

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC

**HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO – UNA HCE
CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA - LICENCIATURA**

LAURA LAZZARIS FONTANELLA

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEIM'S DE CRICIÚMA/SC

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

LAURA LAZZARIS FONTANELLA

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEIM'S DE CRICIÚMA/SC

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de Licenciado no curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador(a): Prof. (ª) Msc. Elisa Fátima Stradiotto

CRICIÚMA, DEZEMBRO DE 2011

LAURA LAZZARIS FONTANELLA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CEIM'S DE CRICIUMA/SC

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de licenciado, no Curso de Educação Física Licenciatura da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Educação Infantil.

Criciúma, 29 de Dezembro de 2011

BANCA EXAMINADORA

Prof. Elisa Fátima Stradiotto – Mestre - (UNESC) - Orientadora

Prof. José Orion Bonotto – Especialista - (UNESC)

Prof. Mirozette Iolanda Volpato Hamoff - Especialista - (UNESC)

Dedico este trabalho a todos que de alguma forma fizeram com que este se tornasse possível.

**“O maior trabalho de um mestre não é
fornecer respostas, mas estimular seus
alunos a desenvolverem a arte de pensar .”**

Augusto Cury

RESUMO

O foco desta pesquisa se inspira no tema: As aulas de Educação Física dos CEIM's de Criciúma SC. Justifica-se pelo fato de querer compreender como a Educação Física esta inserida no contexto escolar e como é a participação do educando neste contexto. Buscando resolver o seguinte problema: quais os conhecimentos são trabalhados na Educação Física nos CEIM's de Criciúma SC. Estabelece como objetivo geral: Identificar quais os conhecimentos são trabalhados na Educação Física do CEIM's de Criciúma enquanto componente curricular obrigatório. Para nortear este estudo, traçou-se as seguintes questões norteadoras: Qual a participação do professor de educação física na construção do projeto político pedagógico. Qual o tema o professor considera mais importante nas aulas de educação física. Como é realizada a avaliação na educação infantil. A fundamentação teórica esta organizada em três capítulos, o primeiro capítulo fala sobre a história da criança, conceitos e leis. O segundo, esta contextualizando a construção do projeto político pedagógico, logo, o terceiro capítulo enfatiza a proposta curricular da rede municipal de Criciúma. Esta fundamentação esta subsidiada por vários autores, entre eles: ARIÉS (1981), KRAMER (2003), SAYÃO (1997), VIGOTSKI (1994), LIBÂNEO (2001). Trata-se de uma pesquisa descritiva qualitativa, tendo como população alvo os professores de educação física dos CEIM's de Criciúma SC. A amostra é simples, intencional, constituída por 05 professores de educação física dos CEIM's de Criciúma. O instrumento para levantamento de dados da pesquisa foi um questionário com 08 perguntas abertas. Por ultimo construímos um quadro com as perguntas elaboradas e respostas dos professores, e a posteriori das respostas, estabelecemos três categorias para analise e discussão dos dados. A realização desta pesquisa possibilitou maior conhecimento sobre a participação do educando de Educação Física no contexto escolar e sua importância para o desenvolvimento infantil.

Palavras chaves: Educação Física. Educação Infantil. Professor. Contexto Escolar.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	07
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	09
2.1 Historia da criança através dos tempos	09
2.2 Conceito sobre infância	16
2.3 Leis que protegem as crianças	19
2.4 A criança e o brincar no espaço escolar	22
3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	26
3.1 Projeto Político Pedagógico	26
3.2 Planejamento	28
3.3 A avaliação da educação infantil.....	29
4 PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA	29
4.1 Currículo.....	31
4.2 Educação infantil na perspectiva histórico-cultural.....	31
4.3 Os conceitos essenciais de Educação Física na Educação Infantil	33
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	38
5.1 Metodologia	38
5.2 Caracterização da pesquisa	38
5.3 População dos sujeitos pesquisados	39
5.4 Amostra	39
5.5 Instrumento e sua operacionalidade	40
5.6 Categorias	40
6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.	41
7 CONCLUSÃO	48
REFERÊNCIAS	50
ANEXOS	538
APÊNDICE A	539
ANEXO A	51

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar as aulas de Educação Física nos CEIM's de Criciúma iniciou durante a atuação docente em uma escola na qual trabalhei como estagiária, onde percebemos que as aulas de educação física não tinham objetivos específicos, tratava de um pacote de jogos e brincadeiras para serem desenvolvidas com diferentes faixas etárias, onde percebemos que tal prática leva ao mecanicismo da criança.

Outra situação que remeteu a escolha da pesquisadora de buscar conhecimento sobre a Educação Física na Educação Infantil foi à verificação da recente participação da Educação Física nesta área de ensino. Em nossa região, podemos destacar o município de Criciúma, cuja rede de ensino, apenas em 2004, estabeleceu que a Educação Física faria parte da matriz pedagógica da Educação Infantil.

A Educação Infantil compreende crianças de 0 a 05 anos de idade, em instituições públicas e privadas. Sua inserção deu-se a partir da necessidade que os pais tinham em deixar as crianças com responsáveis para poderem trabalhar. Este fato é tão verdadeiro que no início as próprias empresas criavam convênios com instituições de educação infantil.

A educação física deve ser percebida como uma ferramenta possibilitadora do desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Podemos encontrar referências e estudos na área que salientam a importância da educação física na educação infantil.

Buscando respostas para essas indagações, destaquei como **tema** desse estudo: As aulas de Educação Física nos CEIM's de Criciúma SC. E como **problema**: Que conhecimentos são trabalhados nas aulas de Educação Física nos CEIM's de Criciúma SC. Definiu-se como **objetivo geral**: identificar a realidade da educação física nos CEIM's de Criciúma enquanto componente curricular obrigatório. Os **objetivos específicos** definiram-se por: Investigar como a Educação Física na Educação Infantil esta inserida na proposta pedagógica de Criciúma; Constatar quais as atividades estão sendo desenvolvidas com crianças de 01 a 05 anos de idade. Para melhor desenvolver a pesquisa traçamos algumas questões

norteadoras, são elas: Qual a participação do professor de educação física na construção do projeto político pedagógico. Qual o tema o professor considera mais importante nas aulas de educação física da educação infantil. Como é realizada a avaliação na educação infantil.

Como subsídios para o marco teórico, buscamos a contribuição de alguns autores que foram fundamentais para compreender o estudo realizado neste trabalho. ARIÉS (1981), KRAMER (2003), SAYÃO (1997), VIGOTSKI (1994), LIBÂNEO (2001)

A revisão bibliográfica ficou assim definida, no primeiro capítulo se contextualizou a história da criança, conceitos e leis. Por muito tempo divulgou-se a idéia de que a criança não tinha habilidades necessárias para aprender, com o passar dos anos, muitos estudos foram realizados e hoje esse tema é muito respeitado pela sociedade. A partir desses estudos comprovou-se que a criança possui habilidades para experienciar e entender o mundo a sua volta, hoje a criança é vista como um sujeito de direitos.

O segundo capítulo tratou-se da construção do projeto político pedagógico, e a participação do professor de educação física no mesmo.

E por ultimo a educação infantil na perspectiva histórico cultural, trazida pela proposta da rede municipal de Criciúma.

O procedimento metodológico trata de uma pesquisa descritiva qualitativa, tendo como população alvo os professores de educação física dos CEIM's de Criciúma SC. A amostra foi simples, intencional, constituída por 05 professores. O instrumento para levantamento de dados da pesquisa foi um questionário com 08 perguntas abertas. Por ultimo foi realizado um quadro de perguntas elaboradas e respostas dos professores, a posteriori das respostas, estabeleceu-se três categorias para análise e discussão dos dados, seguido de conclusão, referencias, apêndice "A" e anexo "A".

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 História da criança através do tempo

Segundo Áries (1981), até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou à falta de habilidade dos membros da sociedade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.

O autor relata que a sociedade medieval ignorava a criança, a infância nesta época era vista como um estado de transição para a vida adulta, era como se a criança não existisse. O indivíduo só passava a existir quando podia se misturar e participar da vida adulta.

O autor relata que no mundo das fórmulas românicas, e até o fim do século XIII, não existem crianças caracterizadas por uma expressão particular, e sim homens de tamanho reduzido.

Segundo o autor a criança era considerada um adulto em pequeno tamanho. Quando a criança não precisava mais do apoio da mãe, ao completar 5 ou 7 anos já ingressavam no mundo dos adultos, sem nenhuma transição. Independente de sua condição social, todas as crianças eram colocadas em famílias estranhas para aprenderem os serviços domésticos. Não se dispensava um tratamento especial para as crianças, o que tornava sua sobrevivência difícil. A morte de crianças era encarada com naturalidade.

De acordo com o autor as pessoas não podiam apegar-se muito a algo que era considerado uma perda eventual. Isso explica algumas palavras que chocam nossa sensibilidade moderna, como essas de Montaigne: “Perdi dois ou três filhos pequenos, não sem tristeza, mais sem desespero”. (ÁRIES 1981)

Segundo Áries (1981), o século XVII foi muito importante para a infância, pois a partir deste foi visível a evolução dos temas da primeira infância. “Foi também nesse século que os retratos de família muito mais antigos, tenderam a se organizar em torno da criança, que se tornou o centro da composição.

Esta aproximação de pais e crianças gerou um sentimento de família e de infância que antes não existia, e a criança tornou-se o centro das atenções, pois a

família começou a se organizar em torno dela. No início do século XVII, foram multiplicadas as escolas com a finalidade de aproximá-las das famílias, impedindo desse modo, o afastamento pais-criança.

Contrapondo-se a esses sentimentos da infância, Áries (1981) relata que surgiu, no mesmo período, entre os eclesiásticos homens da lei e moralista da época, outro sentimento, caracterizado por uma concepção moral da infância, associando fraqueza e inocência como se a criança fosse um reflexo da pureza divina.

Para Áries, o sentimento moderno de infância corresponde a duas atitudes contraditórias dos adultos: uma considera a criança ingênua, inocente e pura e a outra surge simultaneamente à primeira, mais contrapõe a ela, tornando a criança como um ser imperfeito e incompleto, que necessita da moralização e da educação, feitas pelo adulto.

Para Kramer (1982), tratar da criança em abstrato, sem levar em conta as diferentes condições de vida, é dissimular a significação social da infância.

Por muito tempo divulgou-se a idéia de que a criança não tinha habilidades necessárias para aprender, com o passar dos anos, muitos estudos foram realizados e hoje esse tema é muito respeitado pela sociedade. A partir desses estudos comprovou-se que a criança possui habilidades para experimentar e entender o mundo a sua volta.

Até o século XVIII, a adolescência foi confundida com a infância. As duas palavras eram ambíguas. Durante o século XVII, houve uma evolução, surgiu um novo hábito entre a burguesia: a idéia de infância estava ligada à idéia de dependência. Palavras relativas à infância eram usadas para designar, na língua falada, os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total. No início do século XVIII, as famílias nobres tendiam a usar o vocabulário da infância quase sempre para designar a primeira idade.

Nos anos 90, ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança, agora procura-se entender a criança como um ser sócio-histórico, onde a aprendizagem se dá pelas interações entre a criança e seu entorno social. Essa perspectiva sócio-interacionista tem como principal teórico Vygotsky, que enfatiza a criança como sujeito social, que faz parte de uma cultura concreta. (OLIVEIRA, 2002)

É importante notar que não existe um modelo único de criança, o que existe é uma criança singular com aspectos singulares, estes vão dar uma identidade própria para cada criança, respeitando suas condições existentes como social, cultural e histórica.

Hoje a criança é vista como um sujeito de direitos, situado historicamente e que precisa ter suas necessidades físicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais supridas, caracterizando um atendimento integral e integrado da criança. Ela deve ter todas as suas dimensões respeitadas.

2.2 Conceito sobre infância

O olhar e o significado de infância não foram sempre os mesmos, ocorreram modificações históricas, sociais e culturais ao longo dos anos. desta forma a autora Sônia Kramer (2007), nos dá subsídios para compreender melhor a infância, pois segundo a autora:

Na sociedade feudal, a criança exercia um papel produtivo direto assim que passava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa, ela passava a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma atuação futura.

O conceito de infância é relativamente novo. Foi no século XVIII que se teve início dessa ideia, percebendo que a noção de infância e seu conceito não são considerados fatores naturais e sim históricos da sociedade. Para entender melhor essa questão é preciso fazer um levantamento histórico sobre o sentimento de infância, procurar defini-lo, registrar o seu surgimento e a sua evolução.

O sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças, corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem (ÁRIES, 1981, p.99).

Quando o homem começava a descobrir e obter o conhecimento pela natureza, a criança era vista como um ser qualquer, sem atenção diferenciada.

Segundo Kramer 1995 (apud OLIVEIRA e MARTINS, 2003, p. 16):

Na sociedade, a infância era considerada uma fase de transição rápida e sem importância, que logo seria superada. Naquele período, havia um alto índice de mortalidade infantil como consequência de pestes e condições precárias de higiene, condições que eram mais graves nos meios populares, onde a pobreza e as dificuldades de sobrevivência eram maiores.

Devido às más condições sanitárias, a mortalidade infantil alcançava níveis alarmantes, por isso a criança era vista como um ser ao qual não se podia apegar, pois a qualquer momento ela poderia deixar de existir. Muitas não conseguiam ultrapassar a primeira infância.

De acordo com os mesmos autores, por volta de século XVI, ocorre o período de transição entre o feudalismo e o capitalismo. O processo produtivo aumenta e deixa de ser um privilégio da figura masculina e as mulheres entram nas fabricas para aumentar a produção exigida pela sociedade capitalista. “nesse período, as descobertas científicas ajudaram a diminuir o índice de mortalidade infantil e conseqüentemente a valorização da criança”. (2003, pag.17).

Kramer 1995 (apud OLIVEIRA e MARTINS 2003, pag.17) afirma que nesse momento, a criança passou a ser vista por sua ingenuidade, gentileza e graça, sendo preservada do trabalho, chamado de “sentimento moderno de infância”.

Segundo Kramer (2003), a idéia de infância, aparece com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudam a sua inserção e o papel produtivo direto ("de adulto"), assim que ultrapassava o período de alta mortalidade, na sociedade burguesa ela passa a ser alguém que precisa ser cuidada, escolarizada e preparada para uma função futura. "Este conceito de infância é pois, determinado historicamente pela modificação das formas de organização da sociedade". (KRAMER 2003, pag. 19).

Na metade do século XX, com a crescente industrialização do país, a mulher começa a ter uma maior inserção no mercado de trabalho, novas necessidades foram estabelecidas para as famílias trabalhadoras aos cuidados das crianças que não estavam em idade produtiva. No início do século XIX, para tentar resolver o problema de infância, surgem iniciativas isoladas, como a criação de creches, asilos e internatos, que eram vistos como instituições destinadas a cuidar

de crianças pobres.

Froebel foi o idealizador dos primeiros “jardins de infância” na Europa. A educação teria a função de possibilitar o desenvolvimento através de objetos e destacou a importância do lúdico e a linguagem oral e afetiva da professora, que deveria exercer o papel de mãe, protegendo e encorajando a criança e apoiando-se nas oportunidades que o ambiente estimula. (KRAMER, 1999).

Segundo Kramer (1999), cada momento histórico atribui a um período da infância: imposições de tarefas, resignificações de valores as instituições educativas, no cuidado efetivo dos infanticídios. Isto significa que neste período ser criança e vivenciar uma infância nem sempre foram às mesmas coisas. Isto é, a educação infantil teve vários significados no decorrer da história. A assistência, a custódia e a higiene constituíam o centro do processo educativo.

Na atualidade, de acordo com Kramer (1995) (apud BRAGA e PEIXE 2005, pag.60):

A concepção de infância deve ser compreendida como uma construção social, inserida num processo histórico, considerando a condição social da criança (sujeito de pouca idade), que varia, dependendo da forma de organização e produção das condições de vida e de existência em diversos contextos sociais, que indicam variáveis como classe social, etnia, gênero, cultura, e também os modelos de instituições que essas crianças frequentam. Enfim, as crianças são seres múltiplos, diversos, culturais, com características próprias, quem tem direitos que devem ser reconhecidos e respeitados.

Isto significa que a concepção de infância se modifica, sofre alterações, porque é o espelho de determinados momentos históricos, é retrato da cultura e da forma das pessoas verem e se portarem no mundo.

Segundo Àries (1981), o surgimento tardio deste sentimento de infância, da consciência de que a criança é diferente do adulto, chegou muito atrasado e as crianças foram vítimas de um processo cruel. Aponta nesta perspectiva que o conceito de infância é determinado historicamente de acordo com as modificações sofridas pela sociedade.

Nos estudos de Kramer (1984), a autora cita a existência de uma dupla concepção de infância entre a pedagogia tradicional e a nova. A primeira acredita

que a natureza da criança é corrompida, cabe a educação o ensino das regras, e o adulto o ensino das regras. Já a nova acredita que a natureza da criança é concebida como inocência original, e cabe a educação a tarefa de preservar a criança da corrupção da sociedade, na liberdade da criança e na expressão de sua espontaneidade.

Segundo a autora as duas concepções têm-se a idéia de natureza infantil descontextualizada e homogênea, onde a escola deve ter a função de prepará-la para o mundo.

A autora defende uma concepção que reconhece o que é específico a infância - seu poder de imaginação, fantasia, criação -, mas entende as crianças como cidadãs.

No momento atual, há uma luta incessante para que a criança seja vista como cidadã, sujeito de direitos e em pleno desenvolvimento desde o nascimento. A criança passa a ser um ser social, histórico e único, que precisa ser respeitado por toda a sociedade.

2.3 Leis que protegem as crianças

Vive-se hoje um momento de muitas discussões, interrogações e temores em vista das novas definições legais sobre a educação infantil.

Craidy e Kaercher (2001), relatam que as leis são propostas e podem vir ser originárias do próprio governo. São sempre cotadas no poder legislativo, quando são leis federais, na Assembléia legislativa, quando são leis estaduais e nas câmaras de vereadores quando são leis municipais. A lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) é uma lei federal, portanto válida para todo país.

Na constituição de 1988, a educação infantil passou a se configurar em um novo quadro, pois ela passou a ser um “dever do estado” fato histórico no nosso país. Porém quando regulamentada pela LDB informa que a educação infantil ficará relegada a um segundo plano, sugerindo assim que os municípios priorizem o ensino fundamental. (SAYÃO, 1997).

Os sistemas de ensino mencionado anteriormente, estão subordinados aos governos, tendo completa responsabilidade pela educação. Essas

responsabilidades são definidas pelas leis, e não são iguais para todos. No caso da educação infantil, a principal responsabilidade é do município quando ele tiver o sistema de ensino.

Sendo do estado quando este não possuir (CRAIDY e KAERCHER, 2001), relativamente à educação infantil afirma-se que:

Ela é um direito da criança de 0 a 6 anos e um dever do Estado que se efetiva mediante atendimento em creches e pré-escolas (Art.4º, IV); não é obrigatória, o que significa que não há responsabilidade do Estado em prover vagas para todas as crianças de 0 a 6 anos nem tão pouco todo o universo populacional de 0 a 6 tem obrigatoriamente que freqüentar a educação infantil; o atendimento, sempre que oferecido pelo Estado, é gratuito independentemente da condição social daquele que procura; a educação infantil esta submetida a “padrões mínimos de qualidade de ensino. que se operacionalizam, por variedade e qualidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis para o desenvolvimento do ensino aprendizagem”, o poder publico contemplara o acesso à educação infantil conforme as prioridades legais e constitucionais. (FARIA e PALHARES, 2000 pag. 100)

De acordo com Brasil (1996), no artigo 29º: “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”.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), artigo 30º, “a educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade e em pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos”. Portanto crianças de zero a seis anos têm o direito ao desenvolvimento integral nas instituições de ensino, sejam elas creches ou outras entidades.

Além da LDB, que foi homologada no ano de 1996, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, é também uma das leis que regem a educação brasileira. Segundo o ECA:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção de que trata esta Lei, assegurando-lhe, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder publico assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária. (BRASIL, 1990)

De acordo com o ECA, a criança também tem o direito à seu desenvolvimento integral como a LDB citava, garantido o acesso a vários segmentos da sociedade. Especificamente em relação à educação, Brasil (1990) art. 53º, diz que “a criança e o adolescente tem direito a educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa.” Citando neste mesmo artigo principalmente no inciso I que se deve ter “igualdade de condição para o acesso e permanência na escola”, e no inciso V que crianças e adolescentes devem ter “acesso a escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990)

Estas leis que foram citadas acima são nacionais e, cada estado ou município tem suas orientações ou propostas que os orientem. De acordo com a Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma, “a Educação Infantil é um direito da criança, e não mais um privilégio de alguns ou compensação de carências de outros.” (TASCA, 2008)

Segundo a autora, existem princípios norteadores para a Educação Infantil, que fazem parte da Proposta Curricular de Criciúma, que são eles: a criança é um ser com competências e capacidades, o professor deve conhecer o desenvolvimento infantil para assim fazer um trabalho de qualidade, as crianças são todas diferentes e, portanto estas devem ser levadas em consideração, o desenvolvimento da criança tem varias dimensões, e por isso o trabalho deve ser de forma integral, a língua e a cultura influenciam muito no desenvolvimento da criança e por isso o estímulo à fala é essencial, a brincadeira é essencial para o desenvolvimento da criança, a interação da criança com o meio em que vive é essencial para seu desenvolvimento e aprendizagem, e como meio para aplicar todos estes princípios norteadores, o professor deve proporcionar o maior numero de experiências em relação ao aprendizado, proporcionando também um forte vinculo da criança com a escola e a família. (TASCA, 2008)

Conforme a Resolução nº 4 de 13 de julho de 2010 MEC, seção I, Educação Infantil:

Art. 22. A Educação Infantil tem por objetivo o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, afetivo, psicológico, intelectual, social, complementando a ação da família e da comunidade.

§ 1º As crianças provêm de diferentes e singulares contextos socioculturais, socioeconômicos e étnicos, por isso devem ter a oportunidade de ser

acolhidas e respeitadas pela escola e pelos profissionais da educação, com base nos princípios da individualidade, igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade.

§ 2º Para as crianças, independentemente das diferentes condições físicas, sensoriais, intelectuais, linguísticas, étnico-raciais, socioeconômicas, de origem, de religião, entre outras, as relações sociais e intersubjetivas no espaço escolar requerem a atenção intensiva dos profissionais da educação, durante o tempo de desenvolvimento das atividades que lhes são peculiares, pois este é o momento em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação.

2.4 A criança e o brincar no espaço escolar

Para Maluf (2003), a medida que a criança interage com as pessoas e com objetos constrói relações e conhecimentos a respeito do mundo em que vive. Aos poucos a escola e a família, em conjunto, deverão favorecer uma ação de liberdade para a criança, uma socialização que se dará, gradativamente, através das relações que ela irá estabelecer com seus colegas, professores e outras pessoas.

Para que isto aconteça, a criança não deve sentir-se bloqueada, nem oprimida em seus sentimentos e desejos. Suas diferenças e experiências individuais devem, principalmente na escola, ter um espaço relevante, sendo respeitadas nas relações com o adulto e com outras crianças. (MALUF, 2003, p. 31).

De acordo com o mesmo autor citado acima, é necessário apontar para o papel do professor na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social do universo infantil. Ele entende que o professor é figura essencial para que isto aconteça, criando espaços, oferecendo materiais adequados e participando de momentos lúdicos. Agindo desta forma, o professor estará possibilitando as crianças uma maneira de assimilar a cultura e modos de vida adultos, de forma criativa, prazerosa e sempre participativa.

Maluf (2003), conceitua o verbo brincar como sendo uma atividade espontânea e muito prazerosa, que é acessível para todo ser humano, de qualquer faixa etária, classe social ou condição econômica.

O autor acima citado expressa o significado ao brincar como:

- Comunicação expressão, associando pensamentos e ação;
- Um ato instintivo e voluntário;
- Uma atividade exploratória;
- Ajuda as crianças em seus desenvolvimentos físicos, mental, emocional e social;
- O meio de aprender a viver e não um mero passatempo.

Maluf (2003) cita alguns autores que conceituam o ato de brincar.

Johan Huizinga (1980 apud MALUF 2003) descreve que as crianças e os animais se sentem livres quando estão brincando.

Já Winnicott (1995 apud MALUF 2003), vê o brincar como uma atividade de experimentação que contribui com a realidade interna e externa, dando possibilidade para que a criança se perceba um ser no mundo.

Setúbal (1997 apud MALUF 2003) divide o brincar em dois momentos: no primeiro momento aponta que com as brincadeiras tradicionais, o indivíduo pode dar sentido ao seu mundo, o existir. No segundo descreve que na história da vida própria do indivíduo ele recolhe as experiências no momento de brincar.

Portanto é evidente que o jogo faz parte da vida da criança, pois é uma necessidade para seu desenvolvimento cognitivo, motor e social.

Segundo Santos (1995), vivemos numa época em que a criança não tem mais liberdade de brincar como antigamente, nas ruas, nas praças, seja por falta de espaços, seja por falta de segurança nos lugares disponíveis. O fato é que as crianças de hoje passaram a brincar menos, pois gastam uma grande parte de seu tempo na escola ou na soma do tempo da escola com o deslocamento de casa para escola e da escola pra casa. Hoje cada vez mais as brincadeiras voltam-se para o individualismo e a competitividade.

Cunha e Castro (2004, pag. 15), evidenciam a ação do lúdico na construção da identidade da criança quando afirma que:

Brincar é uma atividade indispensável ao desenvolvimento de uma criança. Enquanto brinca a criança esta se exercitando física, social e emocionalmente, está crescendo em descobertas que vai fazendo e nas experiências que vai adquirindo.

A infância é, portanto, um período de aprendizagem necessária a vida adulta. É nesse momento que a brincadeira se torna uma oportunidade de afirmação de seu “eu”.

De acordo com Bracht (1997, pag. 37) “é possível em nossa prática pedagógica apropriar-se do brincar para poder ensinar de forma mais prazerosa, obtendo resultados mais gratificantes”.

A brincadeira possibilita ao profissional desempenhar o seu papel pedagógico que é proporcionar as crianças o desenvolvimento dos elementos da motricidade de forma prazerosa.

Em relação ao brincar, os brinquedos são objetos utilizados como instrumentos da brincadeira. Para Brougere (1998, pag. 15):

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organiza sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização de um jogo, mais uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade. Os jogos enquanto material, ao contrário, implica de maneira explícita um uso lúdico que assume frequentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ao material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material.

Segundo o estudioso holandês Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo. Conforme Vygotsky (1994), o papel do brinquedo refere-se à brincadeira de faz-de-conta, que seria brincar de casinha, de escolinha, ele faz referência a outros tipos de brinquedos, porém a brincadeira de faz-de-conta é que discute o papel do brinquedo no desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1995, pag. 125):

A ação da brincadeira, assim como o brincar, que dão o verdadeiro significado ao objeto e de acordo com a visão que a criança tem dele e não o que ele representa, por exemplo, ao usar uma vassoura com um cavalo, a criança dá o significado a este objeto de acordo com a sua imaginação (cavalgar) e não com a utilidade dele (varrer). Desde modo, o brinquedo oportuniza apoiar-se no objeto o seu significado, do que no objeto em si. Assim, o brinquedo é importante no desenvolvimento, pois cria novas relações situacionais entre o pensamento e as situações reais.

De acordo com Maluf (2003), brincar sempre foi e sempre será uma atividade espontânea e muito prazerosa. Viabiliza a construção do conhecimento de forma interessante, garantindo nas crianças a motivação necessária para uma boa aprendizagem.

A partir desses estudos, o brincar na escola é um espaço que deve ser planejado e construído, buscando preencher as necessidades de aprimorar o ser humano com perspectiva para minimizar conflitos existentes no meio social.

Segundo Maluf (2003), pode-se afirmar que o brincar, enquanto promotor da capacidade e potencialidade da criança, deve ocupar um lugar especial na prática pedagógica, tendo como espaço privilegiado a sala de aula. A brincadeira e o jogo precisam estar na escola.

Para Sayão (1997):

A vivência em espaços coletivos com outras crianças e adultos possibilita aos meninos e meninas e mesmo aos adultos, a ampliação de seus conhecimentos em inúmeras dimensões como a ética, estética, corporal, mimética, sensível, oral, escrita, artística, rítmica entre outras. Por estas razões, a brincadeira, sendo concebida como eixo principal do trabalho e como linguagem característica das crianças pequenas, perpassa todos os momentos do trabalho pedagógico e não deve ser utilizada de maneira funcionalista, como uma atividade que “serve para alguma coisa pré-definida”. É preciso encarar que, para as crianças pequenas, a brincadeira serve, simplesmente, para que a ela brinque.

Para Sayão (1997), a brincadeira, interação e linguagens são formas de manifestação das culturas infantis. Neste caso, é necessário que os profissionais que atuam na área da educação infantil programem atividades de forma a ampliar estes referenciais com as crianças.

Segundo a autora, a lei 9394/96 atrela a educação física ao Projeto Político Pedagógico. Nesta perspectiva, cada Projeto Político Pedagógico precisa contemplar, entre outras questões: Qual o papel da educação física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na educação física? Qual o papel do professor de educação física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais? A regularidade e a periodicidade da educação física derivam do projeto da unidade e não, da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa de carga horária.

3 A CONSTRUÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

3.1 Projeto Político Pedagógico

O projeto político pedagógico é um documento no qual estão registrados todas as intenções e reflexões a serem desenvolvidas no dia-a-dia da escola.

Segundo Gadotti (2000), não se constrói um projeto sem direção política, um norte, um rumo. Por isso, todo o projeto pedagógico da escola é também político.

O mesmo autor aponta que o projeto da escola não é responsabilidade apenas da direção da escola, é necessário o envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar.

O projeto político pedagógico deve estar voltado para a realidade e os interesses da comunidade escolar. Deve ser compromissado em solucionar os problemas da educação e ensino da escola.

Gadotti cita que o projeto político pedagógico da escola apóia-se no desenvolvimento de uma consciência crítica, no envolvimento das pessoas, na participação do governo, na autonomia, responsabilidade e criatividade como processo e como produto do projeto.

Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se e buscar nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente.

Conforme Gadotti (2000), o projeto pedagógico é um permanente processo de discussão das práticas, das preocupações (individuais e coletivas) dos obstáculos aos propósitos da escola e da educação e de seus pressupostos de atuação.

Por ser um projeto, não estará pronto e acabado, uma vez que supõe de uma busca constante, na revisão permanente, na reflexão de cada dia, na avaliação da aprendizagem coletiva e individual.

Segundo Gadotti (2000), construir o projeto político pedagógico de uma escola é mantê-la em constante estado de reflexão e elaboração de questões relevantes de interesse comum e, historicamente, requeridos.

De acordo com Gadotti (2000), o PPP de uma escola deve constituir-se num verdadeiro processo de conscientização e de forma cívica, deve constituir-se

num processo de repercussão da importância e necessidade do planejamento na educação.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da rede municipal de educação de Criciúma (2004), defini-se por PPP:

Projeto: projetar significa lançar-se para frente, antever um futuro diferente do presente.

Político: O projeto não é neutro e, sim carregado de intenções na linha do planejamento participativo, essas intenções representam um compromisso com o coletivo, com a transformação social, visando à construção de uma sociedade democrática, educadora solidaria, humanizada e incluyente.

Pedagógico: É a possibilidade de efetivação de uma prática educativa em que haja coerência entre o discurso e a ação, capaz de contribuir para a construção de sujeitos protagonistas de sua história, autônomos e solidários.

Segundo Gandin (2002), o projeto tem por finalidade:

Aglutinar pessoas em torno de uma causa comum, ser um canal de participação ativa, dar um referencial de conjunto para a caminhada, ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola, ser um instrumento de transformação da realidade.

De acordo com Gadotti (1998), não deve existir um padrão único que oriente a escolha do projeto das escolas. A escola deve ter autonomia para estabelecer o seu projeto e autonomia para executá-lo e avaliá-lo.

O mesmo autor ressalta que o projeto político pedagógico deve ser construído de forma interdisciplinar.

O planejamento, processo ensino-aprendizagem e a avaliação escolar são peças do projeto político pedagógico.

A avaliação deve servir para indicar a aproximação ou afastamento do eixo curricular, norteador do Projeto Político Pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.

Segundo Sayão (1997), a lei 9394/96 atrela a educação física ao projeto político pedagógico de cada escola, nesta perspectiva, cada PPP precisa contemplar entre outras questões: Qual o papel da educação física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na educação física? Qual o papel do professor de educação física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais?

A autora aponta a regularidade e a periodicidade da educação física deriva do projeto da unidade e não, da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa a carga horária.

Se quisermos encontrar os males da educação temos que verificar como se estabelecem as relações entre educação e sociedade.

3.2 Planejamento

Segundo Libâneo (2003), planejamento consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada.

O autor cita planejar como uma antecipação da prática, de modo a prever e programar ações e resultados desejados. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados.

O mesmo autor aponta o que se planeja no planejamento escolar são as atividades de ensino e aprendizagem, envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos.

Conforme Libâneo (2003), o planejamento é um processo contínuo de conhecimento e análise da realidade escolar, o ato de planejar não se reduz à elaboração dos planos de trabalho, mas a uma atividade permanente de reflexão e ação.

Segundo Sayão (1997), o planejamento deve ser elaborado de tal forma que a interação entre os profissionais que atuam, ofereça cada vez mais visibilidade às produções das crianças. Planejar, neste caso, é somar, integrar ações.

Libâneo (2003), cita as funções do planejamento escolar, são elas: diagnóstico e análise da realidade da escola, definição de objetivos e metas da equipe escolar e a determinação de atividades e tarefas.

O mesmo autor aponta a avaliação inclusa no planejamento escolar.

Para fazermos um planejamento, existe a necessidade de se determinar, além dos objetivos gerais, os objetivos específicos para cada atividade, e os objetivos imediatos para cada aula. Pode-se assim determinar qual a estratégia a ser empregada para que se obtenha melhores resultados.

3.3 A avaliação da educação infantil

A avaliação têm se modificado ao longo do tempo, se tornando muito mais participativo e incluso do que medidor e punitivo.

De acordo com Hoffmann (2001), a prática avaliativa surgiu como um elemento de controle sobre a escola e sobre os professores que se vêem com a tarefa de formalizar e comprovar o trabalho realizado via avaliação das crianças.

Conforme cap. VII, SS 3º do substitutivo ao Projeto da LDB nº 101 de 1993: “Na educação Infantil, a avaliação far-se-a mediante acompanhamento do desenvolvimento da criança, sem julgamento de aprovação mesmo para o acesso ao ensino fundamental”.

O Coletivo de Autores (1992), aponta que a avaliação na Educação Infantil deve ser expressa através de observações durante as aulas, portfólio de averiguação, atividades em grupo, observação sistemática, registro individualizado.

Segundo Hoffmann (2001 pag.12):

As fichas de avaliação, boletins de acompanhamento, roteiros para pareceres não são elaborados pelas pessoas que desenvolvem o trabalho com as crianças (professores ou atendentes), mais sim por diretores, coordenadores pedagógicos, psicólogos. Resultando em instrumentos caricaturais de uma educação comportamentalista e classificatória, reproduzindo um modelo burocrático da avaliação no ensino regular.

A autora ressalta que a avaliação acaba por resultar numa análise artificial do desenvolvimento infantil, negando principalmente a identidade da criança que esta sendo avaliada e a identidade do professor que trabalhou com ela.

“A autora aponta que é preciso re-significar a avaliação em educação infantil como acompanhamento e oportunização ao desenvolvimento máximo possível de cada criança”. (pag. 14)

A Proposta Curricular da Rede Municipal de Criciúma (2008), aponta que a avaliação da educação física na educação infantil deve ser formativa, com acompanhamento do educando por meio de registros realizados nas aulas, a serem apresentados de forma descritiva. Realizar esta avaliação preferencialmente em conjunto com o professor regente da turma.

Segundo Coletivo De Autores (1992), as práticas avaliativas buscam imprimir à avaliação uma perspectiva de busca constante da identificação de conflitos no processo de ensino aprendizagem, bem como a superação dos mesmos e tudo isso com ajuda do professor.

A avaliação de um ponto de vista crítico, não pode ser um instrumento de exclusão, deve contribuir para a assimilação e fixação, pois a correção dos erros cometidos possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos e habilidades.

De acordo com Luckesi (1996), “a avaliação educacional deverá manifestar-se como um mecanismo de diagnóstico da situação, tendo em vista o avanço e o crescimento e não a estagnação disciplinadora”. (pag. 32)

Segundo Sayão (1997), Avaliar, não é emitir juízos de valor sobre o que as crianças conseguiram realizar ou não. Avaliar é refazer constantemente o trabalho a partir da observação e do registro daquilo que os meninos e as meninas desenvolvem, considerando seu envolvimento nas situações, as trocas que estabelecem e as novas necessidades que produzem.

A avaliação deve servir então para indicar a aproximação ou afastamento do eixo curricular, norteador do Projeto Político Pedagógico que se materializa nas aprendizagens dos alunos.

4 PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA

4.1 Currículo

Goodson (apud WILLIANS, 1974), *Curriculum* é uma palavra-chave com expressivo potencial de exumação, exame e análise por parte dos estudiosos, pois o “pânico moral” em torno de um significado é muitas vezes produzido de forma extremamente publica.

Para Gadotti (2000), não se pode confundir currículo com grade curricular ou com um índice de assuntos de livros didáticos. Ele é o instrumento básico da organização do trabalho na escola.

O mesmo autor aponta que o currículo deve integrar o formal e o não-formal, vinculando o escolar e o não-escolar.

Segundo Sayão (1997), o currículo é um elemento fundamental para que se possa entender a estrutura da educação, mais especificamente da educação infantil na sociedade. Pois a proposta curricular é carregada com informação da realidade e que se torna trabalho pedagógico no cotidiano das instituições.

Portando é entender da cultura que se apresenta no meio social, na qual são formadas as personalidades.

4.2 Educação infantil na perspectiva histórico-cultural

Um dos principais representantes e estudiosos da teoria histórico-cultural é o autor Vygotski, uma teoria que vem ampliando o debate a cerca de temas fundamentais na área da psicologia do desenvolvimento, com conseqüências importantes para o encaminhamento dos processos educacionais em especiais os que se referem á educação escolar.

Segundo Oliveira (2006), baseada nos estudos de Vygotski, a atividade humana não é dirigida meramente pelas leis genéticas, como acontece com os de

mais animais, mais pelas leis históricas-sociais criadas pelo próprio homem ao longo da história da humanidade.

Para compreender a realidade humana, é importante compreender, a atividade humana como uma atividade transformadora dentro de um determinado contexto histórico-social.

Para Oliveira (2006), todo o processo histórico-social vivenciado pelo gênero humano desde seus primórdios até hoje tem sido como base as leis e processos da natureza.

Oliveira (apud MARX & ENGELS, 1979), o homem através de sua atividade – o trabalho -, se objetiva, respondendo às necessidades que seu meio lhe instigou, modificando a natureza e a si mesmo.

Para concretizar sua atividade o homem precisa apropriar-se do que os outros já criaram. Ao objetivar-se cria sempre novas necessidades e como conseqüências novas técnicas, novos conhecimentos, novos estudos e assim a cultura.

Todo o desenvolvimento da sociedade humana se deu por determinadas razões.

Segundo Oliveira (2006), baseada nos estudos de Vygotski, o homem foi criando sua própria essência, histórica e socialmente, criando, portanto, a cultura – o patrimônio cultural do gênero humano. Em decorrência disso, Vygotski concebe a relação indivíduo-sociedade como uma unidade indissolúvel.

Para viver em sociedade não bastam as bases biológicas, precisa apropriar-se do mínimo daquele patrimônio cultural criado, histórica e socialmente. A autora descreve a fundamentação de Vygotski sobre a atividade humana, através da qual o homem se torna humano transformando a natureza para adaptá-la a si e não para o homem adaptar-se ao existente.

A mesma autora aponta umas das implicações de Vygotski para o trabalho educativo: atividade a ser desenvolvida no trabalho educativo é exatamente aquela que está organizada de modo a que o educando possa desenvolver-se sujeito transformador em seu contexto social, não só conhecendo a complexidade da prática social existente, mas também seus limites no sentido de contribuir com sua atuação para as transformações desse contexto e de si mesmo.

Um bom ensino seria aquele que respeitasse a cultura do aluno, a individualidade do aluno nos restritos limites das experiências de vida dos contextos sociais do aluno.

A Proposta Curricular de Criciúma trás como perspectiva para a Educação Infantil a Perspectiva Histórico-Cultural de Educação “a criança é vista como um indivíduo cuja identidade é forjada dentro do contexto cultural, social, econômico, político, religioso e racial onde a criança se encontra”. (TASCA, 2008 p. 45)

Na perspectiva histórico-cultural o educador que atua junto à criança de 0 a 5 anos não pode ser definido como alguém que estimula e acompanha o desenvolvimento infantil, mas sim como aquele que dirige o processo educativo, transmite à criança os resultados do desenvolvimento histórico, explicita os traços da atividade humana cristalizada nos objetos da cultura e organiza a atividade da criança, promovendo seu desenvolvimento psíquico.

4.3 Os conceitos essenciais de Educação Física na Educação Infantil

A proposta curricular da rede municipal de Criciúma considera alguns conceitos essenciais para o aprendizado da disciplina Educação Física na Educação Infantil.

O conceito geral nº 1, é a motricidade humana onde estão englobadas as brincadeiras, os brinquedos e as atividades alternativas.

O conceito geral nº 2, é a corporeidade, seus desdobramentos se dão à atividades de sensibilização corporal, atividades psicomotoras e relaxamentos.

E por ultimo o conceito geral nº 3, o jogo, estão incluídos os jogos simbólicos, jogos de construção e os jogos de regras – iniciação.

Vejamos a partir desses conceitos a importância dos mesmos no desenvolvimento infantil.

A educação física, como componente integral, assume uma importância vital no desenvolvimento geral. Estudo de diferentes autores (Piaget, Vygotski) permitiram compreender a contribuição dos movimentos no desenvolvimento infantil. Porém para não cometer erros no processo de ensino, o educador deve ter informações necessárias sobre a evolução do desenvolvimento infantil, é preciso

conhecer o que faz a criança em cada idade. Por isso o estudo da motricidade infantil tem sido importante no desenvolvimento geral.

Segundo Fantin (apud VYGOTSKY, 1984), as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver esta tensão a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria, então, a imaginação em ação.

Para Fantin (2000), brincar é uma aprendizagem, que se baseia na imaginação e a enriquece.

A criança aprende a brincar brincando, e esse brincar é aprendido devido às relações interpessoais, através da linguagem e objetos mediadores, porem não se pode limitar o brincar ao uso de objetos mediadores conforme cita a autora:

Portanto, dizer que o brincar se situa num espaço potencial e imaginativo de criação da cultura é encarar o brinquedo enquanto um dos mediadores, enquanto instrumento sócio-cultural que transmite valores e imagens e que não pode ser reduzido ao uso de “material didático” como se transforma o “brinquedo educativo”.

Segundo e estudioso holandês Huizinga (1980), não se brinca a não ser por iniciativa própria ou por livre adesão. Um brinquedo obrigatório perde o caráter de brinquedo.

Segundo Fantin (2000), o brinquedo não mantém suas características de objeto-cultural real quando confinado ao uso com fins-pedagógicos.

Segundo Fantin (apud VYGOTSKY, 1984, pag. 117):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade [...] O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. A ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas, tudo parece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através do brinquedo. Somente nesse sentido pode ser considerada uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança.

Em relação ao brincar os brinquedos são utilizados como objetos ou instrumentos da brincadeira, levando-a a ação, a imaginação e a criação, tornando-se parceiro da criança em suas brincadeiras e jogos. Para Brougere (1998, pag.15):

O brinquedo supõe uma relação com a infância e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, isto é, a ausência de relação direta com um sistema de regras que organiza sua utilização. Por conseguinte, o brinquedo não é a materialização de um jogo, mais uma imagem que evoca um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular conforme sua vontade. Os jogos enquanto material, ao contrário, implicam de maneira explícita um uso lúdico que assume frequentemente a forma de uma regra (jogos de sociedade) ou de uma restrição interna ou material (jogo de habilidade, jogo de construção) que constituem uma estrutura preexistente ao material.

Conforme Awad (2006), a imaginação da criança é muito fértil, tem asas e voa sem parar, ela brinca em todos os lugares, através dos brinquedos, brincadeiras e jogos ela vai conhecendo o mundo que a cerca, pequenos objetos tomam formas em suas mãos e se transformam em personagem, super-heróis conhecidos como: mãe, pai, os irmãos e os avós. De acordo com Vygotsky (1994):

O brinquedo cria uma zona de desenvolvimento proximal na criança, em que um comportamento pode adquirir significado. No brinquedo a criança se comporta de forma mais avançada do que nas atividades da vida real. O brinquedo possibilita a criança a libertar-se das restrições que o mundo lhe impõe.

O brinquedo assume a função lúdica enquanto propicia diversão e prazer, e quanto a sua função educativa, brinquedo produz a apreensão do mundo, completando o sujeito em seu saber e conhecimento.

Vejamos agora o conceito geral nº 2 da proposta curricular de Criciúma onde aponta a Corporeidade como um tema essencial da educação física na educação infantil.

Segundo a proposta curricular da rede municipal de Criciúma (apud SÉRGIO, 2003, pag.130), o corpo tem uma importância incomensurável em nossas vidas, pois ele é “o lugar onde me experimento como existente!”.

Para a proposta curricular um dos principais objetivos da educação deve ser possibilitar ao educando conhecer e experimentar adequadamente seu corpo, tomar consciência do mesmo e ser mais por conta disso.

Conforme a proposta de Criciúma (apud SÉRGIO 2003, pag. 270) “corporeidade é a condição de presença, participação e significação do homem, no mundo”.

O objetivo educacional deste tema na educação física é de que o corpo não é apenas a questão física, mais também mental, sexual, espiritual, enfim, é sentimento, emoção, afetividade.

A educação física desenvolvida adequadamente é a disciplina que mais efetivamente pode realizar este objetivo.

A corporeidade se concretiza na ação. Para ser, o homem precisa agir. Para a proposta curricular de Criciúma dar a devida atenção à corporeidade na educação é respeitar a complexidade humana; é oportunizar o nosso educando a vivenciar-se com o outro suas potencialidades.

Outro conceito essencial da educação física na educação infantil para a proposta curricular da rede municipal de Criciúma é o jogo. Neste trabalho foi considerado o lúdico como sinônimo de jogo, como um fenômeno que pode manifestar-se de várias formas.

O jogo proporciona estímulos, ajuda a criança criar novas descobertas, no jogo a criança cria momentos que possam trazer entusiasmo e alegria, é o caminho ideal para a descoberta da individualidade. De acordo com Brougere (1998 pag. 82):

Jogo é o que o vocabulário científico denomina “atividade lúdica”, quer essa denominação diga respeito a um reconhecimento objetivo por observação externa ou ao sentimento pessoal que cada um pode ter, em certas circunstâncias, de participar de um jogo. O adjetivo lúdico nasceu de ludo, cuja origem está no latim ludus, que se traduz por “jogo”, “divertimento” e passatempo.

Os jogos são ferramentas indispensáveis no desenvolvimento infantil, porque para a criança não há atividade mais completa do que o brincar. Através dos jogos e brincadeiras a criança desenvolve a capacidade de perceber suas atitudes de cooperação e adquire oportunidades de descobrir seus próprios recursos e testar suas próprias habilidades, além do que, também, aprende a conviver com os colegas numa interação.

Para Lopes (2001, pag. 57):

O jogo para a criança é o exercício, é a preparação para a vida adulta. A criança aprende brincando, é o exercício que faz desenvolver suas potencialidades. Pois é brincando que a criança evolui intelectualmente, e o meio mais indagável e lógico de levar uma criança a aprender, é através do lúdico.

O jogo oferece muitas possibilidades no desenvolvimento, porém deve ser visto como facilitador do mesmo e não como um momento de fazer algo sem importância.

Segundo a proposta curricular de Criciúma (apud FREIRE e SCAGLIA, 2003), o jogo pode contribuir para: não esquecer coisas aprendidas; manter a aprendizagem; superar novos desafios; educação do símbolo; jogar para criar; jogar para descobrir.

O jogo é algo complexo e rico em possibilidades para ensinar e aprender.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A partir deste capítulo abordaremos quais os métodos, técnicas, instrumentos utilizados para a obtenção dos dados da temática do presente trabalho: As aulas de educação física nos CEIM's de Criciúma/SC

5.1 Metodologia

Procedimentos metodológicos são atividades necessárias para o levantamento de dados com os quais serão desenvolvidos os raciocínios, e conseqüentemente resultado final de cada parte do trabalho (SANTOS, 2000).

O objetivo da metodologia utilizada foi de contribuir para que a elaboração da pesquisa fosse de maneira clara e de fácil entendimento, fazendo com que a atividade intelectual acontecesse com êxito.

5.2 Caracterização da pesquisa

Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem qualitativa e tendo como procedimento de campo.

Segundo Luciano (2001), a pesquisa descritiva tem como objetivo a descrição de características de determinada população, fenômeno ou estabelecimento de relações entre variáveis.

É uma pesquisa descritiva, porque descreveu a inserção das aulas de educação física na educação infantil por meio de coleta de dados.

Teve como procedimento de campo, pois conforme Rauen (2002, pag. 55) "Consiste na busca de informações nos locais onde elas se encontram".

A pesquisa teve abordagens qualitativas, que para Merriam (apud RAUEN, 2002, p.192), o delineamento qualitativo apresenta algumas características centrais como:

[...] a) tem base na óptica da realidade; b) [...] compreender situações únicas; c) [...] busca entender o fenômeno sob a perspectiva dos atores; d) [...] o pesquisador é o instrumento primário na coleta de dados; e) [...] descrição profunda dos processos, sentidos e conhecimento [...].

A abordagem qualitativa tem como objetivo conhecer a realidade estudada.

5.3 População dos sujeitos pesquisados

Segundo Appolinário (2006, p.125) população é a “totalidade de pessoas, animais, objetos, situações etc. que possuem um conjunto de características comuns que os definem”.

Portanto, o universo populacional que será alvo deste estudo, foi constituído pelos professores de Educação Física da rede pública municipal de Criciúma/SC, que atuam nos Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM).

Para a realização da pesquisa, ligamos para todos os CEIM's da rede municipal de Criciúma e marcamos o dia e a hora que a pesquisadora se apresentaria à escola. Das 14 instituições, 10 se prontificaram a responder o questionário. Quando havia mais de um professor de educação física na instituição, optou-se pelo professor que tinha mais tempo de experiência com a educação infantil.

5.4 Amostra

Trata-se de uma amostra, que conforme Raun (2002, pag. 120) “É o conjunto de elementos de uma população, que é escolhido de acordo com uma regra, ou plano para representá-la, em função de alguma característica sob estudo”. A mesma caracteriza-se como simples e intencional que segundo o mesmo autor, (2002, pag. 123), “É uma estratégia útil com populações menores e que representam

o bom julgamento da população”, e foi composta por 05 professores de educação física de 05 CEIM's da rede municipal de Criciúma.

5.5 Instrumento e sua operacionalidade

De acordo com Rudio (1986), o que se chama de instrumento de pesquisa é o que se utiliza para fazer uma coleta de dados.

A coleta de dados foi realizada por meio de 01 questionário, que segundo Luciano (2001, p 30) “É uma serie ordenada de perguntas que precisam ser respondidas por escrito pelo informante”.

5.6 Categorias

Na vista de Mattos, Júnior e Blecher (2004), categoria consiste em determinar os princípios comuns aos dados verificados a partir das respostas obtidas, para que se possa enquadrar as mesmas em determinada classe ou grupo e possibilitar que se organizem as diversas respostas obtidas de modo que respondam as perguntas da pesquisa. Ou seja, o problema e as questões norteadoras.

Após o quadro com as respostas coletadas com o questionário conforme o Apêndice A, observando as questões foram escolhidas três categorias que serão analisadas e discutidas no próximo capítulo.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS.

O objetivo desta etapa da pesquisa é análise e discussão de dados coletados junto aos professores de educação física dos CEIM's de Criciúma, procurando compreender como a educação física esta inserida nas escolas.

Este capítulo constitui-se pela discussão e análise de dados coletados decorrente de questionários aplicados ao professores de educação física dos Centros de Educação Infantil Municipal de Criciúma.

A posteriori de tais respostas, optou-se por três categorias:

CATEGORIA A: Os professores de Educação Física envolvidos no processo educativo da escola.

CATEGORIA B: Os conteúdos a serem desenvolvidos na educação física da Educação Infantil.

CATEGORIA C: As dificuldades encontradas pelo profissional de Educação Física na Educação Infantil.

A seguir passaremos a análise e discussão dos dados:

CATEGORIA A: Os professores de Educação Física envolvidos no processo educativo da escola.

Como vimos na tabela de respostas dos professores de educação física, todos os professores participam da construção do projeto político pedagógico da escola.

Segundo Sayão (1997), a lei 9394/96 atrela a educação física ao projeto político pedagógico de cada escola, nesta perspectiva, cada PPP precisa contemplar entre outras questões: Qual o papel da educação física naquela unidade? Qual a concepção de infância que a instituição assume e que será incorporada pelas ações na educação física? Qual o papel do professor de educação física? Como a unidade irá organizar o trabalho pedagógico entre os/as diferentes profissionais?

A mesma autora relata que a regularidade e a periodicidade da educação física derivam do projeto da unidade e não, da intenção individual de cada professor ou professora ou da sua condição administrativa de carga horária.

Podemos constatar com as falas dos professores quando lhes foi perguntado sobre sua participação da construção do PPP que todos participaram e participam da elaboração deste, como podemos observar em algumas de suas falas:

"Sim, nas reuniões pedagógicas". (EDUCADORES A, B, C, D).

"Sim, para sua construção, foi chamada toda a comunidade escolar, professores, pais e a comunidade em geral". (EDUCADOR E)

Para a construção de um projeto político pedagógico é necessário o envolvimento de todos os integrantes da comunidade escolar: alunos, educadores, pais, funcionários e comunidade em geral.

Para planejar suas aulas o professor deve refletir sobre a realidade social do local onde a escola esta situada e essa tarefa deve ser elaborada em conjunto com os outros professores para que aja maior reflexão e uma soma de ações.

O planejamento das aulas, a elaboração dos planos de aula apontados nas tabelas de pesquisa, os professores relatam a construção dos mesmos a partir de projetos elaborados juntamente com todos os professores do CEIM's como apontam as falas:

"Os planos de aula são desenvolvidos a partir do projeto elaborado com os professores do CEIM". (EDUCADORES A, B, C, D)

"A partir dos projetos da escola juntamente com o professor regente de cada sala". (EDUCADOR E)

Para Libâneo (2003), a avaliação inclusa no planejamento escolar.

Quando questionados sobre a avaliação os professores responderam:

"A avaliação é feita através de registros de forma descritiva, e no final de cada semestre é enviado aos pais através de um relatório, somente com os pontos positivos". (EDUCADORE E)

Segundo Coletivo de Autores (1992), as práticas avaliativas devem buscar constantemente a identificação de conflitos no processo ensino-aprendizagem.

Nessa perspectiva de avaliação entendeu-se que o EDUCADOR “A”, faz essa avaliação apenas por ser uma regra da escola. Somente descreve ao final de cada semestre sua avaliação como podemos observar na seguinte fala:

"A avaliação é descritiva e é feita no final de cada semestre".
(EDUCADORES A, B, C, D)

A partir da fala dos educadores, observou-se que a avaliação não é um exercício diário que serve como identificação de problemas e reflexão para melhorias.

Para a proposta curricular da rede municipal de Criciúma, a avaliação da educação física na educação infantil deve ser feita a partir de registros realizados nas aulas, de forma descritiva, e deve ser realizada em conjunto com a professora regente da turma.

A secretaria municipal do sistema de Educação de Criciúma, em parceria com a UNESCO oferece formação continuada aos professores, diretores, estagiários da rede baseada nos seguintes documentos: PPP, proposta curricular, plano municipal de educação, plano nacional de educação e LBBN apontam a importância da formação continuada ao profissional do magistério.

Quando perguntado aos educadores se suas escolas tinham formação continuada, seu período e de que maneira a educação física está inserida nessa formação, as respostas foram:

"Sim, nas reuniões pedagógicas que acontecem no CEIM a cada 2 meses e na Formação Continuada da Rede Municipal de Criciúma". (EDUCADORES A, B)

"Acontece bimestralmente, e agora que está sendo mais aprofundada devido a muitas dúvidas levantadas. Nesse ano de 2011 ainda não houve nenhuma formação". (EDUCADORES D, E)

A formação continuada é uma busca pela qualificação profissional, propõe desafios inovadores ao pensar educativo. A formação continuada no exercício da profissão, como o próprio termo “continuada” sugere, faz-se no dia a dia, compromissada com a melhoria do ensino.

Podemos elencar também a fala de um professor não satisfeito com a formação da rede.

"Sim, a formação continuada acontece bimestralmente porem não se fala muito de educação infantil". (EDUCADOR C)

Para Brasil (1999, pag. 41):

As praticas de formação continuada têm se configurado predominantemente em eventos pontuais – cursos, oficinas, seminários, palestras - , que, de modo geral, não respondem as necessidades pedagógicas mais imediatas dos professores e nem sempre se constituem num programa articulado e planejado como tal.

CATEGORIA B: Os conteúdos a serem desenvolvidos na educação física da Educação Infantil.

A proposta curricular da rede municipal de Criciúma traz como principais conteúdos da educação física na educação infantil o jogo, as brincadeiras, os brinquedos.

Nos questionários respondidos os conteúdos trabalhados nas aulas de educação física na educação infantil, são o jogo, brincadeiras, danças, ginástica, faz de conta. Como podemos observar em algumas falas dos educadores:

"Danças, cantigas de roda, imitação e ginástica". (EDUCADOR A)

A dança é uma pratica de expressão corporal onde o corpo é o suporte da comunicação. Para Coletivo de Autores (1993), no ciclo de Educação Infantil a dança deve ser de livre interpretação de musicas diferentes para relacionar-se com o universo musical.

Segundo Coletivo de Autores (1993), pode-se entender a ginástica como uma forma particular de exercitação que provoca experiências corporais, enriquecedoras da cultura corporal das crianças.

Podemos elencar também outras respostas dos educadores quando questionados sobre os conteúdos desenvolvidos em suas aulas.

"Faz de conta, jogos e danças". (EDUCADOR B)

"Brincadeiras". (EDUCADOR C)

"Brincadeiras populares". (EDUCADOR D)

Jogar e brincar são sinônimos em varias línguas. Através do jogo a criança modifica imaginariamente a realidade e o presente.

Segundo Fantin (2000), Vygotsky deu uma contribuição essencial à elaboração do jogo, a autora afirma que para Vigotsky o jogo estava relacionado ao “emprego lúdico”, o jogo era considerado como o problema central para compreender o desenvolvimento psíquico da criança.

O Jogo se transforma no tempo e o caráter de jogo reflete da história da criança na sociedade.

O jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Em consequência é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva, inata, interna (FANTIN apud ELKONIN, 1980:61)

Observa-se o desenvolvimento da criança no caráter dos seus jogos, que evoluem de acordo com suas regras.

Devemos destacar aqui, a importância da brincadeira, e como ela tem um papel significativo dentro da educação física na educação infantil. Vale destacar aqui que o gesto, para Vygotsky, é um signo e o brinquedo exerce função simbólica para a criança. Esses símbolos e instrumentos que são construídos pela criança na interação com outros com os objetos, é que vão permitir a ela a concretização as possibilidades do seu desenvolvimento enquanto ser humano.

Para Fantin (2000), “a História do brinquedo está organicamente vinculada à história da mudança de lugar da criança na sociedade”.

Apesar de supor que a origem do brinquedo reflete da história de utensílios sagrados e objetos ou ferramentas de trabalho, o brinquedo foi transformado com o passar dos anos, são sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida da criança e a ensina a usá-lo, porém ela o transforma.

Na brincadeira da criança a situação imaginária é evidente, a criança transforma sua realidade na brincadeira através da imaginação e cria suas próprias regras de acordo com suas necessidades.

Fantin ressalta:

A grande importância do jogo para o desenvolvimento da personalidade da criança reside no fato de que os processos psíquicos se elevam a uma escala superior graças ao desenvolvimento de sua personalidade e sua consciência. No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, e suas ações a um determinado comportamento (FANTIN 2000, pag. 45).

O jogo infantil só pode ser jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança, são os próprios jogadores que determinam o desenvolvimento dos acontecimentos. Quando uma criança brinca sua atenção está concentrada na atividade em si e não em seus resultados.

Um dos educadores respondeu:

"Motricidade humana: Brinquedos cantados, brincadeiras populares e atividades alternativas; Corporeidade: atividades de sensibilização corporal, atividades psicomotoras e relaxamentos; Jogo: jogos simbólicos, de construção e de regras". (EDUCADOR E)

A cultura corporal defendida por Sayão e princípio norteador da nova práxis, onde busca-se uma prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil que contribua para ampliação das brincadeiras, linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças.

Segundo Sayão (1996), os fenômenos da cultura relacionados a cultura corporal, estão inclusos na educação infantil e assim, ligados a Educação Física, e para que isso aconteça, é necessário ampliar esta concepção desses fenômenos culturais. Um movimento pode então ser mais expressivo, comunicativo, criativo, explorativo ou comparativo. Para a criança de 0 a 6 anos é interessante possibilitar que ela compreenda seu próprio movimento como uma marca pessoal, como histórico e como parte da produção da humanidade, caminhando no sentido da apropriação dos fenômenos da cultura corporal.

As habilidades psicomotoras: conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço temporal, equilíbrio, entre outros. tornaram-se conteúdos da educação física ou do "domínio psicomotor" na educação infantil e nas primeiras séries do primeiro grau. Além de dividir ainda mais a psicologia criando uma nova área que reuniria a psicologia à motricidade, ou melhor, "domínio cognitivo e domínio psicomotor." (SAYÃO, 1999)

CATEGORIA C: As dificuldades encontradas pelo profissional de Educação Física na Educação Infantil.

Quando questionados sobre as dificuldades encontradas pelo profissional da educação física na educação infantil três educadores apresentaram a mesma resposta, podemos observar que a falta de espaço é um fator significativo.

"Falta de espaço físico adequado". (EDUCADORES A, B, C)

Em uma perspectiva de sucesso no desenvolvimento e aprendizagem do educando, o espaço físico torna-se um elemento indispensável. Esse espaço deve ser acolhedor e prazeroso, um lugar onde a criança possa brincar, criar e recria suas brincadeiras.

Diferentes ambientes se constituem dentro de um espaço. De acordo com Horn (2004, pag. 28):

É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções [...] nessa dimensão o espaço é entendido como algo conjugado ao ambiente e vice-versa. Todavia é importante esclarecer que essa relação não se constitui de forma linear. Assim sendo, em um mesmo espaço podemos ter ambientes diferentes, pois a semelhança entre eles não significa que sejam iguais. Eles se definem com a relação que as pessoas constroem entre elas e o espaço organizado.

O espaço criado para criança, deverá estar organizado de acordo com sua faixa etária e com objetos que retratem a cultura e meio social que esta inserida.

Outra dificuldade encontrada pelo profissional da educação física na educação infantil é a falta de tempo para discutir com o professor regente o planejamento das aulas, como podemos elencar a seguinte resposta.

"Tempo para planejar com os professores regentes". (EDUCADOR D)

Logo o questionei sobre a hora atividade, a hora atividade é um tempo reservado ao professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

Sua resposta foi: "*existe hora atividade porem a minha e a da professora regente não são no mesmo horário, o que impossibilita nossa discussão coletiva*".

Entre o questionário, mais uma resposta muito relevante foi discutida.

"Contratação dos professores por cargos temporários". (EDUCADOR E)

Segundo Sayão (1997), forma de contratação temporária ocasiona graves lacunas na continuidade do trabalho desenvolvido, prejudicando, inclusive a formação e a construção de propostas de médio e longo prazo.

7 CONCLUSÃO

Podemos perceber que a partir da análise e discussão dos dados coletados nos questionários, e baseados pela fundamentação teórica, conseguimos atingir nossos objetivos, e responder o nosso problema.

Os professores de educação física dos CEIM's do município de Criciúma estão inseridos na proposta curricular da rede municipal e fazem parte do contexto escolar, participam, planejam, avaliam e participam da formação continuada oferecida pela rede em parceria com a UNESCO.

Em relação aos conteúdos que são desenvolvidos, percebemos que a grande maioria dos professores utiliza os jogos e as brincadeiras em suas aulas, as quais são fortemente defendidas pelos autores na fundamentação teórica, e mais especificamente na nova práxis, a qual coloca a brincadeira como ferramenta possibilitadora da interação e da linguagem.

As crianças de todas as idades, mas principalmente as com idade de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, necessitam brincar e esta contribuirá para a interação com outras crianças, e a compreensão de uma realidade que a cerca e que muitas vezes ela resignifica pelo fato de brincar. Deste modo, o brincar revela a estrutura do mundo da criança, como ela vê o mundo em sua volta.

Feita a análise das dificuldades encontradas, o que nos chamou a atenção foi com certeza a falta de espaço físico, apontado por todos os professores como a maior dificuldade em relação a prática pedagógica na educação infantil, e que acaba se refletindo na precariedade das formas de oportunizar o movimentar-se no cotidiano das aulas de educação física nos CEIM'S do município de Criciúma.

Podemos apontar como forma de proposição, que os educadores reflitam sobre o tema avaliar e que isso seja uma tarefa diária de reflexão em busca de novas metodologias e possíveis melhorias no contexto escolar.

Uma outra proposição aos educadores é que busquem sempre se atualizarem de novas técnicas, metodologias e concepções de acordo com sua realidade social.

Ciente de que este estudo, assim como vários outros relacionados à educação da criança estão sempre em desenvolvimento, cabe a todos nós educadores interessar-se e estar sempre atualizados em relação aos

conhecimentos, proporcionando para as crianças momentos de brincadeira, pois é por meio desta, que a criança reproduz muitas situações vividas em seu cotidiano as quais pela imaginação são reelaboradas. Visto que este trabalho é um pequeno estudo, e que ainda há muito a pesquisar a respeito desta temática.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe, **História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BRACHT, Valter. **Educação física e aprendizagem social**. 2. Ed. Porto Alegre: Magister, 1997.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação e Bases da Educação Nacional**. 1996.
- BROUGERE, Gilles. **Jogo e Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas 1ª Ed., 1998.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- CRAIDY, Carmem e KAERCHER, Gládis. **Educação infantil: Pra que te quero?**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CUNHA, José Leão da. **Conversando sobre a aula**. Brasília, DF: Universa, 2004.
- _____. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.
- FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis, SC: Cidade futura, 2000.
- GADOTTI, Moacir. **Escola cidadã**. 6.ed São Paulo: Ed. Cortez, 2000
- GANDIN, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 11 ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2000.
- GOODSON. Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Tradução de Atilio Brunetta; revisão da tradução Hamilton Francischetti; apresentação de Tomaz Tadeu da Silva. 8 ed. – Petrópolis, RJ: vozes, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliação na pré-escola: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. Porto Alegre: Editora Medação, 2001.
- HUIZINGA, JOHAN, Homo Ludens. (São Paulo-SP, Perspectiva, 1980).
- KISHIMOTO, Tizuco Morchida. **O jogo e a educação infantil**. 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2000.
- KRAMER, Sônia. **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999.
- KRAMER, Sônia. **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2003.

- LOPES, Maria da Glória. **Jogos na Educação: criar, fazer, jogar.** São Paulo, SP: Cortez, 2001.
- LUCIANO, FÁBIA Lilá. **Metodologia Científica e da Pesquisa.** Criciúma. Ed. Do autor.
- LUCKES, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3.ed. SP: Cortez, 1996.
- MALUF, Ângela Cristina Munhoz – **Brincar, prazer e aprendizado – Vozes**, 2ª Ed. RJ, 2003.
- OLIVEIRA, Zilma Ramos. **Vygotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Sueli Guadalupe de Lima Mendonça e Stela Meller (orgs.). Araraquara , SP: Junqueira & Marin, 2006.
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. **.Vygotski: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** 4 ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- PROPOSTA CURRICULAR DA REDE MUNICIPAL DE CRICIÚMA: Currículo para a diversidade: sentidos e praticas/ organizadoras: Jádina Mara Dandolini Tasca, Maria Albertina Donato, Maristela dos Santos Machado. – Criciúma, SC: Secretaria Municipal de Educação, 2008.
- RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** Petrópolis: Vozes, 2007. 144p.
- RAUEN, Fábio José. **Roteiros da Investigação Científica.** Tubarão. Ed. Unisul, 2002.
- SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica.** A construção do Conhecimento. Rio de Janeiro. DP & A, 2000.
- SANTOS, Santa Marli Pires dos (org). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico.** 2ª. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2000.
- SAYÃO, Déborah Thomé, A educação física na educação infantil. **Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física –Diretrizes Curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis – SC.** Florianópolis: 1996.p. 41-51
- SAYÃO, Déborah Thomé, MOTA, Maria Renata Alonso, **Educação Infantil em Debate: idéias, invenções e achados.** Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999 112p.
- SAYÃO. Deborah. **A Educação Física na Pré-Escola: Principais influências teóricas.** . In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997

SAYÃO. Deborah. **A hora de...a Educação Física na Pré-Escola.** In Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia/GO, 1997

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VYGOTSKY, L. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone, 1992.

ANEXOS

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

QUADRO 01

<p>1 - Quais as dificuldades encontradas pelo profissional de educação física na educação infantil?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A, B, C: falta de espaço físico adequado. • D: tempo para planejar com os professores regentes. • E: contratação dos professores por cargos temporários.
<p>2 - Como foi construído o PPP da escola?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A, B, C, D: Com todo o grupo docente, através de estudos e pesquisas para atender as necessidades e projetos do CEIM. • E: foram encaminhados bilhetes aos pais, professores e funcionários com algumas perguntas elaboradas pelo corpo docente da escola, e questionamos os alunos sobre algumas situações. A partir daí, marcamos uma reunião com toda a comunidade escolar e montamos o PPP da escola. E sempre que possível esse documento é reestruturado.
<p>3 - Você participa da construção do PPP? De que forma?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A, B, C, D: Sim, nas reuniões pedagógicas. • E: Sim, para sua construção, foi chamada toda a comunidade escolar, professores, pais e a comunidade em geral
<p>4 - Sua escola tem formação continuada? Em que período anual acontece? Nessa formação como esta sendo inserida a Educação Física na Educação Infantil?</p> <ul style="list-style-type: none"> • A, B : Sim, nas reuniões pedagógicas que acontecem no CEIM a cada 2 meses e na Formação Continuada da Rede Municipal de Criciúma. • C: Sim, a formação continuada acontece bimestralmente porem não se fala muito de educação infantil. • D, E: Acontece bimestralmente, e agora que está sendo mais aprofundada devido a muitas dúvidas levantadas. Nesse ano de 2011 ainda não houve nenhuma formação.

5 - Quais os conteúdos são trabalhados nas aulas de Educação Física?

- A: Danças, cantigas de roda, imitação e ginástica.
- B: Faz de conta, jogos e danças.
- C: Brincadeiras.
- D: Brincadeiras populares.
- E: Motricidade humana: Brinquedos cantados, brincadeiras populares e atividades alternativas; Corporeidade: atividades de sensibilização corporal, atividades psicomotoras e relaxamentos; Jogo: jogos simbólicos, de construção e de regras.

6 – Como é desenvolvido os planos de aula?

- A, B, C, D: Os planos de aula são desenvolvidos a partir do projeto elaborado com os professores do CEIM.
- E: A partir dos projetos da escola juntamente com o professor regente de cada sala.

7 - Qual é o tema mais importante você considera da Educação Física na Educação Infantil? Por quê?

- A: Dança, porque através dela se desenvolvem aspectos culturais, motores e cognitivos da criança.
- B: Jogo, porque contem estímulos, objetivos e tornam a aula mais prazerosa.
- C, D: Brincadeira, porque brincando ela não apenas se diverte mais interpreta o mundo em que vive.
- E: Tema: Eu sou uma criança e meu trabalho é brincar, Quando você vê uma criança aprendendo a pular, saltar, correr e movimentar seu corpo, não diga que está apenas brincando, pois enquanto brinca está aprendendo como seu corpo funciona.

8 - Como você avalia as crianças nas aulas de educação física?

- A, B, C, D: A avaliação é descritiva e é feita no final de cada semestre.
- E: A avaliação é feita através de registros de forma descritiva, e no final de cada semestre é enviado aos pais através de um relatório, somente com os pontos positivos.



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
 UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO – UNA HCE
 CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE APRESENTAÇÃO

A disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC faz parte da matriz curricular do Curso de da Unesc, desde o ano de, portanto é requisito para a conclusão do mesmo.

Neste sentido apresentamos o(a) acadêmico(a) _____ da^a fase, do curso e solicitamos sua autorização para realizar a pesquisa (coleta de dados) em sua instituição.

Informamos que é mantida a ética da pesquisa, resguardando o nome da instituição e dos participantes, para que sejam fidedignas as respostas, a pesquisa atinja seus objetivos e tenha validade científica.

Agradecemos pela sua atenção e contribuição com o desenvolvimento da ciência.

Atenciosamente,

 Prof.....

Coordenador(a) do TCC do Curso de

Criciúma _____ de _____ de 20__.