatura em Educação Física (1996); Cursando pedagogia	Libras (2015); Treinamento e Condicionamento Físico (2000)	Maternal (3 anos), Infantil I (4anos) e Infantil II (5 anos)
P2	51 anos	18 anos	7 anos	Licenciatura Plena em Educação Física (1999); Pedagogia (2008)	Não possui	Infantil I (4anos) e Infantil II (5 anos)
P3	51 anos	27 anos	4 anos	Licenciatura Plena em Educação Física (2005); Direito (1995)	Treinamento Desportivo	Maternal (3 anos), Infantil I (4anos) e Infantil II (5 anos)
P4	39 anos	4 anos	4 anos	Licenciatura Plena em Educação Física (2000)	Não possui	Maternal (3 anos), Infantil I (4anos) e Infantil II (5 anos)

2.4 O processo de desenvolvimento da pesquisa

A interlocução caracterizou-se pela formulação de encontros de formação continuada, utilizando a técnica do grupo focal, para o grupo de professores e o professor pesquisador, que foram moderados pelo último.

Inicialmente foi realizado um levantamento teórico das publicações disponíveis sobre os assuntos em questão, com objetivo de aprofundar os conhecimentos do professor pesquisador facilitando seu entendimento sobre a história da arte, no caso, a Educação (Física) Infantil, as abordagens de ensino com enfoque na abordagem crítico-emancipatória e a sustentabilidade, essa fase foi estendida durante toda a pesquisa.

Na sequência, o pesquisador selecionou documentos teóricos, que julgou pertinente, considerando os objetivos da pesquisa, para elaborar o plano de trabalho com os participantes.

Os encontros foram realizados uma vez por semana, com duração de uma hora e quinze minutos cada, em horários de HEC (Hora de Estudos Coletivos), totalizando sete encontros, e foram efetivados na escola em que o professor pesquisador atua.

Cabe destacar também que o processo de desenvolvimento do estudo ocorreu de maneira flexível, sendo que o planejamento inicial sofreu alterações dadas algumas imprevisibilidades, considerando que o tempo hábil para a realização da pesquisa foi curto.

Com isso, foi elaborado o quadro a seguir para explanar o planejamento dos encontros da interlocução.

Quadro 2 - Esquema do processo de interlocução da pesquisa-participante.

	Conteúdo estudado	Referências utilizadas	Experiências teóricas e práticas
1	Grupo focal;	Guia de entrevista (apêndice B);	Realização do grupo focal a partir do guia de entrevista com mediação do professor pesquisador;

2	Higienismo e Militarismo, Esportivista, Recreacionista, Psicomotricidade;	Educação Física na Escola: Questões e Reflexões. DARIDO, S. C. 2003. Educação Física no Ensino Superior, Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. 2011.	Leitura individual. Reflexão sobre a leitura. Análise de quadro. Grupo focal.
3	Abordagens: Desenvolvimentista e Construtivista-Interacionista;	Educação Física na Escola: Questões e Reflexões. DARIDO, S. C. 2003/ Educação Física no Ensino Superior, Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. 2011/ Educação de Corpo Inteiro. FREIRE, J. B. 1997.	Leitura individual. Reflexão sobre a leitura. Análise de quadro. Grupo focal.
4	Abordagens: Crítico-superadora e Crítico-emancipatória;	Educação Física no Ensino Superior, Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. 2011/ Educação Física Crítico-emancipatória. KUNZ, E; TREBELS, A. H. 2010.	Leitura individual. Reflexão sobre a leitura. Análise de quadro. Construção de planos de ação considerando a abordagem crítico-emancipatória. Grupo focal.
5	Abordagens: Cultural;	Educação Física na Escola: Questões e Reflexões. DARIDO, S. C. 2003	Pesquisa na sala de informática. Vídeos: “Abordagens Pedagógicas em Educação Física Escolar Parte I” e “Parte II”. Grupo focal.
6	Abordagem Saúde Renovada;	Educação Física no Ensino Superior, Educação Física na Escola: Implicações para a Prática Pedagógica. DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. 2011	Leitura coletiva. Reflexão sobre a leitura. Análise de quadro. Grupo Focal.
7	Perspectiva da Sustentabilidade	GADOTTI, M. Educar para a Sustentabilidade: Uma contribuição à Década da	Leitura e discussão em grupo. Atividade prática:

		Educação para o Desenvolvimento Sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.	sistematização de propostas de ensino. Grupo focal.
--	--	--	---

Os encontros serão detalhados a seguir juntamente com as estratégias de interlocução vivenciadas pelo grupo.

Encontro 1: A realização do grupo focal efetivou-se por meio do guia de entrevista, em que, por meio de questões as discussões do grupo eram orientadas e mediadas pelo pesquisador. O mesmo preocupou-se em incluir todos os professores na construção das ideias abordadas, porém, é evidente que no grupo existem pessoas que expõem suas ideias mais facilmente que outras, o que é naturalmente entendido pelas diferentes características pessoais. A reunião foi gravada com o auxílio de um áudio (especificamente um celular) e, posteriormente, transcrita. Os professores conversaram entre si e discutiram sobre os temas abordados no guia de entrevista, todas as opiniões foram respeitadas e ouvidas com atenção pelo grupo.

Encontro 2: O objetivo desse encontro foi apresentar algumas referências teóricas sobre as abordagens de ensino construídas historicamente, portanto, foi disponibilizado para os professores um texto sobre os temas: Higienismo, Militarismo, Esportivismo, Recreacionismo e Psicomotricidade. Inicialmente os professores realizaram a leitura silenciosa do texto, em seguida, o professor pesquisador realizou algumas indagações aos professores, tais como: Você se recorda desse processo histórico? Ele está presente ainda em nosso contexto atual? Onde? Você acha que ele é adequado para a nossa realidade escolar? E, com isso, foi direcionando a discussão entre o grupo. Optamos por tratar na análise de dados apenas da abordagem da psicomotricidade, por esta ser uma das primeiras abordagens mais elaboradas construídas no período estudado. Posteriormente, foi entregue aos professores o seguinte quadro para análise, disponível Darido e Rangel (2011, p.8):

Quadro 3 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem da Psicomotricidade.

Como seria uma aula prática na abordagem psicomotricista?

Uma atividade, na qual os professores espalhariam vários vidros no chão, poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva?

Em duplas, os alunos deveriam vir correndo e arremessar uma bola para o companheiro de dentro do arco com a mão direita.

Em seguida, solicitar-se-ia aos alunos que arremessassem a bola com a mão esquerda, ainda com os dois pés dentro do arco.

Na mesma disposição, os alunos seriam estimulados a arremessar a bola, com um dos pés dentro do arco e outro fora, arremessando, ora com a mão direita, ora com a mão esquerda.

Deu para visualizar essa aula?

Como vocês perceberam, os alunos deveriam pensar para executar as tarefas, e as atividades não tinham ligações com a prática esportiva, e sim com a melhoria do conhecimento sobre o próprio corpo.

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física, você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da psicomotricidade?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Encontro 3: O objetivo do encontro esteve em torno do conhecimento das abordagens teóricas Desenvolvimentista e Construtivista-Interacionista. Foram utilizados dois textos explicativos para o desenvolvimento das ações, para isso dividimos duas duplas para cada concepção, cada dupla tinha a tarefa de realizar a leitura, trocar experiências e depois realizar considerações para a outra dupla, nesse momento, o professor pesquisador ficou orientando os diálogos do grupo, utilizando-se de alguns questionamentos para que o grupo refletisse sobre as abordagens. Num segundo momento, uma das duplas recebeu o quadro a seguir, com o objetivo de aprofundar o estudo e sanar as possíveis dúvidas e curiosidades, disponível em Darido e Rangel (2011, p. 10):

Quadro 4 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Desenvolvimentista.

Como seria uma aula prática na abordagem desenvolvimentista?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva, seria a seguinte:

Os professores dividiriam os alunos em quatro grupos e cada grupo realizaria uma atividade

num lugar específico. Depois, todos trocariam as posições (habilidades em circuitos). O objetivo da aula seria trabalhar a habilidade de saltar. Por exemplo:

- Na primeira estação, os alunos seriam estimulados a vir correndo e saltar entre duas cordas estendidas no chão.
- Na segunda estação, saltar um obstáculo que pode ser um banco sueco.
- Na terceira estação, vir correndo e saltar de lado as mesmas cordas.
- Na quarta estação, vir correndo e saltar de costas entre as cordas.

Deu para visualizar essa aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é que os alunos não permaneçam muito tempo na fila esperando, daí a estratégia de trabalhar em circuitos.

Outro aspecto presente nessa aula é a importância de variar as possibilidades de saltar, frente, alto, lado e costas.

Agora é a sua vez!

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física.

Você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem desenvolvimentista?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

A outra dupla recebeu o próximo quadro, referente à abordagem Construtivista-interacionista, disponível em Darido e Rangel (2011, p. 12):

Quadro 5 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Construtivista.

Como seria uma aula prática na abordagem construtivista?

Uma aula que poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva, seria a seguinte:

Os professores perguntariam para os alunos se eles já brincaram de amarelinha.

Cada um dos alunos apresentaria para os demais o seu jeito de jogar / brincar a amarelinha.

Depois de todos experimentarem as diversas formas de jogar amarelinha, o professor proporia para os alunos pensarem em outras formas de brincar de amarelinha. E todos a experimentariam.

O objetivo da aula seria resgatar uma brincadeira importante da cultura popular, a partir do que a criança já conhece e, propor, a partir da participação ativa dos alunos, novas formas de praticar a brincadeira.

Deu para visualizar esta aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é que os alunos brinquem e conheçam o rico patrimônio da humanidade ligado aos jogos e às brincadeiras populares.

Agora é a sua vez!

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física, você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem construtivista?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Encontro 4: Para esse encontro, estudamos as abordagens de ensino Crítico-superadora e Crítico-emancipatória, as quais foram enfatizadas pelo pesquisador já que umas delas faz parte do respaldo teórico da pesquisa. O grupo estudou os dois textos destinados às abordagens de maneira coletiva e posteriormente com o auxílio dos quadros que virão a seguir, foram estimulados a confeccionar um plano de aula para a Educação (Física) Infantil, aproximando o estudo da realidade enfrentada no âmbito escolar. Os quadros encontram-se disponíveis em Darido e Rangel (2011, p.13 e p.15):

Quadro 6 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Crítico-superadora.

Como seria uma aula prática na abordagem crítico-superadora?

Está descrito abaixo uma aula que foi exemplificada no próprio livro de Soares et al. (1992), que parece não corresponder exatamente ao principais pressupostos do livro. Vejamos.

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva, com base na tematização da ginástica artística ou olímpica seria a seguinte:

A aula pode ser dividida em três fases. Isso não implica romper a solução e continuidade entre elas.

Na primeira fase, os objetivos e conteúdos da unidade são discutidos com os alunos buscando as melhores formas deles de organizarem. No caso da ginástica, haveria uma conversa com os alunos sobre as formas de se exercitar para descobrir as possibilidades que cada um tem de executar movimentos artísticos / acrobáticos.

Preparar junto com os alunos os materiais que provocam desequilíbrio.

Na segunda fase, que toma o maior tempo disponível, refere-se à apreensão do conhecimento, no exemplo, poder-se-ia propor aos alunos a exercitação dos materiais recolhidos, buscando:

- Em quais materiais é possível fazer movimentos com o corpo todo?
- Quais os movimentos que facilitam “não cair”, quais os que precipitam a queda? Além de outros.

Na terceira fase, solicitar aos alunos que, em duplas, demonstrem vários movimentos de equilíbrio e utilizem a escrita ou o desenho para o relato dos exercícios de equilíbrio que deram a sensação mais gostosa de segurança.

O objetivo da aula, segundo os autores, seria o de promover a leitura da realidade. Para tanto, deve-se analisar a origem e conhecer o que determinou a necessidade do seu estudo (SOARES et al., 1992, p.88).

Deu para visualizar essa aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é a perspectiva histórica, embora no exemplo isso não fique muito evidente.

Agora é a sua vez!

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física, você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem crítico-superadora?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Quadro 7 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem Crítico-emancipatória.

Como seria uma aula prática na abordagem crítico-emancipatória?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva, seria a seguinte, utilizando o próprio exemplo do livro do Professor Kunz, situação de ensino IV, de atletismo (p. 127-128):

1. Arranjo do material – lápis e papel para registrar os locais de salto e materiais para a solução de problemas em relação às diferentes situações de saltos que se apresentam.
2. Transcendência de limites pela experimentação – descobrindo locais e experimentando suas formas do saltar. Exemplo: a experiência de salto em declive, ou atravessar uma vala com auxílio de uma vara.
3. Transcendência de limites pela aprendizagem – alguns locais de saltos encontrados na escola ou nas proximidades podem ser recriados, a partir do uso de colchões, por exemplo.

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física, você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem crítico-emancipatória?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Encontro 5: Nesse encontro foi estudada a abordagem Cultural. Iniciamos a reunião na sala de informática de uma das escolas do município, onde a orientação foi pesquisar sobre as concepções expostas acima. Posteriormente, cada professor expôs suas buscas e o grupo foi estimulado a refletir sobre as informações. No final, com o objetivo de reforçar o conhecimento das diferentes concepções de ensino na Educação Física, foram assistidos aos vídeos: “As Principais Tendências

Pedagógicas em Educação Física Escolar Parte I”³ e “Parte II”⁴ sob coordenação da Professora Suraya Cristina Darido.

Encontro 6: A abordagem investigada nessa reunião foi a Saúde Renovada. O encontro foi dirigido de maneira explicativa inicialmente. Posteriormente, os professores fizeram a análise de dois textos, cada um abordando uma perspectiva diferente. Ao final foram expostas as opiniões de cada professor e as possibilidades de intervenção na Educação Física infantil.

Quadro 8 - Estratégia de interlocução sobre a abordagem da Saúde renovada.

Como seria uma aula prática na abordagem da saúde renovada?

Uma atividade que poderia ocorrer numa aula, nessa perspectiva, seria a seguinte:

Os alunos iniciariam a aula realizando um aquecimento. Em seguida seriam divididos em quatro grupos e cada grupo realizaria uma atividade num lugar específico. Depois, todos trocariam as posições. (Desenvolvimento de capacidades físicas em circuitos.) O objetivo da aula seria trabalhar a capacidade física de resistência abdominal. Por exemplo, em cada uma das estações de circuito, os alunos realizariam um tipo de exercício abdominal, para cada região.

Deu para visualizar essa aula?

Na verdade, o importante para essa perspectiva é que os alunos experimentem as diferentes capacidades físicas durante as aulas.

Agora é a sua vez!

Tente lembrar da sua própria formação na faculdade de Educação Física, você se lembra de alguma disciplina que tenha discutido os conceitos da abordagem saúde renovada?

O que você achou mais importante dessa abordagem? Quais são as suas vantagens?

Você consegue pensar em outras atividades práticas nessa tendência?

Encontro 7: Nesse encontro foi estudado o tema da Sustentabilidade. Teve início com uma exposição do pesquisador a respeito da escolha do tema, na sequência realizou-se uma leitura de um texto sobre o tema. Nesse encontro foram compiladas as contribuições de todos os encontros com o objetivo de estruturar um esboço do que seria o produto do estudo, incluindo os referenciais mais importantes

³ <https://www.youtube.com/watch?v=wISdK7lduD4>

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=MDfbXA5crFA>

na visão do grupo e as estratégias pedagógicas mais pertinentes para o planejamento das ações.

O objetivo, ao final da realização do projeto, foi confeccionar uma proposta metodológica para a Educação Infantil a partir dos princípios da concepção crítico emancipatória, aliando o tema da educação sustentável, para que possa embasar profissionais e contribuir para o reforço dos aportes teóricos a respeito da Educação (Física) Infantil nas escolas.

CAPÍTULO 3 - INFÂNCIA, ESCOLA E EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL

Neste capítulo são apresentadas considerações sobre os conhecimentos construídos historicamente mediante esses três conceitos expostos no título. Para isso foram estruturados os seguintes subcapítulos: “Contextualização histórica da infância”, que cita informações sobre as características do processo de desenvolvimento histórico do conceito de infância relatando características das mesmas; “Considerações sobre a educação infantil no Brasil” que aborda os fatos relatando decretos, leis e ementas importantes para o nível de ensino em questão; e “Educação (Física) infantil: valorizando a subjetividade da criança” que, por sua vez, implica em discutir aspectos relacionados à abordagem do se-movimentar na infância.

3.1 Contextualização histórica da infância

Regressemos agora num processo histórico para relatar alguns aspectos que influenciaram a educação no Brasil contando com o auxílio de estudiosos como Piori (2004), Ariès (1978), Freitas (2001) e Romanelli (2010).

Ao referir-se à infância, mais especificamente nas embarcações portuguesas, vamos realizar uma viagem ao tempo para detalhar as características marcantes dessa época. As crianças não tinham espaço para o mundo infantil, pois eram condenadas a viver a vida dos adultos logo desde pequenas, os meninos eram tratados como homens e sua mão-de-obra era explorada até durar sua vida útil. Por sua vez, as meninas de 15 anos já eram consideradas moças para casar. Antes de chegar ao Brasil, no processo de imigração, as crianças eram calejadas pelo sofrimento nas embarcações, pois passavam fome, sede, trabalhavam até fadigar e sofriam abusos sexuais. A realidade da infância nesse tempo foi essa: “viver em alto mar, deixar de ser criança, ver seu universo de sonhos, esperanças e fantasias desmoronar diante da cruel realidade do cotidiano das naus do século XVI; perder sua inocência para nunca mais recuperá-la” (PRIORI, 2004, p.49).

Para Ariès (1978), a infância, tomando como base a arte medieval em meados do século XII, era desconsiderada ou simplesmente as obras não a representavam com suas características próprias e sim com a imagem de adultos

em miniatura, e discorre que “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo (p.50)”. Próximo ao século XIII, começaram a surgir figuras da infância que se aproximavam mais das suas peculiaridades, como anjos, meninos adolescentes e, mais tardiamente, as obras foram tomando formas específicas, segundo o autor, isso se deve à concepção de infância empregada na época, pois as crianças detinham um nível de mortalidade muito alto, contudo, começou-se a atribuir uma certa sensibilidade às crianças, com isso, os pais começaram a vaciná-las, e as condições de higiene também aprimoraram.

Ariès (1978) colabora explanando sobre a evolução do conceito infância nessa época de muitas transformações nesse âmbito:

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento tornaram-se particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII (p.65).

Ainda nessa época (século XIII a XVII), as crianças pequenas usavam cueiros, um tecido que era envolto em seu corpo, assim que deixava essa vestimenta passava a usar roupas dos adultos, como os outros homens e mulheres. Os meninos usavam uma espécie de vestido, e as meninas vestiam-se como mulheres, pois não se diferenciavam ainda como crianças. Mais tarde, as crianças começaram a usar roupas que os adultos não vestiam mais, e a adoção de um traje específico para a infância marcou uma importante fase de construção do sentimento de infância, um valor foi adquirido pela mesma (ARIÈS, 1978).

Nesse período (século XIII a XVII), abordado anteriormente, os jogos eram comuns às crianças e aos adultos, não havia separação entre ambos, os pequenos participavam de festividades e das cerimônias tradicionais junto com os mais velhos, havia um apreço pelas músicas e danças (praticavam desde muito cedo), as crianças brincavam com bonecas, jogavam arcos, xadrez, jogos de raquete, jogo de rimas, e como os jogos de azar não sofriam desaprovação moral, as crianças também jogavam cartas e dados, praticavam a Quintana (montado a cavalo o indivíduo buscava acertar um alvo de madeira), o jogo de bola, dentre tantos outros (Ariès, 1978). Os jogos eram realizados sem distinção de classe social, como podemos constatar:

Partimos de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e classes. O fenômeno que se deve sublinhar é o abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais superiores, e, simultaneamente, sua sobrevivência entre o povo e as crianças dessas classes dominantes. É verdade que na Inglaterra os fidalgos não abandonaram, como na França, os velhos jogos, mas transformaram-nos, e foi sob formas modernas e irreconhecíveis que esses jogos foram adotados pela burguesia e pelo “esporte” do século XIX (p.124, grifo do autor).

Ao chegar ao Brasil, a educação escolar das crianças restringia-se aos meninos, como pode constatar-se, “fora uma das primeiras e principais preocupações dos padres da Companhia de Jesus desde o início da sua missão na América portuguesa” (p.55), desse modo, a “educação das crianças implicava, assim, uma transformação radical da vida dos jovens índios” (p. 61), pois foram expostas a uma nova cultura imposta, sobretudo, a criança indígena era “entregue pelos próprios pais aos padres da Companhia de Jesus, era considerada o “papel branco” no qual se inscreviam a luta contra a antropofagia, a nudez e a poligamia” (PRIORI, 2004, p. 61).

Em relação ao ensino da religião católica, Priori (2004) explana que “No aprendizado da doutrina apostava-se na capacidade de memorização dos jovens indígenas”. “Os jesuítas desenvolveram catecismos com diálogos para que as crianças fixassem as normas da igreja” (p.73).

A realidade das crianças indígenas era muito diferente da realidade das crianças de elite, assim como relata Priori, (2004):

Aos meninos, uma educação voltada para o desenvolvimento de uma postura viril e poderosa, aliada a uma instrução, civil ou militar, que lhe permitisse adquirir conhecimentos amplos e variados, garantindo-lhe e desenvolvimento pleno da capacidade intelectual. Os filhos da elite rural e urbana foram advogados destacados, médicos distinguidos, engenheiros desbravadores do Império ou ainda políticos republicanos (p.155).

Para Romanelli (2010), a economia brasileira fundamentada na mão de obra escrava teve grande impacto social e político representado pela família patriarcal. Nesse período, a estratificação social baseada na manutenção de um esquema de segurança era pautada na autoridade sem limites dos donos de terra. A família patriarcal importou formas de pensar e ideias dominantes da cultura medieval

européia, cometida por meio da ordem dos jesuítas. Com isso, “era, portanto, a um limitado grupo de pessoas pertencentes à classe dominante que estava destinada à educação escolarizada (p.33)”.

Freitas (2001) retrata em sua organização a “roda dos expostos”, que eram instituições de origem europeia, porém tiveram repercussão no Brasil, e apresentavam, por objetivo, a assistência à criança abandonada, fato que comum na época. Três instituições de roda dos expostos sobreviveram por longa data no Brasil, mas, especificamente, entre 1726-1950, e tiveram papel importante para a infância, pois trabalhavam com assistência caritativa de cunho missionário.

Esse relato nos faz refletir sobre a história das crianças no Brasil e as condições de sobrevivência, em que seus direitos, que atualmente em algumas regiões do país são precários, antigamente se faziam ainda mais ausentes e deficitários.

Nessa mesma óptica, Freitas (2001) revela considerações sobre o final do século XX, que são as mesmas:

No final do século XX a infância tornou-se uma questão candente para o Estado e para as políticas não governamentais, para o planejamento econômico e sanitário, para legisladores, psicólogos, educadores e antropólogos, para a criminologia e para a comunicação de massa. Desde a nossa própria infância, quando se acreditava na inocência de diferentes graus da infância – relativos à vida e à camada econômica e social dos adultos circundantes, que poderiam ser a família consanguínea ou não, ou a instituição de proteção ou repressão –, ela ganhou uma autonomia da família, substituindo-a parcial ou completamente pela faixa etária (a turma ou o bando), ao ser atraída da casa para a rua, por força da luta pela sobrevivência nas grandes cidades, do encontro com a marginalidade social e com a morte prematura por desnutrição ou pela violência (p.19).

É evidente que a história das crianças no Brasil passou e passa por dificuldades e sofrimentos, contudo, vamos refletir sobre a infância em seu termo e seus significados, como explica Freitas (2001):

Enquanto objeto de estudo, a infância é sempre *um outro* em relação àquele que a nomeia e a estuda. As palavras *infante*, *infância* e demais cognatos, em sua origem latina e nas línguas daí derivadas, recobrem um campo semântico estreitamente ligado à ideia de *ausência de fala*. Esta noção de *infância* como qualidade ou estado do *infante*, isto é, *d'aquela que não fala*, se constrói a partir dos

prefixos e radicais linguísticos que compõem a palavra: *in* = prefixo que indica negação; *fante* = particípio presente do verbo latino *fari*, que significa *falar, dizer* (p.229, grifos do autor).

Friedmann (2005) relata a importância de situar, quando referimo-nos à infância, de qual infância estamos tratando, pois, para a autora, existem incontáveis realidades de infância. Podem ser elas: crianças idealizadas, globalizadas, membros de famílias tradicionais, provindos de famílias não clássicas, mãe solteira, pais separados, crianças adotadas, crianças discriminadas por diversas razões, raça, sexo, origem socioeconômica, crianças das zonas rurais, crianças das comunidades indígenas, crianças da rua, crianças que trabalham, enfim, podemos situar vários contextos de infância na atualidade, por isso a saliência em enfatizar seu contexto e suas características, pois as infâncias se apresentam de maneiras distintas.

Para Saviani (2011), os jesuítas encerraram o monopólio na educação em 1959 quando desencadeou uma interpretação da educação considerando a pedagogia tradicional leiga, inspirada no liberalismo clássico e nas ideias iluministas. Nesse processo não houve a exclusão da influência católica, mas sim o rompimento de seu monopólio. Essas ocorrências predominam até o início do século XX quando a influência da Escola Nova ganhou evidência. A Escola Nova, por sua vez, foi inspirada na concepção humanista moderna de filosofia da educação, e a década de 1920 foi muito propícia para suas influências.

Em 1924 é fundada a Associação Brasileira de Educação, contrapartida da Associação dos Educadores Católicos. As discussões em relação aos dois pontos de vista são fomentadas em 1934 com as manifestações em torno da Constituição. No final da década de 1950, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os debates voltaram à tona, assumindo novos caminhos com a votação da Constituição em 1988. Na década de 1960 a Escola Nova vai perdendo força e apresenta sinais de crise, por emergência de uma nova tendência: a tecnicista, e é nessa década que o regime militar dá suas contribuições pedagógicas pautado na assessoria americana, centrada nas ideias de eficiência e produtividade. Porém, aconteceu um movimento contra essa pedagogia, pautado na concepção crítico-reprodutivista de educação por volta da década de 1970. A partir desse ponto iniciaram-se discussões sobre as concepções dialéticas e culminaram para o desenvolvimento de outras compreensões dadas as situações enfrentadas (SAVIANI, 2011).

3.2 Considerações sobre a educação infantil no Brasil

No Brasil, em 20 de dezembro de 1996, foi promulgada a Lei nº 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB), ao referir-se sobre a educação escolar no Art. 1º descreveu (BRASIL, 1996):

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 1º Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (p.1)

Essa mesma Lei (BRASIL, 1996), quando menciona, em seu Art. 2º, os princípios e fins da educação nacional discorrem que a mesma é dever tanto da família, quanto do Estado e é “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 1). Em seguida relata que o ensino deve considerar alguns princípios, a conhecimento:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (p.1-2).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também fez considerações para a Educação Infantil quando explana, em seu Art. 29, 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” (BRASIL, 1996, p.11).

No que se refere à avaliação na Educação Infantil, a LDB faz suas considerações no Art. 31 e institui que a mesma “far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental” (BRASIL, 1996, p.11).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) foram construídos baseando-se no modelo educacional espanhol, que em 1994 mobilizou um grupo de pesquisadores e professores com o objetivo da confecção do documento em pauta, envolvendo os órgãos Ministério da Educação e Desporto através da Secretaria de Ensino Fundamental. No ano de 1997, foram lançados os documentos referentes às 1ª a 4ª séries (1º e 2º ciclo do ensino fundamental, atualmente do 1º ao 5º ano), e em 1998, disseminados os documentos indicados às 5ª a 8ª séries (3º e 4º ciclo, que hoje corresponde do 6º ao 9º ano), incluindo também um PCN específico para a Educação Física. Logo em 1999, foram publicados os PCNs do Ensino Médio, que contou com uma equipe diferente da primeira elaboração, supervisionado pela Secretaria da Educação Média e Tecnológica, aliadas também ao Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1999 apud DARIDO, 2003).

Para Darido (2003), de acordo com os pesquisadores e professores que organizaram o documento em 1998, o mesmo tem a função de subsidiar a elaboração curricular dos estados e municípios, servindo de base para reflexão pedagógica dos conteúdos na prática dos professores, e promover diálogos e discussões sobre as experiências curriculares já enfatizadas nas escolas, para a construção de novos projetos educativos.

Nessa mesma vertente, para Darido (2003), os Parâmetros Curriculares Nacionais são:

[...] compostos pelos seguintes documentos: documento introdutório, temas transversais (Saúde, Meio Ambiente, Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo) e documentos que abordam o tratamento a ser oferecido em cada um dos diferentes componentes curriculares (p.19).

Esse documento representou um marco na esfera educacional brasileira, pois foi um dos primeiros referenciais voltados para a escola, abordando orientações pedagógicas.

Em 1998 foi publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, que foi destinado às creches e pré-escolas, atendendo as determinações da

LDB de 1996. Esse documento é dividido em três volumes, sendo eles: o primeiro designado “Introdução”, o segundo é o que se refere à “Formação pessoal e social”, e o terceiro intitulado “Conhecimento de Mundo”. O documento é fruto de um amplo debate nacional e tem por objetivo apontar metas de qualidade que contribuam para o desenvolvimento integral das crianças, propiciando o acesso e a ampliação aos conhecimentos construídos social e culturalmente (BRASIL, 1998).

O documento propõe que, para que na infância seja desenvolvida a capacidade de criação, é essencial que nas instituições de educação infantil seja proporcionada uma grande variedade de experiências, por meio de brincadeiras ou intervenções diretas. A brincadeira ocorre no plano da imaginação, portanto, a criança que brinca, desenvolve a linguagem simbólica. Dessa maneira, a atuação do professor com intencionalidade considerando a realidade e a observação das brincadeiras próprias da criança, oportunizando materiais adequados e um espaço estruturado para o aspecto lúdico, permite o enriquecimento das capacidades de imaginação, criação e organização do universo infantil (BRASIL, 1998).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume três, faz referências ao âmbito do movimento e aborda eixos temáticos, tais como: expressividade, equilíbrio e coordenação motora. Nesse sentido, a expressividade, vista como “dimensão expressiva do movimento, engloba tanto as expressões e comunicação de ideias, sensações e sentimentos pessoais como as manifestações corporais que estão relacionadas com a cultura (p. 30)”, e no campo da coordenação motora e equilíbrio, considera como instrução que “As instituições devem assegurar e valorizar, em seu cotidiano, jogos motores e brincadeiras que contemplem a progressiva coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças” (BRASIL, 1998, p.30).

As propostas pedagógicas de Educação Infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, necessitam reverenciar os seguintes princípios (BRASIL, 2010):

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

- Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (p.16).

Mais recentemente, em 2017, foi elaborado um documento intitulado Base Nacional Comum Curricular, que tem por objetivo discorrer sobre finalidades e expectativas para a educação.

Para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a expressão educação pré-escolar, empregada no Brasil até a década de 1980, anunciava o entendimento de que a Educação Infantil era uma fase antecedente, “independente e preparatória para a escolarização, que só teria seu começo no Ensino Fundamental. Situava-se, portanto, fora da educação formal” (BRASIL, 2017).

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos (BRASIL, 2017, p. 31)

O texto supracitado é expresso no Art. 3º, quando no art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão” (BRASIL, 2006).

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200928, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade foi incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2017, p. 31-32)

A citação acima retirada da Base Nacional Comum Curricular é expressa nos termos do § 3º do art. 60 da Constituição Federal, que propaga a imediata Emenda ao texto constitucional: Art. 1º Os incisos I e VII do art. 208 da Constituição

Federal, incidem a vigorar com as seguintes alterações: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,2009).

A Base Nacional Comum Curricular tem por finalidade estabelecer o conjunto de aprendizagens essenciais para a Educação Básica, portanto, estas aprendizagens devem ser proporcionadas a todos os alunos durante as etapas da mesma, considerando as habilidades e competências que cabem nesse contexto, e tendo por objetivo a formação humana e integral para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Esse documento é fruto de inúmeros estudos e análises por parte dos atores educacionais e da sociedade brasileira (BRASIL, 2017).

Para a Educação Infantil, a BNCC estabelece como direitos de aprendizagem e desenvolvimento os seguintes aspectos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Considerando que na Educação Infantil, as aprendizagens das crianças acontecem de acordo com os eixos estruturantes, que são interações e brincadeiras, o documento articula as aprendizagens em cinco (5) campos de experiências, são eles: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimentos”, “Traços, sons, cores e formas”, “Oralidade e escrita” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” (BRASIL, 2017).

Em relação aos objetivos de aprendizagem que a BNCC apresenta para crianças de 4 a 5 anos e 11 meses, são eles, para o campo de experiência, Corpo, gestos e movimentos (BRASIL, 2017):

- Movimentar-se de forma adequada, ao interagir com colegas e adultos em brincadeiras e atividades.
- Criar movimentos, gestos, olhares, mímicas e sons com o corpo em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em momentos de cuidado, brincadeiras e jogos, escuta e relato de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- Demonstrar valorização das características de seu corpo, nas diversas atividades das quais participa e em momentos de cuidado de si e do outro.
- Criar, com o corpo, formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.

- Coordenar com precisão e eficiência suas habilidades motoras no atendimento a seus interesses e necessidades de representação gráfica (p.42-43).

Como os objetivos supra elencados no documento referem-se ao campo de experiência que é denominado Corpo, gestos e movimentos, subentende-se que é destinado à área da Educação Física considerando as unidades escolares de educação infantil que possuem professores especialistas da disciplina, ou mesmo voltado às práticas dos professores generalistas quando trabalham o movimento, contudo, o texto aborda alguns apontamentos como “movimentar-se de forma **adequada**”, “demonstrar **controle e adequação** no uso de seu corpo”, que podem remeter a uma prática limitada e disciplinar, como aquela vivida na Educação Física militarista e higienista, portanto, é crucial que haja reflexão dos educadores para que não se manifeste uma visão da disciplinarização dos corpos como aponta Sayão (2002).

3.3 A Educação (Física) Infantil: valorizando a subjetividade da criança

Nesse tópico vamos abordar a Educação Física num viés crítico emancipatório, considerando as análises de movimento no se movimentar, impregnados de sentido/significado e subjetividade.

O saber ainda escasso é aquele que se refere às possibilidades e limites na organização das brincadeiras e jogos das crianças, que satisfazem a necessidade inerente a uma vida plena e com significados, levando em conta o se movimentar (KUNZ, 2001).

Nesse sentido, para Kunz (2001), os estudiosos não questionam o valor concebido à importância social, cultural e pedagógica dos jogos e das brincadeiras no contexto de ensino e aprendizagem de crianças e adolescentes, mesmo em situações lúdicas em espaços extraescolares.

Dentre as análises críticas do movimento, jogo e brincadeira, encontram-se entre aquelas destinadas ao entendimento a partir da lógica do contexto sociocultural e histórico ao qual estão circundados. Para essas abordagens é decadente a homogeneização do brinquedo/jogo da criança realizada pela indústria cultural do brinquedo, que facilmente limita a criatividade e expressão do movimento,

com objetivo também de controle social. A criança, por sua vez, é estimulada, dessa forma, a afastar-se da sua realidade, tendo sua subjetividade controlada, oferecendo margens à submissão e à obediência. Para tanto, “A sensibilidade infantil, no entanto, consegue muitas vezes, desde que lhe seja possibilitado espaço e tempo para isso, transcender os limites desse “real construído” pela indústria cultural do brinquedo (KUNZ, 2001, p.95)”.

Nesse mesmo caminho, Kunz (2001) relata que, pedagogicamente, oferecer às crianças e aos adolescentes, atividades bem sucedidas de vida, que extrapolam o sentido das atividades obrigatórias do dia-a-dia, é oferecer possibilidades para a formação de sujeitos críticos e emancipados. Corroborar também com a ideia, que as atividades lúdicas relacionadas ao brincar e jogar infantil se concentram no desenvolvimento e na interpretação dos sentidos/significados proferidos pelas crianças no momento de sua atividade, considerando também as funções comunicativas, expressivas, explorativas e criativas do movimento humano. A Educação Física, nesse viés, deveria voltar sua atenção para o mundo fenomenológico dos movimentos, que são compreendidos e interpretados em sua dimensão natural, em contrapartida aos movimentos que são apresentados de maneira artificial e fragmentados do real por incentivo de interesses dominantes.

Kunz (2001), ao valorizar a concepção subjetiva do movimento humano nos jogos e brincadeiras infantis, explana:

Por mais difícil que seja entender as singularidades subjetivas pela impossibilidade de isolamento das determinações do contexto histórico-social, uma vez que “subjetividade é sempre social, e assumida e vivida por indivíduos em suas existências particulares” (Guatari/Rolnik, 1993, p. 33), a temática tem uma relevância pedagógica fundamental. Mesmo reconhecendo a importância das determinações sociais sobre a subjetividade, pode-se perceber, também, que em determinadas vivências e experiências subjetivas que se realizam, sempre há algo – mesmo que fantasioso – de totalmente singular, de particular, aquilo que só a pessoa vive ou percebe. A subjetividade pode ser entendida, assim, como este processo por meio do qual o homem se desenvolve no contexto social concreto, numa relação tensa entre um “ser social” e um “ser individual”. Neste desenvolvimento os indivíduos se encontram e se confrontam com mecanismos hegemônicos que desafiam e pressionam o indivíduo para uma forma de desenvolvimento estereotipado (KUNZ, 2001, p.108-109, grifos do autor).

Para o autor o problema para a formação da subjetividade passa a existir quando as possibilidades de conhecer o mundo são restritas a um mundo previamente formado pelas objetivações culturais consequentes da evolução científica e tecnológica ocorridas no mundo moderno. Nesse sentido, a subjetividade passa a ser construída e moldada, e os especialistas de conhecimento passam também a produzir interesses e desejos para a maioria dos indivíduos, de acordo com os interesses da sociedade do consumo, quase sempre, estimuladas pelas classes dominantes (KUNZ, 2001).

Para Gomes-da-Silva (2010), mesmo com incessantes estudos com objetivo de melhoria para a área da Educação Física no campo infantil, percebem-se ainda práticas voltadas para o *laissez-faire* e para o tradicionalismo/autoritarismo nas escolas, salvo algumas práticas que intuitivamente superam tais ambivalências sem serem estudadas com profundidades no ambiente acadêmico. A autora é embasada por Kunz (1991, 2000), considerando a “concepção dialógica do movimento humano” valorizando também os aspectos do se movimentar.

Admitindo que somos seres imprevisíveis e indeterminados, abrimos espaço para aprender o valor das relações, da expressividade do outro, da admiração e aceitação e também da renúncia daquilo que não nos cabe, é nessa ótica que Gomes-da-Silva (2010) nos propõe análises nas aulas de Educação Física na infância:

São os olhares das crianças, seus gestos, seus movimentos (que são *signos*), que convidam o professor a admiração, a se misturar com cada criança e, assim, *interpretar*, a partir dos interesses, desejos e necessidades que elas mostram. Quer dizer, são esses indicadores, das próprias crianças, que levam o professor a estabelecer, diante de suas manifestações sógnicas, as relações interpretantes do fluxo dos signos, nas semioses (p.115).

Sendo assim, o que estamos propondo neste íterim, é a valorização dos aspectos subjetivos das crianças nas aulas de Educação Física infantil, em contrapartida à prática tradicional que valoriza apenas os aspectos físicos e movimentos estereotipados, negando a criação e produção de conhecimento pelas crianças, como enfatizado nos termos utilizados no RCNI (coordenação motora) e na BNCC (movimentos adequados).

Debortoli, Linhales e Vago (2006), tratando-se do fazer específico da Educação Física, realizam os seguintes questionamentos: Quais as visões historicamente estabelecidas sobre a infância? Consideramos nossos alunos apenas como sujeitos que podem transformar-se em atletas, reduzindo o conteúdo das aulas a uma repetição descontextualizada de gestos, padrões de movimento ou capacidades coordenativas? Como “massinhas amorfas” a serem gradualmente modeladas pelas prescrições contidas nos manuais de psicomotricidade? Como sujeitos indisciplinados, sem limites e hiperativos, que devem fazer Educação Física para disciplinar seus corpos e ficar mais calmos, menos agressivos e em melhores condições para frequentar a escola, respondendo às suas exigências e conteúdos preestabelecidos? Para os autores, tais reflexões apontam uma visão muito simplista da Educação Física na escola, portanto, proferem que o ensino da cultura corporal de movimento para as crianças também é necessário considerando as infinitas possibilidades do se movimentar humano.

CAPÍTULO 4 - ABORDAGENS TEÓRICO-METODOLÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nesse capítulo serão elencadas, de maneira sistematizada, as concepções teóricas metodológicas, assim denominadas na referida investigação, que compreendem as abordagens de ensino historicamente elaboradas por diversos autores, pesquisadores da Educação Física, que julgamos contribuir também para reflexões no âmbito da Educação Infantil.

Para isso, iniciamos com uma reflexão de Souza e Lara (2011) sobre a Educação Física e seus aspectos históricos:

No que se refere à EF, faz-se imprescindível uma prática pedagógica que situe o âmbito de conhecimento da cultura corporal nas condições de vida real. Isso significa defender a historicidade da cultura, especificamente da cultura corporal, de forma que a cultura recupere o seu significado enquanto resultado da vida e da atividade dos sujeitos em busca da sua superação. Neste processo, os sujeitos, sob uma prática competitivista e individualista criaram, em nome de um progresso produtivista, aspectos contraditórios que vieram abalar e colocar em risco as suas próprias condições de vida. Essa postura impõe à EF identificar os seus conteúdos de ensino, inclusive as práticas da cultura corporal que são desenvolvidas em meio ao contexto natural, como forma de materialização de diferentes objetivos e interesses (p.9).

Reflitamos como Becker (2012) que, ao retratar os modelos pedagógicos e epistemológicos, aborda as diferentes pedagogias: diretiva, não diretiva e relacional ou construtivista. A pedagogia diretiva é influenciada pelas epistemologias empiristas, que representam aquelas salas de aula nas quais o professor acredita que o conhecimento pode ser transmitido para o aluno, portanto, o aluno é concebido como tábula rasa, submete-se ao professor e deve “ficar em silêncio, prestar atenção, e repetir o que foi transmitido” (p.16). A pedagogia não diretiva é fruto das epistemologias aprioristas, nelas o professor acredita que o aluno aprende sozinho, acredita que o ser humano traz o conhecimento em seu genoma, como herança genética e, nesse caso, o professor renuncia à intervenção no processo de ensino aprendizagem. Em controvérsia, a pedagogia relacional ou construtivista é fomentada pelas epistemologias críticas, as quais acreditam que o aluno só aprende

se agir e problematizar a própria ação, pautados na ideia de Piaget (1936) quando relata os processos de assimilação e acomodação.

Valendo-se dessa reflexão anterior, podemos perceber que essas pedagogias estarão presentes também nas concepções da Educação Física que vamos explicitar adiante.

A Educação Física escolar, em seu início, foi marcada por uma forte influência da **perspectiva higienista**, cujo principal objetivo era a manutenção de hábitos de higiene e de saúde obtidos por meio de exercícios físicos, com isso valorizava-se o desenvolvimento físico e moral. Mais adiante, a área passou a ser fomentada pela **perspectiva militarista**, período em que o principal propósito era a formação de indivíduos disciplinados para situações de guerra e combate, com isso, a Educação Física na escola foi influenciada por instruções físicas militares (COLETIVO DE AUTORES, 1992; SOARES, 1994; DARIDO, 2003; VASCONCELOS e CAMPOS, 2014).

Na sequência histórica, a Educação Física Escolar passou à valorização do esporte, sendo influenciada pela perspectiva Esportivista. Com essa determinação temos, então, não o esporte *da* escola, mas o esporte *na* escola, que “indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.54).

No final da década de 70, as aulas de Educação Física recebem influência de estudos acadêmicos como mestrado e doutorado e as críticas aos modelos anteriores proporcionou a criação de novas propostas de ensino, denominadas de abordagens ou concepções (VASCONCELOS e CAMPOS, 2014). Nesta pesquisa vamos abordar as contribuições teóricas a partir desse marco histórico citado.

Vale, nesse momento, refletir sobre a Educação Física Escolar, suas finalidades, e pensar o que fazem os professores de Educação Física na escola. Os professores têm a função de elaborar, sistematizar e avaliar métodos de ensino que tenham como conteúdos, valorizando a ótica didático-pedagógica dos mesmos, os jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas, dentre outros, apropriando-se de propósitos educacionais, ou seja, aqueles com intenção de formação dos alunos (BETTI, FERRAZ, DANTAS, 2011). Com isso:

A tematização didático-pedagógica faz-se a partir de sentidos culturais e potencialidades de estimulação do organismo humano que se apresentam naquelas manifestações (brincadeira, jogo e etc.) ligadas à tradição da Educação Física, tradição esta que se renova (ou deve se renovar, sob pena de desatualizar-se) em consonância com os contextos sócio-históricos, que são mutáveis (p.106).

Para Betti, Ferraz e Dantas (2011), as intenções dirigidas aos processos educacionais escolares, considerando a Educação Física, também renovam conforme mudam os contextos sócio-históricos (a saber: contexto político, econômico, cultural e científico), mentalidades e os interesses da demanda social. Os autores relatam a necessidade das transformações ocorridas nos diversos âmbitos serem correlatas nas práticas pedagógicas nas escolas, porém, sabem que muitas vezes a mudança acontece lentamente ou até de forma descompassada.

Nos últimos 30 anos, a Educação Física Escolar, produziu, no campo acadêmico, uma estrutura histórica conceitual elaborada por diversas fontes teóricas. Esse movimento foi compilado e impulsionado pelo sistema de pós-graduação, que viabilizou a base dos processos de formação docente na área. A partir desses estudos foi possível ressignificar os propósitos e as finalidades do componente e produzir materiais pedagógicos para utilização curricular (FERRAZ e CORREIA, 2012).

Considerando tais circunstâncias, foram produzidas concepções pedagógicas em linhas psicomotricista, desenvolvimentista, construtivista, crítico superadora, progressista, sistêmica, antropológica, saúde/renovada, fenomenológica e pós-crítica, dentre outras. Essa construção foi acionada nos diferentes níveis de ensino, tais quais, universidades, reformas em nível federal, estadual e municipal, servindo de alento para muitos professores de Educação Física Escolar. Porém, “vislumbramos a dificuldade de transposição dessas perspectivas teóricas para a sua profícua efetivação nas práticas educacionais concretas” (FERRAZ e CORREIA, 2012, p.536).

Darido (2003) apresenta as seguintes abordagens pedagógicas em Educação Física, são elas na sequência apresentada pela autora: Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista-Interacionista, Abordagem Crítico-Superadora, Abordagem Sistêmica, Abordagem da Psicomotricidade, Abordagem Crítico-Emancipatória, Abordagem Cultural, Abordagem dos Jogos Cooperativos,

Abordagem da Saúde Renovada e Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Para nosso estudo, optamos por abordar as seguintes concepções, a saber, a Concepção da Psicomotricidade (LE BOULCH, 1982), a Concepção da Saúde Renovada (GUEDES e GUEDES, 1997), a Concepção Desenvolvimentista (TANI, *et all*, 1988), a Concepção Cultural (DAÓLIO, 2005), a concepção Construtivista-interacionista (FREIRE, 1997) , a Concepção Crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), a Concepção Crítico-emancipatória (KUNZ, 2001; KUNZ, *et all*, 2003; KUNZ e TREBELS, 2006), e a concepção multicultural (NEIRA e NUNES, 2008-2009), tais linhas teóricas serão expressas com seus autores mais importantes.

4.1 Abordagem da Psicomotricidade

Para Soares (1996), citado por Darido (2003), a psicomotricidade é a primeira abordagem mais articulada que surge a partir da década de 70, em divergência aos modelos de Educação Física anteriores, que tinham suas raízes nos fundamentos do militarismo e Higienismo. Essa concepção almejava o desenvolvimento integral da criança, preocupando-se com os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. Nesse processo é inaugurada uma nova perspectiva para os professores de Educação Física, passando a incluir o conhecimento de origem psicológica do indivíduo, e extrapolando os limites biológicos e de rendimento corporal.

O autor francês Jean Le Boulch foi o principal estudioso que influenciou o pensamento psicomotricista no Brasil, através da publicação de seus livros, e de seus seguidores. Le Boulch foi inspirado, para construir suas ideias a respeito da psicomotricidade, em alguns autores, que não eram específicos da Educação Física, entre eles estão J. Ajuriaguerra, Jean Piaget, P. Vayer, H. Wallon e Winnicott (DARIDO, 2003).

Essa perspectiva tem como característica a valorização do processo de aprendizagem dos conteúdos escolares da Educação Física, levando em consideração os aspectos motores, cognitivos e afetivos das crianças, bem como aponta Darido (2003):

O discurso e a prática da Educação Física sob a influência da psicomotricidade conduz à necessidade do professor de Educação Física sentir-se um professor com responsabilidades escolares e pedagógicas. Busca desatrelar sua atuação na escola dos pressupostos da instituição desportiva, valorizando o processo de aprendizagem e não mais a execução de um gesto técnico isolado (p.14).

Le Boulch (2001) quando se refere à educação psicomotora apresenta que:

A educação psicomotora concerne uma formação de base indispensável a toda criança que seja normal ou com problemas. Responde a uma dupla finalidade: assegurar o desenvolvimento funcional tendo em conta possibilidades da criança e ajudar sua afetividade a expandir-se e a equilibrar-se através do intercâmbio com o ambiente humano (p.13).

Le Boulch (2001) faz uso de termos como *terapia psicomotora* e *reeducação psicomotora*, os quais estão relacionados às crianças que possuem problemas, de dimensão afetiva ou relacional, apoiando-se em suas intervenções nos níveis de desenvolvimento real e no conhecimento das etapas desse desenvolvimento.

O movimento educativo, considerando a psicomotricidade, teve início na Educação Física, pois essa área do conhecimento não estava correspondendo às exigências de uma educação integral do indivíduo. A Educação Física preocupou-se em obter resultados rápidos no que compreende as performances esportivas, ideia esta, contrária a uma educação pelo corpo, com isso Le Boulch (2001) sugeriu o que poderia ser uma Educação Física com adequações às crianças em idade escolar.

A abordagem pedagógica da Educação Física na linha da psicomotricidade enfatiza alguns aspectos da área, tais como: a coordenação motora, esquema corporal e a imagem do corpo, expressão e movimento, relação corpo-tempo, relação corpo-espço, ritmo, evolução da grafia, dentre outros relacionados ao processo de desenvolvimento da criança. Todos esses aspectos citados são trabalhados levando em consideração a noção de equilíbrio definida por Piaget: a assimilação e acomodação (LE BOULCH, 2001), assim como explica o autor:

A *assimilação* é a integração do exterior às estruturas próprias do sujeito. A *acomodação* é a transformação das estruturas próprias em função das variáveis do meio exterior. O que nós chamamos de *ajustamento* é o aspecto que toma a acomodação logo que dá a

resposta motora às solicitações do meio. A organização perceptiva representa um dos aspectos do processo de assimilação quando se dá a tomada de informação a partir dos receptores sensoriais (p.28, grifos do autor).

4.2 Abordagem da Saúde Renovada

A área biológica na Educação Física é a pioneira na produção do conhecimento. Na década de 70 há um movimento de instalações de laboratórios de avaliação física e fisiologia do exercício, para estudos do movimento humano. Os estudos nesses espaços não tinham objetivo de produzir conhecimento na área da Educação Física no âmbito escolar, embora isso pudesse acontecer, pois nos laboratórios eram realizados testes de aptidão física com o efeito da atividade física, envolvendo as capacidades físicas, como força, resistência, flexibilidade, velocidade e agilidade, utilizando pessoas de várias idades, inclusive escolares, mesmo não sendo objetivo de análises no ambiente escolar. Havia nessa época um debate forte sobre a Educação Física ser ou não ciência, com isso, a biologia oferecia um status científico para a área. Tal fator é fundamental para entender o afastamento dos pesquisadores da área escolar, sobretudo porque as verbas para o esporte de alto rendimento eram especialmente superiores. Desse modo, muitos pesquisadores direcionaram suas pesquisas para a vertente biológica, pois, outro motivo, foi que os trabalhos na área pedagógica não valorizavam o aspecto biológico nas propostas de ensino, considerando a década de 80 (DARIDO, 2003).

Darido (2003) justifica a titulação da abordagem de saúde renovada ao dizer “Denomino essa proposta de saúde renovada porque ela incorpora princípios e cuidados já consagrados em outras abordagens com enfoque mais sócio-cultural” (p.18).

Ao promover discursos críticos contra a visão homogeneizadora e acrítica da abordagem biológica, próximo à década de 90 surgiu certo “clima” ao redor da busca de consensos, promovidos por alguns estudiosos da área como Soares (1996) e Daólio (1995), embora tais autores não compartilhem os pressupostos da abordagem em questão, depois desse fato, ocorreu a articulação de discussões mais acadêmicas e menos pessoais, o que possibilitou maior diálogo entre os pesquisadores, levando alguns estudiosos a pensarem as concepções biológicas como recurso para as propostas pedagógicas na escola, com o objetivo de superar o

Higienismo e Militarismo, tão presentes nos primeiros processos históricos da Educação Física (DARIDO, 2003).

Com isso, alguns autores passaram a incluir os conceitos biológicos em seus estudos da Educação Física escolar, todavia, abordando também as temáticas da saúde e qualidade de vida, assim como Guedes & Guedes (1996) quando explanam que um dos principais objetivos da Educação Física e da saúde pública “é levantar alternativas que possam auxiliar na tentativa de reverter a elevada incidência de distúrbios orgânicos associados à falta de atividade física (p.18)”. E nessa mesma direção, o Nahas (1997), sugerindo a alteração dos modelos de ensino de Educação Física nas escolas, “agora como meio de promoção da saúde, ou a indicação para um estilo de vida ativa (p.18)” (DARIDO, 2003).

Nessa mesma vertente, Guedes e Guedes (1997) refletem que nessa abordagem de saúde, o importante é levantar o maior número de evidências ou atitudes relacionadas a hábitos saudáveis, para que, conseqüentemente afaste-se qualquer possibilidade de doença, ou seja, não basta apenas o indivíduo não estar doente. Ao entender que muitos dos sintomas de algumas doenças são, na verdade, conseqüências de maus hábitos de saúde, conclui-se que não é possível considerar que crianças e adolescentes, apresentando índices baixos de crescimento, níveis de gordura incompatíveis ou deficiência no desempenho motor, indiquem um estado de saúde.

A concepção da saúde renovada foi estendida ao ambiente escolar, o qual apresentou ser campo de estudos relacionados a essa perspectiva, como podemos observar Guedes e Guedes (1997) explanam:

Uma outra abordagem que tem sido utilizada na tentativa de analisar a influência da prática de atividade física em variáveis que procuram evidenciar os aspectos morfológicos e funcionais de crianças e adolescentes é a monitoração dos programas de educação física oferecidos pelas escolas, quanto ao número de sessões semanais e ao desenvolvimento de rotinas específicas de exercícios físicos por um determinado período (p.177).

Com essas reflexões a respeito da concepção da Saúde Renovada, podemos concluir que a mesma estabelece relação com os conceitos de saúde e qualidade de vida dos discentes, buscando meios para incentivar a adoção de

hábitos saudáveis em suas vidas, e a adesão da prática regular de atividades físicas.

4.3 Abordagem Desenvolvimentista

A concepção desenvolvimentista, que foi enfatizada no Brasil nas décadas de oitenta (80) e noventa (90) do século passado (XX), tem sua valorização nas habilidades motoras realizadas pelos indivíduos, nesse contexto são explícitos termos como o processo de desenvolvimento motor, a aprendizagem motora e o movimento humano.

Para Darido (2003), os autores dessa concepção resguardam-se no paradigma de que o movimento é o principal foco da Educação Física e sua função não é desenvolver habilidades de outras esferas do conhecimento, tais como a leitura, a escrita e o pensamento lógico-matemático, porém, esses elementos podem ser ampliados em consequência de experiências com as habilidades motoras.

Tal concepção de ensino tem como finalidade a aprendizagem do movimento na Educação Física escolar, desse modo, desaprecia o aspecto social dos discentes, refletindo que é impossível almejar na área em pauta a promulgação dos conflitos sociais do país, contudo, assume a possibilidade de estímulo para outros aprendizados em decorrência de sua prática (DARIDO, 2003).

De acordo com Darido (2003):

Para a abordagem desenvolvimentista, a Educação Física deve proporcionar ao aluno condições para que seu comportamento motor seja desenvolvido através da interação entre o aumento da diversificação e a complexidade dos movimentos. Assim, o principal objetivo da Educação Física é oferecer experiências de movimento adequadas ao seu nível de crescimento e desenvolvimento, a fim de que a aprendizagem das habilidades motoras seja alcançada. (p.5).

A abordagem oferece aos profissionais, sugestões para analisar os movimentos dos alunos, com o intuito de perceber em qual fase de desenvolvimento se encontram, se há ou não defasagens, para que se possa instruir o indivíduo com informações relevantes e sanar os erros de desempenho (DARIDO, 2003).

Darido (2003) ressalta que uma das limitações dessa concepção é a falta de importância oferecida ao contexto sócio-cultural em que o indivíduo está inserido,

dessa maneira, será que todas as habilidades motoras podem ser consideradas de mesmo nível de complexidade, ou existem situações socioculturais que facilitam determinadas habilidades? Por exemplo, será que a habilidade de chutar não é mais simples do que a de rebater para os meninos, considerando a influência cultural do futebol no Brasil? Tais reflexões foram desencadeadas no processo de críticas à abordagem desenvolvimentista.

O modelo de Educação Física desenvolvimentista baseia-se na ideia de que o desenvolvimento das habilidades motoras ocorre em momentos distintos, quase sempre consecutivos “reflexos, habilidades motoras rudimentares, padrões motores fundamentais e habilidades motoras especializadas” (GALLAHUE e OZMUN, 2003, p.586).

O conceito de habilidade é, pois, definido como o processo pelo qual o corpo do aluno deve se movimentar, sendo essencial para as crianças e os adultos aprenderem como se movimentar considerando o desempenho de habilidades motoras fundamentais e especializadas (GALLAHUE e OZMUN, 2003).

Darido (2011), ao refletir sobre conceitos da abordagem desenvolvimentista explana:

Os conteúdos devem ser desenvolvidos segundo uma ordem de habilidades básicas e específicas. As básicas podem ser classificadas em habilidades locomotoras (p. ex.: andar, correr e saltar), manipulativas (p. ex.: arremessar, chutar e rebater) e de estabilização (p. ex.: girar, rolar e realizar posições invertidas), e as específicas são mais influenciadas pela cultura e estão relacionadas à prática do esporte, do jogo, da dança e das atividades industriais (p. 9).

Bem como citado nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1998), quando discorre sobre a perspectiva desenvolvimentista:

Grande parte do modelo conceitual desta abordagem relaciona-se com o conceito de habilidade motora, pois é por meio dela que os seres humanos se adaptam aos problemas do cotidiano. Como as habilidades mudam ao longo da vida do indivíduo, desde a concepção até a morte, constituiu-se numa área de conhecimento da Educação Física — o Desenvolvimento Motor. Ao mesmo tempo, estruturou-se também outra área em torno da questão de como os seres humanos aprendem as habilidades motoras — a Aprendizagem Motora (p. 24).

Em 1988, um livro intitulado “Educação Física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” foi elaborado por Tani, Manoel, Kokubun e Proença e apresentado à comunidade da Educação Física brasileira. O trabalho tornou-se uma das obras mais consultadas e tinha por objetivo embasar os profissionais da área da Educação Física escolar, pois os mesmos careciam de material teórico para auxiliar suas práticas, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental. O contexto histórico da época, que foi marcado por discussões a respeito de problemas da área e também de outras instâncias, como a ciência, a universidade e a sociedade, proporcionaram várias críticas à abordagem desenvolvimentista advindas de estudiosos influenciados pelas abordagens marxistas ou histórico-críticas, esse fator colocou a obra em maior evidência (TANI, 2008).

O suprimto acima faz referência a Tani *et al* (1988), que por sua vez traz seu posicionamento frente aos fundamentos e características da Educação Física desenvolvimentista, a seguir:

O seu principal objetivo é buscar nos processos de crescimento, de desenvolvimento e de aprendizagem motora do ser humano essa fundamentação. A justificativa deste posicionamento é que, se a Educação Física pretende atender às reais necessidades e expectativas da criança, ela necessita, antes de mais nada, compreender as suas características em termos dos processos anteriormente mencionados para que estas necessidades e expectativas possam ser identificadas. É uma tentativa, portanto, de caracterizar a progressão normal no crescimento físico, no desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora e, particularmente, nas interações destes processos em crianças desta faixa-etária e, em função destas características, sugerir aspectos ou elementos relevantes para a estruturação da Educação Física Escolar (p.1-2).

Essa concepção de ensino, em suma, valoriza a aquisição de habilidades motoras, respeitando os estágios de desenvolvimento do discente, reconhece a dificuldade dos professores em colocá-la em prática nos contextos escolares, dada a ampla diversidade cultural dos alunos, porém, enfatiza a importância de todos saberem como “devem” se movimentar, considerando as habilidades básicas e específicas.

4.4 Abordagem Cultural

Segundo Darido (2003), a concepção Cultural foi elaborada pelo autor Jocimar Daólio em 1993, também com o objetivo de criticar a dimensão puramente biológica, enfatizada pela Educação Física, que estabelecia como paradigma a igualdade dos corpos, por possuírem os mesmos elementos (ossos, músculos e articulações), defendia a prática da Educação Física igualitária para todos os discentes, considerando espaço e tempo. O autor baseou-se em perspectivas antropológicas para incluir o viés cultural, cuja vantagem, segundo o autor, é a mobilização de discussões sobre o surgimento da cultura ao longo do tempo. Partindo dessas considerações, explana que não existem técnicas melhores ou piores, mas que toda técnica é banhada de cultura, constituída num processo histórico e cultural de uma determinada sociedade.

Nesse sentido, Daólio (2005) enfatiza aspectos relevantes da Educação Física abordada numa perspectiva cultural, a saber:

O referencial antropológico utilizado nesse trabalho permite sugerir que a Educação Física reconheça o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, já que toda técnica corporal é uma técnica cultural e, portanto, não existe técnica melhor ou mais correta senão em virtude de objetivos claramente explicitados e em relação aos quais possa haver consenso entre professor e alunos (p.95).

Para Daólio (2005), se o professor percebe que os corpos e as performances dos alunos diferem entre si, o mesmo tende a atribuir conceitos de melhores ou piores e desconsidera a esfera sociocultural que o aluno carrega. Com isso, este professor terá problemas em sua prática e na relação com os alunos, pois sofrerá ao adequar sua prática com as características do grupo, por exemplo, numa escola de periferia, tenta ensinar parada de mão, que é um movimento específico da ginástica e caracteriza-se pelo conhecimento sistematizado de uma modalidade esportiva para alunos que, em sua maioria, sabem “plantar bananeira”, que é um conhecimento popular. São técnicas corporais parecidas, portanto, o professor desconsidera o fator social e não terá condições de entender os movimentos como símbolos sociais.

A abordagem cultural valoriza os conhecimentos prévios dos discentes levando em consideração suas vivências socioculturais, portanto, o professor de

Educação Física que faz uso desses conhecimentos consegue, durante sua intervenção nas aulas, dar importância às características dos alunos e conduz as práticas em consenso com os mesmos.

Daólio (2005) contribui com as seguintes observações:

Um costume ou uma prática de um determinado grupo não deve ser visto como certos ou errados, melhores ou piores do que outros do nosso próprio grupo. Ambos têm significados próprios que os justificam no âmbito do grupo no qual ocorrem. Portanto, a diferença não deve ser pensada como inferioridade. O que caracteriza a espécie humana é justamente sua capacidade de se expressar diferenciadamente (p.100).

Partindo dessa premissa, para Daólio (1996), a Educação Física faz parte de uma cultura humana, para tanto, a área estuda as práticas ligadas ao corpo e ao movimento, considerando os conhecimentos constituídos ao longo da história: os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes. Nesse sentido, a Educação Física na escola deveria partir do conhecimento corporal popular proporcionando ao aluno a construção sistematizada, organizada da cultura humana.

4.5 Abordagem Construtivista-interacionista

Trataremos agora de uma abordagem pedagógica, a qual têm, em João Batista Freire, seus principais embasamentos teóricos e práticos, enfatizados no livro “Educação de Corpo Inteiro: teoria e prática da Educação Física”. O autor destaca que não considera o ensino da Educação Física como reprodução de padrões de movimentos preestabelecidos, porém, constata a revelação de esquemas motores, que são organizações de movimentos construídos através da interação com o meio, seus fatores psicológicos, tanto como os biológicos, para a construção ativa dos mesmos (FREIRE, 1997).

A Educação Física deve, como componente curricular na escola, ser valorizada como qualquer outra área do conhecimento, com o mesmo peso e importância. As habilidades motoras têm sim o seu papel na Educação Física escolar, porém não é restringi-la reduzindo seus objetivos apenas nesse aspecto, mas sim compreender as influências, na construção do conhecimento, dos níveis cognitivo, social e afetivo do sujeito (FREIRE, 1997).

Além desses aspectos, é essencial refletir sobre a Educação Física na escola, assim como considera o autor:

[...] é preciso entender que as habilidades motoras, desenvolvidas num contexto de jogo, de brinquedo, no universo da cultura infantil, de acordo com o conhecimento que a criança já possui, poderão se desenvolver sem a monotonia dos exercícios prescritos por alguns autores (p.24).

Nessa abordagem, são enfatizados o jogo, o brinquedo e a brincadeira, assim como as diversas manifestações da cultura popular, que levam em consideração o contexto social em que os discentes estão inseridos e seus conhecimentos prévios, tal fator pode ser estimulante no processo de ensino aprendizagem pensando no interesse e motivação da criança (FREIRE, 1997).

Em relação aos itens supracitados, podemos entender como Darido (2003), ao dizer que “a principal vantagem dessa abordagem é a de que ela possibilita uma maior integração com uma proposta pedagógica ampla e integrada da Educação Física nos primeiros anos de educação formal (p.7)”. Nesse viés, alguns conteúdos que não têm sua especificidade com a prática do movimento, podem ser abordados durante a aula.

Nessa mesma perspectiva, Darido (2003) considera que:

A preocupação com a aprendizagem de conhecimentos, especialmente aqueles lógico-matemáticos, prepara um caminho para a Educação Física como um meio para atingir o desenvolvimento cognitivo. Neste sentido, o movimento poderia ser um instrumento para facilitar a aprendizagem de conteúdos diretamente ligados ao aspecto cognitivo, como a aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática, etc. (p.7).

Não é questão de negar a interdisciplinaridade, porém, ela só será positiva no processo de ensino aprendizagem, quando os professores de Educação Física estiverem conscientes do papel da área no contexto escolar, considerando e sabendo de seus objetivos principais e dominando os conteúdos específicos, colocando em prática a valorização dos mesmos (DARIDO, 2003).

Na proposta construtivista-interacionista o jogo tem um papel privilegiado no planejamento das ações, pois faz parte da cultura infantil e enquanto a criança está jogando ou brincando consegue também aprender com auxílio da ludicidade, o que

oferece prazer no aprendizado. A avaliação nessa abordagem tem direcionamento não punitivo e é valorizado o processo de autoavaliação (DARIDO e RANGEL, 2011).

Para Mattos e Neira (2000), o início da pedagogia construtivista foi um pouco confuso, os professores não sabiam ao certo como proceder e chegaram a pensar que as crianças aprenderiam e construiriam o conhecimento sozinhas, nesse sentido a escola assume a importante tarefa de desequilibrar o conhecimento dos alunos criando condições adequadas para o aprendizado. A abordagem coloca o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Física (BRASIL, 1998), também encontramos menções a essa concepção, a saber:

A meta da construção do conhecimento é evidente quando alguns autores propõem como objetivo da Educação Física respeitar o universo cultural dos alunos, explorar a gama múltipla de possibilidades educativas de sua atividade lúdica e, gradativamente, propor tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vista à construção do conhecimento (p.24).

4.6 Abordagem Sistêmica

A concepção sistêmica teve sua origem com o estudioso Betti (1991, 1992^a, 1994a), e é no livro “Educação Física e Sociedade”, publicado em 1991, que o autor descreve as primeiras reflexões sobre a abordagem. A obra teve influência de diferentes áreas do conhecimento como a sociologia, filosofia e psicologia (DARIDO, 2003).

No entendimento de Darido (2003), a concepção sistêmica da Educação Física estabelece as seguintes manifestações e implicações no meio escolar:

Betti entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia (p.10).

A Educação Física, baseada nessa concepção de ensino, é “concebida como um sistema adaptativo complexo, hierárquico e aberto” (p.154), no qual o modelo sistêmico possui quatro níveis hierárquicos, descritos a seguir: política educacional, objetivos do sistema escolar, objetivos educacionais da Educação Física e o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a característica aberta desse sistema manifesta-se por meio da influência que o mesmo recebe da política educacional e de outros aspectos sociais relacionados na Educação Física, considerando o sistema militar e esportivo (BETTI, 2009).

Para Betti (2009), os componentes descritos acima “em seus vários níveis hierárquicos, interagem produzindo diferentes objetivos educacionais e ativando diferentes práticas no interior do processo ensino-aprendizagem” (p.154).

O autor Betti (2009), ao citar Mosston (1978), considera que o modelo sistêmico em Educação Física durante o processo ensino-aprendizagem valoriza as tomadas de decisões do professor e dos alunos, para tanto, o comportamento docente se constrói a partir de sucessivas decisões e soluções, que, conseqüentemente, influi no comportamento dos alunos.

A concepção sistêmica utiliza, durante o processo ensino-aprendizagem, o modelo de polaridades, que é composto por variáveis pedagógico-didáticas e sociopsicológicas, formando um contínuo definido em dois pólos (BETTI, 2009).

Segundo Betti (2009), as variáveis pedagógicas didáticas são determinadas em: **conteúdo** (formal e não formal), sendo que o conteúdo formal é definido “como aquele que apenas reproduz os modelos institucionalizados das várias atividades físicas (esporte, dança, etc.)” (p.160), em contrapartida, o conteúdo não formal tem suas características na “adaptabilidade às características e necessidades do aluno, com modificação dos padrões de movimento, regras e materiais das atividades institucionalizadas e criação de novas atividades” (p.160), e **estilo de ensino** (comando a resolução de problemas), o comando consiste em “respostas físicas predeterminadas pelo professor; o aluno limita-se a cumprir as ordens do professor; sem nenhuma outra participação” (p.160), já a solução de problemas é definida por “partir de uma situação-problema apresentada ao aluno; existir mais de uma resposta física possível; o próprio aluno busca as respostas, sem modelos predeterminados” (p.161).

Em relação aos componentes sociopsicológicos, Betti (2009) relata que:

Os componentes sociopsicológicos foram levantados a partir de teorias da Sociologia do Esporte, em especial a teoria do jogo de Huizinga (1971), a teoria das polaridades desenvolvida por Elias & Dunning (1966) e o modelo de profissionalização de atitudes de Webb (1969). Elas levam em conta o significado da experiência pessoal do indivíduo, e, portanto, descem a um nível sociopsicológico de análise. São eles: 1) *finalidade* (trabalho/seriedade a jogo/ludicidade); 2) *interação social* (competição a cooperação); 3) *resolução de conflitos* (controle externo a controle interno); 4) *regras* (rígidas a flexíveis); e 5) *profissionalização de atitudes* (vitória a honestidade) (p.160, grifos do autor).

Betti (2009) explica que, essas variáveis, numa situação de ensino-aprendizagem, interagem entre si e com as variáveis didático-pedagógicas, que também foram descritas anteriormente, causando as mais diferentes combinações e favorecendo o processo de ensino.

4.7 Abordagem Crítico-superadora

A concepção em pauta vem colocar em questão o modelo mecanicista. É considerada uma abordagem importante, tendo seus representantes nas principais universidades do país, e possuindo um número significativo de publicações na área. A proposta utiliza-se do conceito de justiça social com base no marxismo e também neomarxismo, recebendo uma importante influência de educadores como Dermeval Saviani e José Libaneo. O estudo marcante dessa abordagem é o livro “Metodologia do Ensino da Educação Física”, publicado em 1992, por uma gama de autores (DARIDO, 2003).

Essa pedagogia valoriza as questões do resgate histórico enfatizando que o aluno precisa entender suas origens e os processos vividos pela humanidade até a atualidade, assim, leva tais fatores em consideração no ato de ensinar provocando reflexões acerca de temas, tais como: poder, interesse, esforço e contestação, refletindo também nas mudanças que foram ocorrendo ao longo do tempo (DARIDO, 2003).

Para Darido (2003), em relação às aulas de Educação Física nas escolas, considera que “até o momento, pouco tem sido feito em termos de implementação dessas ideias na prática da Educação Física, embora haja um esforço nesse sentido (p.9)”.

A abordagem crítico superadora considera a cultura corporal de movimento⁵ em seus estudos e, nesse viés, o Coletivo de autores (1992) discorrem:

Na perspectiva da reflexão sobre a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem reproduzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como forma de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas (p.38).

O anseio da Educação Física escolar com o objetivo na cultura corporal, colabora para a emancipação dos interesses das classes populares, pois causa reflexões pedagógicas no sentido de substituir o termo individualismo pela solidariedade e cooperação, sobretudo, na área, enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos, negando, assim, a submissão e imposições de padrões corporais e morais (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Além disso, para o Coletivo de autores (1992), o homem, juntamente com o progresso histórico de elaboração da corporeidade, foi construindo outras atividades, transformando a natureza, a cultura e se lapidando, com isso:

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas

⁵ “Especificamente o conceito de cultura corporal de movimento no campo acadêmico da Educação Física brasileira encontra suas raízes geográficas e acadêmicas em duas fontes. Por um lado, identificamos o conceito de cultura física, cunhado pela Academia de Cultura Física de Varsóvia ou de forma mais ampla pela tradição soviética (em Cuba, país que segue a tradição soviética, ainda se conserva esse conceito. Por exemplo, o maior centro de estudos e pesquisas em atividade física é o “Instituto de Cultura Física Manuel Fajardo”, situado em Havana). Por outro lado, a corrente progressista da Educação Física alemã cria os conceitos de cultura corporal (körperkultur), vinculado à tradição marxista (Dietrich, 1993, p. 46) e cultura de movimento (Bewegungskultur), vinculado à tradição fenomenológica e etnográfica (ibid, p. 46). A primeira das correntes influenciou as obras de Flávio Pereira Medeiros (1993) e a primeira fase da produção de Mauro Betti (1991). Já a segunda das correntes foi incorporada, embora com algumas diferenças teóricas, nas obra de Valter Bracht (1992) e do Coletivo de autores, na perspectiva da tradição marxista, e na obra de Elenor Kunz (1991, 1994) numa ótica fenomenológica e etnográfica. [...] No Brasil foi cunhado um conceito que procura estabelecer uma ponte entre as noções de cultura corporal e cultura de movimento, o conceito de cultura corporal de movimento. Este último termo se fará presente na segunda fase da obra de Valter Bracht (1999) e de Mauro Betti (1996)” (GONZÁLEZ e FENSTERSEIFER, 2005, p. 109-110).

épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas (p.39).

Essa visão de historicidade enfatizada nos fragmentos acima tem, segundo o Coletivo de autores (1992), um objetivo específico: “a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória” (p.40), e nesse contorno, instiga os alunos a serem produtores de suas próprias culturas, suas práticas que, futuramente, podem vir a serem institucionalizadas.

4.8 Abordagem Crítico-emancipatória

Como já citado anteriormente, a partir da década de 80 iniciou-se um movimento apoiado em discussões pedagógicas sobre as características da Educação Física no Brasil, com ênfase em questionamentos e reflexões sobre a visão hegemônica do esporte, aquela abordagem Esportivista e Tecnicista, buscando superação dessa visão de alguns autores, e avaliada como limitada do ponto de vista educacional, almejando, ainda, um ensino crítico. Tal criticidade foi embasada pela inclusão de aspectos políticos, econômicos e sociais nas práticas pedagógicas objetivando a superação das desigualdades sociais. Dentro de várias linhas que surgiram nesse processo histórico envolvendo o viés crítico, algumas tendências convergiam e outras divergiam em seus propósitos, tais como a perspectiva crítico-superadora e a crítico-emancipatória, sendo que, como aponta Darido (2003), uma das mais importantes obras nessa linha “é de autoria do Professor Elenor Kunz e intitulada Transformação Didático-pedagógica do Esporte, inspirada, especialmente, nos pressupostos da teoria crítica da escola de Frankfurt” (p.15).

Nesse mesmo caminho, segundo Kunz (2001), o ensino da concepção crítico-emancipatória deve propor momentos de ruptura com as falsas ilusões e infiéis objetivos, possibilitando aos discentes, nos diversos âmbitos educacionais, um ensino baseado na concepção crítica. O autor faz críticas ao modelo crítico-superador ao relatar que o mesmo apresenta limitações mediante as práticas efetivamente testadas nas escolas, pois, nesse modelo houve críticas sobre a Educação Física e os esportes, porém, não forneceu elementos para a transformação pedagógica. Kunz contesta a perspectiva crítico superadora quando a

última se apropria da cultura corporal, pois, para o autor, o Coletivo de Autores (estudiosos e autores do livro “Metodologia do ensino da Educação Física”) estava reforçando a dicotomia corpo e mente quando descrevia uma cultura apenas do corpo, subentendia-se que havia outra cultura que não era corporal. E ainda articula que o Coletivo de autores propôs a mesma classificação tradicional do esporte.

Para Darido (2003), quando relata sobre a abordagem crítico-emancipatória, a linguagem tem função importante nas ações comunicativas, funcionando como expressão do conhecimento social, “para que todos possam participar em todas as instâncias de decisão, na formulação de interesses e preferências e agir de acordo com as situações e condições do grupo” (p. 16).

Nesse íterim, Kunz *et al.* (2003) propõe que os conteúdos da cultura corporal (jogo, esporte, ginástica, dança e capoeira⁶) sejam ensinados, considerando uma sequência de estratégias, tais quais: encenação, problematização, ampliação e reconstrução coletiva do conhecimento. As estratégias propostas pelo autor serão detalhadas a seguir:

Encenação: versa sobre a exploração dos recursos didáticos, bem como suas possibilidades e propriedades, mas também, as capacidades e probabilidades dos discentes na ação de descobrir e criar diferentes estratégias. Essa estratégia de ensino pode viabilizar vivências socioemocionais de maneira comunicativa e a dramatização na interpretação de diferentes papéis sociais. A encenação visa abordagens conectadas ao conjunto social das manifestações culturais.

Problematização: consiste em confrontar e discutir as situações de ensino emergidas na fase anterior, valorizando a comunicação (linguagem e ação), se preocupando em não só denunciar os conflitos e contradições elencadas, mas, oferecer possibilidades de entrosamento e concordâncias sobre as ideias expostas.

Ampliação: nessa fase são elencadas as dificuldades verificadas durante os processos anteriores, bem como o oferecimento de suporte para a ampliação da visão sobre os temas abordados.

Reconstrução coletiva do conhecimento: considera uma nova atribuição de valores ao significado do conteúdo abordado, fazendo uso de análises e discussões sobre o processo. Tem o objetivo de emancipar promovendo autonomia e transcendência dos conceitos expostos nos conteúdos.

⁶ Atualmente utiliza-se o termo “lutas”.

A Pedagogia Crítico-Emancipatória procura engajar-se na crítica bem fundamentada sobre a Educação Física que tem o esporte como prática predominante, ou que tem o ensino de movimentos, esportes e jogos com o único objetivo de compensar a falta de exercícios no modelo atual de vida das pessoas, promovendo saúde e prevenindo doenças. Essa pedagogia deve analisar e testar os sentidos e a forma da utilização da cultura de movimento nas concepções elaboradas para a área em questão, como o corpo e o movimento, bem como ser tematizada e encenada favorecendo os aspectos educacionais (KUNZ e TREBELS, 2006).

Para os autores, na perspectiva filosófica e na fenomenologia, Trebels estabelece as afinidades de sentido e significado entre o ser humano e mundo, que são dadas a partir do movimentar-se humano. Dessa maneira, o termo se firma com coerência no “se-movimentar”, pois valoriza a análise dos sujeitos que se movimentam, levando em consideração as diferenças individuais e os aspectos da natureza física. Um se-movimentar natural nunca é neutro, ele sempre é carregado de significado, mostra algo e, assim, não se estabelece como objeto e sim como um meio (KUNZ e TREBELS, 2006).

Ainda nesse direcionamento, para Kunz e Trebels (2006), quando explanam sobre o se-movimentar humano, relatam:

O movimento humano, como um “se-movimentar”, é um fenômeno relacional de “Ser Humano-Mundo”, e se concretiza, sempre, como uma espécie de “diálogo”. Uma de nossas melhores linguagens de relacionamento nos diferentes contextos socioculturais, portanto, realiza-se via movimento. A exploração e o desenvolvimento dessa linguagem abrem horizontes imprevisíveis e impressionantes, especialmente entre crianças e jovens, na vida de relações não apenas profissionais, mas especialmente, afetivas, emocionais e de sensibilidade com a natureza e a cultura. Trabalhar com o ensino do movimento humano que leva à cópia e a imitação é, reprimir e até eliminar sentimentos, emoções e realizações mais importantes da vida de uma pessoa (p.21).

Para Kunz (2001), ao estimular a auto-reflexão, a concepção crítico-emancipatória deverá oferecer aos discentes compreenderem a coerção auto-imposta de que sofrem, obtendo, com isso, diluir o poder e a objetividade dessa coerção e empoderando-se de um estado de ampla liberdade e reconhecimento de

seus apropriados interesses, quer dizer, tornar-se-á um sujeito esclarecido e emancipado.

Com tais apontamentos, são descritas algumas características dessa concepção de ensino fundamentada num viés crítico, buscando, nesse processo histórico, novas configurações na prática da Educação Física nas escolas.

4.9 Abordagem Multicultural

Nessa perspectiva, pretende-se que o aluno seja visto como sujeito ativo no conhecimento, que utiliza seus conhecimentos e experiências para resolver os conflitos e problemas que surgem na prática. Com isso, são os problemas e as dificuldades que resultarão nos conteúdos a serem estudados e aprendidos e, por meio deles, a sequência é elaborada em termos de níveis de abordagem e aprofundamento das possibilidades de contato, uso e análise por parte dos discentes (NEIRA e NUNES, 2008).

Para elucidar as especificidades da abordagem Neira e Nunes (2008) explanam que:

A ação sobre a realidade se coloca como principal fundamento desta concepção, que permite aos/às alunos/as analisar os problemas, as situações e os acontecimentos dentro de um contexto e em sua globalidade, utilizando, para isso, os conhecimentos presentes na sua experiência sociocultural (p.244).

Para Neira e Nunes (2008,) abordar uma perspectiva multicultural da Educação Física é considerar algumas proposições didáticas, portanto, os autores sugerem que seja iniciado o processo a partir das experiências vividas pelos alunos, para coletar informações sobre o arcabouço da cultura corporal da comunidade em questão. Nesse momento é importante realizar alguns questionamentos, são os mesmos “quais as práticas e os artefatos relativos à cultura corporal existente ou produzida no bairro? Como e onde são realizados? Quem participa dessas práticas? Como e em quais espaços?” (p.247).

Os estudos culturais e os movimentos reivindicatórios das classes desprivilegiadas surgiram na mesma época. Após a Segunda Guerra Mundial, nos países ricos do hemisfério norte, houve um grande fluxo migratório proveniente das

ex-colônias e pautado por inúmeros problemas sociais causados pela exploração das metrópoles. No Brasil, esse movimento ocorre simultaneamente ao desenvolvimentismo, que deslocou os grupos culturais para as regiões em pleno desenvolvimento, esse fato culminou na reconfiguração da sociedade e os diferentes ampliaram o contato entre diversas culturas. O multiculturalismo possui várias classificações, entre elas: o conservador, assimilacionista e intercultural ou crítico (NEIRA e NUNES, 2009).

O multiculturalismo conservador reforça a tendência segregacionista, com isso, os diferentes grupos sociais devem manter sua raiz cultural e possuem espaços próprios, garantindo a liberdade de expressão e a continuidade de seu povo. No campo da Educação Física, o multiculturalismo conservador está presente nas aulas em que o professor separa meninos e meninas e os menos habilidosos dos habilidosos, com o objetivo de evitar conflitos, os grupos realizam atividades diferentes e até em horários distintos (NEIRA e NUNES, 2009).

Dando continuidade, para Neira e Nunes (2009), o multiculturalismo assimilacionista manifesta-se na ideia de que os grupos desprivilegiados não têm a mesma oportunidade e sofrem ações discriminatórias, porém, a política de assimilação promove a convivência amistosa entre os diferentes visando à incorporação de todos à cultura hegemônica. Os preconceitos e discriminações permanecem intocáveis, pois o modo adequado pertence à classe dominante. Na Educação Física, essa classificação ocorre nas vivências pautadas pelas abordagens psicomotricidade, desenvolvimentista e da promoção da saúde, pois o objetivo é alcançar o mesmo nível de desempenho, desenvolvimento e padrões de saúde, nesse sentido não há importância do viés cultural.

Nessa mesma perspectiva, evidencia-se um terceiro aspecto no qual a abordagem multiculturalista é influenciada, o intercultural ou crítico, nele, a cultura é discutida como campo de constante construção e se manifesta como campo de conflito. No campo educativo, essa concepção procura reconhecer o outro, e traz todos para a construção coletiva e para o diálogo. Procura enfrentar as relações hierárquicas de poder e pretende perceber como foram elaboradas as estratégias para a manutenção da desigualdade, com isso, aborda uma pedagogia que busque enfatizar os processos de construção política e supremacia de certos grupos no poder (NEIRA e NUNES, 2009).

Nessa ótica cultural, Neira e Nunes (2009) defendem que o professor deve mediar as relações e o convívio com a diferença enfatizando esses aspectos nas situações didáticas, portanto:

O multiculturalismo, nesta vertente, faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente por meio do acesso ao currículo hegemônico existente, conforme solicitam as reivindicações educacionais de cunho neoliberal. A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá justiça curricular, se o currículo não promover situações de reflexão sobre as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais assimétricas. Para que a justiça permeie o currículo, Candau (2008) defende uma “pedagogia do conflito”, cujo objetivo é o diálogo entre posicionamentos de origens diversas, fazendo do professor o agente na construção das relações interculturais positivas, ficando ao seu cargo a promoção de situações didáticas que viabilizem o contanto e o convívio com a diferença. Sem dúvida, esse é o maior desafio para os educadores da escola de hoje (p. 215-216, grifo dos autores).

Um dos impactos na inserção da perspectiva multicultural sobre o currículo da Educação Física é a aproximação dos conhecimentos acadêmicos com os conhecimentos cotidianos, aqueles que representam a cultura da população. Todo conhecimento que se institui num sistema de significação também é cultural e está ligado às relações de poder. A ótica dos estudos culturais ressignifica o fazer pedagógico no ambiente escolar e traz à tona indagações como “culturas, identidade, discurso, representação e poder” (p.682). Para essa Educação Física que se propõe multicultural é importante equiparar as manifestações culturais àquelas da cultura dominante, para que as práticas corporais vivenciadas não sejam distantes das realidades dos discentes (NEIRA e NUNES, 2011).

CAPÍTULO 5 - A PERSPECTIVA DA SUSTENTABILIDADE ALIADA À EDUCAÇÃO (FÍSICA)

Neste capítulo, abordaremos alguns conceitos e práticas desse tema, que vem sendo, progressivamente, valorizado, por consequência das situações globais decorrentes do processo de industrialização e extração inadequada de recursos naturais, renováveis ou não, bem como as possibilidades de interlocução educacional na Educação (Física) no âmbito infantil. Os subcapítulos estão sistematizados em “A ecopedagogia como possibilidade na escola” e “Educação ambiental, ecológica e holística na Educação Física”, que são apresentados a seguir.

Este capítulo foi elaborado, caracterizando uma breve revisão de literatura, pois, contém informações relevantes em torno da sustentabilidade, que é o tema central do produto desta pesquisa: Educação (Física) Infantil: aprendendo com materiais sustentáveis.

Para Domingues, Kunz e Araújo (2011), a Educação Física possui um caráter fragmentado no que se refere à formação de professores e as disciplinas nos cursos de formação tem, sobretudo, estilo esportivo, porém, os autores afirmam que a Educação ambiental pode ser abordada no campo da Educação Física valorizando os conhecimentos culturais produzidos no cotidiano, e proporcionar ações que articulem temas ambientais com o objetivo de alterar a relação do homem com a natureza.

Nesse mesmo contexto, Costa, Silva e Votre (2011) abordam a Educação Física e o esporte como aliados do desenvolvimento sustentável. É afirmativo que nas últimas décadas cresceram significativamente as manifestações de grupos sociais, políticos, religiosos e organizações não governamentais a favor da conscientização ambiental e de proliferação de propostas alternativas no assunto. Com isso, a Educação Física pode muito mais que causar o mínimo impacto ambiental, fornecendo para as futuras gerações um ambiente ecológico, deve esta, por meio de ações didáticas, incluindo monitoramento para denúncias de agressões à natureza e, sobretudo, articular educadores nas propostas de melhorias dos aspectos críticos da realidade ambiental.

Nesse aspecto, Souza e Lara (2011), ao refletir sobre a comunhão entre a Educação Física e a Educação Ambiental, contribuem:

Cabe considerar que o despertar da consciência ambiental não é somente responsabilidade do indivíduo em si ou um agregado destes, mas requer mobilização social que articule a realidade e o pensamento individual. Essa articulação pode ser geradora de transformações ideológicas no indivíduo, não restritas apenas a mudanças de comportamentos e de atitudes no meio - ambiente domiciliar/comunitário, mas pode despertar uma racionalidade questionadora das determinações hegemônicas socioambientais atuais (p.8).

5.1 A ecopedagogia como possibilidade na escola

Compreendemos como Gadotti (2009), ao cogitar que “a sustentabilidade é, para nós, o **sonho de bem viver**; sustentabilidade é equilíbrio dinâmico com o outro e com o meio ambiente, é harmonia entre os diferentes” (p.14, grifo do autor).

Para o autor, desde a infância sentimos uma sensação de estarmos ligados a algo maior, o universo, e ao longo da vida buscamos respostas aos questionamentos existenciais. A educação pode ter um papel fundamental se fomentar no indivíduo questões filosóficas e reflexões acerca do conhecimento, almejando a capacidade de encantamento com o universo. Diz, ainda, que o sentido de nossas vidas não está alheio ao sentido do próprio planeta, e descreve dois caminhos: o tecnozóico e o ecozóico, o primeiro refere-se à crença sobre a capacidade da tecnologia em superar a crise sem alterar o estilo de vida consumidor e poluidor ao qual nos vinculamos atualmente; o segundo acena para uma relação saudável com o planeta enfatizando as preocupações ecológicas, dada a situação atual do planeta. Os dois caminhos citados não são necessariamente antagônicos, pois a tecnologia tem ajudado a humanidade em muitos aspectos positivos, porém, com alguns excessos, que levaram a uma degradação do meio ambiente (GADOTTI, 2009).

Nessa perspectiva, Hutchison (2000) aborda sobre o conceito tecnozóico realizando reflexões e incitando que o caminho é “forjar uma relação nova com a natureza e com o planeta como um todo: primeiro, através do reconhecimento de

que nós somos uma parte interdependente do mundo natural; e, segundo, restringindo nosso impacto destrutivo... (p.17)".

Gadotti (2009), quando aborda o desenvolvimento sustentável, explana que tal conceito "[...] visto de forma crítica, tem um **componente educativo** formidável: a preservação do meio ambiente depende de uma consciência ecológica e a formação da consciência depende da educação (p.62, grifo do autor)". O autor faz menção a "Carta da Terra", esse foi um documento formulado por diversas Organizações não governamentais e governos, que teve início na Rio-92, em 1992 no Rio de Janeiro, e foi ratificada, depois de um longo processo, em 2000. A Carta da Terra dispõe sobre algumas finalidades no campo do desenvolvimento sustentável.

A Carta da Terra encontra-se disponível no site do Ministério do Meio Ambiente, em seu conteúdo, ao discorrer sobre a integridade ecológica, o texto propõe "Proteger e restaurar a integridade dos sistemas ecológicos da Terra, com especial preocupação pela diversidade biológica e pelos processos naturais que sustentam a vida (p.3)" e, para esse entendimento, aborda também o objetivo de "Adotar planos e regulamentações de desenvolvimento sustentável em todos os níveis que façam com que a conservação ambiental e a reabilitação sejam parte integral de todas as iniciativas de desenvolvimento" (BRASIL, 2000, p.3).

Neste íterim, a Carta da Terra discorre sobre as finalidades no campo da educação, a saber: "Integrar, na educação formal e na aprendizagem ao longo da vida, os conhecimentos, valores e habilidades necessárias para um modo de vida sustentável" (p. 6), e estabelece alguns direcionamentos, como vemos a seguir:

- a. Oferecer a todos, especialmente a crianças e jovens, oportunidades educativas que lhes permitam contribuir ativamente para o desenvolvimento sustentável.
- b. Promover a contribuição das artes e humanidades, assim como das ciências, na educação para sustentabilidade.
- c. Intensificar o papel dos meios de comunicação de massa no sentido de aumentar a sensibilização para os desafios ecológicos e sociais.
- d. Reconhecer a importância da educação moral e espiritual para uma subsistência sustentável. (p.6)

Considerando esse contexto como ponto de partida, Francisco Gutiérrez e Cruz Prado (1998), segundo citado por Gadotti (2009), programam um estudo sobre a **ecopedagogia**, surgida, inicialmente, com a preocupação dos autores com a vida

cotidiana, pensando no ser humano em relação com o meio ambiente e na relação com os outros seres humanos. Essa perspectiva é valorizada no nível da sensibilidade, que extrapola os níveis da consciência, pois, explica que a relação homem-natureza se manifesta no nível da subconsciência. Para isso, completa, que há a necessidade de uma **ecoformação** para o desenvolvimento da consciência e, nesse aspecto, a ecoformação e a ecopedagogia se configuram como fatores interdependentes. Foi na margem da ecologia que surgiu, ainda de maneira incipiente, o que chamamos de ecopedagogia, que inicialmente chamou-se de “pedagogia do desenvolvimento sustentável”, para tanto, se desenvolve como movimento pedagógico e/ou como abordagem curricular.

Para Gadotti (2001), em sua publicação sobre a “Pedagogia da Terra: ecopedagogia e educação sustentável”, a ecopedagogia tem a finalidade de incorporar um novo olhar para a educação, portanto, “[...] busca sentido a cada momento, em cada ato, que “pensa a prática” (Paulo Freire), em cada instante de nossas vidas, evitando a burocratização do olhar e do comportamento (p.91, grifo do autor)”, e completa ao afirmar que:

A ecopedagogia como movimento social e político surge no seio da Sociedade Civil, nas organizações, tanto de educadores quanto de ecologistas e de trabalhadores e empresários, preocupados com o meio ambiente. A Sociedade Civil vem assumindo a sua cota de responsabilidade diante da degradação do meio ambiente, percebendo que apenas através de uma ação integrada é que essa degradação pode ser combatida (p.92).

É evidente, com as informações supracitadas, que o tema da sustentabilidade na educação sofreu emancipações ao longo dos anos, decorrentes da situação atual do planeta e da urgência na mudança de conduta da sociedade, considerando a preservação da natureza. Um dos meios para a concretização dessas ações está na educação ambiental, esta é comentada por Gadotti (2001):

A educação ambiental, também chamada de ecoeducação, vai muito além do conservacionismo. Trata-se de uma mudança radical de mentalidade em relação à qualidade de vida, que está diretamente ligada ao tipo de convivência que mantemos com a natureza e que implica atitudes, valores, ações. Trata-se de uma opção de vida por uma relação saudável e equilibrada, com o contexto, com os outros, com o ambiente mais próximo, a começar pelo ambiente de trabalho e pelo ambiente doméstico (p.99).

Tratando-se de educação ambiental, ecopedagogia, sustentabilidade e a necessidade social de voltar a atenção para temas afins no contexto escolar, percebe-se uma demanda crescente da inclusão desses assuntos na formação de professores, considerando a Educação Física Escolar.

Com isso, a educação para sustentabilidade provoca abordar um novo direcionamento para a prática pedagógica na escola, enfatizando situações de aprendizagem ativas, experienciais, cooperativas e focadas nas resoluções de problemas locais, regionais e globais. Isso demanda um novo modelo metodológico para refletir o processo de ensino aprendizagem que, seguramente, trará influências positivas na formação de professores (FREIRE, 2007).

De acordo com Freire (2007), ao citar Habermas (1981) para o viés de educar para a sustentabilidade, é necessário estimular os docentes a refletirem sobre as consequências de suas ações pedagógicas nos educandos requerendo a manifestação de interesses emancipatórios. É importante também introduzir práticas investigativas, considerando a formação inicial dos docentes, com a necessidade de reconfiguração social e cultural para fomentar a educação para a sustentabilidade.

5.2 A educação ambiental, ecológica e holística na Educação Física

Os problemas ambientais emergentes, atualmente estão profundamente ligados à economia industrial, entretanto, o debate público sobre a educação e os problemas ambientais ainda não atingiu o ambiente escolar por não se tratar de uma preocupação emergencial, por isso, os conceitos de potencial econômico e cultural encontram-se aquém do nosso domínio, justamente por não reconhecer a importância das perspectivas em prol da educação ambiental. É verdade que a escola tem o dever primordial de preparar os discentes para o futuro e seus desafios consequentes (HUTCHISON, 2000).

Para Hutchison (2000), referindo-se a uma perspectiva ecológica, os problemas ambientais atuais surgiram em equidade de um desarranjo no sistema ambiental global e das comunidades bióticas, para tanto, é necessário salientar quatro fatores primordiais como causa das dificuldades supracitadas, são eles:

- Aumento exponencial da população humana;
- Degradação das terras, das comunidades florestais, das fontes de água e de outros mananciais aquáticos;
- Destruição da camada de ozônio e mudanças climáticas, e
- Crescente escassez de recursos naturais e extinção das espécies (p.23).

Bowers (1993), segundo citado por Hutchison (2000), expõe que por trás dos padrões econômicos atuais e de consumo demasiado está uma visão materialista, utilitária e exploratória da natureza, que “têm suas raízes em suposições culturais específicas subjacentes às nossas relações com o mundo. Essas suposições são como “metáforas culturais enraizadas” (p.29, grifo do autor)”.

Com isso, surge a abordagem da educação holística (HUTCHISON, 2000) baseada na filosofia holística. Nessa perspectiva, salienta-se uma visão de que os fenômenos da natureza estão diretamente interligados por uma teia de comunicação e se apresentam de maneira interdependente, essa interdependência se estabelece em seus aspectos: físico, natural e cultural envolvendo toda a comunidade biótica, essa visão foi apoiada pela física quântica e pela ascensão da ecologia, surgiu em contraponto à noção atomista que considera um mundo desconectado e fragmentado. Os modelos holísticos de aprendizagem “incluem os processos *intuitivos* de pensamento, os quais envolvem contato direto e imediato com o conhecimento” e que “surge com maior frequência em momentos de intensa atividade criativa” (p.59, grifo do autor).

A educação holística valoriza a espiritualidade, porém, esta não implica o sentido de dogmas religiosos, mas sim, uma busca incessante por significado e finalidade no mundo, assim, as práticas e crenças culturais humanas são inerentes a essa abordagem. Os seguidores da filosofia holística entendem a espiritualidade como algo pessoal e culturalmente construído, o currículo, nessa perspectiva, busca significado e propósito pela criança em relação ao mundo, portanto, utilizam de vários mecanismos para essa empreitada, tais como: as artes, a música, o artesanato, o movimento, a dança e assim por diante (HUTCHISON, 2000).

Esse mesmo autor considera que essa abordagem, que vem sendo incluída por educadores, seja mais utilizada por escolas de cunho alternativo, que possuem currículos flexíveis, como explica:

Talvez as duas tradições mais conhecidas da filosofia holística sejam os movimentos escolares de Montessori e Waldorf, as quais encontram suas raízes em uma explicação interpretativa detalhada do desenvolvimento da infância, relacionada à cosmologia de mundo, emergente a criança. Em cada tradição, uma série de estágios críticos, em termos de tempo, encontra expressão por meio das motivações e dos esforços de cada criança, os quais oferecem o contexto para a metodologia e para as fundações curriculares de cada nível da educação da criança (p.61).

Ao proporcionar, na escola, um currículo mais sensível ao mundo natural, é necessário que se explorem materiais pedagógicos vindos da natureza. Ressalta-se a importância da construção de materiais didáticos com tais recursos, que conotam uma imagem do mundo natural. Nos jardins de infância das escolas Waldorf, encontram-se pedras, madeiras, areia, água, pedaços de argila, conchas, pois, para eles, esses objetos operam em nível do subconsciente para enfatizar sutilmente a identificação das crianças com a natureza. Descartam o uso de materiais manufaturados e industrializados, pois a funcionalidade dos mesmos é restrita e especializada, com isso, limitam a criatividade dos alunos (HUTCHISON, 2000).

Nesse ínterim de conhecimento, podemos delegar ao ambiente de aprendizagem, a escola, uma visão humanista e ecológica, com possibilidade de reconfiguração dos espaços físicos, adequando-os ao mundo natural, onde a jardinagem é um elemento essencial, que desenvolve amplos aspectos de aprendizagem no campo holístico. Pode parecer uma atividade sem fundamento, “mas esse exercício também envolve ativamente as crianças em um estudo contínuo sobre os processos cíclicos de crescimento, de decadência e de renascimento da vida” (HUTCHISON, 2000, p.144).

Sabemos que, atualmente, nesse processo de sociedades urbanas, as cidades estão cada vez mais cobertas por cimento e asfalto, fato este que contribui para o agravamento dos problemas ambientais, porém, nesse âmbito para Hutchison (2000):

Até mesmo o ambiente escolar mais carregado de concreto pode ter pequenos trechos de terra que podem servir como pontos de partida para os projetos de jardinagem das crianças. Essas áreas podem ficar semiescondidas e se ignoradas pela maioria das crianças e dos adultos em suas atividades diárias, mas para o professor observador e astuto, elas podem, ainda assim, servir como o ímpeto para projetos de jardinagem que envolvem ativamente os estudantes em um estudo da natureza (p.145).

Talamoni e Sampaio (2003) entendem que a educação ambiental busca, em sua ação humanizadora, a construção de uma prática social apoiada numa ética ambiental que redefina as relações entre homem-natureza, esse exercício que, ponderando a pesquisa, exige a relação entre conhecimento e ação nos ambientes de estudo e prática, favorecendo, sobretudo, aliado à universidade, a interação entre ensino, pesquisa e extensão. É importante ressaltar que para uma visão crítica da educação ambiental é necessário pensar um processo de reconfiguração da relação do homem com a natureza, levando em conta os princípios de responsabilidade, autonomia e democracia. Nesse viés, pode-se concluir que a concepção imperante nesse contexto é o “fazer-se plenamente humano pela apropriação/transformação crítica e transformadora da totalidade histórica e concreta da vida dos homens no ambiente (p.12)”.

Em um estudo sobre oficinas de Materiais Recicláveis, os participantes da pesquisa foram submetidos a experiências com garrafas PET, embalagens de leite longa vida e papel jornal, constatou-se que a oficina contribuiu para a formação da consciência ambiental e favoreceu a discussão de temas importantes como a problemática do lixo em seus vários aspectos, o desperdício, a política ambiental das cidades, entre muitos outros pontos importantes para a educação ambiental (TALAMONI e SAMPAIO, 2003).

A educação, em seu âmbito geral, e a educação ambiental buscam a libertação do indivíduo das imposições do sistema capitalista, cujos princípios articulam-se em projeto de concentração de riqueza e exploração do homem. As raízes da crise ambiental surgem do modo de produção citado anteriormente. Considerando esses pressupostos, é possível tecer considerações críticas sobre a história do desenvolvimento humano e realizar um possível entendimento sobre a crise ambiental. Os princípios da Pedagogia Histórico-Crítica, enfatizados por Saviani (1987), partem de uma sequência de ações partindo da prática social e de uma problemática, visando instrumentalizar os atores sociais para que possam obter uma visão sintética da realidade considerado o processo histórico-cultural, fornecendo possibilidades de transformação a partir desses saberes acumulados pela humanidade. Características que culminam numa convergência de objetivos entre as áreas apresentadas (MAIA, 2015).

A educação é um fenômeno favorável aos seres humanos, com isso, sabe-se que o homem tem adaptado a natureza às suas especificidades e exigências através do trabalho, transformando os recursos disponíveis para alcançar essa meta, assim, temos a produção, em escalas cada vez maiores, esse processo podemos chamar de “trabalho material”. Em contrapartida, o homem necessita antecipar em ideias os objetivos de sua ação, “essa representação inclui o aspecto de conhecimento das propriedades do mundo real (ciência), de valorização (ética) e de simbolização (arte)” (p.12), resultando desses aspectos um conceito de “trabalho não material” (SAVIANI, 2011).

Para Saviani (2011), a educação situa-se no campo do trabalho não material expressado nos valores, hábitos, cultura, símbolos e habilidades. Nesse sentido, relata educação como trabalho não material e que não há a separação do produto do ato de produção. Articula que a educação necessita da presença do professor e do aluno, o que é, conseqüentemente, produzido historicamente por esse mesmo processo de formação e transformação da cultura. Completando as reflexões o autor considera que:

Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (p.13).

No fragmento citado acima, Saviani (2011) faz distinções sobre a educação em seus objetivos e princípios a fim de situar no contexto pedagógico práticas com viés da Pedagogia Histórico-Crítica defendida e apresentada pelo mesmo.

Para a escola não é satisfatório apenas a exigência do saber sistematizado e elaborado pelo processo histórico-cultural, pois nesta perspectiva é necessário encontrar meios para a transmissão e assimilação do conhecimento realizando dosagens e sequências, ou seja, selecionando os métodos adequados, para que a criança passe do seu não domínio ao seu domínio. Essas dosagens e sequências num período de tempo convencionalmente são chamadas de saber escolar (SAVIANI, 2011).

Com isso, é necessário que, no saber escolar, os docentes utilizem o trabalho não material citado por Saviani, para formar educandos críticos e emancipados que percebam a imperativa tarefa de ressignificar o trabalho material, aquele em que o homem transforma a natureza para as suas necessidades, com intuito de considerar o meio ambiente como parte de si, valorizando sua preservação e manutenção.

A importância da Educação Ambiental na atuação de professores de Educação Física justifica-se, desse modo, pelo aumento da necessidade da compreensão do homem sobre a natureza e sobre si próprio, percebendo-se como integrante dela. Portanto, a reflexão sobre as ações ambientais na Educação Física pode ser um instrumento que possibilite o entendimento de que o homem é parte inerente da natureza e não algo desconectado. Nessa ótica, a devastação da natureza expressa a devastação do próprio ser humano (SOUZA e LARA, 2011).

A partir disso, faz-se indispensável o estabelecimento de um trabalho coletivo e social na direção de ultrapassar as dificuldades ambientais tão presentes nos dias de hoje. Considerada essa perspectiva, confiamos na precisão de abordar, na Educação Física, temas da Educação Ambiental, que não minoritariamente transmita conhecimentos ecológicos, mas apresente uma concepção política de reflexão, discussão e colocação pertinente sobre a relação estabelecida entre homem e natureza e suas consequências socioculturais (ANTUNIASSI, 1995 *apud* SOUZA e LARA, 2011).

O estudo de Inácio, Moraes e Silveira (2013) teve o objetivo de analisar a relação entre Educação Física e Educação Ambiental na formação inicial e na prática pedagógica dos professores. Constataram que a relação limitada entre as temáticas, na formação de professores, reflete a escassa, ou quase nula, consolidação destas nas aulas de Educação Física, apesar dos professores que participaram do estudo relatarem e sentirem a importância da Educação Ambiental, as principais dificuldades relatadas em efetivá-las no currículo expressaram-se na carência de informação na formação acadêmica e na insegurança de trabalhar com a temática.

Nessa perspectiva, para os autores Inácio, Moraes e Silveira (2013):

A Educação Física precisa cumprir seu papel social, discutindo novos conteúdos e temas contemporâneos, refletindo, conscientizando,

criticando e agindo, para assim alterar a realidade, possibilitando a formação de cidadãos críticos e autônomos (p. 20).

CAPÍTULO 6 – O CONTEXTO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL

Seria necessário colocar em prática os preceitos técnicos aprendidos na Faculdade de Educação Física? Seria legítimo se os deixássemos de lado e permitíssemos que as aulas fluíssem conforme cada momento? Isso implicava, muitas vezes, deixar que as próprias crianças opinassem sobre o quê e como fazer, o que envolvia abrir mão de elementos que faziam parte da cultura tradicional da Educação Física (bolas, cordas, apitos, etc.) (SILVA, 2010, p. 21).

Desse modo, no presente capítulo, apresentam-se os dados, as análises e discussões da pesquisa participante realizada com os professores, considerando a coleta de dados e as reflexões iluminadas pelas contribuições científicas.

Por intermédio das fases estabelecidas para a pesquisa participante, foram elaboradas e/ou evidenciadas as seguintes categorias de análise: A primeira intitulada ***O planejamento e as fontes diversas***, que contém a subcategoria: ***As tendências históricas de ensino no âmbito da Educação Física***; A segunda categoria refere-se a ***Os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais: como trabalhar em harmonia?*** A terceira categoria estabelece-se em ***Do comando ao diálogo: as relações sociais e as mediações de conflito***; A quarta categoria denominada ***As abordagens pedagógicas da Educação Física na ótica dos professores participantes***; E, por fim, a última categoria que versa sobre ***A Sustentabilidade e a Educação ambiental ganhando espaço na Educação Física da Infância***.

6.1 O planejamento e as fontes diversas.

Nessa categoria de análise propôs-se evidenciar quais as estratégias pedagógicas são mais valorizadas na prática de ensino dos professores participantes, considerando que, durante os grupos focais, os mesmos foram questionados sobre o assunto.

P1: Eu procuro mediar primeiro a questão de quem sou eu, como sou eu, para a prática da atividade, para ele se encontrar naquele lugar, [...], muita criança não tem a percepção dela, ela tem a percepção da disparada, se você falar, corre, ele corre que nem um louco, agora se você for trabalhar uma atividade mais ligada só a ela, para ela poder

ter a percepção, seja do pega-pega, passar embaixo de alguma coisa, seja subir em algo.

P2: São mais os jogos, porque, querendo ou não, a criança se apega mais na parte de brincadeiras e jogos do que qualquer outra coisa.

P3: [...] antes eu passo o alongamento, que aprendi com a P2, faço tudo o que tem para fazer e pego os últimos 20 minutos para mim, esses últimos minutos eu gosto de soltar a aula, porque as crianças não brincam, são 20 minutos de brincadeiras e diálogo [...]

P4: Eu procuro usar bastante estafeta, que ajuda nas regras, ajuda no esperar, tem que um ir e depois o outro, então, trabalha a concentração, a paciência, cada atividade tem sua hora, eu gosto também de passar circuito para eles, eu faço sempre circuito de quatro estações [...].

Nas contribuições, P1 e P2 relatam utilizar os jogos para facilitar o ensino dos conteúdos da Educação Física, portanto, essa estratégia, ao nosso entendimento, aproxima-se da perspectiva sócio-construtivista enfatizada por Freire (1997), porém não pode constatar que os professores são orientados por essa perspectiva na prática, visto que não tiveram, em sua formação inicial, e não possuem o domínio de seus conceitos mais amplos.

As expressões de P3 e P4 voltam-se mais para atividades como alongamento, estafetas, atividades que utilizam uma fila e enfatizam a competição, e uso de circuitos, para tanto, as estratégias utilizadas estão presentes na concepção desenvolvimentista, citada por Tani *et al* (1988).

No que se refere aos aspectos de elaboração das ações didáticas, ou seja, o planejamento dos conteúdos e as fontes utilizadas para a realização da pesquisa dos mesmos, os professores relataram diferentes pontos de vista, evidenciando que cada qual, a sua maneira, entende o planejamento de maneira singular, como percebe-se em suas falas.

Evidenciou-se também a busca por conhecimentos, englobando diversas fontes, das quais citadas: artigos, congressos, livros, internet, experiência com profissionais, remetendo a um interesse em relação à formação continuada.

P1: Eu acompanho muito a tendência, eu vou para congresso, bastante, e eu procuro atentar ao que está sendo falado em relação aos novos pensadores, [...]. Ou vou fazer algumas disciplinas, como fiz na outra faculdade, aí se eu posso trocar e-mail, eu tenho algumas pessoas, alguns professores que eu troco e-mail, com relação, eu leio artigo [...]. E a prática também, lógico que a prática,

ela te dá 50 % da informação para replanejar, reestruturar, mas você conhecer as novas tendências faz você fazer pontes no seu conteúdo, eu faço essa busca.

P2: Bom eu leio muito pouco sobre isso, mas eu gosto de ver na fonte de internet, eu vejo lá o que me interessa, eu vou atrás, eu gosto muito de pegar livros mais velhos, brincadeiras antigas, eu gosto de reformular.

P3: Eu já gosto muito de trocar experiência, por exemplo, conversar com professores, inclusive aqui, estou aprendendo muito com a P1 falando [...]

P4: Às vezes, você planeja uma aula e chega lá, faltou bastante, você planeja uma brincadeira que engloba a classe inteira chega lá, nossa, faltou bastante, aí você tem que adaptar.

Para a perspectiva pós-crítica (Neira e Nunes, 2009), o planejamento é um espaço participativo e imanente, no qual não há um processo prescritivo como nas pedagogias engessadas, por maneiras preconcebidas de abordar o processo de ensino aprendizagem, mas sim, uma constante invasão dessas fronteiras. Para os autores, os conteúdos de ensino da Educação Física vivem uma constante transição, nesse aspecto, o que outrora foi concebido como primordial e necessário para ser ensinado e compor a formação dos sujeitos nos processos educativos, em outros momentos, foi criticado e extinguido do currículo.

Nesse sentido, Vasconcellos (2002) reflete sobre o planejamento:

O planejamento deve partir da realidade concreta tanto dos *sujeitos*, quanto do *objeto* de conhecimento e do *contexto* em que se dá a ação pedagógica. O primeiro passo, portanto, do educador, enquanto articulador do processo de ensino-aprendizagem, deverá ser no sentido de conhecer a realidade com a qual vai trabalhar (alunos, escola, comunidade), além, é claro, do imprescindível autoconhecimento, do conhecimento do objeto de estudo, e da realidade mais ampla que todo educador deve ter (p.106).

Temos que transformar a mentalidade de que fazer o planejamento é apenas uma função burocrática, portanto, antes de qualquer coisa, é necessário refletir sobre o ato de planejar, pensar sobre os desafios e dificuldades da realidade do contexto escolar e da sala de aula, olhar para as necessidades, resignificar os propósitos, almejar maneiras de enfrentamento dos problemas e comprometer-se para a transformação da prática pedagógica (VASCONCELLOS, 2002).

Sayão e Muniz (2006) destacam alguns equívocos em relação ao planejamento, são eles: o primeiro diz respeito à abordagem de que o planejamento deve ser realizado apenas no início do ano, porém, ele se constitui num processo ao longo do ano letivo, que orienta a organização da ação docente e está sujeito a alterações conforme impostas pela realidade das aulas. Outro engano é a negligência de que o planejamento está ligado à dinâmica da prática cotidiana, com isso, desconsidera o processo de ensino aprendizagem e questões importantes do próprio trabalho docente e, muitas vezes, acaba copiando o que utilizou no ano anterior. O próximo equívoco é a construção do planejamento de forma isolada pelo docente, o que acarreta na carência de projetos coletivos no âmbito escolar. E, por fim, o último equívoco é elaborar o planejamento sem considerar o projeto político pedagógico, quando isso ocorre, perde-se o referencial, pois é utilizado sem clareza de onde quer chegar e qual a concepção de sujeitos que quer formar.

Em um planejamento participativo são considerados e valorizados na sua construção as ideias, os interesses e também as necessidades de todos os envolvidos, com isso, não cabe deixar tudo na mão dos alunos, é necessário a realização de uma construção coletiva. No planejamento participativo, um dos caminhos adotados é a definição dos eixos geradores de interesse e algumas linhas temáticas para facilitar a construção (GALLARDO, OLIVEIRA e ARAVENA, 1998).

6.1.2 As tendências de ensino no âmbito da Educação Física.

O questionamento central realizado aos professores com relação a esse tópico foi: Levando em consideração o processo histórico e metodológico, quais alterações ocorreram nas atividades, ou seja, as estratégias pedagógicas de antigamente são as mesmas de atualmente? Os docentes versaram suas explicações a respeito de suas concepções sobre a mudança nas estratégias de ensino, as metodologias e a construção do conhecimento no âmbito escolar.

Um aspecto relevante na exposição dos professores participantes foi a influência das tecnologias e da mídia, quando relataram a mudança de comportamento das crianças nas aulas de Educação Física Infantil, como percebemos nas contribuições de P1 e P3.

P1 relata as alterações metodológicas ao citar o ensino tecnicista, de repetição, e reflete que os discentes, na atualidade, não se enquadram mais nessa tendência. O aluno, por meio da mídia e dos conhecimentos que busca em seu ambiente cultural, se tornou um aluno que necessita de um ensino diferenciado e crítico.

P1: [...] a gente tinha uma prática muito mais técnica, entendeu? Executar “x” exercícios para chegar numa “x” ação, [...], você ensinava mais um esporte pra falar a verdade, ensinava uma habilidade técnica, isso vem lá da história de que o professor era tecnicista, com a revolução industrial e tudo mais, depois em 2002 já percebi uma diferença dessa criança querer entender o que estava acontecendo, ela já começou a ter uma percepção de mundo diferente [...], a criança já começou a querer mais se divertir do que uma execução corporal, e dali pra frente à tendência foi só crescendo, [...], por quê? Porque a mídia a abasteceu, por mais que meu aluno hoje fique sentando na cadeira brincando no computador, ele joga tênis, ele joga basquete, ele joga futebol, ele chega acrescido de conteúdo não na prática, mas na teoria, às vezes, pra discutir com você coisas pequenas, o infantil menos do que você discute no fundamental, mas a nossa criança hoje está globalizada, ela não aceita mais um ensino tecnicista, de repetição [...].

P2: É, assim, perderam-se as brincadeiras de rua, perderam-se as brincadeiras infantis mesmo de criança, como um ser inocente, a vivência deles, um mundo de informações, então pra eles hoje, na cabecinha deles não tem mais graça brincar de pular corda, brincar de esconde-esconde, então qual é o meu desafio, nosso? Envolver eles novamente nisso e eu acho que a gente está conseguindo [...].

Outro aspecto importante para esta análise está na fala de P2, quando cita que as brincadeiras de rua e as brincadeiras infantis foram perdendo a força, e que o papel do professor de Educação Física é resgatar esse material histórico cultural.

Nesse sentido, Castro e Kunz (2015) expressam que devemos ter em mente a premissa de que a criança necessita brincar, isso significa compreender que os seus desejos e vontades devem ser respeitados e, no tempo presente, o brincar é o que interessa. Não podemos negar essa situação verdadeira, pois assim estaremos negando a própria infância.

P3: Eu vejo que, eu não posso falar de antigamente porque iniciei agora, mas foi como eu falei no começo, acho que hoje as crianças

não sabem brincar, tudo o que elas estão aprendendo, antigamente se fosse dar um pega-pega elas já vinham sabendo, hoje elas aprendem tudo com gente, as brincadeiras, a P1 falou da tecnologia, eu concordo, mas o corpo deles, eles não sabem desenvolver, então a parte de coordenação motora é toda trabalhada pela gente, nós temos que trabalhar antigamente as crianças vinham mais trabalhadas.

Em relação ao que P3 expõe sobre a mudança de comportamento e interesse das crianças, Betti e Zuliani (2002) relatam que o aumento de horas diante da televisão por parte das crianças e adolescentes “diminui a atividade motora, leva ao abandono da cultura de jogos infantis e favorece a substituição da experiência de praticar esporte pela de assistir esporte” (p. 74).

Um dos fatores interessantes de análise citado por P4 é a questão da ênfase do ensino das habilidades motoras, que retratam a influência das concepções militarista, desenvolvimentista e a mudança ocorrida ao longo do tempo em relação às abordagens utilizadas e a relação professor alunos.

P4: Assim, antigamente o professor se preocupava muito com a parte motora do aluno e não tinha contato com a parte emocional, ele chegava, passava o que tinha de conteúdo, e o aluno executava, o aluno tinha que fazer os movimentos da forma mais perfeita possível e mesmo quando ele não conseguia ele era levado a fazer repetições para sair perfeito [...]. Atualmente, é levado em conta o que o aluno pensa, o que o aluno quer [...]. Hoje também os alunos são mais críticos, não adianta eu impor uma realidade para ele que ele não participa, eu trago muitas vivências deles, de fora, e como nós temos muita proximidade, conseguimos extrair os segredos, e as frustrações, porque é com o professor de Educação Física que eles se abrem mais, e a gente consegue melhorar eles como pessoa.

Em relação ao contexto da diversidade cultural nas aulas de Educação Física, considerando os discentes, bem como as possibilidades de atuação profissional nesse campo de ensino, quando relacionadas às concepções e às propostas pedagógicas, reforçam que o docente, em especial na Educação Física Escolar, deve voltar sua atenção para as diferenças individuais, identificando-as, reconhecendo-as, e incluindo-as como parte do processo de ensino aprendizagem, para que possibilite a proposta de experiências pedagógicas que venham abranger a todos, evitando a exclusão (MELO e MARTINEZ, 2012).

Para Melo e Martinez (2012), as diferentes concepções de ensino da Educação Física proporcionam ao professor:

[...] “passear” entre as diferentes abordagens existentes na educação física, utilizando uma em específico, ou mesmo a união de princípios de diferentes abordagens. O que o professor deve ter em mente durante todo o processo educacional, é o direito a participação ativa e total nas aulas de educação física, que pertence a todos os alunos (p.191).

A expressão “passear” utilizada pelos autores Melo e Martinez (2012) remete ao uso de diferentes abordagens nas aulas de Educação Física, porém, a ideia torna-se questionável a partir do entendimento que muitas abordagens são contraditórias em relação umas as outras, nesse caso, o professor, ao utilizar distintas abordagens, corre o risco de desempenhar uma prática pedagógica incoerente e sem objetivos articulados e contínuos.

Percebemos que permanecem muitas formas de sentir, pensar e realizar a Educação Física Escolar que não foram detalhadas pelas concepções pedagógicas, porém, certamente, produzem várias culturas corporais de movimento. Com isso, é imperativa uma aproximação do universo acadêmico e profissional que ancore um projeto pedagógico crítico e inovador, que suporte as exigências de uma Educação Física Escolar compatível com as demandas do contexto contemporâneo (FERRAZ e CORREIA, 2012).

Para Oliveira (1997), é imprescindível que mudem os paradigmas até hoje exercitados pela Educação Física, para que a disciplina tenha um novo direcionamento e aceitação perante a comunidade, com isso faz-se necessário uma retomada de ações metodológicas e de conteúdos que sejam realmente significativos no âmbito escolar. Para as concepções metodológicas da Educação Física, é fundamental que o docente considere o conhecimento historicamente produzido pela humanidade e o conhecimento dos sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem. Os conteúdos empregados e as ações metodológicas na escola necessitam-se mutuamente e requerem a competência e responsabilidade dos agentes envolvidos nesse processo.

Para Betti e Zuliani (2002):

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre

teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea (p.80).

6.2 – Os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais: como trabalhar em harmonia?

Sabemos que as discussões no entorno dos aspectos citados no subtítulo já são bem discutidos teoricamente e que, atualmente, quase todas as abordagens consideram que os três fatores devem caminhar juntos para uma formação integral da criança, porém, o questionamento presente insere-se no ambiente escolar: Os Profissionais levam em consideração os aspectos motores, cognitivos e afetivo-sociais na construção dos pressupostos metodológicos para atuação pedagógica com os discentes?

Para tanto, o questionamento direcionado aos professores do estudo realizado foi: Quais os saberes mais importantes você prioriza com os discentes na Educação (Física) Infantil? Motores, cognitivos ou afetivo-sociais?

Freire (1997) quando dialoga sobre o fazer pedagógico na Educação Física Escolar relata que a disciplina deve atuar como qualquer outro componente curricular, com isso, as habilidades motoras necessitam ser estimuladas, porém, é importante estar claro, quais as consequências dessa ação pedagógica para os aspectos cognitivo, afetivo e social.

Vasconcellos (2002) expressa que a educação, por ser humana, envolve todas as dimensões do sujeito, seja ela em termos individuais destacando os aspectos: intelectual, físico, afetivo, ético, estético, lúdico e religioso, seja social, enfatizando os termos: sócio, político, econômico e cultural.

Nesse contexto, para P1, P2 e P4, os aspectos devem ser estimulados com engajamento, pois, se priorizarmos um deles, os demais serão comprometidos e receberão menor atenção da ação docente.

Já P3 relata a importância de privilegiar o aspecto motor durante as aulas, esta visão é justificada pelo participante quando relata que atualmente as crianças

possuem pouca destreza motora, e essa consequência estaria ligada à sociedade moderna e seus meios tecnológicos.

Com o objetivo de ilustrar as análises, serão apresentadas a seguir as explicações dos professores participantes, que foram acolhidas, durante o processo da pesquisa.

P1: Eu não consigo desligar os três, você tem assim uma porcentagem de cada um dentro do conteúdo, então tipo, 40 % disso, 50% daquilo, 10% desse, mas não tem como separar, não dá pra tornar, se eu tornar o indivíduo só motor, eu vou voltar na parte tecnicista, se eu falar só em cognição eu quebro a prática da atividade física que minha disciplina requer que eu apresente, se eu for trabalhar só o afetivo social e não trabalhar os outros eu também desvinculo da minha prática.

P2: Não dá para separar, querendo ou não, você tem que trabalhar os três, querendo ou não, é necessário, eu vejo isso.

P3: Se for para priorizar, eu com certeza o motor, porque acredito que o afetivo vem junto, e se fosse para priorizar seria a coordenação motora pura.

P4: Eu acho que eles estão ligados um no outro, eu penso assim se você não ensinar a criança a conviver com o outro, ela não vai conseguir andar sem trombar ou bater no outro, entendeu? Então eu acho que essa parte emocional tem bastante a ver, acho que até mais importante do que desenvolver os demais requisitos.

Nessa perspectiva, apontam Mattos e Neira (2000) que a Educação Física especializou no seu objeto de estudo o movimento humano. Porém, esse movimento não acontece de maneira isolada, toda ação motora carrega em si uma intenção, todo gesto é impregnado de significado, e é sempre determinado pelo fator cultural, seja ele um jogo, um esporte, uma dança etc. Entendem que a ação motora é também cognitiva, afetiva e social, sendo assim, os movimentos devem estar inseridos em situações em que a criança seja estimulada a refletir e planejar sua ação.

Duas linhas de trabalho pedagógico na Educação Física são distintas: a educação do movimento e a educação pelo movimento. A primeira delas, a educação do movimento, compreende-se como a realização de atividades motoras que objetivam o desenvolvimento pleno das habilidades motoras (correr, saltar, saltitar, balançar etc.). Em contrapartida, a educação pelo movimento “caminha além

do componente motor, compreendendo os aspectos afetivos, cognitivos e sociais também” (MATTOS e NEIRA, 2000, p.24).

Para o Coletivo de autores (1992), um dos princípios curriculares para a escolha dos conteúdos de ensino é o de “*adequação às possibilidades sócio-cognoscitivas do aluno*” (p.31, grifo dos autores). É crucial que se leve em consideração, no momento da seleção curricular, a competência para adequar o conteúdo em questão às capacidades cognitivas, e a prática social do discente, oferecendo importância também ao conhecimento prévio e suas possibilidades como sujeito histórico-social.

Quanto aos princípios metodológicos, Betti e Zuliani (2002), também consideram o princípio da adequação ao aluno em todas as fases do processo de ensino aprendizagem, no qual “deve-se levar em conta as características, capacidades e interesses do aluno, nas perspectivas motora, afetiva, social e cognitiva” (p. 77).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil consideram que, para a efetivação dos objetivos nas propostas metodológicas, deve-se assegurar “A indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança” (BRASIL, 2010, p.19).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, quando faz menções à área de movimento, relata que o movimento é uma formidável dimensão do desenvolvimento e da cultura, dessa forma, as crianças movimentam-se desde o nascimento e vão adquirindo controle do corpo e apropriação nas interações com o meio, buscando diferentes maneiras de utilizar o corpo e o movimento, assim caminham, saltam, correm e brincam. Quando se movimentam, as crianças expressam sentimentos, emoções e seus pensamentos, expandindo as possibilidades no uso significativo de posturas e gestos corporais. Considerando tais aspectos, o movimento humano é mais do que um simples deslocar-se 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” (BRASIL, 1998, p. 15).

As maneiras pelas quais as crianças movimentam-se, resultam das interações sociais e da relação com o meio em que vivem, contudo, esses movimentos, cujos significados foram construídos historicamente em função de diversas necessidades, interesses e possibilidades, estão presentes nas diferentes

culturas, considerando diversas épocas. Tais movimentos constituem-se numa cultural corporal, portanto, diferentes manifestações dessa linguagem corporal foram elaboradas, como a dança, o jogo e as brincadeiras, nas quais utilizam-se gestos, posturas e expressões cobertos de intencionalidade (BRASIL, 1998).

Nesse contexto, o documento enfatiza que (BRASIL, 1998):

Esses movimentos incorporam-se aos comportamentos dos homens, constituindo-se assim numa cultura corporal. Dessa forma, diferentes manifestações dessa linguagem foram surgindo, como a dança, o jogo, as brincadeiras, as práticas esportivas etc., nas quais se faz uso de diferentes gestos, posturas e expressões corporais com intencionalidade (p.15).

Nesse sentido, Kunz (2001) explana que a concepção de ensino orientada pelos pressupostos da pedagogia crítico-emancipatória e que se manifesta na prática da didática comunicativa, valoriza, pelos planos de ação para o trabalho, interação e linguagem, as três qualidades da capacidade humana: saber-fazer, saber-pensar e saber-sentir.

No ensino aprendizagem dos movimentos é crucial um conhecimento sobre o desenvolvimento desses movimentos em dois aspectos, ou seja, na perspectiva interior, daquele que realiza o movimento, e na perspectiva exterior, o resultado do movimento executado. Pela perspectiva interna apresenta-se um interesse pelo sujeito que se movimenta, e na realização dos movimentos, os indivíduos envolvem-se em sua globalidade, ou seja, nas dimensões perceptivo-cognitivas, emocionais-afetivas, sociais e motoras (KUNZ, 2001).

Para Kunz (2001):

Quando se procura integrar no ser humano as dimensões cognitivas, afetivas, sociais e motoras, isso se faz com a intenção de apresentar uma visão global e holística de ser humano, embora essa diferenciação seja, na verdade, uma visão apenas racional do ser humano, que busca mostrar as relações existentes entre as diferentes dimensões (partes?) do homem (p.87).

6.3 Do comando ao diálogo: as relações sociais e as mediações de conflito.

Neste tópico serão refletidas informações no âmbito das relações sociais e das mediações de conflito no ambiente escolar, considerando a Educação Física Infantil, como um dos focos do estudo. Para isso, a questão destinada aos professores participantes para incentivar essa discussão foi: Quais alterações você percebeu nas relações sociais estabelecidas com as crianças historicamente? Do ensino tecnicista ao ensino crítico proposto e enfatizado nas tendências metodológicas atuais?

Com tais apontamentos, o propósito esteve no entorno da discussão das mudanças ocorridas ao longo da história, considerando a maneira na qual se desenrola a relação professor/alunos, que para o estudo é de extrema importância.

Nesse ínterim, para Vasconcellos (2002), um dos grandes problemas no processo educativo é a falta de relações humanas entre professores e alunos. Com isso, destaca o desafio de o docente acolher e respeitar o discente, na sua forma de ser e de expressar-se nas diferentes situações, sendo possível interagir de forma a ajudá-lo a crescer na consciência, caráter e cidadania.

Evidenciou-se uma mudança nas configurações familiares, como aponta P1 em sua exposição, relatando que antigamente as crianças aceitavam os comandos das atividades sem questionar e realizavam os exercícios, porém, atualmente, relata que as crianças são mais questionadoras e querem saber o porquê realizar determinada atividade.

P1: Eu vejo uma mudança de casa muito grande, a estrutura familiar mudou e a percepção do universo dessa criança muda junto, e é nesse ponto que eu venho baseando a modificação da minha aplicação. Naquele tempo você respondia por aquele ensino, se você falasse vamos entrar em fila para jogar todo mundo entrava porque era um padrão, não é? Hoje, eu falo as crianças de antigamente tinham um estruturação externa completamente diferente das de hoje, antes era “Sim Senhora” hoje é “Por quê?” Entendeu?

P2: Eles são muito questionadores como diz a P1, não adianta a imposição, antigamente era você vai fazer e acabou, hoje não, hoje não é mais assim.

P3: [...] se a gente conquista as crianças, os atletas, na parte da confiabilidade, porque a criança pode ter três anos de idade, [...] eu trato eles com carinho e com educação, eu não perco a educação com nenhum aluno [...].

P4: Não adianta você falar “Faz isso” que ele não faz, não faz, aí você tem que ir com jeito carinhoso, e ensinar eles fazerem.

P2 expõe que não adianta a imposição com os alunos, como antigamente, por exemplo, no ensino militarista, atualmente, os professores relatam que precisam intervir com carinho, educação e até com “jeito” para terem sucesso nas atividades, fato este que demonstra as mudanças de comportamento das sociedades. A sociedade mudou, os métodos de ensino foram reelaborados e os discentes também mudaram as formas pelas quais recebem as informações para a construção do conhecimento.

Dando continuidade, os professores participantes foram também questionados em relação aos conflitos e suas intervenções, para tanto, a questão direcionada aos docentes foi: Para mediar os conflitos entre os alunos durante a prática pedagógica, qual atitude você assume?

P1: Eu faço essa conversa que você fala, eu chamo e pergunto se ele gostaria que tivesse acontecido com ele, no infantil eu faço, porque eles têm a percepção sem agressão né? Eles têm essa percepção de observar o que você está falando antes de agredir verbalmente. Eu chamo e pergunto se ele gostaria que o amigo fizesse nele, você gostaria de receber a ação que você fez, eu falo, e se ele fica fazendo a repetição dessa ação eu tiro cinco minutos para pensar, ele fica cinco minutos fora da atividade, para pensar se aquilo que ele está fazendo está trazendo benefício para ele, entendeu? Isso eu faço até no maternal.

P2: [...] há casos, por exemplo, que eu não posso trazer um perto do outro e se desculparem ao contrário porque eles vão se matar, aí são outras situações entendeu? Que aí, às vezes, eles sabem que você conversa separadamente [...]

P3: [...] eu procuro mediar sempre com conversa, dependendo o grau do conflito entre eles, a gente conversa e se for uma atitude assim de agressão, a gente procura assim além de conversar, coloca-os separadamente, em posição para ficarem pensando cinco minutos, pensando no que fez e aí volta às atividades, porque eles são crianças, não tem o espírito de agredir mesmo, às vezes fazem na inocência mesmo [...].

P4: Eu sou assim, dependendo o tipo de conflito lá, eu falo é isso e aquilo, porque é assim e até explico, mas se é um comando de atividade eu procuro sempre instigar meus alunos a usarem a cabeça, eu sempre brinco com eles “Usa a cabeça campeão” “Usa a cabeça”, Olha, está certo? Olha o que você está fazendo, o que você

acha que vai acontecer? Entendeu? Então eu sempre os instigo a pensarem, e não parecerem um robzinho.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil descreve que é importante que o docente coloque-se atento aos conflitos que possam surgir durante a prática das atividades, ajudando as crianças a desenvolver atitudes saudáveis em relação à competição. O professor ajudará a elaborar e a cumprir as regras, para que os alunos desenvolvam atitudes de respeito e cooperação, que são tão importantes no desenvolvimento das habilidades desportivas (BRASIL, 1988).

É evidente que o respeito e a cooperação são necessários também para outras infinidades de manifestações, interações e aprendizado, não apenas no desenvolvimento das habilidades do esporte.

Nesse aspecto, Kunz (2001) reflete que a maioria ou emancipação devem ser atribuídas como ocupação fundamental da educação, assim, “implica, principalmente, num processo de esclarecimento racional e se estabelece num processo comunicativo” (p.32).

A interação social e a linguagem, compondo uma estrutura comunicativa na educação, não devem se empregar apenas sobre o conteúdo voltado às habilidades dos esportes, todavia, principalmente sobre as maneiras de relacionamento social entre os participantes (KUNZ, 2001).

Para Kunz (2001), a competência social deverá contribuir para um agir solidário e cooperativo, levando o discente a compreender os diferentes papéis sociais dentro das aulas de Educação Física, esse processo, não deve acontecer sem reflexão, mas sim com muita comunicação durante as aulas, ou seja, é pelo pensar e falar, considerando como competência comunicativa, que as estruturas para interações bem sucedidas se constituem. Para a competência comunicativa, é importante lembrar que a comunicação verbal é apenas um recurso, dentre vários que existem, por exemplo, a criança comunica-se através do se-movimentar, ou seja, pela linguagem do movimento.

6.4 As abordagens pedagógicas da Educação Física na ótica dos professores participantes.

A seguir, serão expostos e discutidos os dados referentes às concepções de ensino estudadas pelo grupo de professores, e reflexões sobre os aportes teóricos.

A análise da concepção da **Psicomotricidade** nos revela que todos os participantes do estudo não tiveram teoricamente essa perspectiva na formação inicial, porém, realizam atividades práticas durante suas aulas na Educação Física escolar no que se refere à educação infantil. As contribuições dos professores são expostas a seguir:

P1 relata que, atualmente, consegue relacionar as práticas pedagógicas com o conceito da psicomotricidade, porém, antigamente, nas aulas da graduação, não possuíam reflexões sobre os aportes teóricos, evidenciando a escassez de contextualização na formação inicial.

P1: [...] a questão funcionalidade do corpo e do prazer que estão presentes na psicomotricidade, as estafetas, de lados, eu consigo fazer algo que eu não sou limitado, eu não arremesso a bola na cesta, eu posso fazer um arremesso que não seja na cesta, posso fazer num balde [...].

Podemos observar, analisando as contribuições de P2, P3 e P4, que ficam evidentes que as concepções práticas do ensino da psicomotricidade estão presentes em seu exercício profissional, porém, os mesmos não retratam o conhecimento teórico da abordagem de ensino.

P3 relata também a importância de ter estudado os conceitos teóricos da perspectiva da psicomotricidade, relacionando com as práticas de ensino, portanto, consideramos que o trabalho tem contribuído para a formação e aperfeiçoamento dos professores participantes.

P2: [...] na minha aula eu uso algumas coisas disso sim, eu uso bola ao centro, você coloca o bambolê e as crianças colocam o braço esquerdo, o braço direito, os pés. Ela trabalha conscientização, a criança tem noção dos lados do corpo, noção motora [...].

P3: Nós tivemos, mas não foi falado do termo, tivemos na prática. Eu achei interessante aprender o conceito e relacionar isso com as atividades que a gente faz. A gente faz bastante isso, às vezes faz sem saber que está fazendo, nas estafetas, salto direita esquerda, para frente e para trás. No voleibol tem tudo a ver, aproximação, noção de direita e esquerda, a coordenação das pernas.

P4: Não tive na minha formação, mas eu ensino direção, jogar o bambolê no cone, os coloco pra trabalhar direita esquerda [...]. Eu acho que ajuda eles a terem equilíbrio, ajuda bastante na coordenação motora, às vezes alguma parte de direção também ajuda bastante.

Para Le Boulch (2001), a educação psicomotora, proveniente do ambiente escolar, não tem a função de ensinar comportamentos motores para a criança, porém, deve permitir, perante o jogo, executar a função de ajustamento, individualmente ou em contato com outras crianças. Nesse estágio escolar, a atividade motora lúdica tem papel fundamental, momento em que é concebida como fonte de prazer e de descobrimento, promovendo a construção da imagem do corpo e serve de ponto de partida para a organização práxica no desenvolvimento das atitudes e análises perceptivas.

Os problemas afetivos que a criança apresenta e encontra em seu meio familiar, a inabilidade educativa, ou o pouco tempo destinado pelos pais a estimular e participar dos jogos da criança podem estimular fatores que diminuam a espontaneidade criadora, consequentemente manifestada numa expressão gestual e verbal empobrecidas (LE BOULCH, 2001).

Le Boulch (2001) explana que a experiência de carência motora no equilíbrio afetivo é um fator de amplitude, que chega até desencadear dificuldades nas relações com outros indivíduos, crianças ou adultos. Para a reeducação psicomotora é necessário que proporcione a essa criança um estímulo para que ela desenvolva suas potencialidades, podendo assim superar sua inatividade.

Com tais considerações, Le Boulch (2001) completa que:

É necessária uma atitude educativa apoiando-se no conhecimento dos ritmos do desenvolvimento da criança mais do que uma medicalização ou uma psiquiatrização da escola, criando as condições do progresso real no plano da prevenção das inadaptações escolares (p.130, grifo do autor).

Para essa concepção de ensino, consideramos que está presente na atividade profissional dos professores, pois os mesmos relataram que exercem estratégias que se aproximam dos conteúdos expostos pela abordagem, porém, não se pode constatar que utilizam a abordagem da psicomotricidade para direcionar seus planejamentos e ações.

No estudo da abordagem **Saúde Renovada**, P1 relata que os professores participantes não receberam informações na formação inicial de nenhuma das concepções estudadas, porém, os professores expõem estratégias adaptadas para desenvolver as bases da abordagem com os alunos da educação infantil.

P1: [...] Trabalhar o abdominal em si, com repetição não trabalho, mas com algumas situações adaptadas sim, alongamentos, com alguns exercícios de yoga. A professora, mas minha perna dói, mas porque sua perna dói? Eu pergunto. Eu acho que a gente trabalha muito mais a questão da saúde quando eles perguntam e respondendo as perguntas [...].

P2: Esse dia, que não está chovendo, o tempo está seco, nós alongamos todos os dias, eu faço questão, e eles perguntam sempre essas coisas. O que acontece com esses dias que está muito quente, nossa aula vai ser mais curta, porque cansa mais, dá mais sede, porque o nosso corpo não vai aguentar, aí eles vão entendendo. Eu lembro que um professor tocou nesse assunto sim na faculdade.

P3: Eu trabalho demais isso nas minhas aulas, trabalhar diferentes grupos musculares na aula, correr de lado, voltar de costas, de gato, cachorro. Nas minhas aulas eles sabem que tem os horários, 20 minutos de aula, depois vamos tomar água, mas toda aula tem alongamento, todo começo de aula tem alongamento, estica o bracinho, porque tem que ter o pré-aquecimento. Eu vou educando eles pra fazer na aula, até que eles começam a brincar de alongamento.

P4: Eu falo assim pra eles, sabiam que quando a gente está com sede o nosso corpo já está desidratado. Puxa o ar pelo nariz, agora assopra, puxa e depois solta o ar.

Para Guedes e Guedes (1997), os professores de Educação Física que consideram importante as funções dos níveis de crescimento, composição corporal e desempenho motor da população jovem, poderiam ser capazes de detectar eventuais alterações nesses níveis e propor intervenções pertinentes ao contexto.

Os autores que resguardam-se dessa concepção de saúde, defendem a formação de um estilo de vida ativo, uma vez que, grande parte dos distúrbios relacionados à saúde tem sua decorrência de estilos de vida da sociedade moderna, tais como: stress, sedentarismo, problemas cardíacos, etc., portanto, os mesmos poderiam ser reduzidos com a adoção de hábitos saudáveis (DARIDO, RODRIGUES e NETO, 2007).

Para Darido, Rodrigues e Neto (2007) houve, atualmente, um grande distanciamento dos objetivos da Educação Física em relação à promoção da saúde, fato este, decorrente do movimento na década de 1980, período no qual foram realizadas diversas críticas e confrontos com as abordagens de cunho biológico. Os autores ainda retratam a importância de refletir e discutir os conceitos da saúde de forma ampla, em vista de sua complexibilidade, pois há a possibilidade de diversos olhares que extrapolam as discussões em torno do exercício físico.

Com a análise empregada às exposições dos professores, percebeu-se que os mesmos utilizam algumas estratégias para desenvolver os temas de saúde na Educação Física Infantil, porém, não houve ocorrência de objetivos que inseriam a abordagem no projeto da disciplina nas escolas, ou seja, não apresentam uma proposta metodológica que trabalhe esse conteúdo no currículo.

Ao realizar a leitura atenta dos dados referentes à concepção **Desenvolvimentista**, podemos perceber que os professores, em sua maioria, abordam aspectos dessa perspectiva em suas aulas.

P1: [...] o que eu acho que vai contra é ela não ver esse fator regional, é um aspecto negativo que eu vejo nela [...]. Muitas vezes porque a gente vai buscar reconhecer essas habilidades nos alunos, não só como o saltar, mas o arremessar, ou mesmo na corrida pra ver a mecânica, na questão postural, isso tudo tem aplicação nas minhas aulas. O ponto positivo é a questão motora, né? [...].

P2: [...] sempre tinha alguma coisa no aquecimento, mas só a prática né? Nas minhas aulas entram, querendo ou não, é muito difícil você abordar uma coisa só [...] A vantagem é que a criança se desenvolva mais livremente e sem nenhum bloqueio [...].

P3: [...] as crianças na parte de desenvolvimento motor delas é zero, eu basicamente trabalho puramente isso nas minhas aulas, correr, andar, eu trabalho circuitos bastante também, [...], a vantagem é o desenvolvimento da coordenação motora [...].

P4: [...] eu passo circuitos para eles, o circuito das quatro estações [...]. A vantagem que eu vejo é que todos participam ao mesmo tempo [...] aí eles aprendem a conviverem todos juntos sem trombar [...].

Observa-se que os professores utilizam alguns princípios da concepção desenvolvimentista em suas práticas, como por exemplo, as estratégias de circuitos e a ênfase nas capacidades motoras, entretanto, P1 explana um fator negativo,

quando, em sua fala, expõe que há a falta de consideração do fator regional, ou seja, do fator social, cultural e das experiências e conhecimentos prévios dos alunos. Em sua maioria, os professores acreditam que o ponto forte da abordagem é o desenvolvimento amplo das potencialidades motoras da criança.

P3 relata que, no contexto em que atua, percebe que as crianças têm dificuldades nos aspectos motores e acredita que a abordagem desenvolvimentista auxilia no desenvolvimento dessas habilidades motoras, e torna-se um meio favorável nas aulas. Já P2 diz que não entende que possamos utilizar apenas uma concepção pedagógica, mas sim, que podemos fazer uso de várias abordagens na prática pedagógica considerando o que é mais importante de cada uma no contexto onde é vivenciado.

O discurso de P2 é muito comum e reflete um desconhecimento sobre as bases teóricas das abordagens teórico-metodológicas que, muitas vezes, são conflitantes e não respondem da mesma forma o questionamento: Que pessoas queremos formar? Nesse sentido, incumbe um estudo mais minucioso das abordagens para uma maior compreensão de suas finalidades.

Tani (1988) formula que dentro da reflexão em torno dos aspectos do comportamento humano, ou seja, motor, cognitivo e afetivo-social, buscar-se-á evidenciar a importância do desenvolvimento físico e, particularmente, de suas inter-relações para que possa se organizar a Educação Física Escolar.

Não obtivemos evidências de que os professores pautam-se na abordagem desenvolvimentista para elaborar suas ações, porém, percebeu-se aspectos fragmentados presentes nas falas dos professores da abordagem, o que se pode concluir que ainda há a necessidade de pesquisas sobre o tema, para esclarecer suas finalidades.

A interlocução sobre a **concepção Cultural** foi caracterizada pelo diálogo e pela composição de um conceito a respeito de suas características que foram construídos pelos participantes e com suas articulações. Isso relata um ponto importante para o estudo que, com isso, contribuiu de maneira expressiva na formação dos professores em relação aos conhecimentos trabalhados.

P1: [...] Eu posso vir de uma região que eu não vivenciei nada daquilo, mas eu tenho maturidade para realizar a atividade, tudo bem que o conhecimento é super importante, eu acho essa abordagem contraditória, porque ela já coloca o mais fraco e o mais forte. Eu tenho criança no maternal que não consegue fazer as atividades, as

brincadeiras, cansam muito facilmente, é pelos estímulos que tem ou não em casa.

P2: Igualdade seria assim, não é importante que ele o aluno salte dois metros, mas que ele vá lá e execute então isso é igualdade, agora a partir do momento que eu exijo que todos saltem dois metros eu já estou discriminando uma parte. A situação cultural hoje, o “mac donald’s”, é uma situação socioeconômica, vai lá ver as crianças estão todas obesas, aí eu entro na questão de obesidade, então tem que tomar cuidado para trabalhar esses temas para não gerar preconceito.

P3: Ela não separa do mais fraco do mais forte, mas coloca em questão de igualdade para realizar a atividade.

P4: É que nem as crianças que moram no sítio, que tem espaço para brincar, eles tem fôlego pra caramba, eles correm muito e fazem todas as atividades com facilidade gente.

Para Daólio (2005), a perspectiva cultural leva em consideração as características socioculturais do aluno, e não tem o objetivo de avaliar práticas melhores ou piores, mas entender que as manifestações culturais são influenciadas pelos contextos históricos.

Levando em consideração as respostas dos professores, concluiu-se que os mesmos construíram conhecimentos sobre a abordagem, alguns até equivocados, porém, não se pode constatar que utilizam a abordagem em suas práticas, mas podemos dizer que entenderam a importância da valorização dos conhecimentos prévios dos alunos, que é um princípio da perspectiva.

Ao tratar os dados obtidos durante o grupo focal da concepção **Sócio-construtivista**, percebe-se que todos os professores não tiveram essa concepção na formação inicial, porém, relatam que utilizam de suas características no desenvolvimento de suas aulas.

Os professores retrataram que essa abordagem é considerada em suas aulas, portanto, relatam utilizar o diálogo para mediar a construção do conhecimento junto com os alunos. Todos utilizam os jogos para o desenvolvimento das aulas de Educação Física e procuram respeitar os conhecimentos prévios dos alunos, porém, estas características estão presentes também em outras abordagens, dessa maneira, não podemos concluir que utilizam com afincamento a abordagem sócio-construtivista. P2 discorre sobre um exemplo de construção conjunta de uma

atividade, com isso estimula o processo de construção através de questionamentos para os alunos e, nesse sentido, P4 explana uma situação de ensino similar.

O contato com os professores e seus conhecimentos acerca dos materiais teóricos, nos fez refletir que ainda há necessidade de ampliar os estudos, as pesquisas em torno dessas abordagens e, com isso fomentar investigações no campo escolar.

P1: Eu tive contato com essa abordagem no magistério, não na formação da faculdade [...] Todas as atividades que você vai propor aqui ele pede uma conversa prévia, para saber o que ele conhece daquilo que você está propondo [...], eu faço atividades com bexiga, ter que saltar e pegar a bexiga, eu vou saber como eles estão nessa prática e vou aplicar dentro daquilo que eu tenho como objetivo.

P2: [...] se ela for bem trabalhada você vai agregar, vai aprender, vou dar um exemplo da educação Física que é nossa área, pega-pega, todo mundo já brincou de pega-pega? Ah eu já! Mas você sabe de outro jeito? Alguém conhece algum outro tipo de pega-pega? Será que a gente consegue inventar um pega-pega? [...].

P3: [...] Também tem a parte das aulas assim, tem um monte de bola, aí você deixa para ver o que elas sabem e depois você vai orientando o que era para fazer, joga, bate, e assim vai. Aquilo que a P2 falou, pega-pega, as brincadeiras de rua, eu trabalho nas minhas aulas. Facilita demais o ensino.

P4: [...] uma vez uma criança falou assim, Professora você já brincou de chão de lava? É professora, você fala chão de lava e a gente tem que subir em algum lugar. Eu achei muito legal, fiz algumas adaptações e apliquei para eles. Tudo o que a criança traz de conhecimento para a gente é importante né?

Observou-se, durante a coleta de dados, que os professores se familiarizam com essa abordagem e acreditam utilizá-la como recurso teórico na prática pedagógica.

Nessa concepção, os objetivos gerais giram em torno de ensinar os indivíduos a terem consciência de que são corpo, ou seja, ensinar as habilidades que possibilitem as expressões no mundo. Com conteúdos básicos, apresentam trabalhar, inicialmente, a cultura dos alunos, almejando criar um conhecimento significativo, em seguida, estimular a educação dos sentidos, a motricidade e a educação do símbolo. Seu enfoque metodológico enfatiza a pedagogia do conflito, a partir do que o aluno consegue sugerir mudanças nos conteúdos, proporcionando o conflito entre o que ele já conhece e o novo conteúdo, para perceber o que é preciso

aprender. O processo de ensino aprendizagem valoriza a relação professor-aluno, portanto, todos participam do processo de construção do conhecimento (OLIVEIRA, 1997).

A criança é especialista em brinquedo, sendo assim, devemos levar como princípio esse conhecimento que o aluno já possui, para desenvolver o programa de Educação Física Escolar. A partir daí valorizar todos os seus gestos, movimentos e expressões, sem julgamentos de melhor ou pior, bonito ou feio, esse aspecto seria a matéria prima da Educação Física e, posteriormente, realizar procedimentos para que essa cultura do aluno amplie de maneira espiral (FREIRE, 1997).

Contudo, os professores apresentam conhecimentos ainda incipientes sobre a abordagem, como percebeu-se em suas explanações, portanto, evoca-se a necessidade de ampliação dos conhecimentos para uma melhor compreensão e aplicação nas aulas.

No caso da abordagem **Crítico-superadora**, o P3 expôs dificuldades em trabalhar essa perspectiva com as crianças, no entanto, os outros professores relataram experiências possíveis com a mesma.

P1: [...] Você pode partir de uma política daquilo da escola, do uso coletivo do material, de não estragar o que é da escola, tenho materiais, não tenho para todo mundo. Gente não vai estragar o material, você está trabalhando a parte política porque você está dando pra ele o direito de decidir aquela prática. [...] então você traz o histórico da brincadeira para a criança, mas com o infantil eu trabalho muito do nosso meio, o conceito das nossas coisas dentro da escola, como ser dividido, então você consegue entrar na criticidade por esses meios.

P2: [...] Eu acho muito importante ensinar o processo histórico [...] Agora nós vamos iniciar o folclore, é uma data boa para você incluir atividades assim, sociais, da época, você vai resgatar com eles, valores, as brincadeiras, era muito difícil uma criança ter um brinquedo fabricado, [...], querendo ou não você entra nessa parte social, econômica e política e entra no lúdico que não pode ser deixado de lado também.

P3: Eu acho complicado trabalhar isso com as crianças, no infantil, pela compreensão que os pais vão ter na voz da criança, por exemplo, numa questão social aí, você põe a sua opinião, eles vão chegar falando em casa. Como você vai explicar pra criança que um tem uma bicicleta e o outro não. No caso, o que eu entendi, não é você fazer o aluno pensar para depois fazer? [...] A questão social é complicada é claro.

P4: [...] eu gosto de mostrar para eles a diferença das realidades, às vezes, eles são hoje em dia muito do computador, do tablet, vocês ficam brincando no tablet, vocês não sabem o que é brincar de verdade, brincar na rua, [...], os fazer resgatarem o passado, que não é tão distante assim, que não tinha tanta tecnologia, é bom eles aprenderem para dar valor no que eles têm. Eles são críticos, não são?

Observou-se que P1, P2 e P4 consideram importante essa perspectiva em suas aulas, introduzindo conceitos e reflexões sociais, de acordo com o contexto e as características das crianças. P1 parte da premissa que os materiais da escola devem ser respeitados e cuidados com zelo e, com isso, introduzem temas de responsabilidades sociais. P2 relata que trabalha essa perspectiva realizando reflexões sobre as brincadeiras que havia antigamente e como são as brincadeiras atuais, e utilizou o exemplo do folclore para explanar sobre o assunto. Já P3 relata sobre o aspecto da tecnologia e usa dessa reflexão para conversar com os alunos sobre as brincadeiras tradicionais.

Para o Coletivo de autores (1992), o jogo tem papel importante e satisfaz as necessidades de ação da criança, para isso, o professor deve conhecer quais as motivações, tendências e incentivos que a põem em ação. Ao jogar, a criança opera os significados de suas ações, fator que desenvolve suas vontades e traz consciência para suas escolhas e decisões.

A metodologia da perspectiva crítico-superadora implica num processo que estimule nas aulas de Educação Física, a intenção prática dos discentes para apreenderem a realidade. Por isso, entendemos a aula, como espaço organizado para possibilitar a apreensão dos conhecimentos específicos da área e os diversos aspectos da realidade social (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

No estudo da concepção **Crítico-emancipatória**, os professores explanaram situações de experiências pedagógicas que remeteram a esta abordagem. P3 relatou estar aprendendo os conceitos durante a coleta de dados, o que, em nossa concepção é um fator positivo que se aproxima de uma situação de formação continuada.

P1: Eu faço essa crítico-emancipatória com o próprio contexto da aula, o espaço físico mesmo, muitas vezes eu vou usar um gramado, mas porque nós não vamos à quadra? A questão que ele fala aqui primeiro é que você explora com as crianças quais espaços você poderia estar executando algumas atividades diferenciadas, seja

subir, seja o atletismo, nos vamos trabalhar salto em altura, nosso espaço é a quadra, mas onde mais nesse espaço nos podemos adaptar essas situações [...].

P2: [...] querendo ou não eu trabalho um pouco nessa linha, eu sempre faço um comparativo com os aluninhos da parte de batimentos do coração, uma vez um aluno disse: Professora hoje meu coração não está batendo forte, aí eu expliquei para ele hoje nós estamos na sala de aula e não estamos correndo, então eu acho que trabalho essa parte com eles também, cardio e tudo. Essa é a criatividade nas aulas.

P3: É uma coisa que a gente tem que provocar. Por exemplo, assim, quero fazer corridas com declive, com subida e descida, então eu faço um pega-pega no barranco. Eu aprendi agora isso que vocês falaram, mas no infantil eu não sei se consigo fazer esse trabalho, não sei se consigo essa argumentação verbal com a criança [...].

P4: [...] Dá pra fazer na própria aula, eles saltam de um jeito e você dá de outra forma, salta por cima do banco, salta uma corda. Dá uma maior flexibilidade para a aula, às vezes uma criança que não consegue saltar no banco, consegue saltar a corda.

Observou-se que a perspectiva crítico-emancipatória ainda está sendo assimilada pelos professores, os quais expuseram um pouco de insegurança ao trabalhar com seus conceitos, porém demonstraram, mesmo não conhecendo profundamente seus pressupostos teóricos, que utilizam alguns princípios em suas práticas pedagógicas na Educação Física, considerando a Educação Infantil. Contudo, a compreensão dos professores ficou restrita à questão do uso de espaços adaptados, o que caracteriza apenas uma das características da abordagem.

Para Kunz (2001), quando refere-se sobre a análise da perspectiva interna, evidencia-se um claro interesse pelo sujeito que se movimenta, porém, deve esforçar-se para compreender bem quem é o sujeito que realiza o movimento, ou ainda mais importante, qual é a imagem de ser humano apresentada na perspectiva.

A Educação Física, em termos pedagógicos, deveria voltar sua atenção para o mundo fenomenológico dos movimentos, isto é, onde o movimento passa a ser entendido e analisado na sua apresentação natural em contrapartida com as manifestações objetivas do movimento, onde o mesmo apresenta-se de maneira fragmentada da realidade e de forma artificial. A apresentação natural do movimento é concebida por expressões que se manifestam no cotidiano, como andar, correr, jogar bola, andar de bicicleta, porém, a apresentação artificial do movimento é

compreendida no mundo objetivo, e apresenta-se no ensino das destrezas técnicas de movimentos isolados do contexto de jogo (KUNZ, 2001).

Neste contexto, para Kunz (2001):

Compreender o “mundo fenomenológico”, das interpretações naturais de um *se-movimentar* como correr, saltar, nadar, andar de bicicleta, etc., tem uma relevância didático pedagógica muito grande, especialmente pelo entendimento de que este “mundo” se constitui para a criança e o adolescente numa forma muito especial de um “compreender-o-mundo-pela-ação” (p.103, grifos do autor).

Considerando o *se-movimentar* expresso por Kunz (2001) em seus apontamentos anteriores, podemos observar que os professores participantes ao analisar suas expressões, não citaram essa vertente importante na concepção crítico-emancipatória que é o *se-movimentar* humano, portanto conclui-se que há a necessidade de expansão dos estudos para que se compreenda uma visão fenomenológica dos movimentos e do ensino da Educação Física no contexto escolar.

O estudo teve como objetivo identificar qual concepção de ensino fundamenta a prática pedagógica dos professores participantes do estudo, para tanto, evidenciou-se que os professores não têm uma abordagem definida, ou não se preocupam em seguir apenas uma abordagem.

Demonstraram durante o procedimento de coleta de dados que ainda estavam conhecendo teoricamente as concepções de ensino e, mesmo com o conhecimento inicial proporcionado pelos procedimentos da pesquisa, relataram utilizar vários aspectos metodológicos que permeavam as abordagens de ensino.

6.5 A sustentabilidade e a Educação ambiental ganhando espaço na Educação Física da Infância.

Vamos iniciar a discussão com as considerações de Costa, Silva e Votre (2011):

Qual seria, então, o papel do esporte e da educação física para a presente década da educação para o desenvolvimento sustentável?

Entendemos que essa é uma pergunta pertinente e que a educação física escolar deve ocupar posição de destaque para responder a esse questionamento (p.6).

Para que se promova o desenvolvimento sustentável é imprescindível amparar e fortalecer a educação, especialmente no ensino básico. Com isso, no ambiente escolar, cabe à Educação Física incentivar essa causa em relação aos outros componentes curriculares no processo educacional do desenvolvimento sustentável, uma vez que a disciplina possui um caráter diferenciado e costuma utilizar espaços físicos mais amplos da escola, sendo um fator favorável para a construção de ações interdisciplinares. É nessa direção que apontamos uma ótica crítica e construtiva sobre a Educação Física, com o objetivo de superação das dificuldades e ampliação de suas potencialidades (COSTA, SILVA e VOTRE, 2011).

Para tanto, o questionamento inicial realizado aos professores participantes foi em relação aos materiais alternativos utilizados em aula, obtivemos como respostas as seguintes explicações.

P1: Eu gosto de usar bexiga para algumas práticas que eles gostam, o pneu para algumas práticas, garrafas pet também eu gosto muito, depois posso descrever as atividades para você, bola de meia não, mas a meia em si.

P2: [...] Então já cheguei a utilizar, por exemplo, jornal, revista, eles mesmos montam chapeuzinhos, espadas que não machucam ninguém, aí eles fazem navio e tem bastante coisa alternativa, se a gente vai fazer alguma atividade, por exemplo, o gato e o rato, eu gosto de confeccionar as máscaras com eles do gato e do rato, então eu procuro trabalhar alternando também não só com materiais, mas com reciclados também.

P3: Nós fizemos um pé de lata feito com madeira.

P4: [...] estou fazendo materiais diferenciados, eu fiz duas mãos grandes para quando eu for ensinar lateralidade fique de uma maneira mais chamativa, fiz os numerais, que eu trabalho interdisciplinaridade, e também o alfabeto, vou fazer um jogo da memória, e vou utilizar nas atividades de volta à calma. Eu passo uma atividade e eles têm que achar a letra do amiguinho. Agora material reciclado, eu não uso muito, mas utilizo o pneu nas aulas com algumas brincadeiras.

Os professores, em sua maioria, relataram utilizar materiais alternativos ou reciclados em suas ações pedagógicas nas aulas de Educação Física, o uso é

explicitado para facilitar o desenvolvimento dos conteúdos, e também, para oferecer experiências diversificadas para os alunos, mas não se observou um uso consciente em relação à sustentabilidade.

No âmbito das funções sociopolíticas e pedagógicas para a Educação Infantil, as instituições de ensino devem garantir a construção de novas perspectivas de sociabilidade e subjetividade empenhadas e comprometidas com a “ludicidade, a democracia, a **sustentabilidade do planeta** e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa”. (BRASIL, 2010, p.17, grifo nosso).

Para compor a análise deste tópico, os professores foram questionados sobre a perspectiva da sustentabilidade, considerando a Educação Física Infantil, suas contribuições estão elencadas a seguir.

P1: [...] vendo a mídia trabalhar com isso eu fui trazendo para dentro das minhas aulas algumas atividades com materiais reciclados. Eu uso a garrafa Pet como barreira para saltos [...], uso pneu também para fazer barreira, para fazer túnel, como roda, a bola e o pneu para perceberem as diferentes texturas e formas e que as duas permitem também o rolamento, e outras coisas que a gente acaba utilizando, e dentro desse uso, a gente fala do uso de forma consciente né, porque não jogar fora e porque não descartar em lugares que não sejam corretos, falo do tempo que o material leva para se deteriorar na natureza, e no uso dos objetos da prática a gente dá algumas orientações de porque não descartar, e aí a gente fala do lixo, que vai adentrar nos rios e vai estragar a nossa água e outras informações. Então assim, é sim pertinente nas nossas aulas de educação Física hoje [...].

Portanto, acredita-se que as estratégias que envolvem o meio ambiente e os temas de sustentabilidade são importantes na sensibilização envolvendo as questões ambientais e devem inserir-se na Educação Física, mas não de maneira aleatória ou que venham a vigorar a devastação do homem sobre a natureza. Alterações e inclusões de novas práticas na cultura corporal não significam transformação de ideologias e valores. Essas mudanças devem vir atreladas de um direcionamento pedagógico que, verdadeiramente, alicerce a inserção dessas atividades no âmbito do ensino da Educação Física, oferecendo-lhes significado e posicionamentos críticos. Quando enfatizamos a relação da Educação Física com a Educação Ambiental, ou mesmo, temas que conferem a sustentabilidade, devemos problematizar e ampliar espaços para as ações comunicativas acerca de questões

práticas do cotidiano, contribuindo para a formação de sujeitos envolvidos no processo educativo, e objetivando a transcendência da visão fragmentada sobre o assunto (SOUZA e LARA, 2011).

P2: [...] eu trabalhei com confecção de pipas, [...] criamos circuitos com pneus, garrafas penduradas como pêndulos e as crianças tinham que passar desviando das garrafas e fui usando de várias maneiras, eu fazia caça ao tesouro com tampinhas de garrafa, tampinhas de caneta, [...] eu usei muito também e uso ainda o espaço de grama onde nós fazemos salto, atividades na parte do gramado, caça ao tesouro, esconde-esconde, eu faço brinquedo com materiais reciclados, eu fiz balanço de pneu, eu uso bastante os reciclados [...], as garrafas pet eu coloco pra fazer boliche e outras atividades afins. O que eu acho mais importante é a noção de reaproveitamento do lixo, que a gente explica para eles, o cuidado com o planeta e também a valorização das brincadeiras de rua.

P3: Eu acho muito interessante essa parte da sustentabilidade, a gente procurar mostrar para os alunos que a gente pode utilizar materiais alternativos também, na minha época de infância a gente usava demais isso, fazemos brinquedos com barbante, garrafas pet, a gente faz o vai-e-vem com jornal a gente faz a peteca, fazemos o bilboquê, e é uma forma da gente mostrar para eles o meio ambiente, não desperdiçar os materiais, é por aí a ideia.

P4: Em relação à sustentabilidade, [...], o reciclar, eu acho de extrema importância nas aulas, e dá sim para utilizar material reciclado, as garrafas Pet para fazer boliche, para fazer bilboquê, quando trabalha o folclore, ou até mesmo para trabalhar lateralidade com as crianças, então dá para usar bastante material reciclado sim. Eu acho muito importante, eu acho que dá para fazer muitas coisas bonitas com esse tipo de material. Eu sou totalmente a favor, eu acho que tudo o que a gente pode fazer para preservar o nosso planeta, tem que ser feito, eu acredito que um país educado, pessoas educadas, cuida do seu lar, quem ama cuida, já diz o ditado, então eu acredito que é um caminho generoso, necessário para a gente continuar vivendo nesse planeta, porque se a gente não cuidar do que é nosso, quem é que vai cuidar?

Sobre os conhecimentos dos professores em relação à educação sustentável, percebemos que compreendem esta como a utilização de materiais reciclados nas aulas de Educação Física aliados à conscientização dos problemas e impactos ambientais inseridos através do diálogo. Relatam ser importante abordar esse tema com a educação infantil enfatizando os aspectos de reutilização do lixo (reciclagem), descarte correto desse material, o cuidado com o planeta e preservação ambiental, reflexão de como o lixo deteriora-se na natureza, e expressam de maneira clara a importância desse conteúdo na escola, considerando

a formação de sujeitos críticos, indicando a necessidade de educar a população levando em consideração esses princípios.

Durante a formação inicial, evidenciou-se uma carência desse tema nas abordagens pedagógicas em Educação Física, visto que ainda poucas universidades brasileiras apresentam os temas em suas composições curriculares.

As averiguações nas práticas e comunidades de aprendizagem podem ser importantes estratégias para a transformação docente. Nesse sentido, a educação para a sustentabilidade e a necessidade de pensar de modo diferente necessitam de empenho de todos os agentes sociais que se preocupam com o futuro das próximas gerações. As alterações na dinâmica social são extremamente evidentes e exige que se tomem medidas no âmbito educativo, considerando todo o sistema escolar, preparando a geração vindoura a enfrentar os novos desafios da modernidade (FREIRE, 2007).

Para Freire (2007), a sustentabilidade requer que se reflita no futuro e nas consequências das ações atuais para o bem estar futuro de todos, com isso, “Requer que o individualismo seja substituído por práticas mais solidárias, implicando, por isso, uma educação para os valores” (p.144-145).

A inclusão da dimensão socioambiental na Educação Física Escolar fortalece o entendimento do discente como um ser integrante da natureza, considerando todas as suas dimensões, sejam elas: biológica, psicológica, social e cultural, além disso, é uma consequência da demanda social crescente de construir e disseminar valores sustentáveis (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Na apresentação da Educação Física abarcando o contexto escolar, além de favorecer o contato dos discentes com práticas da cultura corporal de movimentos distantes das experiências reprodutivistas, a inserção dos princípios e valores abordados na Educação Ambiental, possibilita discussões acerca da relação do homem com o meio ambiente, proporcionando a reflexão e conscientização do educando no entorno dos problemas ambientais atuais e a precisão de intervenção sobre os mesmos (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Nesse íterim, é necessário apanhar o tema da educação sustentável para que os alunos e alunas construam noções de respeito à vida, nas mais diversas manifestações e dimensões, visando à busca de disseminação de valores, tais quais, o respeito, a igualdade, a fraternidade e a solidariedade (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Com as menções realizadas acima, destaca-se a importância de proporcionar no meio escolar a construção de conhecimentos relacionais e emocionais, tão preciosos para a vida em sociedade.

Para tanto, Inácio, Moraes e Silveira (2013) consideram que:

A Educação Física precisa cumprir seu papel social, discutindo novos conteúdos e temas contemporâneos, refletindo, conscientizando, criticando e agindo, para assim alterar a realidade, possibilitando a formação de cidadãos críticos e autônomos (p.20).

A temática ambiental vem assumindo um papel cada vez mais importante na sociedade, em grande medida devido ao enfoque midiático dado ao tema, como também, ao fato de serem perceptíveis os efeitos da exploração depredatória junto ao ambiente, sendo a mesma, motivada pelo atual modelo de desenvolvimento produtivo adotado pela sociedade. (SOUZA e LARA, 2011).

A compreensão da transformação histórica, que escolta as experiências sociais no âmbito da cultura corporal de movimento, oferece-nos abranger o processo de transformação da relação homem e natureza e suas implicações para a deterioração do meio ambiente. Com isso, a disciplina Educação Física institui-se num componente curricular que proporciona o compromisso de refletir sobre a sua atuação histórico-social e o seu suporte na afirmação ou transformação das práticas pedagógicas e dos valores que dicotomizam a relação homem e natureza. (SOUZA e LARA, 2011).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com referência a nosso objetivo inicial que foi evidenciar como se procede a prática pedagógica dos professores, considerando as abordagens de ensino, foram construídas algumas considerações em relação a este processo investigativo.

Promover a reflexão, por parte dos docentes participantes, considerando as concepções teórico-metodológicas, proporcionou um ambiente de discussões e aprofundamentos dos conhecimentos sobre estas concepções elaboradas por diversos autores e que alicerçam as práticas pedagógicas de muitos professores de Educação Física nas escolas.

Considerou-se, com o processo de desenvolvimento da pesquisa e com as articulações dos docentes, que os mesmos não conheciam a maioria das propostas de ensino abordadas e seus respectivos autores, mas que utilizavam por outras vias de acesso, alguns princípios destas abordagens, nos seus meios de promover a ação pedagógica juntamente com os educandos na educação infantil.

Percebeu-se, no início da pesquisa, certo receio dos professores em serem submergidos ao processo de pesquisa, alguns até indagaram “Porque temos que estudar esse texto?”, porém, durante os encontros, observou-se também uma mudança de postura e um interesse em aprender as abordagens que fazem parte do processo sócio-histórico da disciplina que lecionam. Os docentes mostraram-se envolvidos com o estudo e com o aprendizado das concepções de ensino, e muito mais, por poderem relacionar os conceitos à prática escolar.

Portanto, nesse sentido, a investigação gerou significativo benefício, ao considerar que contribuiu para o conhecimento das concepções que antigamente valorizavam apenas os aspectos físicos nas práticas, podendo incentivar a reflexão, a criticidade, o fomento, a transformação social presente nas abordagens críticas e pós-críticas.

Produzindo, dessa maneira, a possibilidade da necessidade de reflexão e ação nas práticas proferidas no ambiente escolar, com as crianças na educação infantil.

Considerando a formação inicial dos docentes, percebeu-se que todos os docentes não tiveram os conhecimentos das concepções em seu currículo acadêmico, porém, alguns professores buscaram o contato com o conhecimento a

partir de formações complementares, mas que não se mostrou suficiente para a construção de um conhecimento crítico sobre o processo histórico dos acontecimentos em Educação Física.

Para isso, enfatiza-se a necessidade dos professores de Educação Física empenharem-se e incorporarem-se numa formação continuada de qualidade que promova a reflexão do ensino de suas práticas escolares, e a construção de ações críticas e emancipadas.

Para Kunz (2001), os cursos de formação de professores de Educação Física, no intuito de capacitar especialistas do esporte, proporcionando a esses professores a mais especializada e evoluída tecnologia científica dos esportes, acabaram por formar profissionais leigos no que se refere ao exercício pedagógico da profissão de Educação Física na maioria das escolas brasileiras. Portanto, nas escolas, é muito provável que nem o aluno e nem o corpo gestor farão distinção entre o trabalho desenvolvido por esse profissional com formação especializada e o de uma pessoa praticante de qualquer esporte ou outra cultura corporal.

Com essas contribuições de Kunz (2001), podemos concluir que com esse fato, muitas das escolas, terão as aulas de Educação Física comprometidas no entorno pedagógico e na construção do conhecimento referente à cultura corporal de movimento e, nesse caso, a formação consciente e crítica dos discentes permanecerão nos aportes teóricos, sem conseguir efetivarem-se no âmbito escolar.

A formação de professores, num mundo em transformação com a precisão de preparar discentes para uma sociedade global, exige que atenda alguns requisitos distintos. As escolas estão lotadas de discentes dotados de ampla diversidade cultural que importa para a sociedade global, mas que carece de uma mudança de paradigma e vincula a pesquisa às práticas escolares. Com isso, é necessário que, na formação de professores, inclua-se a perspectiva investigativa, para que os docentes aprendam a pesquisar suas práticas de ensino, a desenvolver a reflexão na ação e que comuniquem os resultados de suas investigações. Isso promove uma mudança de postura e coloca os docentes como responsáveis de seu próprio percurso profissional. A elaboração curricular do docente encontra-se, nesse início do século XXI, na tangente de três importantes aspectos: a relação professor-aluno, com os fatores socioculturais e crenças, a ciência, incluindo a diversidade de conhecimento, e o modo como os conhecimentos podem ser construídos, e as políticas educacionais, com seus constrangimentos. A formação de professores,

assim com a formação do educando, deve estar voltada à preparação para enfrentar a sociedade global (FREIRE, 2007).

Um aspecto recorrente na explanação dos professores foi que não conseguiam dissociar as concepções, ou seja, que trabalhavam como uma “colcha de retalhos”, usufruindo de alguns aspectos de todas as abordagens mencionadas, salvo alguns casos, que relataram não utilizar algumas abordagens críticas na educação infantil por considerar que as crianças não atingiriam uma compreensão cognitiva nas discussões sobre os temas.

Essa evidencia para a pesquisa, mostra-se como ponto negativo, pois, dessa maneira, os professores acreditam que desenvolvem todas as abordagens, porém, não especializam em uma linha. Esse fator pode levar a práticas descontextualizadas e descompromissadas, visto que, pode comprometer a continuidade dos objetivos preestabelecidos para a construção de uma determinada prática na Educação Física.

Em relação ao objetivo inicial, podemos concluir que, os professores não têm uma direção definida sobre as concepções de ensino, porém, com a análise realizada e com as reflexões empregadas sobre o assunto, evidenciou-se que os professores abordam mais aspectos das concepções: desenvolvimentista, psicomotricista, saúde renovada, sócio-construtivismo e até a cultural, todavia, em linhas gerais apresentam dificuldades em relacionar as abordagens críticas como a crítico-superadora e a crítico-emancipatória.

Em relação ao conteúdo da sustentabilidade, abordado no estudo e na interlocução com os docentes, conclui-se que a temática na visão dos participantes é importante e pertinente na Educação (Física) Infantil. Porém, não tiveram conhecimentos sobre essa abordagem na formação inicial, relataram ter contato com a mídia.

A Sustentabilidade e a Educação Ambiental mediadas na Educação Física, são temas que vêm ganhando espaço nas pesquisas científicas como demonstramos no estudo.

Para que os temas socialmente relevantes, como a educação ambiental e a sustentabilidade, sejam discutidos com qualidade, é imprescindível certa formação inicial e/ou continuada, para que no futuro os docentes sintam-se apropriados a prover suas aulas, pautando os conteúdos com a vida em grupo e com as relações

sociais, superando, assim, as diferenças e ampliando o conhecimento de mundo dos discentes, enfatizando seu papel social (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Destarte, para que possamos nos compreender como parte da natureza e cumprir o papel social de orientadores críticos, colaborando para a emancipação e a conscientização de nossos educandos, é indispensável uma formação inicial e continuada de qualidade, para entendermos que não temos um corpo, mas sim que somos um corpo. É necessário compreender que a natureza não se manifesta apenas no exterior e que não podemos fazer o que quisermos com ela, somos natureza e, sem os elementos fornecidos pela mesma: ar, água, terra, luz, e por nós: cooperação, respeito, paz, dignidade, não existimos, portanto, nosso corpo representa a união desses fatores (INÁCIO, MORAES e SILVEIRA, 2013).

Concluindo esta etapa, de formação continuada, junto ao Programa de Mestrado Profissional “Docência na Educação Básica” da UNESP de Bauru, tenho a expectativa de que o estudo contribua para a reflexão e o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, e que estes possam sempre estar envolvidos em estudos e pesquisas que levem à transformação da área em questão, possibilitando novas configurações e valores para a disciplina no ambiente escolar, considerando a perspectiva crítico-emancipatória e a sustentabilidade, fatores relevantes evidenciados neste processo.

REFERENCIAS

- ALVES, R. **A alegria de ensinar**. 3ª edição. São Paulo. Ars poética, 1994.
- ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. RJ: Zahar, 1978.
- AYOUB, E. 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.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. IN: Becker, F. (org.). **Educação e Construção do conhecimento**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BETTI, M. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa ação**. 2. Ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- _____. **Educação Física e Sociedade: a Educação Física na escola brasileira**. 2ª Edição ampliada. São Paulo: Editora Hucitec, 2009.
- BETTI, M; FERRAZ, O. L; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.25, p.105-15, dez. 2011.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – Ano 1, Número 1, 2002.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Brasília: MEC, 1998.
- _____. Congresso Nacional. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- _____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira versão. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf>. Acesso em: 28/10/2017.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/ SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. **Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em 28/10/2017.

_____. **Emenda constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Diário Oficial da União, Brasília, 12 de novembro de 2009, Seção 1, p. 8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 28/10/2017.

CASTRO, F. B; KUNZ, E. O controle da subjetividade e das experiências corporais sensíveis: implicações para o brincar e se-movimentar da criança. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 27, n. 45, p. 44-57, setembro/2015.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção magistério 2º grau. Série formação do professor).

COSTA, R. S. O; SILVA, C. A. F; VOTRE, S. J. Educação Física, esporte e desenvolvimento sustentável. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 1, p. 1-14, jan./abr. 2011.

DARIDO, S. C. **Educação Física na Escola: Questões e Reflexões.** Rio de Janeiro, RJ. Editora Guanabara Koogan S.A. 2003.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica.** -2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. (Educação física no ensino superior)

DARIDO, S. C.; RODRIGUES, A. C. B.; NETO, L. S. Saúde, educação física escolar e a produção de conhecimentos no Brasil. Anais... **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, 15., 2007, Pernambuco/ Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2., 2007, Pernambuco.

DAÓLIO, J. **Da cultura do corpo.** Campinas, Sp: Papirus, 1995. – (Coleção Corpo e Motricidade), 10ª edição, 2005.

_____. Educação Física escola: em busca da pluralidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.40-42, 1996.

DEBORTOLI, J. A.; LINHALES, M. A.; VAGO, T. M. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física "para" e "com" as crianças. **Pensar a Prática**. Goiânia, v. 5, p. 92-105, nov. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48/2699>. Acesso em: 29/10/2017.

DOMINGUES, S.C.; KUNZ, E.; ARAÚJO, L. C. G. Educação Ambiental e Educação Física: possibilidades para a formação de professores. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 559-571, jul./set. 2011.

FERRAZ, O. L; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em Educação Física Escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.26, n.3, p.531-40, jul./set. 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. -3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, A. M. Educação para a Sustentabilidade: Implicações para o Currículo Escolar e para a Formação de Professores. **Pesquisa em Educação Ambiental**, vol. 2, n. 1 – pp. 141-154, 2007.

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

FREITAS, M. C. **História Social da Infância no Brasil**. Cortez Editora, São Paulo, 2001.

FREITAS, M. STIGGER, M.P. As brincadeiras nas aulas de Educação física e seus significados para as crianças. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 27, nº 45, setembro de 2015.

FRIEDMANN, A. **O universo simbólico da criança**: olhares sensíveis para a infância. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade**: uma contribuição à década da educação para o desenvolvimento sustentável. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. ----(Série Unifreire; 2)

GALLARDO, J. S. P; OLIVEIRA, A. A. B; ARAVENA, C. J. O. **Didática de Educação Física**: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação. São Paulo: FTD, 1998. – (Conteúdo e metodologia).

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Revista Paidéia**. Cadernos de Psicologia e Educação. v.12, nº 24, p.149-161, 2003.

GONZÁLEZ, F. J. SCHWENGBER, M. S. V. **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLES, J; FENSTERSEIFER, P. E (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. (Coleção educação física)

GUEDES, D. P; GUEDES, E. R. P. **Crescimento, desenvolvimento corporal e desempenho motor de crianças e adolescentes**. São Paulo: CRL Balieiro, 1997.

HUTCHISON, D. **Educação ecológica**: ideias sobre consciência ambiental. Tradução Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

INÁCIO, H. L. D; MORAES, T. M; SILVEIRA, A. M. Educação Física e Educação Ambiental: refletindo sobre a formação e atuação docente. **Conexões**: revista da

Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 11, n. 4, p. 1-23, out./dez. 2013.

KISHIMOTO, T. M. LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 7-13, 2001.

KUNZ, E. (Org.). **Didática da Educação Física 1**. 3ª Edição. Ijuí: Ed. Unijuí, 2003. – (Coleção educação física).

_____. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4.ed. – Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001. -160p. (Coleção educação física).

KUNZ, E; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória**: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

LE BOULCH, J. O **Desenvolvimento Psicomotor (do nascimento até os 6 anos)**. Tradução de Ana Guardrola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982. 7ª Edição, 2001.

MAIA, J. D. S. **Educação ambiental crítica e formação de professores**. 1ª ed. Curitiba, Appris, 2015.

MATTOS, M. G. de; NEIRA, M. G. **Educação Física infantil**: construindo o movimento na escola. 3ª Edição. São Paulo: Phorte Editora, 1999.

MELO, A. C. R; MARTINEZ, A. M. As principais tendências pedagógicas da Educação Física e sua relação com a inclusão. **Conexões**: revista da Faculdade de Educação Física da UNICAMP, Campinas, v. 10, n. 2, p. 180-195 maio/ago. 2012.

NEIRA, M. G; NUNES, M. L. F. Contribuições dos estudos culturais para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 671-685, jul./set. 2011.

_____. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte Editora, 2009.

_____. **Pedagogia da cultura corporal**: crítica e alternativas. 2ª Edição. São Paulo: Phorte Editora, 2008.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá: 8(1): 21-27, 1997.

PRIORI, M. D. **História das crianças no Brasil**. 4. Ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

ROCHA, E. E. R. B. A Pesquisa Participante e seus Desdobramentos - Experiências em Organizações Populares. Anais... **2º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária Belo Horizonte** – 12 a 15 de setembro de 2004.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 36ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

SAMPIERI, R. E; COLLADO, C. F; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de pesquisa**. 5. Ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, C. A. S. dos. **Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva da abordagem histórico-cultural e diretrizes curriculares no campo da interdisciplinaridade**. 2016. 177f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para Educação Básica). FC/UNESP- Bauru/SP. 19-02-2016

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11^a Ed. Revisada. – Campinas, SP: Autores Associados, 2011. – (Coleção educação contemporânea).

SAYÃO, D. T. 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.

SAYÃO, M. N; MUNIZ, N. L. O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação de um novo homem. **Revista Pensar a Prática**, v. 7, n. 2, p. 187-204, nov. 2006.

SCHMIDT, M. L. S. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas¹. **Instituto de Psicologia**. Universidade de São Paulo, Volume 17, nº 2, São Paulo, junho, 2006.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, E. G. **Educação (Física) Infantil: a experiência do se-movimentar**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010. – 144p. – (Coleção educação física).

SILVA, E.G. KUNZ, E. SANT'AGOSTINO, L. H. F. Educação (Física) Infantil: território de relações comunicativas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v.32, n. 2-4, p. 29-42, dezembro, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994. – (Coleção educação contemporânea)

SOUZA, M. S; LARA, G. S. Prática pedagógica em Educação Física e a Educação Ambiental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 1-11, maio/ago. 2011.

TALAMONI, J. L. B; SAMPAIO, A. C. **Educação ambiental: da prática pedagógica à cidadania**. Organizadores. São Paulo: Escrituras Editora, 2003.

TANI, G. Abordagem desenvolvimentista: 20 anos depois. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v.19, n.3, p.313-331, 2008.

TANI, G; MANOEL, E. J; KOKUBUN, E; PROENÇA, J. E. **Educação Física Escolar: Fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 15. Ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

VASCONCELOS, F. F; CAMPOS, P. U. F. Ancoragem da representação social da Educação Física Escolar nas abordagens teóricas da Educação Física. **Revista Motrivivência**, Santa Catarina, v. 26, n. 43, p. 164-182, dezembro/2014.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico. 10^a Edição, São Paulo: Libertad, 2002. – (cadernos pedagógicos do Libertad; v. 1).

**APENDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORES PARTICIPANTES)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA CAMPUS DE BAURU
Faculdade de Ciências
Programa de Pós-graduação em Docência para Educação Básica**

O documento presente refere-se ao termo de consentimento livre e esclarecido para os professores de Educação Física das escolas de Educação infantil do município de Barra Bonita/SP, os quais estão sendo convidados a participar da pesquisa “CONCEPÇÕES TEÓRICO METODOLÓGICAS: PERSPECTIVAS DE ENSINO PARA A EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL” tendo como produto de pesquisa a sequência didática intitulada “EDUCAÇÃO (FÍSICA) INFANTIL: APRENDENDO COM MATERIAIS SUSTENTÁVEIS”, elaborado e desenvolvido pelo mestrando Ivo Guilherme Vida, sob orientação da Profa. Dra. Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, junto ao Programa de Pós-Graduação “Docência para a Educação Básica” da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP - Av. Engº Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa - Bauru-SP CEP: 17033-360, Fone: (14) 3103-6077 - email: pgfc@fc.unesp.br - site: www.fc.unesp.br.

Os objetivos da pesquisa são: evidenciar qual (quais) concepção teórico-metodológica fundamenta a prática pedagógica dos professores participantes do estudo, analisar o processo de ensino aprendizagem dos docentes e discentes na rede municipal de ensino, numa cidade do interior do Estado de São Paulo, identificar na prática pedagógica dos professores a influência das diferentes concepções teórico-metodológicas, elaborar, com os professores participantes da pesquisa, propostas de sequências e materiais didáticos, considerando a abordagem crítico-emancipatória na perspectiva da educação sustentável. Durante o desenvolvimento da pesquisa, as contribuições dos professores serão gravadas com auxílio de um áudio, para compor análises no decorrer do processo de construção da dissertação. Os benefícios da participação são: estudo das concepções teórico-metodológicas para a Educação Física, formulação de ações práticas para o desenvolvimento das aulas com os discentes, caracterizando como uma formação continuada para os professores. Os participantes poderão isentar-se da pesquisa em qualquer momento que desejarem, sem que isso ocasione algum prejuízo para os mesmos. Desse modo, eu _____ portador (a) do RG nº. _____ e do CPF _____, declaro estar ciente das informações citadas acima, e aceito participar da pesquisa.

Barra Bonita, ____ de _____ de 2017.

Assinatura do Professor participante

Telefone para contato: _____

Informações do pesquisador E-mail: ivovida@hotmail.com

Telefone para contato: (14) 981658044

APENDICE B – GUIA DE ENTREVISTA

1 – Quais estratégias pedagógicas são valorizadas em sua prática profissional?

2 – Para elaborar as suas ações didáticas (planejamento), onde você pesquisa as atividades para desenvolver os conteúdos propostos?

3 – Levando em consideração o processo histórico e metodológico, quais alterações ocorreram nas atividades, ou seja, as estratégias pedagógicas de antigamente são as mesmas de atualmente?

4 – Quais os saberes mais importantes você prioriza com os discentes na Educação (Física) Infantil? Motores, cognitivos ou afetivo-sociais?

5 – Quais alterações você percebeu nas relações sociais estabelecidas com as crianças historicamente? Do ensino tecnicista ao ensino crítico proposto e enfatizado nas tendências metodológicas atuais?

6 – Para mediar os conflitos entre os alunos durante a prática pedagógica, qual atitude você assume?

7 – Quais materiais a escola possui para o desenvolvimento das aulas de Educação Física? Você utiliza materiais alternativos? Quais?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UUNESP e FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU e
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Concepções Teórico-metodológicas: Perspectivas de ensino para a Educação (Física) Infantil

Pesquisador: IVO GUILHERME VIDA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 68506217.9.0000.5398

Instituição Proponente: Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.289.373

Apresentação do Projeto:

Adequado e atendendo as normas da Resolução 466/12, do CNS, em especial, após à primeira submissão junto a este CEP e com as devidas alterações.

Objetivo da Pesquisa:

Conforme constam no projeto, este tem os seguintes objetivos:

"Objetivo Primário: Objetiva-se evidenciar qual (quais) concepção teórico-metodológica fundamenta a prática pedagógica dos professores participantes do estudo.

Refletindo sobre o processo histórico referente às estratégias utilizadas para o desenvolvimento dos conteúdos da Educação (Física) Infantil,

construindo subsídios para a possibilidade de criação de novas sequências didáticas.

Objetivo Secundário: Analisar o processo de ensino aprendizagem dos docentes e discentes na rede municipal de ensino, numa cidade do interior do Estado de São

Paulo. Identificar na prática pedagógica dos professores a influência das diferentes concepções teórico-metodológicas. Elaborar, com os professores

participantes da pesquisa, propostas de sequências e materiais didáticos considerando a abordagem crítico emancipatória na perspectiva da educação sustentável".

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UUNESP ı FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU ı
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.289.373

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Adequado como consta no projeto e termos - TCLE e TALE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequada à execução.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram devidamente revistos e estão adequados à aplicação, conforme orienta a Resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado, posto que apto para execução da pesquisa.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_866992.pdf	19/08/2017 23:53:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_discentes.pdf	19/08/2017 23:53:17	IVO GUILHERME VIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_responsaveis.pdf	19/08/2017 23:52:19	IVO GUILHERME VIDA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_professores.pdf	19/08/2017 23:50:22	IVO GUILHERME VIDA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/04/2017 21:14:14	IVO GUILHERME VIDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO.pdf	24/04/2017 21:07:31	IVO GUILHERME VIDA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	21/04/2017 19:24:34	IVO GUILHERME VIDA	Aceito

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

UUNESP ı FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU ı
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 2.289.373

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 21 de Setembro de 2017

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador)

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepsquisa@fc.unesp.br