

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Josiane Cristina Guimarães

**A INTENCIONALIDADE NO TRABALHO
PEDAGOGICO: MO(VI)MENTOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Taubaté – SP
2018

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ
Josiane Cristina Guimarães

**A INTENCIONALIDADE NO TRABALHO
PEDAGOGICO: MO(VI)MENTOS NA EDUCAÇÃO
INFANTIL**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, práticas sociais e desenvolvimento humano.

Orientador: Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida

Taubaté – SP
2018

SIBi – Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

G963i Guimarães, Josiane Cristina
A intencionalidade no trabalho pedagógico: mo(vi)mentos
na Educação Infantil. . / Josiane Cristina Guimarães. - 2018.
121 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2018.

Orientação: Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida,
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

1. Desenvolvimento Humano. 2. Movimento.
3. Educação Infantil. I. Título.

CDD – 370

JOSIANE CRISTINA GUIMARAES

**A INTENCIONALIDADE NO TRABALHO PEDAGOGICO: MO(VI)MENTOS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada para obtenção do Título de Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Contextos, práticas sociais e desenvolvimento humano.

Data: 17/10/2018

Resultado:_____

BANCA EXAMINADORA

Prof. (a) Dr. (a) Renato de Sousa Almeida - Universidade de Taubaté/SP

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Mariana Aranha de Souza - Universidade de Taubaté/SP

Assinatura_____

Prof. (a) Dr. (a) Gisele Viola Machado - Centro Universitário do Sul de Minas - UNIS

Assinatura_____

Agradecimentos

"Agradeço todas as dificuldades que enfrentei; não fosse por elas, eu não teria saído do lugar. As facilidades nos impedem de caminhar". (Chico Xavier)

Agradeço a Deus que a cada dia me permite ir além dos caminhos que imagino.

Agradeço aos meus familiares, irmãos e em especial ao Cesar e aos filhos Leonardo e Eduardo que, cada um à sua maneira, tentaram entender que a minha ausência fazia parte da construção desse trabalho e da realização de um sonho.

Ao Renato Almeida, que me ajudou nos passos de acreditar, construir, desconstruir e realizar.

À Gisele Viola e Mariana Aranha, mais do que minha grande admiração: meu agradecimento por criticar, apontar e contribuir para o meu desenvolvimento.

À Priscila Helleonora, que nunca me abandonou, ensinando, corrigindo, conversando, ouvindo e ajudando sempre em tudo.

Aos amigos de turma Alvaro Possato, Tiago Balio e Vivian Campos pelas inúmeras forças.

Aos amigos professores, diretores, coordenadores e supervisores da Secretaria Municipal de Educação de Taubaté, que sempre me incentivaram com palavras de apoio.

Aos amigos Carla e André Moraes que vivenciaram comigo os momentos de insegurança durante os estudos.

À *Ela*, que à sua maneira, esteve sempre ao meu lado.

Quero que saibas que me lembro, queria até que pudesses
me ver,
És parte ainda do que me faz forte, e pra ser honesto só um
pouquinho infeliz.

(Renato Russo)

RESUMO

O movimento é uma dimensão de grande importância do desenvolvimento e da cultura humana, considerado mais do que um simples deslocamento: uma linguagem que permite às crianças atuarem sobre o meio físico e o ambiente e expressar sentimentos, gestos e pensamentos, ampliando suas possibilidades e domínios corporais. Com isso, as instituições de Educação Infantil são portadoras da responsabilidade de, além de outros objetivos, o de garantir o desenvolvimento das habilidades corporais por meio das explorações e vivências que promovam o desenvolvimento da dimensão objetiva do movimento. Assim, com o intuito de investigar a fundamentação que pauta o trabalho docente nas instituições públicas infantis de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista para o desenvolvimento das atividades do Eixo Movimento, o presente estudo identificou os elementos que compõem a intencionalidade do professor para que as aulas possam efetivamente garantir a apropriação das habilidades corporais nessa faixa etária. A pesquisa é descritiva, com abordagem qualitativa, realizada com entrevistas semiestruturadas aplicadas em 8 professores em um estudo de amostragem por conveniência. Para a análise dos dados, foi utilizado o software Iramuteq, de domínio livre, sendo categorizadas quatro classes para análises. O desenvolvimento da análise apontou por quatro dimensões que se articulam para estruturar a intencionalidade do professor nas aulas, proporcionando que as mediações, interações e vivências oportunizem e garantam a apropriação das habilidades e a aprendizagem, alcançando assim, o objetivo do desenvolvimento integral da criança na Educação Infantil.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano. Movimento. Educação Infantil.

ABSTRACT

The movement is a dimension of great importance to development and human culture, considered more than a simple displacement: a language that allows children to act on the physical environment and the environment and express feelings, gestures and thoughts, expanding their possibilities and domains body. With this, the institutions of Early Childhood Education bear the responsibility of, in addition to other objectives, to guarantee the development of the corporal abilities through the explorations and experiences that promote the development of the objective dimension of the movement. Thus, in order to investigate the fundamentals of teaching work in children's public institutions in a city of Vale do Paraíba Paulista to develop the activities of the Movement Axis, the present study identified the elements that make up the intentionality of the teacher so that the classes can effectively ensure the appropriation of bodily abilities in this age group. The research is descriptive, with qualitative approach, carried out with semistructured interviews applied in 8 teachers in a study of sampling for convenience. For the analysis of the data, Iramuteq software was used, of free domain, being categorized four classes for analysis. The development of the analysis pointed to four dimensions that are articulated to structure the intentionality of the teacher in the classes, allowing the mediations, interactions and experiences to provide and guarantee the appropriation of skills and learning, thus achieving the goal of integral development of the child in the classroom. Child education.

Keywords: Human development. Movement. Child education.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CCEI	Currículo Comum da Educação Infantil
CEB	Câmara de Educação Básica
CEP/UNITAU	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil
EB	Educação Básica
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organização dos âmbitos de experiência do RCNEI	16
Figura 2 - Mapa da localização da cidade em que se realiza a pesquisa	20
Figura 3 - Organização do estudo	24
Figura 4 - Etapas do desenvolvimento conforme perspectiva de Vygotsky	26
Figura 5 - Eixos norteadores para a exploração do Movimento	45
Figura 6 - Eixos integrados do fazer pedagógico para o desenvolvimento motor	45
Figura 7 - Dendograma de classificação hierárquica	58
Figura 8 - Dendograma de classes	59
Figura 9 - Nuvem de palavras por classes	60
Figura 10 - Subtemas de classes	63
Figura 11 - Nuvem de palavras: Planejamento	64
Figura 12 - Nuvem de palavras: Avaliação	70
Figura 13 - Ordem de atividades avaliativas na Educação Infantil	73
Figura 14 - Relação de elementos do processo de avaliação	78
Figura 15 - Nuvem de palavras: Conteúdos	82
Figura 16 - Organização hierárquica dos documentos norteadores	84
Figura 17 - Estágios do processo de evolução do desenvolvimento humano	88
Figura 18 - Ampulheta de fases e estágios do desenvolvimento motor	89
Figura 19 - Nuvem de palavras: Formação Docente	94
Figura 20 - Elementos para atuação na função docente	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Divisão de alunos atendidos nas unidades por faixa etária	21
Tabela 2 - Organização de temas e subtemas	62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Objetivos propostos para o Eixo Movimento para o nível Jardim	35
Quadro 2 - Sugestões de atividades para o Eixo Movimento para o Jardim	36
Quadro 3 - Objetivos e conteúdos propostos para o Eixo Movimento para o Berçário II	37
Quadro 4 - Estratégias apresentadas para a exploração do Eixo Movimento para o Berçário II	38
Quadro 5 - Habilidades motoras a serem desenvolvidas na Educação Infantil	43
Quadro 6 - Organização dos docentes e turmas selecionados para a pesquisa	50
Quadro 7 - Perfil sociodemográfico dos professores participantes	55
Quadro 8 - Os saberes docentes	104

SUMARIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA HISTORICO CULTURAL.....	20
2.1 A teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da educação corporal na Educação Infantil.....	24
2.2 Momentos de movimentos: atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades motoras e corporais na Educação infantil	27
2.3 A intencionalidade no dia a dia: momentos para a contribuição das aprendizagensna Educação Infantil	34
3. METODOLOGIA.....	42
3.1. Tipo de Pesquisa	42
3.2. População / Amostra	43
3.3. Instrumentos	45
3.4. Procedimentos para Coleta de Dados	47
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	50
4.1 Mapa conceitual da análise de conteúdos	52
4.2 Planejamento das aulas	57
4.3 Avaliação	65
4.2 Conteúdos do eixo Movimento	77
4.3 Formação docente	89
5. CONSIDERAÇÕES	103
REFERENCIAS	
APENDICE I - OFICIO	
APENDICE II - ROTEIRO DE ENTREVISTA	
ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	
ANEXO B - PROTOCOLO DE INSCRIÇÃO DA PLATAFORMA BRASIL	
ANEXO C - COMPROVANTE DE ENVIO AO COMITE DE ETICA	

1 INTRODUÇÃO

Este estudo foi desenvolvido acerca da temática intencionalidade pedagógica do professor na Educação Infantil (EI), nas atividades de movimento, um dos eixos de conhecimento propostos pelo Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Tal investigação ocorreu em unidades públicas infantis da rede municipal de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista, motivada principalmente pelas inquietações pessoais provocadas pelo aprofundamento nos estudos, pesquisas, leituras de artigos e avaliações das próprias práticas dando início a uma reflexão sobre o que estava priorizando e em que me baseava para estruturar as aulas enquanto professora.

Ao longo dos anos em atuação como docente na EI, foi possível perceber, cada vez mais, uma realidade voltada à valorização das atividades de matemática e de alfabetização dos alunos. Aos meus olhos, esse era o produto final para a etapa que encerrava a fase inicial da Educação Básica (EB), com meninos e meninas de 5 anos de idade.

Porém, nem sempre esse objetivo traçado era atingido como se pretendia, uma vez que, ao final do ano, os alunos eram encaminhados ao primeiro ano do Ensino Fundamental (EF) sem estarem alfabetizados e sem os domínios dos conceitos básicos da matemática. Assim, buscando os *por quês* gerados diante das frustrações enquanto profissional, foi evidenciada a necessidade de o aluno conhecer a si mesmo, o próprio corpo e de dominar as habilidades corporais, propostas pelo RCNEI (Brasil, 1998), no Eixo Movimento que não estavam sendo oportunizadas ou exploradas como deveriam.

Como focar o desenvolvimento da coordenação motora fina exigida para a realização da grafia de números e a organização do pensamento para a construção da escrita convencional sem trabalhar com os educandos os limites e potencialidades do próprio corpo, o domínio da lateralidade, a coordenação dos movimentos, o equilíbrio e tantas outras habilidades necessárias para proporcionar a maturação e a vivência dos meus alunos?

O tema ressalta uma abordagem aos momentos de movimentos no dia a dia das crianças, já que, nesse cotidiano, as propostas são seguidas sistematicamente

em forma de rotina estruturada, em momentos que tendem a oportunizar vivências aos alunos e, por meio delas, as habilidades são desenvolvidas e apropriadas como novos conhecimentos e aprendizagens.

Nas atuações em escolas, é possível identificar educadores com a preocupação em conter as crianças em seus movimentos e agitações, em um contexto de confusão entre situações de expressividade corporal e inquietações. A tentativa de controle dos alunos é, em geral, justificada pela busca de disciplina, no intuito de garantir a organização e evitar que as crianças se envolvam em acidentes. Para Richter (2006),

O corpo da criança, logo que chega à escola, é tolhido de seus movimentos. O cognitivo é tomado como a base do objetivo do que é desenvolvido na escola e o movimento é visto, em alguns casos, como obstáculo ao desenvolvimento desse objetivo, ou ainda, como se o movimento do corpo prejudicasse o processo de aprendizagem (RICHTER, 2006, p. 36).

De fato, o profissional tem a responsabilidade de garantir momentos de cuidado e segurança e promover aprendizagens, mas, para essa faixa etária, os alunos precisam das experiências em atividades lúdicas, jogos e brincadeiras que lhes permitam a apropriação das habilidades motoras, do domínio e das possibilidades do próprio corpo, além de favorecer, por meio dessas vivências, o desenvolvimento das funções cognitivas (memória, atenção, percepção, linguagem e funções executivas) (FONSECA, 2008).

Com a justificativa de que a agitação corporal prejudica o processo de ensino e de aprendizagem, acarretando a falta de organização nas salas de aulas, os professores deixam de considerar que, por meio de momentos planejados, com aulas intencionalmente elaboradas e mediações pontuais, as atividades podem favorecer o desenvolvimento das habilidades motoras dos alunos e o domínio do próprio corpo, influenciando positivamente no desempenho escolar e favorecendo outras aprendizagens.

Com isso, a responsabilidade de desenvolvimento integral incumbida à Educação Infantil é evidenciada. Para Oliveira (2010), a escola precisa privilegiar a educação pelo movimento, atuando em uma proposta que auxilie a criança na

aquisição de conhecimentos de mundo, de coisas e objetos por meio das sensações e percepções de seu corpo.

Por meio de estimulações e vivências corporais, ao longo do processo de desenvolvimento, a criança se apropriará de habilidades cada vez mais complexas, com movimentos fundamentais para a coordenação motora como andar, correr, pular, saltar, as quais servirão de maturação para habilidades das etapas subsequentes (COLL, 1995).

A Resolução nº5, de 17 de dezembro de 2009, que fixou as DCNEI, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, no Art. 9º, cap. I, estabelece que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular tenham como eixos norteadores as brincadeiras e interações, apresentando a necessidade de garantia de experiências que promovam, nas instituições, o autoconhecimento e o conhecimento por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais, possibilitando a movimentação ampla, a expressão da individualidade e o respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010).

Assim, a garantia do desenvolvimento integral da criança, por meio das interações e brincadeiras, conforme apresentadas em documento nacional, possibilitarão que ela se aproprie progressivamente das habilidades motoras, evidenciada a atuação do profissional da EI como responsável por proporcionar, de maneira sistematizada, organizada e intencional, momentos de movimentos aos alunos nas instituições infantis.

Para Mello (1996), o movimento precisa ser trabalhado de maneira que oportunize o desenvolvimento integral do aluno e o elemento central para essa proposta é a intencionalidade do docente. Assim, a criança conhece a si própria, testa seus limites, modifica seus gestos, compreende a função dos seus movimentos e cria seus próprios mecanismos para superar as dificuldades encontradas no dia a dia.

O desenvolvimento motor, conforme afirma Coll (1995), consiste em uma série de mudanças ao longo do ciclo vital do indivíduo, e o crescimento e evolução são marcados pela interação da criança com o mundo e com o ambiente em que está inserida, sendo ainda necessário considerar a ação intencional do educador nas

ações que medeiam o trabalho educativo. Entendendo que o desenvolvimento motor, apropriado pelas atividades e vivências de movimentos, é primordial para o desenvolvimento humano, busca-se compreender a fundamentação que respalda as ações pedagógicas planejadas para o Eixo Movimento.

Para o aprofundamento e a evidência das discussões, foram realizadas entrevistas com professoras da EI de escolas públicas de uma rede municipal de ensino, sendo selecionadas as das turmas de Berçário II (nível que finaliza a primeira fase da EI) e Jardim (nível que finaliza o segmento infantil e antecede o EF), buscando responder a questão: em que se baseiam as propostas e ações realizadas pelos professores nas salas de EI para o desenvolvimento das atividades do Eixo Movimento nas instituições públicas de uma cidade do Vale do Paraíba Paulista?

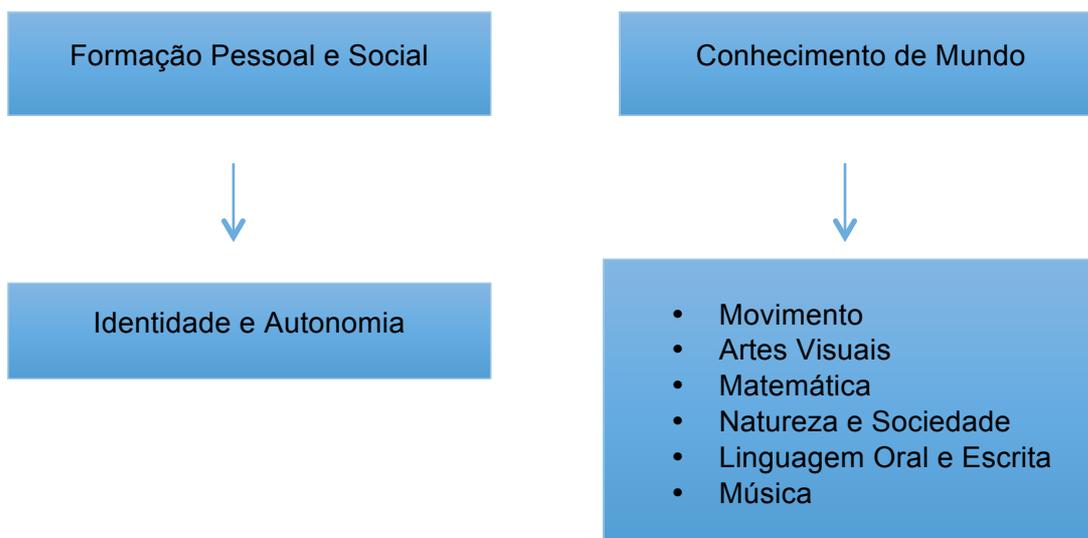
Assim, com o objetivo principal de Investigar a fundamentação que pauta o trabalho docente nas instituições selecionadas, discriminando nos documentos norteadores, quais conteúdos são previstos como essenciais para o desenvolvimento das habilidades motoras na infância, observando como ocorre a organização e o planejamento do professor para as aprendizagens motoras dos alunos e analisando a perspectiva que fundamenta a intencionalidade do professor nas salas de EI, a pesquisa se desenvolve com o estudo pautada na perspectiva sócio-histórico-cultural, nos estudos de Vygotsky, acerca do desenvolvimento humano com a proposta da intencionalidade do professor na ação pedagógica, como mediador no processo de aprendizagem dos alunos, em uma compreensão de que a construção da consciência do indivíduo ocorre por meio das relações sociais.

Agir com intencionalidade na proposta pedagógica, para Negri (2008), é organizar a aula de maneira consciente, oportunizando um efeito positivo na aprendizagem do aluno. Para o autor, a intencionalidade pedagógica vai além de planejar conteúdos, mas incide em elementos que possibilitam uma construção maior que a transmissão de conceitos e teorias.

Nas instituições infantis, os conteúdos e as orientações didáticas são orientados pelo RCNEI (Brasil, 1998), documento redigido em atendimento às determinações da Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei 9394/96), organizado com a divisão de dois âmbitos de experiência: Formação pessoal e social e Conhecimento

de mundo. Com base nesse documento, os professores planejam suas aulas, sendo Movimento o Eixo de trabalho organizado para exploração e desenvolvimento das habilidades motoras e expressões corporais do indivíduo (BRASIL, 1998).

Figura 1. Organização dos âmbitos de experiência do RCNEI.



Fonte: RCNEI (BRASIL, 1998)

Nas propostas para Movimento, o RCNEI norteia o trabalho do professor para a experiência e desenvolvimento dos aspectos específicos da motricidade, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades do dia a dia voltadas à ampliação da cultura corporal de cada indivíduo (BRASIL, 1998).

O fato é que, no cotidiano, essas propostas são influenciadas pelas próprias perspectivas docentes em relação ao que consideram importante priorizar enquanto conteúdo de aprendizagem, apresentando, de forma fragmentada, atividades voltadas efetivamente às vivências e às experiências e momentos planejados para o desenvolvimento do que o Eixo Movimento coloca em evidência, sem que a intencionalidade atenda aos objetivos propostos.

Para Tardif (2014), as práticas dos professores são influenciadas pelos seus saberes, oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e

experienciais e são diante desses saberes que a pesquisa permeia os estudos, apontando para fatores que determinam as circunstâncias das ações cotidianas nas instituições infantis.

O município em que foi realizada a pesquisa atende à EB, abrangendo o ensino Infantil, o Fundamental e o Médio, garantindo vagas em período integral e parcial, com a média de 38.000 alunos em 131 unidades escolares, sendo 70 escolas de Educação Infantil, 53 de Ensino Fundamental e 1 de Ensino Médio. Em 2017, ao se desenvolver a presente pesquisa, os números apresentavam uma demanda de atendimentos no ensino infantil de 11.225 alunos, divididos em níveis conforme faixa etária:

Tabela 1. Divisão de alunos atendidos nas unidades por faixa etária:

Idade dos alunos	Nível (nomenclatura usada)	Número de alunos por período		Total de alunos por idade
		Período integral	Período parcial	
4 meses a 1 ano e 6 meses 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses	Berçário I	66	721	787
	Berçário II	158	1434	1592
2 anos e 6 meses a 3 anos e 6 meses 3 anos e 6 meses a 4 anos e 6 meses	Maternal I	919	1722	2641
	Maternal II	1459	1609	3068
4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses	Jardim	1608	1529	3137

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (02/02/2017).

Para a realização desse estudo, a definição dos sujeitos da pesquisa foi feita mediante critérios determinados pela pesquisadora, considerando que, para as tarefas dentro das instituições, a intencionalidade validada é a do professor, mencionado aqui com nomes de princesas da Disney, com intuito de garantir o anonimato nas entrevistas.

Salienta-se que traçar um estudo da intencionalidade nas práticas pedagógicas, às vésperas da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando-a como documento norteador, requer também adiantar as reflexões necessárias à garantia dos direitos dos alunos e as necessidades de mudanças e ajustes aos currículos da Educação Básica brasileira em um cenário de expectativas pela qualidade nos atendimentos (BRASIL, 2018).

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO E APRENDIZAGEM SOB A PERSPECTIVA HISTORICO CULTURAL

Diante de cada concepção pedagógica, há diferentes formas de estruturar e planejar o processo de ensino e aprendizagem pelo qual se dá a transmissão de conhecimentos que possibilitam aos sujeitos o desenvolvimento e a formação humana. Saviani (2003) estabelece um vínculo entre a teoria pedagógica (relacionada à organização de ensino) e a teoria de desenvolvimento e aprendizagem (que diz respeito ao processo de como a criança apreende o conhecimento), apontando o ato educativo como um ato de produção direta e intencional, em cada indivíduo singular, dentro de uma sociedade produzida histórica e coletivamente pelo conjunto desses indivíduos.

Na reflexão proposta pelo autor, é possível pensar em como as teorias da aprendizagem se estruturam para entender como o homem constrói conhecimentos e se apropria de um mundo social durante toda a vida e em todas as aprendizagens. Para essa reflexão, a teoria histórico-cultural foi adotada, enfatizando as aprendizagens e vivências dos sujeitos enquanto alunos da EI e enquanto aprendizes de uma cultura corporal mediada intencionalmente pelo adulto que planeja e elabora objetivos e estratégias para a efetivação desses objetivos.

A teoria de Vygotsky (1988) apresenta um estudo de aprendizagem e desenvolvimento que não se iniciam nas aprendizagens escolares, já que esses processos têm início desde o nascimento do sujeito e se mantêm ao longo de toda a vida, não somente em fase escolar, e as influências geradas ao desenvolvimento humano em torno das aprendizagens, como elementos ligados entre si.

Para o autor, a criança nasce com funções psicológicas elementares que são transformadas em superiores (fenômenos tipicamente humanos como atenção voluntária, memória intencional, planejamento, pensamento lógico, resolução de problemas, aprendizagem), a partir do aprendizado da cultura, considerando, com isso, a aprendizagem como o processo pelo qual o sujeito adquire informações, habilidades, atitudes, princípios, a partir do contato com a realidade, com as interações e com o meio (OLIVEIRA, 1997).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento ocorre por meio da maturidade nervosa sobre a aprendizagem e, para o autor, nem sempre o desenvolvimento determina a maturidade, mas a aprendizagem determina o desenvolvimento (VYGOTSKY, 1998).

Em análise da relação entre a aprendizagem e desenvolvimento, o autor apresenta conceitos que definem como a aprendizagem influencia e efetiva o desenvolvimento humano. Para Vygotsky (1998), os adultos direcionam e organizam a aprendizagem da criança antes que ela possa internalizar e dominar. Oliveira (1997) retoma as percepções de Vygotsky, esclarecendo que existem atividades que as crianças conseguem realizar sozinhas por já terem passado pela apropriação dos conceitos. A este domínio que já se consolidou chamamos de Zona de Desenvolvimento Real. Para as tarefas que a criança realiza com auxílio de alguém, o estudo denomina Zona de Desenvolvimento Potencial e a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real e potencial (OLIVEIRA, 1997).

Figura 4. Etapas do desenvolvimento conforme conceitos de Vygotsky



Fonte: VYGOTSKY (1994)

Na ação da aprendizagem, Koll (2010) apresenta ainda a imitação como elemento destacado por Vygotsky, baseada não somente em um comportamento de cópia, mas de reconstrução individual daquilo que é observado em outras pessoas, nos ambientes sociais, oportunizando a criação de algo novo e realizando ações que vão além de suas próprias capacidades.

Ainda com relação à aprendizagem escolar, o autor sinaliza para os agrupamentos heterogêneos como elementos importantes para a aprendizagem, já que uma criança mais avançada em determinado conhecimento pode contribuir para o conhecimento de outra, atuando também elas como mediadoras nas ações significativas, podendo assim considerar que qualquer modalidade de interação, seja ela um jogo ou uma atividade sistematizada, quando integrada em um contexto de aprendizagem, pode ser considerada como produtiva para o desenvolvimento (KOLL, 2010).

Para a autora,

A implicação desta concepção de Vygotsky para o ensino escolar é imediata. Se o aprendizado impulsiona o desenvolvimento, então a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico adulto dos indivíduos que vivem em sociedades escolarizadas. Mas o desempenho desse papel só se dará adequadamente quando, a escola dirigir o ensino não para etapas intelectuais já alcançadas, mas para os estágios de desenvolvimento ainda não incorporados pelos alunos, funcionando realmente como um motor de novas conquistas psicológicas. Para a criança que frequenta a escola, o aprendizado escolar é elemento central no seu desenvolvimento (KOLL, 2010, p. 64).

Os estudos de Lev Vygotsky geraram ramificações em vários temas, sobretudo aos relacionados à psicologia como atenção, memória e percepção em uma abordagem relacionada à aprendizagem. De acordo com Koll (2010), a percepção é elemento de um processo cada vez mais complexo ao longo do desenvolvimento humano, que se distancia nas determinações sensoriais, embora continue se baseando nos órgãos sensoriais. Isso porque a visão pode perceber profundidade e cores, a audição pode perceber diferentes timbres, alturas e intensidades, o tato pode perceber a temperatura, pressão e textura, ou seja, a percepção tem uma linha de

evolução dentro das limitações da espécie humana internalizada ao longo das mediações culturais.

O funcionamento da atenção, segundo Koll (2010), ocorre de forma semelhante inicialmente baseada por mecanismos físicos e neurológicos e, conforme o sujeito se desenvolve, apropria-se de novas aprendizagens e se apropria também das seleções de informações, mantendo-as voluntária e involuntariamente.

Com relação à memória, os estudos de Vygotsky apresentam a importância da transformação dessa função ao longo do desenvolvimento do indivíduo com influência significativa da linguagem, acrescentando Koll (2010), a distinção entre memória natural e a memória mediada por signos, sendo a primeira involuntária, presente nas determinações inatas de um organismo como consequência dos estímulos externos, e a memória mediada relacionada ao registro das experiências para recuperação em uso posterior que inclui a ação voluntária do sujeito.

Os signos apontados por Vygotsky (1998), como calendários e diferentes portadores textuais desenvolvidos por humanos, modificam a estrutura psicológica do processo da memória, estendendo a operação para além das dimensões biológicas, permitindo incorporar estímulos artificiais. Com o uso desses signos, a capacidade de memorização do sujeito torna-se significativamente ampliada e sua relação com conteúdos culturais e processos de aprendizagem fica estabelecida (KOLL, 2010).

Contudo, a autora conclui que, para Vygotsky, as funções superiores são apoiadas nas características biológicas da espécie humana e construídas ao longo de seu desenvolvimento por meio das ações e mediações do ambiente cultural, percebendo o aprendizado como fundamental para a construção do ser humano.

A teoria do desenvolvimento vygotskiana parte, conforme Oliveira (1997), da concepção de que todo organismo é ativo e estabelece uma relação contínua de interação, sendo o ponto de partida as estruturas orgânicas determinadas pela maturação e, a partir das experiências sociais, cada vez mais novas funções são formadas.

2.1 A teoria histórico-cultural e o desenvolvimento da educação corporal na Educação Infantil

Na perspectiva do desenvolvimento com base nas aprendizagens culturais e tendo a escola como um espaço social, Freire (1984) delinea a função do processo educativo com a finalidade da formação e humanização de sujeitos como um compromisso que se orienta no sentido de transformação e de desenvolvimento do máximo de suas potencialidades.

Nesse sentido, a escola, como instituição de ensino, colabora para a formação do cidadão e a educação das crianças e pode ser um espaço privilegiado para que as brincadeiras e movimentos sejam concretizados. Freire (1989), a esse respeito, considera lamentável que as brincadeiras não sejam incorporadas aos conteúdos pedagógicos das aulas de Educação Física, de maneira a garantir o desenvolvimento das habilidades motoras sem que fosse necessário impor aos alunos uma linguagem corporal estranha.

Se a brincadeira é tão prazerosa e transmite conhecimentos importantes para o processo de formação desse cidadão, visto que vem carregado de um contexto histórico, não há porque deixá-la do lado de "fora" da escola (FREIRE, 1989, p. 67).

Como já citado, Vygotsky (1998) desenvolve a ideia de ambiente escolar e intervenção na Zona de Desenvolvimento Proximal e apresenta, ainda, o papel do brinquedo nas relações com o desenvolvimento. Para o autor, o comportamento das crianças na fase da EI é fortemente marcado por situações concretas de vivências, fazendo com que a experiência tenha papel fundamental no desenvolvimento humano. A experiência social do homem apropriada pelo ser humano ao longo da vida reflete uma forma diferenciada e específica de desenvolvimento, a forma cultural e histórica em que o sujeito relaciona-se consigo e com os outros de forma mediada por meios dos signos e instrumentos, criando o desenvolvimento, e não somente o influenciando. (VYGOTSKY, 1998).

Essa ideia reforça a necessidade da experiência na educação escolar e da organização e direcionamento por meio de conteúdos na especificidade dos trabalhos voltados, por exemplo, ao desenvolvimento das habilidades previstas no Eixo Movimento, cabendo ao professor explicitar para os educandos as ações e sua relação com o mundo humano em uma cultura corporal que deve ser apropriada.

Nesse estudo, o Eixo Movimento é apresentado como uma das áreas de conhecimento que devem ser trabalhadas em nível nacional nas escolas de Educação Infantil, com o objetivo de desenvolver nas crianças as habilidades corporais e suas potencialidades, contemplando a multiplicidade das funções e manifestações do ato motor, abrangendo as posturas corporais implicadas na vida cotidiana e nas atividades voltadas à ampliação da cultura corporal. (BRASIL, 1998)

O estudo e a sistematização de atividades da cultura corporal, nesse sentido de viver experiências corporais historicamente produzidas, sistematizadas em ações com significados, que devem ser apropriadas pelas crianças na escola, requerem, contudo, considerações apresentadas por Leontiev (1994), já que, nessa fase, há um tipo específico ou principal em que as relações das crianças são estabelecidas com o mundo que permitem efetivamente a apropriação da realidade: o jogo.

Para Leontiev (1994), a atividade principal não é predominante e não é definida pelo tempo em que a criança a realiza, mas reside no fato de que é por meio dela que são produzidas novas formas de comportamento e que ocorre o desenvolvimento cultural. Para o autor,

[...] chamamos atividade principal, aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento (LEONTIEV, 1994, p.122).

Por meio do jogo, as crianças desenvolvem o comportamento voluntário, a atenção voluntária, a memória lógica, desenvolvendo a consciência e controle pelo próprio comportamento. Vygotsky (1998) define, com isso, o que chama de lei do comportamento humano ou lei do desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Para o autor, inicialmente a função psíquica surge no plano social como uma forma coletiva de comportamento, apresentando as ações da criança como produto do que ela vivencia e, em um segundo momento, essa função passa para um plano individual, controlada pela criança, internalizada e consciente do próprio comportamento.

Nesse contexto de momentos significativos propostos aos alunos da EI, o RCNEI considera que o grande volume de jogos e brincadeiras encontrados nas diversas culturas envolvem complexas sequências motoras que favorecem a conquista no plano da coordenação e precisão do movimento, permitindo que sejam desenvolvidas capacidades e construídos repertórios próprios, e, nesse processo de apropriação, a criança muda a organização de seu comportamento, passando de um comportamento natural, impulsivo e imediato, para um comportamento cultural e imediato (BRASIL, 1998).

Para a criança, no jogo ela é papel central, sendo a referência para suas ações passando a organizar o próprio comportamento e possibilitando conforme Vygotsky (1998), a dominar os estímulos que incidem sobre ela e sobre a própria conduta.

Nessa perspectiva, a organização do trabalho pedagógico incide sobre o desenvolvimento da criança, já que a atuação e a mediação planejada e orientada do professor terá suas contribuições conforme propõe o RCNEI:

Os conteúdos deverão priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. Devem ser organizados num processo contínuo e integrado que envolve múltiplas experiências corporais, possíveis de serem realizadas pela criança sozinha ou em situações de interação. Os diferentes espaços e materiais, os diversos repertórios de cultura corporal expressos em brincadeiras, jogos, danças, atividades esportivas e outras práticas sociais são algumas das condições necessárias para que esse processo ocorra (BRASIL, 1998, p. 29).

Os estudos de Vygotsky (1988) consideram uma distinção entre o desenvolvimento motor e o desenvolvimento biológico, apresentando uma linha de desenvolvimento biológica e uma cultural. Conforme o RCNEI, o desenvolvimento das habilidades motoras e corporais só podem ocorrer se a criança apropriar-se das

formas culturais e superiores do comportamento motor e das experiências referentes à cultura corporal.

Nessa linha de pensamento, o comportamento motor é produto de um desenvolvimento cultural em que a criança passa a ser consciente e dominar as estruturas do próprio corpo em resposta às funções psíquicas superiores apontadas por Vygotsky (1998) em uma forma consciente de execução dos próprios movimentos.

Nessa atuação de sujeito que proporciona a situação e favorece a aprendizagem, o RCNEI pontua que cabe ao professor ao planejar as aulas, conhecer jogos e brincadeiras e refletir sobre os tipos de movimentos que envolvem como condição para desenvolver a motricidade harmoniosa e efetivamente oportunizar a apropriação da aprendizagem e o desenvolvimento humano (BRASIL, 1998).

2.2 Momentos de movimentos: atividades propostas para o desenvolvimento das habilidades motoras e corporais na Educação infantil

No dia a dia, as classes de Educação Infantil são organizadas em uma rotina com atividades planejadas que conforme Barbosa (2006), devem priorizar a participação dos alunos de maneira que construam a noção de tempo e de espaço. Proença (2004), associa essa rotina ao conceito de âncora, por representar a base sobre a qual o professor se apoia para a realização do trabalho pedagógico e por constituir uma organização estruturada do cotidiano para crianças e professores como uma fonte de segurança e de previsão do que vai acontecer, norteados os momentos e diminuindo a ansiedade dos alunos de maneira a otimizar o tempo.

A organização dos elementos dessa rotina é composta por momentos intencionalmente planejados, sendo necessário que o professor idealize uma atividade que possa favorecer a aprendizagem dos alunos de maneira significativa. A organização e o planejamento desses momentos conforme Hoffmann (2015), oportunizam ao docente a reflexão das próprias ações diante da análise dos resultados do seu trabalho diário.

Diante da ideia de planejamento é possível perceber que a articulação e a seleção dos conteúdos para os alunos ignoram uma série de expectativas que acompanham o contexto do sistema educacional para a infância diante da heterogeneidade presente nas classes de aula, questão também apontada por Campos (2011) quando questiona o fato de que muitas crianças passam grande parte da infância dentro de instituições, e o que de fato, está sendo proposto nesses longos períodos?

Entre outras, Khulmann Junior (1998) apresenta duas possibilidades: preparar os alunos na EI para o Ensino Fundamental ou desenvolver a ludicidade, se atentando ao fato de que é necessário pensar na Educação Infantil em um momento que garanta o direito da criança de desenvolvimento integral e não somente da inteligência imediata. Assim, um recorte das orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação infantil apresenta a necessidade de se considerar a criança em sua totalidade, observando suas especificidades como sujeito de múltiplas dimensões (motora, afetiva, cognitiva, estética, história e cultural), promovendo a integração com o meio.

O desenvolvimento motor é uma das dimensões a serem garantidas: um processo contínuo, em que as mudanças mais acentuadas acontecem nos primeiros anos de vida do indivíduo, período em que as crianças passam grande parte do tempo nas instituições escolares, considerados por Tani (1988) como cruciais pelo desenvolvimento e experiências das habilidades básicas que vivenciam. Tais experiências são exploradas por meio de jogos e brincadeiras com foco no desenvolvimento motor das crianças.

O termo desenvolvimento motor é usado conforme Bee (1996), para descrever a emergência das diversas capacidades de movimentos e as maneiras hábeis que as crianças têm para usar o próprio corpo, como correr, andar, engatinhar, pular, assim como as atividades manipulativas como segurar um objeto ou usar uma agulha. Quase todas essas habilidades estão completamente desenvolvidas por volta dos 7 anos de idade.

A ação dos movimentos motores para a criança tem a capacidade de transformar o mundo, pelos apontamentos de Freire (1989), para que a criança possa

ser capaz de realizar representações mentais, precisa antes ter vivenciado corporalmente, sendo o movimento nessa perspectiva, um instrumento para facilitar a aprendizagem de outros conteúdos.

Assim, Darido (1999), ao tratar dos conteúdos propostos para a Educação Física, relata que estes devem ser considerados de forma a oportunizar aos alunos a exploração, vivência e experiências das manifestações e da cultura corporal como o jogo, dança, esportes e lutas não deixando de lado as questões cognitivas e afetivas de suas questões práticas, podendo este apontamento ser direcionado aos conteúdos da Educação Infantil.

Neste segmento, sob o termo Movimento, a garantia das experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas e corporais que possibilitem a movimentação ampla, a expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança conforme orientadas pelo RCNEI são organizadas no Currículo Comum da Educação infantil do município em que se desenvolve a presente pesquisa:

Quadro 1. Objetivos propostos para o Eixo Movimento para o nível Jardim (CCEI)

NIVEL: JARDIM	
EIXO MOVIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Apropriar-se progressivamente da imagem corporal de seu corpo; • Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento para utilizar diversos objetos; • Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; • Conhecer e respeitar as regras dos jogos; • Apropriar-se do acervo de jogos e brincadeiras que constituem patrimônio da humanidade e dar continuidade a esse processo de produção cultural; • Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; • Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; • Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos, e demais situações de interação; • Utilizar de recursos de deslocamento, habilidade e de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015).

O CCEI apresenta para cada nível os objetivos que precisam ser garantidos conforme a faixa etária do aluno, repetindo os mesmos apontados pelo RCNEI, adicionado sugestões de atividades que podem ser trabalhadas para atingir aos objetivos propostos. Estas sugestões são explicitadas em um mesmo documento, em uma coluna lateral à dos objetivos, de maneira que o professor possa diversificar as propostas, explorando diversas situações:

Quadro 2. Sugestões de atividades para o Eixo Movimento para o nível Jardim (CCEI)

NIVEL: JARDIM	
EIXO MOVIMENTO	<p>Propor experiências relacionadas aos conteúdos utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras de roda; • Amarelinha; • Corre Cutia; • Cobra cega; • Espelho; • Corda; • Bola; • Bambolê; • Circuito; • Minhocão; • Parque livre e dirigido; • Mímica; • Jogos de cooperação; • Cones; • Pinos; • Brincadeiras de imitação no espelho; • Pular Elásticos; • Futebol; • Vôlei de bexiga; • Brincadeiras de reconhecimento do corpo como: Seu mestre e seu lobo; • Pato, Pato, ganso; • Gincanas; • Basquete; • Cama de gato; • Labirinto;

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015).

Conforme apresenta o CCEI, os professores devem proporcionar experiências aos alunos, desenvolvendo brincadeiras (descritas nas sugestões), para que os objetivos sejam alcançados.

Para o nível de Berçário II, o CCEI apresenta além dos objetivos e sugestões de atividades, os conteúdos a serem trabalhados:

Quadro 3 – Objetivos e conteúdos propostos para o Eixo Movimento para o Nível Berçário II (CCEI)

BERÇÁRIO II – EIXO MOVIMENTO	
Objetivos	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> - Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; - Explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação. - Deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras. - Explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para o uso de objetos diversos 	<p style="text-align: center;">EQUÍLIBRIO E COORDENAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> - Exploração de diferentes posturas corporais, como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc. - Ampliação progressiva de destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr saltar etc. - Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com preensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. <p style="text-align: center;">EXPRESSIVIDADE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecimento progressivo de segmentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. - Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015).

Para atingir aos objetivos propostos são evidenciados quais conteúdos devem ser garantidos, seguido de estratégias sugeridas (organizadas no documento em uma coluna ao lado), que possibilite as vivências de situações:

Quadro 4. Estratégias apresentadas para a exploração do Eixo Movimento para o nível Berçário II:

Berçário II - Eixo Movimento	Estratégias
	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades que oportunizem as crianças a utilizarem o corpo de diversos modos; - Promoção de brincadeiras em diferentes espaços da escola; - Atividades para o desenvolvimento da coordenação motora fina como rasgadura com a ponta dos dedos, pinçar pequenos objetos utilizando pregadores de roupa, modelar, etc; - Brincadeiras de roda com gestos e expressividade; - Brincadeiras para saltar, pular, rodar, lançar, escalar, rolar, engatinhar; - Brincadeiras em diferentes circuitos; - Brincadeiras com bolas; - Ginástica com gestos e ritmos diferentes com uso de cantigas; - Danças de diferentes ritmos com imitação - Brincadeiras livres e dirigidas; - Brincadeiras de rastejar sobre fios e fitas; - Brincadeiras no parque; - Circuitos variados utilizando objetos como: corda, pneu, bambolê, banco e etc;

Fonte: Secretaria Municipal de Educação (2015).

Organizado por profissionais da Secretaria Municipal de Educação do município em que se realiza a pesquisa, com as exposições dos objetivos mínimos que devem ser trabalhados para os níveis, os conteúdos para atingir tais objetivos e com as sugestões de atividades e estratégias para o momentos de explorações, o Currículo Comum da Educação Infantil (CCEI) é um documento norteador que orienta as práticas para o trabalho nas instituições. Pelo documento o professor organiza a aula distribuindo os conteúdos trabalhados ao longo da semana e nesta distribuição, insere as atividades de acordo com cada conteúdo.

O CCEI foi elaborado com base nos estudos do RCNEI que trata das aprendizagens apresentadas nos objetivos como essenciais a serem construídas por meio das interações sociais da criança, em função de seus interesses, necessidades e possibilidades corporais humanas. Assim, como tais habilidades fazem parte de conhecimentos construídos pelo ser humano no seu ambiente social, é função da escola a intencionalidade de práticas desafiadoras que proporcionem e favoreçam estas aprendizagens (BRASIL, 1998).

É possível perceber que as propostas são organizadas de maneira que o docente tem acesso a variadas sugestões de brincadeiras e jogos que podem ser exploradas e vivenciadas pelos alunos para que seja atingido um dos objetivos elencados pelo documento, garantindo conforme o RCNEI que, ao brincar, jogar e criar ritmos, os alunos possam se apropriar também do repertório da cultural corporal em que são inseridos (BRASIL, 1998).

As ideias propostas pelo documento para a garantia das aprendizagens e os apontamentos do RCNEI fazem confirmação às de Koll (2010), ao apresentar o fato de que a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento das crianças em brincadeiras tem nítida função pedagógica, e a escola e mais especificamente a Educação Infantil poderiam se utilizar dessas situações para atuar no processo de desenvolvimento das crianças.

Para Leite (2008), a partir de uma simples experiência de origem motora, em um momento de brincadeira, o indivíduo se apropria da experiência, incorpora significados, estabelece relações com experiências anteriores, abstrai características de objetos, modifica seu meio e se desenvolve cognitivamente ampliando sua capacidade sobre as coisas.

Fica evidente que a intencionalidade do professor é necessária, entretanto cabe ao professor fazer com que as sugestões apontadas como estratégias possam ser trabalhadas com intuito de promover aprendizagens, com mediação, com propósito e reflexão nas ações e comportamentos, pois, conforme Pimenta (2005), o conhecimento não pode ser reduzido a meras informações, pois ao docente não basta produzir conhecimento, é preciso produzir condições de produção de conhecimento ao indivíduo em formação.

2.3 A intencionalidade no dia a dia: momentos para contribuição das aprendizagens na Educação infantil

Ainda que sejam reduzidas as produções acadêmicas que intensificam os estudos acerca da intencionalidade pedagógica como ferramenta do docente, Negri (2008) conceitua como sendo uma ação que vai além de simplesmente planejar os conteúdos, mas algo que incide sobre a postura do professor, que requer um diálogo

elucidativo, formativo e proativo com os alunos durante o trabalho em sala de aula, posicionando-se de maneira responsável diante da sua função.

O que a intencionalidade do professor pode acarretar enquanto resultados na formação do sujeito? As interações e o convívio com outras pessoas são de grande importância no processo social da criança, pois tudo o que aprende está ligado ao adulto, nas suas ações espontâneas ou quando está ensinando, porém, conforme Mukhina (1996), para garantir o pleno desenvolvimento de uma criança é preciso que o ensino seja efetivado de forma consciente, o adulto precisa conhecer a relação entre o ensino e o desenvolvimento, para que, baseado nessa relação, determinar o que e como ensinar.

Essa determinação é encontrada em outros termos, com os estudos de Vygotsky (1998), na ação docente na Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, onde as situações vivenciadas pelo aluno e mediadas por pessoas de mais experiência oportunizam a geração de mudanças qualitativas e impulsionam o processo de desenvolvimento do indivíduo.

A discussão da intencionalidade docente está inserida na concepção de sujeito que se constitui no percurso de suas relações sociais, produzindo e se apropriando e transformando as diferentes atividades práticas e simbólicas em aprendizagens conforme Vygotsky (1998), em um processo interpessoal que se transforma em intrapessoal.

Além da intencionalidade, fica ao professor a responsabilidade de organizar e sistematizar os conteúdos que serão propostos diante das necessidades dos alunos para a garantia do desenvolvimento integral, e não somente dos conhecimentos lógicos ou da escrita, mas também das habilidades motoras, assim, Garcia (2009) afirma que a forma como conhecemos uma determinada área ou disciplina pode afetar como a ensinamos, pois aos saberes construídos ao longo das experiências como docentes, estabelecemos empatia ou antipatia de acordo com as próprias vivências, influenciando assim nas ações do dia a dia.

Em um estudo sobre dificuldades de aprendizagem, Leite (2008) reconhece a importância da atenção despojada para as causas enfrentadas comumente por alunos em idade escolar, devendo ser compreendidas a partir do significado sócio-histórico

pontuadas nos aspectos psico-neurológicos e emocionais dos alunos, discutindo as dificuldades de aprendizagem nas relações com as funções cerebrais e o papel da escola na importância deste conhecimento.

Neste estudo, a autora esclarece que a criança não nasce com noções prontas e definidas acerca do esquema corporal, tempo e espaço, sendo necessário que estes conhecimentos sejam garantidos na infância por meio de atividades lúdicas que propiciem aos alunos, experiência de âmbito corporal fornecendo subsídios para compreender e perceber o seu corpo de modo a construir a consciência do próprio eu físico-corporal, de suas potencialidades e limitações (LEITE, 2008).

Os exemplos citados por Leite (2008) apresentam a relação de que a não aprendizagem pode acarretar prejuízos ao desenvolvimento integral do sujeito, uma criança com esquema corporal mal constituído pode conseqüentemente apresentar a escrita lenta, a indefinição da dominância da lateralidade pode apontar dificuldades na compreensão da orientação da escrita, ou problemas de orientação espacial pode ocasionar dificuldades para distinguir as posições das letras. Os conhecimentos que a autora cita como necessários na fase da educação infantil, tratam do desenvolvimento psicomotor da criança.

Para compreender o que vem a ser o desenvolvimento psicomotor da criança, nos reportamos ao termo Psicomotricidade no estudo de Hurtado (1991) que destaca como a ciência da educação que enfoca a unidade indivisível do homem, de maneira que educa os movimentos ao mesmo tempo que põe em jogo as funções intelectuais, sendo também um campo de domínio da educação. Ao se apropriar desses conhecimentos, o professor pode desenvolver a prática psicomotora que Le Boulch (1987) diz ser indispensável às crianças pois condiciona os aprendizados pré escolares, devendo ser praticada desde a mais tenra idade, permitindo prevenir inaptações difíceis de corrigir quando já estruturadas.

A faixa etária dos alunos da EI oportuniza o primeiro contato institucional da criança, em que os movimentos e as habilidades a serem desenvolvidas são planejadas e sistematizadas. Almeida (2006), define a psicomotricidade como um estudo do corpo, utilizando o termo para uma concepção de movimento organizado e

integrado, em função das experiências vividas pelo sujeito cuja ação é resultante de sua individualidade, sua linguagem e sua socialização.

Sob o termo desenvolvimento psicomotor ou mesmo sob as ideias de movimento, o que é perceptível é a importância do investimento do docente nesta área, oferecendo o máximo de situações em que as crianças tenham garantidos seus momentos para o descobrimento das próprias potencialidades e limitações, já que o movimento e o desenvolvimento estão inter-relacionados na infância. Le Boulch (1987) afirma que por meio das atitudes corporais, da ação educativa e dos movimentos espontâneos a criança se apropria da imagem corporal, que é o núcleo central da própria personalidade.

O desenvolvimento dos movimentos da criança e a evolução da apropriação da imagem corporal, pode evitar consequências ao indivíduo como problemas de linguagem, dificuldades de aprendizagem, deficiência mental, distúrbios psicomotores, deficiências sensoriais e até mesmo problemas psiquiátricos (LE BOULCH, 1987).

A intencionalidade docente nas ações diárias permitem uma aprendizagem significativa, ainda que o conteúdo seja em torno do desenvolvimento das habilidades motoras. Mukhina (1996) afirma, que os comportamentos infantis podem ser aprendidos na interação com os adultos, num processo que observa regras sociais e a reproduz por meio de brincadeiras, jogos e pela vida social.

Ao planejar a aula, é importante que o professor tenha o conhecimento de todas as habilidades que precisam ser desenvolvidas nas crianças e como elas podem ser exploradas, ao aplicar, atuar como mediador, investindo na zona de desenvolvimento proximal, de maneira que, com ajuda a criança consiga realizar e se apropriar do conhecimento e da atividade sem ajuda, e conforme Oliveira (1997), por meio das experiências sociais novas funções são formadas. Para as aulas na educação infantil, são importantes as atividades que visam, conforme Leite (2008):

Quadro 5– Habilidades motoras a serem desenvolvidos na Educação Infantil

	Corpo vivido	A criança percebe o próprio corpo de maneira global
	Conhecimento das partes do corpo	É tomada a consciência de cada segmento corporal, funcionalidades e nomes.

Esquema corporal	Orientação espaço corporal	É a consciência da posição que o corpo ocupa no espaço.
	Organização espaço corporal	A criança consegue adaptar melhor seus movimentos ao objetivo a ser alcançado.
Lateralidade		É o conhecimento da dominância ou preferência lateral do próprio corpo, a criança consegue perceber qual dos lados realiza melhor cada movimento.
Estruturação espacial	Conhecimento das noções espaciais	A criança desenvolve a percepção das formas, tamanhos e quantidades.
	Orientação espacial	A criança desenvolve o conhecimento das posições e orientações dos objetos em relação ao seu próprio corpo.
	Organização espacial	É a capacidade de organizar diversas situações e orientações no espaço.
	Compreensão das relações espaciais	É a capacidade de raciocinar sobre um determinado espaço, antevendo seus elementos.
Estruturação temporal	Ordem e sucessão	Conhecimento do que vem antes ou depois pela ordem dos fatos ou eventos.
	Duração dos intervalos	A percepção do que passa rápido ou devagar, o que dura muito ou pouco, do efêmero e do permanente.
	Renovação cíclica de certos períodos	Compreensão dos dias, meses, anos.
	Ritmo	Relação entre as noções de ordem, sucessão e alternância.
Equilíbrio tônico postural		Capacidade de manter uma postura adequada, tanto em movimento como em repouso, sem exigir do corpo, esforço ou tensão.
Coordenação motora	Coordenação dinâmica geral	Refere-se aos movimentos do corpo durante a locomoção.
	Coordenação visomotora	Refere-se aos movimentos que são guiados pela visão, envolvendo a orientação espaço-temporal e o esquema corporal.
	Coordenação óculo manual	É a forma específica de coordenação visomotora, presente nas atividades manuais.
	Coordenação motora fina	A habilidade de realizar movimentos finos com as mãos.

Fonte: Adaptado de Leite (2008).

A utilização de jogos e brincadeiras infantis, são de grande importância, porém é necessário que o professor tenha claro seu objetivo para que as habilidades sejam efetivamente desenvolvidas, ou seja, brincar sem a intencionalidade, ou sem a clareza do que se quer potencializar não serão produtivas nesta perspectiva (LEITE, 2008).

Os elementos apresentados pela abordagem psicomotora pela autora, apresentam-se de maneira mais específica, valorizando movimentos e habilidades não tão minuciosas quanto as apresentadas pelo CCEI e pelo RCNEI, para Fonseca,

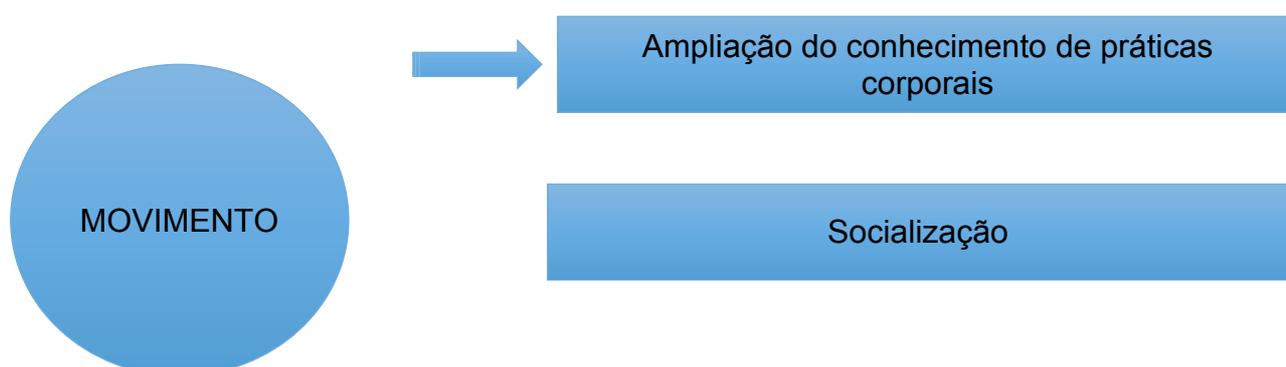
[...] o movimento não é um puro deslocamento no espaço nem uma adição pura e simples de contradições musculares; o movimento tem um significado de relação e de interação afetiva com o mundo exterior, pois é a expressão material, concreta e corporal de uma dialética e subjetivoafetivo. que projeta a criança no contexto da sociogênese (FONSECA, 2008 p.17).

Com isso, a intencionalidade do professor e o conhecimento acerca das necessidades a serem desenvolvidas são elementos indispensáveis, pois, como afirma Vygotsky, não são as necessidades básicas que direcionam o desenvolvimento da criança, mas os desafios oferecidos nas interações e as vivências sociais a que é exposta desde o nascimento (OLIVEIRA, 2012).

A concepção de criança condiciona o desenvolvimento das crianças que educamos, uma vez que condiciona a atividade que lhes propomos. Na perspectiva histórico-cultural, quanto mais consciente é nossa relação com a teoria, mais ampla, rica e diversificada pode ser a experiência que propomos à criança e maior o rol de qualidades humanas de que ela pode se apropriar (MELLO, 1996, p. 200).

Na educação infantil, o professor deve conceber o movimento, não somente como uma necessidade do desenvolvimento infantil, mas como uma linguagem que contribuirá para a formação do sujeito cultural e a prática pedagógica conforme Garanhani (2004) deve ser norteadada por três eixos:

Figura 5. Eixos norteadores para a exploração do Movimento





Fonte: Adaptado de Garanhani (2004).



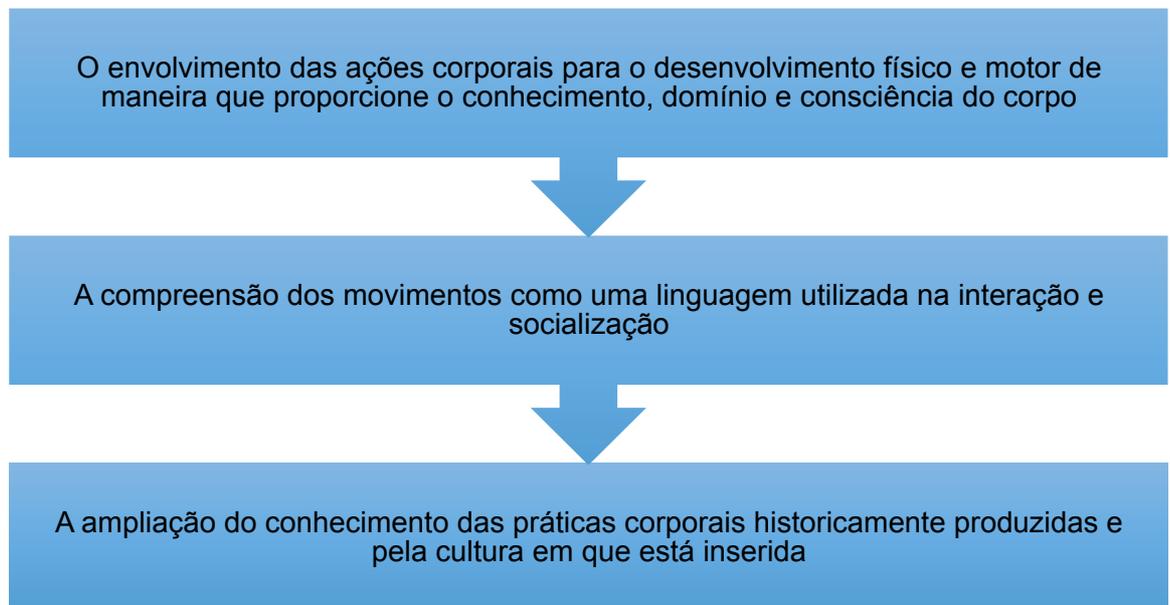
Autonomia e identidade corporal

apresenta

O autor
ainda, os eixos que

devem apresentar-se integrados ao fazer pedagógico, embora no percurso de elaboração da atividade possa ocorrer de um ou outro ser mais predominante conforme idade ou necessidade dos alunos:

Figura 6. Eixos integrados ao fazer pedagógico para o desenvolvimento motor:



Fonte: Adaptado de Garanhani (2004).

Neste cenário, a escola valoriza os conhecimentos que a criança traz sobre sua movimentação corporal, amplia e sistematiza esses conhecimentos, reconhecendo as possibilidades e necessidade características de cada idade. Essa ação do ambiente escolar oportunizará a aprendizagem significativa por meio de vivências e a criança elaborar e resinificar seu pensamento, assim, a construção das propostas de orientações curriculares para a educação infantil podem ser interpretadas, valorizando

o movimento infantil nas concepções de desenvolvimento humano (GARANHANI, 2004).

Contudo, se por meio de atividades psicomotoras, ou se por meio dos conteúdos direcionados conforme apresentados pelos Eixo Movimento nos RCNEI e no Currículo Comum da Educação Infantil, é perceptível a necessidade de conhecimento do docente acerca das necessidades que devem ser priorizadas aos alunos nesta fase da educação básica e que, essas atividades devem ser intencionalmente planejadas, para que sejam efetivadas por meio de interações e brincadeiras, oportunizando que a criança domine os próprios movimentos com autonomia, minimizando ou excluindo ao máximo qualquer prejuízo em se tratando de desenvolvimento integral do aluno.

3. METODOLOGIA

Como proceder na pesquisa para atingir os objetivos esperados e responder, de forma satisfatória, à questão levantada na problemática apresentada? A metodologia busca responder a questão,

Não se trata de se apropriar e de armazenar produtos, mas de se aprender processos. Do ponto de vista do estudo, o que conta não é mais a capacidade de decorar e memorizar milhares de dados, fatos e noções, mas a capacidade de entender, refletir e analisar os dados, os fatos e as noções (SEVERINO, 2007, p. 27).

Buscando definir o conceito de metodologia, Demo (1985) apresenta o estudo dos caminhos e dos instrumentos que podemos utilizar para fazer ciência, o modo como são estruturadas as teorias, o estudo dos métodos, que por sua vez refere-se ao estabelecimento de um conjunto de regras sistematizadas, de um caminho a ser percorrido, ações a serem seguidas para se chegar a um determinado fim, ainda que, conforme Bourdieu (2007), sua aplicação exija muita inteligência e intenção em um caminho de muito trabalho.

Em definição, Fonseca (2002) conceitua como o estudo da organização e dos caminhos para fazer ciência, se reportando aos significados *methodos* como organização e *logos* para estudo sistemático, pesquisa e investigação utilizados para um trabalho científico.

Considerando que a construção do conhecimento deve ter como base a necessidade da busca de uma metodologia que, enquanto processo possa auxiliar na reflexão da questão investigada, foi adotada a abordagem qualitativa com intuito de proporcionar a aproximação entre o sujeito e objeto, a partir dos quais as ações tornam-se significativas e necessárias enquanto objeto de pesquisa (MINAYO, 1993).

3.1. Tipo de Pesquisa

No percurso para a análise da fundamentação que pauta o trabalho docente nas instituições públicas infantis para o desenvolvimento das atividades do Eixo Movimento, o estudo foi orientado pela abordagem qualitativa, demonstrando a

preocupação da pesquisadora com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (1993) trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.

Com relação aos objetivos, a pesquisa se apresenta como descritiva, exigindo da investigadora um aprofundamento e conhecimento das informações sobre o objeto de pesquisa, pretendendo conforme Triviños (1987), descrever os fatos e fenômenos da realidade do estudo. Para o autor, a pesquisa descritiva possibilita,

[...] conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Dentre as pesquisas descritivas, salientam-se as que apresentam entre os objetivos o estudo das opiniões, atitudes e crenças de uma população e conforme Gil (1999), são as que habitualmente realizam os pesquisadores que tendem a investigar atuações das práticas sociais, como o presente estudo. Para o autor, a pesquisa descritiva exige que o pesquisador tenha como principal objetivo estudar as características de uma determinada população, ou das relações que possam ser estabelecidas como variáveis.

3.2. População / Amostra

Em reflexão a questão: "quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado", e considerando o fato de que a pesquisa qualitativa não se baseia em critérios numéricos para garantir a representatividade, surge então uma nova reflexão: "quem sabe mais sobre o problema?", e ainda: "quem pode validar as informações com outros pontos de vista

ou com outras visões e críticas acerca da problemática?" Pesquisas qualitativas permitem maior liberdade na composição dos casos e/ou unidades a serem escolhidas (DOXEY; DE RIZ, 2003).

Com isso, seria necessário especificar uma população para a amostragem. Vergara (2000), especifica a população como o conjunto de elementos que possuem as características que serão objeto de estudo, e amostra a parte selecionada a partir de um critério de representatividade.

No município em que se desenvolveu a pesquisa, a rede municipal de ensino possui 420 professores lecionando para a fase inicial da Educação Básica, sendo 8 selecionados para a contribuição com a pesquisa. Tendo em vista os objetivos propostos, foram definidos como critério para a escolha dos sujeitos os determinantes: professoras atuantes Educação Infantil da rede municipal de ensino de uma cidade do Vale do Paraíba paulista, sendo 4 professoras que ministram aulas no nível Berçário II (aluno de 1 ano e 6 meses a 2 anos e 6 meses) e 4 professoras que atuam nas salas de Jardim (alunos com faixa etária entre 4 anos e 6 meses a 5 anos e 6 meses).

Para a pesquisa, a parcela da população escolhida é definida por amostragem. Para Triola (2008), os métodos amostrais se diferenciam entre si e são classificados de acordo com os procedimentos utilizados para selecionar os participantes das pesquisas. Podem ser seleção amostral, ou amostragem, do tipo aleatória, sistemática, por conglomerado, de conveniência e de resposta voluntária.

Para o autor, em um estudo com amostragem por conveniência, os dados são utilizados a partir da facilidade e conveniência da coleta, e esse foi o critério definido nesta etapa. Considerando as cartas de aceites, a disponibilidade dos profissionais em participar da pesquisa, e a aceitação dos diretores das unidades ao acesso às dependências.

Com relação à quantidade de entrevistados necessários à investigação qualitativa, Bauer e Gaskell, (2002) dizem que depende de alguns fatores, tais como; natureza do tópico; número dos diferentes ambientes considerados relevantes; e recursos disponíveis, com isso, a atenção dispensada foi a validade do corpus a ser analisado, o texto elaborado com base nas respostas das entrevistas transcritas, que

após, passado pelo software Iramuteq requer a atenção a este elementos, com o cuidado em limitar e ao mesmo tempo não ampliar em demasia.

Quadro 6 . Organização dos professores/turmas selecionados para a pesquisa:

Seleção dos docentes/ unidades pesquisadas		
Docente	Nível	Local
Jasmine	Jardim	Escola A
Ariel	Berçário II	
Rapunzel	Jardim	Escola B
Tiana	Berçário II	
Bela	Jardim	Escola C
Merida	Berçário II	
Aurora	Jardim	Escola D
Mulan	Berçário II	

Assim, foi possível agrupar os entrevistados, seguindo aos critérios da seleção, nomeando por opção desta pesquisadora, os sujeitos com nomes fantasias de princesas da Disney, de maneira a manter sigilo exigido pela pesquisa.

3.3. Instrumentos

Buscando informações para a elucidação dos fatos que se pretendia desvendar e interpretar foram definidos os instrumentos técnicos para o registro e medição dos dados. A definição do objeto de pesquisa, assim como a opção definida para a metodologia constituem um importante processo tanto para o pesquisador quanto ao texto que se elabora, Duarte (2002) acrescenta a essa ideia, o fato de que as conclusões do estudo são possíveis devido aos instrumentos que foram adotados para a coleta dos dados e a interpretação dos resultados. Com isso, a descrição dos procedimentos apresentam não só uma formalidade, mas permitem a outros pesquisadores a possibilidade de percorrem o mesmo caminho da pesquisa apresentada e confirmar todas as afirmações.

Iniciando a coleta dos dados foi realizada uma análise nos documentos da rede municipal utilizados para a elaboração das aulas, buscando conhecer as fontes escritas, como parte de um conjunto de publicações do Ministério da Educação e da Secretaria Municipal de Educação como norteadoras para o trabalho, e em segundo momento, foram observados os planejamentos semestrais referentes ao primeiro semestre de 2017 e os planejamentos semanais das semanas em que se realizavam as entrevistas.

Buscar e fazer uso de documentos com intuito de extrair informações faz com que a pesquisadora investigue, examine e organize informações a serem categorizadas para que posteriormente possam ser analisadas para que seja realizadas as conclusões. Isso faz com que a ação do pesquisador esteja impregnada de aspectos metodológico, técnico e analítico, nesse caso os objetos que iniciarão a pesquisa serão documentos, assim,

Para pesquisar precisamos de métodos e técnicas que nos levem criteriosamente a resolver problemas. [...] é pertinente que a pesquisa científica esteja alicerçada pelo método, o que significa elucidar a capacidade de observar, selecionar e organizar cientificamente os caminhos que devem ser percorridos para que a investigação se concretize (GAIO, CARVALHO e SIMÕES, 2008, p.148).

Como instrumento para a coleta de dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas, com perguntas norteadoras previamente formuladas, uma das técnicas mais usadas para coletar dados nas ciências humanas e sociais por ser um instrumento que os sujeitos já tem familiaridade e já ocorre com frequência no cotidiano. para Triviños (1987), as entrevistas favorecem não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e compreensão na totalidade, mantendo a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta das informações.

A entrevista com as professoras foi composta por 9 questões versando sobre a formação profissional, o conhecimento acerca da temática e as práticas desenvolvidas no dia a dia com os alunos para a exploração do Eixo Movimento.

Como instrumento para coleta de dados foi dada preferência para a entrevista semiestruturada. Para Triviños (1987), esse tipo de pesquisa se caracteriza por

questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa.

Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes. O foco principal seria colocado pelo investigador-entrevistador. O autor afirma ainda que a entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]” além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações (TRIVIÑOS, 1987, p. 48).

No entendimento de Manzini (1991), a entrevista semiestruturada foca em um assunto sobre o qual confecciona-se um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Para o autor, esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas.

3.4. Procedimentos para Coleta de Dados

Pesquisas sobre seres humanos são consideradas por Gauthier (2004), um ato de violência simbólica, por pesquisar o outro. Diante disso, é necessário obedecer à ética para a pesquisa com seres humanos, estabelecida na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), submetendo a pesquisa ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Taubaté para emissão da autorização por meio de um protocolo.

Com isso, ao iniciar os procedimentos para a coleta de dados, o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP/UNITAU), com a finalidade de defender os interesses dos sujeitos em sua integridade e dignidade de maneira a contribuir para o desenvolvimento do estudo nas práticas e padrões éticos da pesquisa. Após a aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da Secretaria Municipal de Educação e em seguida dos gestores das unidades. Foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos sujeitos que aceitaram participar das entrevistas e da

pesquisa, sendo-lhes garantido o sigilo das identidades e assegurada a saída do presente estudo, se assim desejassem, a qualquer momento.

Assim que realizada a análise documental dos documentos, as entrevistas tiveram início, seguindo um roteiro de perguntas previamente formuladas, buscando categorizar as fundamentações do trabalho efetivamente realizado nas salas de aula com crianças da Educação Infantil para as práticas do Eixo Movimento. Essas entrevistas foram gravadas em mídia de áudio e transcritas integralmente em momento posterior, sendo analisadas por meio da Análise de Conteúdo, sistematizada por Bardin (2006).

As entrevistas gravadas serão guardadas em digitais por cinco anos, e após esse período poderão ser descartadas.

3.5. Procedimentos para Análise de Dados

Após a fase da coleta foi feita a transcrição, na íntegra, para se realizar a análise de conteúdo, um conjunto de técnicas de análises seguindo as três fases propostas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretados (BARDIN, 2006).

Na fase da pré-análise, foi feita a leitura do material coletado para sistematização das ideias, as 8 entrevistas das professoras selecionadas possibilitaram a organização dos dados construindo as categorias da análise, para Bardin,

A partir do momento em que a análise de conteúdo decide codificar o seu material, deve produzir um sistema de categorias. A categorização tem como primeiro objetivo (da mesma maneira que a análise documental) fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2006, p. 148).

Para a análise das entrevistas foi utilizado o software Iramuteq, e por ele dividido em classes, os resultados apresentados pelo software foram divididos em 4 classes, formando categorias para a interpretação dos resultados. Nesta última etapa, já constituindo o tratamento dos resultados e sua interpretação, para o autor, o

pesquisador pode propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos (BARDIN, 2006).

As categorias e subcategorias que emergiram da análise entre documentos e entrevistas em consonância com os objetivos propostos para a pesquisa foram organizados com temas conforme os elementos e aspectos que apresentavam-se significativos para que pudessem ser interpretados e discutidos:

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir dos dados obtidos nas entrevistas com os professores selecionados, foi possível construir o perfil dos professores que foram objetos do estudo, considerando para o delineamento o sexo, a formação acadêmica, o tempo de docência na escola em que atualmente trabalha e o tempo como docente no nível que atua no momento da entrevista. O quadro 7 mostra uma síntese das informações obtidas:

Quadro 7. Perfil sociodemográfico dos professores participantes da pesquisa

Professor/ Codinome	Sexo		Formação	Pós-graduação		Tempo de docência (anos)	Tempo de docência que atua no nível atual (anos)
	M	F		Sim	Não		
Jasmine		x	Pedagogia		x	12	2
Ariel		x	Pedagogia		x	12	1
Rapunzel		x	Pedagogia / Ciências Jurídicas		x	9	5
Tiana		x	Normal Superior		x	23	3
Bela		x	Pedagogia	x		7	2
Merida		x	Pedagogia / História / Artes	x		11	2
Aurora		x	Pedagogia Biologia		x	10	1
Mulan		x	Pedagogia	x		3	2

Fonte: Dados obtidos na entrevista.

O perfil sociodemográfico apresenta 100% dos professores participantes da pesquisa sendo do sexo feminino, um resultado que ratifica a feminilização presente

nessa etapa da Educação Básica, destacada por Vieira (2013), como característica da força de trabalho da Educação Infantil. Para Arroyo (2011), o reconhecimento da infância como tempo de direito é confrontado com uma visão inferiorizada, limitada a espaços vinculados ao cuidado e ao assistencialismo, concebida como uma extensão dos laços familiares, assim, um espaço de maternagem. Um estudo de Gatti e Barreto (2009) apresenta dados mostrando que 98% dos professores atuantes na Educação infantil brasileira são mulheres.

Em estudos realizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com base no Censo Escolar de Educação Básica, foi evidenciado que nos anos iniciais do ensino fundamental há predominância de docentes do gênero feminino; no ensino médio predomina o feminino, com 64,4% contra 35,6% do gênero masculino (BRASIL, 2009).

Ainda conforme estudos do INEP, o perfil predominantemente feminino dos profissionais vai se modificando a medida que se caminha da educação infantil para o ensino médio e para a educação profissional, e a educação infantil concentra a maior parte (41%) dos professores jovens, com até 29 anos (BRASIL, 2009).

Em verificação aos dados sobre a formação acadêmica dos sujeitos foi possível destacar que 100% dos entrevistados possuem formação superior dentre estes, 40% graduados com mais de uma licenciatura e pós-graduação, a esses dados vale citar o apontamento de Haddad(1991), que até que a legislação brasileira definisse, na década de 90, as regulamentações para a educação na primeira infância, o funcionamento acontecia de forma desigual, em se tratando das regionalidades nacionais, priorizando o atendimento assistencial sem a função clara do papel educacional e social das instituições e diante disso aos profissionais que atuavam nessas instituições não eram exigidas formações específicas.

Fundamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, com intuito de regularizar e atender as necessidades do ensino nas modalidades da educação nacional, a formação do professor para atuar na educação básica é cumprida em nível superior, nos cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação

mínima para o exercício na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade Normal.

Ainda assim, Gatti (2010) evidencia em sua pesquisa as deficiências dessas formações, especialmente nas questões voltadas às relações de interação entre o professor e o aluno e as metodologias que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nessa faixa etária.

Prosseguindo, os dados fazem um levantamento sobre o tempo de experiência docente que o sujeito tem na rede que atua e no nível que está no momento da realização da pesquisa, apontando para a evidência de que os profissionais mudam os níveis de alunos ao longo das suas trajetórias diversificando as faixas etárias anualmente. Para Silva (2013), cada etapa da educação exige dos profissionais a mobilização de saberes, de competências e habilidades específicas fazendo com que a prática profissional seja articulada entre as finalidades sociais da etapa e as necessidades dos alunos enquanto sujeitos.

A pertinência do tempo que o professor atua com a faixa etária e sua experiência na função são consideradas por Tardif (2014) um saber funcional, prático, interativo, por ser considerado um saber que impulsiona para a compreensão de formação contínua, por contribuir na estruturação de uma aprendizagem dinâmica e ampliando suas experiências ao longo dos anos, potencializando a combinação de novos saberes construídos conforme as exigências da atividade docente.

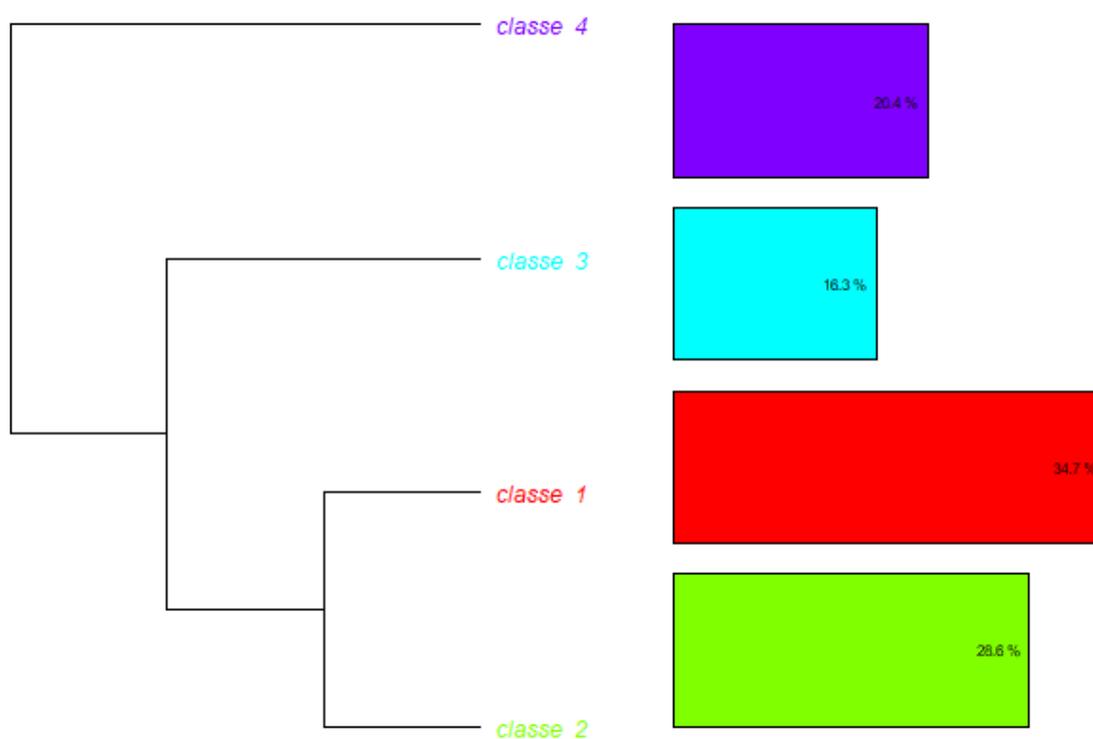
4.1 Mapa conceitual da análise de conteúdos

Com as transcrições das entrevistas realizadas com as professoras inseridas em um bloco de notas e passado no software Iramuteq, as palavras foram organizadas em grupos conforme a incidência de vezes que aparecem nos discursos, a esses grupos são nomeados classes de palavras. O software apresenta rigor estatístico e permite que os pesquisadores utilizem diferentes recursos técnicos de análise lexical. Serão apresentados alguns desses recursos para a melhor compreensão e visualização da organização dos conteúdos:

4.1.1 Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente

A Classificação Hierárquica Descendente é um recurso apresentado pelo software onde aparecem os primeiros resultados em números e em dendograma, possibilitando compreender as expressões e cada uma das palavras pronunciadas pelos docentes participantes, analisando-as a partir de suas posições e inserções contextuais. Neste, são apresentadas as partições realizadas pelo software, feitas no corpus inserido até que chegasse às classes finais, iniciando por uma divisão de dois sub corpos, separando a classe 4 no restante das classes. Em seguida, o sub corpo maior foi dividido em duas partições originando as classes 3 e uma nova sub divisão que origina as classes 1 e 2.

Figura 7. Dendograma de Classificação Hierárquica Descendente



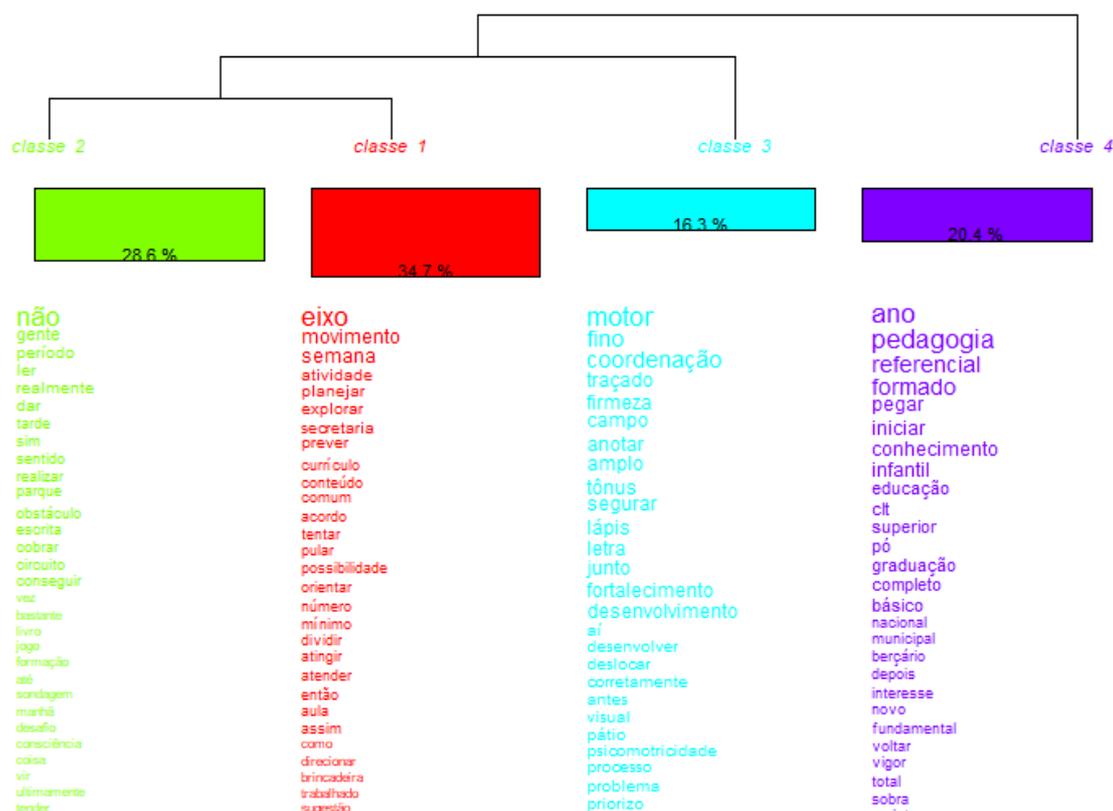
Fonte:

IRAMUTEQ, 2017.

4.1.2 Dendograma de classes

No recurso de dendograma de classes, o software possibilita a apresentação do conteúdo lexical das classes de palavras, dentro dos respectivos grupos: classe 1, classe 2, classe 3, e classe 4.

Figura 8. Dendograma de classes



Fonte: IRAMUTEQ, 2017.

Nesta organização, é possível perceber que as classes 2 e 1 se aproximam, unidas por uma chave, a classe 3 aparece em uma outra chave, apresentando uma aproximação da chave que une as classes 1 e 2. E em uma outra chave aparece a classe 4 que se contrapõe às classes 1, 2 e 3. Assim, por meio desta observação é possível perceber que a classe 4 apresenta temática distante das classes 1 e 2, e oposta as classes 1, 2 e 3.

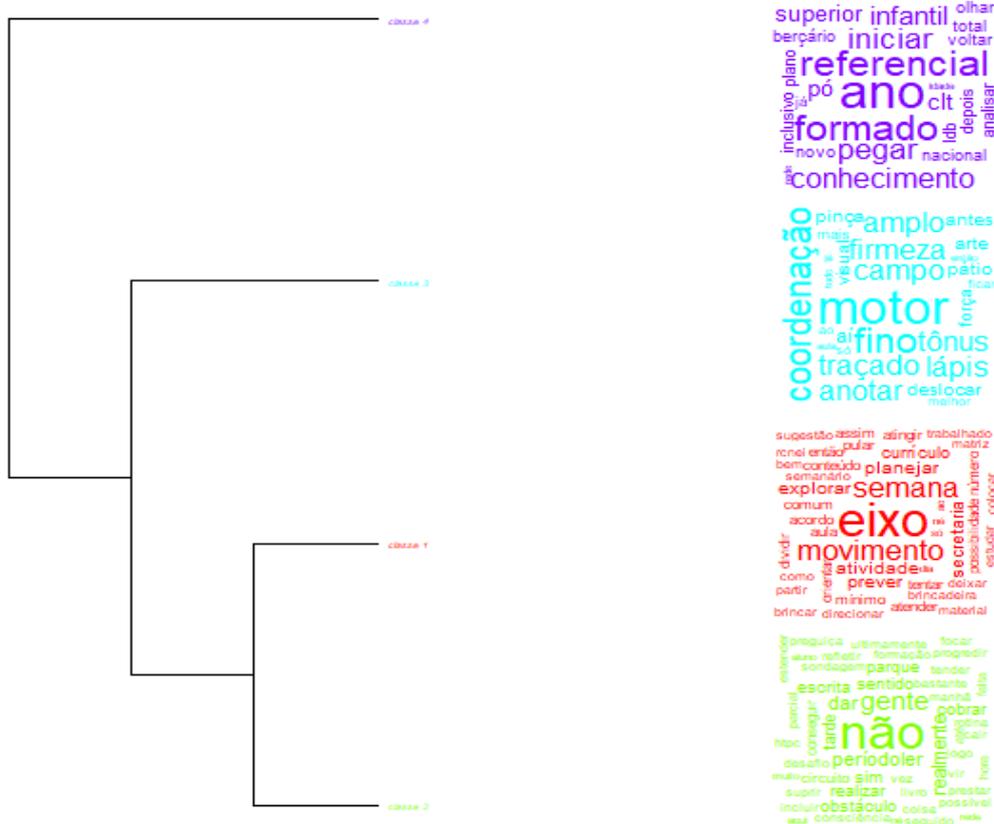
Por meio deste recurso, também observamos que as palavras mais recorrentes de cada classe de palavras são apresentadas em formas de listas, sendo as primeiras

palavras da lista grafadas em fonte maior e apresentadas gradativamente numa diminuição de fontes conforme se aproximam do final da lista. Dessa forma entende-se que as palavras mais frequentes na fala das professoras entrevistadas estão no início das listas sendo grafadas em fonte maior, e as palavras menos pronunciadas estão no final da lista com fontes menores.

4.1.3 Nuvem de palavras por classes

A organização em nuvem apresenta uma estrutura de palavras organizadas pelo software em função de sua frequência, uma identificação rápida das palavras chaves do corpus.

Figura 9. Nuvem de Palavras por classes



Fonte: IRAMUTEQ, 2017.

Na Classe 1, por exemplo, as palavras **eixo**, **movimento** e **semana** são as três palavras que iniciam a lista, apresentadas em fonte maior e as palavras **trabalho** e **sugestão** ao final da lista em fonte menores.

O software fornece nessa pesquisa, um relatório com o posicionamento das classes de palavras no corpus textual, sendo possível perceber quais as palavras se complementam e concentram o corpus e quais de distanciam do centro mostrando suas especificidades.

4.1.4 Organização de categorias em temas e subtemas

A pesquisa faz a análise da intencionalidade do professor de Educação Infantil para o planejamento e a exploração das atividades do Eixo Movimento nos diversos momentos da rotina escolar na fase inicial da Educação Básica. O software organizou 4 classes de palavras, gerando relatórios individuais para cada Classe de Palavras (sendo 4 relatórios), com os segmentos de frases a que compunha cada classe. Para isso foram usados os conteúdos das entrevistas, compostos por 9 questões qualitativas, transcritas uma a uma e em momento conjunto (reunindo todas as questões) sendo possível identificar em que frases e ideias as palavras podem ser encontradas, e conseqüentemente em que contexto foram ditas, oportunizando a triangulação com o objetivo principal da pesquisa.

As questões feitas com os professores entrevistados, buscava respostas relacionadas ao tempo de experiência como docente, aos conhecimentos de cada docente acerca da intencionalidade para o planejamento das aulas que exploram o Eixo Movimento na Educação Infantil e quais as fundamentações embasam tais ações, com intuito de identificar se esse embasamento se dá conforme cada formação pessoal, de experiência, ou continuada, ou por imposição de um sistema, entre outros. Com esse conteúdo formado pelas respostas, identificado como corpus, as classes após organizadas, ganharam temas, de acordo com o contexto em que se apresentam.

Tabela 2. Organização de Temas e Subtemas

Classe	Temas	Subtemas
Classe 1	Planejamento das aulas	- Seleção dos conteúdos em cada Eixo; - Regularidade que o Eixo Movimento é explorado;
Classe 2	Avaliação	- Como é avaliado o desenvolvimento da aula planejada para o Eixo Movimento; - O que é esperado que ao final do ano, o aluno realize com domínio e autonomia dentro das propostas do Eixo Movimento;
Classe 3	Conteúdos do Eixo Movimento	- Seleção de atividades exploradas com os alunos dessa faixa etária;
Classe 4	Saber Docente	- Tempo de atuação na atual rede de ensino; - Tempo de atuação no nível que leciona atualmente; - Regularidade na formação continuada; - Formação docente

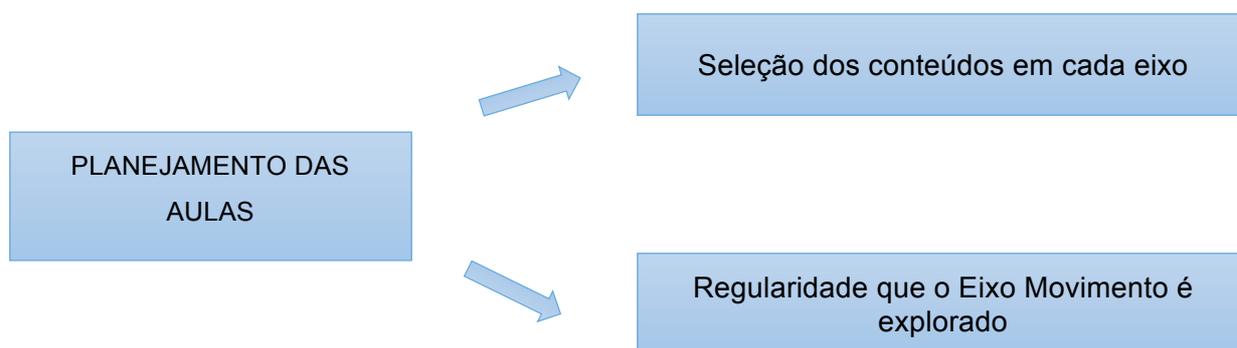
4.2 Planejamento das aulas

Na perspectiva da teoria histórico cultural identificamos o ser humano como influenciado pelo ambiente, produto do momento histórico, social e cultural, e seu desenvolvimento é resultado do processo de aprendizagem com base nas experiências que vivencia. Assim, a interação do meio entre crianças e outros sujeitos são importantes e quanto maior a variedade de propostas e vivências, mais positiva será para as aprendizagens (VYGOTSKY, 1988).

Contudo, a mediação do adulto nesse processo, representada na figura do professor na sala de Educação Infantil, é que vai favorecer a promoção do desenvolvimento integral dos alunos impulsionando ao avanço das aprendizagens. Mello (2001), aponta para isso, a necessidade de pensar em uma educação intencionalmente organizada.

Na classe 1 são organizados 34,7% dos termos recorrentes a palavra Eixo, iniciando a lista de uma classe de palavras coerentes a um contexto específico de ideias, gerado em torno dos questionamentos relativos ao planejamento das aulas, tornando possível a criação de subtemas que o assunto gerou.

Figura 10. Subtemas de classes



A figura 10 apresenta subtemas que permitem perceber os elementos ligados ao planejamento das aulas: a seleção dos conteúdos e a regularidade que o Eixo Movimento é explorado são itens a serem considerados para esse momento. Planejar não consiste somente em elencar conteúdos a serem aplicados, Mello (2010), evidencia que para escolher os objetivos do planejamento é necessário embasamento teórico e científico, pois, partir somente das próprias experiências não é suficiente ao profissional ao projetar atividades para uma aprendizagem enriquecedora.

O autor traz a ideia de que é necessário que o professor tenha uma concepção que possa nortear suas ações nas práticas da Educação Infantil e essa bagagem teoria possibilita ao docente a compreensão do desenvolvimento infantil (MELLO, 2001).

Para Moretto (2007), planejar é organizar ações, uma definição que nos envolve em uma dimensão de organização objetiva de ideias, como efetivamente deve ser o planejamento do professor.

Diante das novas propostas pedagógicas surgidas ao longo dos anos, Sayão e Muniz (2004) defendem que o planejamento está ligado ao tipo de homem e de sociedade que queremos formar, devendo ser compreendido como um instrumento de formação.

Figura 11. Nuvem de palavras - Planejamento das aulas



Fonte: IRAMUTEQ (2017)

As palavras que compõem a análise do subtema **Planejamento das aulas** estão evidentes na nuvem de palavras apresentada na figura 11. A palavra em destaque, **eixo**, é seguida nesse destaque por **movimento** e **semana**, fazendo referência ao trabalho que é organizado semanalmente para a exploração do Eixo Movimento.

Das vinte atividades que eu divido durante a semana, são duas por dia, uma coletiva e uma nos cantos. Eu sigo a matriz curricular e para o meu nível que é o jardim. Eu determino uma atividade dessas vinte por semana de movimento (JASMINE).

Os professores selecionam as atividades que trabalharão, conforme os conteúdos que precisam ser oferecidos aos níveis de ensino. No documento CCEI são apresentados a cada nível os objetivos propostos como expectativas mínimas que precisam ser garantidas ao final do ano de cada nível. As propostas, objetivos e conteúdos apresentados na publicação são estruturadas com base no RCNEI:

Cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los. (BRASIL, 1998).

O planejamento é uma tarefa que para Libâneo (1993), inclui tanto a previsão dos conteúdos que serão trabalhados, em termos de organização e coordenação, quanto a sua revisão e adequação no decorrer do processo, de maneira que o professor consiga refletir sobre os objetivos que foram traçados, se estão ao alcance de atingi-los.

A mesma ideia é marcada por Hoffmann (2015), afirmando que o planejamento das atividades escolares oportunizam que o docente reflita as próprias ações e metodologias, analisando os resultados de suas intenções e de seus projetos.

As atividades do eixo movimento estão previstas como uma vez por semana para o nível Jardim, conforme orientação que eu recebi da coordenação, mas eu gostaria de acrescentar, pois que eu acho que esse número de aula é muito baixo (RAPUNZEL).

Na ideia de reflexão do planejamento, a professora Rapunzel apresenta em seu relato sua percepção na consideração da necessidade de elevar o número de vezes em que deveria explorar atividades do Eixo Movimento semanalmente. A reflexão do trabalho docente se faz necessária diante da tarefa e da responsabilidade que tem de favorecer o desenvolvimento integral do aluno, proposto pela legislação.

Quando o professor age com intencionalidade, planejando cada momento e cada ação, tendo como principal objetivo ao planejar, conforme Schmitt (2006), há a possibilidade de uma ação significativa e transformadora na sala de aula, na escola e na sociedade, e detém-se ao plano escrito como produto de processos de reflexões e

decisões, não apenas no cumprimento de uma exigência burocrática, mas como contribuição num projeto de compromisso.

Quando a professora Rapunzel cita que, por orientação da coordenação planeja apenas uma vez por semana as atividades, cabe apresentar que, nessa organização de planejamento, a Secretaria Municipal de Educação do município em que se realiza a pesquisa, mantém orientações ao longo de todo o ano, representada pelas professoras coordenadoras nas unidades escolares, que elaboram em conjunto com os profissionais da Secretaria de Educação os documentos e norteiam as propostas pedagógicas, os projetos, as sequências, as orientações com relação ao currículo comum da educação infantil e nas escolas, acompanham o registro destas ações efetivadas pelo professor.

As reflexões acerca do próprio trabalho, para a consideração no planejamento do docente são de grande importância ao profissional quando colocado por Angotti:

A perda de controle do próprio trabalho gera no profissional um estado de incertezas referentes a “o que”, “como” e “por que” fazer, induzindo a buscar soluções “seguras”, de caráter imediatista, para poder operar a dinâmica que caracteriza a situação de ensino. Esta situação torna pouco fecundada a prática de troca de experiências que ocorre entre profissionais deste nível de ensino – prática tão almejada para a construção de um projeto pedagógico consistente, de concepções claras e execução viável, precisa. Com isto a prática docente ocorre de forma dogmática, pouco refletida e fragmentada (ANGOTTI, 1994, p. 57-58,).

Planejar o trabalho, organizar a prática, delinear e direcionar o caminho a percorrer para atender as necessidades dos alunos, garantirá um trabalho em continuidade e não fragmentado.

Eu organizo através da atividade planejada que proporciono no começo da semana e tento colocar pelo menos três vezes na semana o eixo movimento mas deixando as crianças trabalharem bastante o movimento livre (TIANA).

Ao falar de seu planejamento, a professora Tiana dá a ideia de trabalhar com uma proposta de sequência de atividades, já que ela cita que organiza a atividade de movimento de acordo com a atividade proposta no início da semana. A sequência de

atividade é caracterizada pelas atividades que se relacionam, com intuito de trabalhar uma habilidade específica, conforme RCNEI:

São planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. Estas sequências derivam de um conteúdo retirado de um dos eixos a serem trabalhados e estão necessariamente dentro de um contexto específico (BRASIL, 1998, p. 56).

As estratégias para o trabalho no dia a dia, sejam em desenvolvimento de sequências ou projetos, são em geral organizadas no dia a dia em planos de aula. Na rede em que se realiza a pesquisa, esses planos são organizados semanalmente, com o planejamento de cada dia da semana, expondo todos os eixos e conteúdos que serão trabalhados na semana.

Então, a gente tem um semanário que a gente tem que seguir, geralmente uma por semana eu trabalho o eixo movimento, por que no jardim tem outros eixos que a gente tem que explorar mais (Bela).

Diante da apresentação da professora Bela, explicitando o semanário, podemos citar Gil (1999), que define esse planejamento, apresentado de forma mais específica como um plano de aula que compõe a previsão de conteúdos e atividades para atingir os objetivos de aprendizagem.

É perceptível na colocação da professora Bela, a importância dispensada "a outros eixos" mais do que ao movimento, já que trabalha com o nível Jardim, no planejamento o professor expõe sua organização e a seleção dos conteúdos, e de maneira intrínseca a valorização e a importância que dá a cada conteúdo, é um documento que está disponível para as decisões pedagógicas do professor: organizar com antecedência, pensar sobre o que deve ser retomado, revisto e intensificado, para Vasconcellos (2000), o planejamento precisa além desses elementos, e fazer parte de um processo de continuidade, onde o docente toma decisões colocando as práticas e os acompanhamentos.

Contudo, os professores selecionam os conteúdos a serem explorados, definem conforme orientações a regularidade que desenvolverão atividades voltadas à exploração das habilidades motoras e corporais, mas nas falas, é certo perceber a necessidade dessa organização para atender a uma formalidade da função, Abuchaim (2012) entende o planejamento como um processo em continuidade, devendo ser de natureza flexível, partindo de acordo com a demanda. O autor se opõe aos planejamentos sistematizados com modelos a serem seguidos, considerando necessário refletir sobre as necessidades dos grupos de alunos.

Dessa maneira, em se tratando da intencionalidade do trabalho para o desenvolvimento das habilidades corporais propostas pelo Eixo Movimento a que se dispõe esse trabalho, o conceito de planejamento para a Educação Infantil firmado por Corsino (2011) é apontado, expondo a ideia de que planejar é, firmar com os alunos um compromisso partindo do princípio de planejamento como organização do tempo didático, de maneira que os momentos sejam preenchidos por situações interdisciplinares ou de articulação de áreas de conhecimento, ampliando a possibilidades de apropriação dos conhecimentos.

Seguindo a proposta do autor, a exploração dos eixos seria atendida com a garantia de momentos planejados e fundamentados nas ações do dia a dia, sendo consideradas as observações dos professores diante das necessidades e especificidades dos grupos de alunos.

Na ideia de intencionalidade é possível perceber uma limitação estabelecida na intencionalidade da professora Bela, já que norteadas pelos padrões do semanário ela precisa explorar outros eixos mais do que o Eixo Movimento, ou seja, não há a possibilidade de refletir se é necessário a ampliação ou a redução dos momentos de exploração da atividade nesta área. Nesse caso, o professor tem uma autonomia restrita – autonomia para a seleção das atividades a serem trabalhadas, as metodologias de como trabalhar, os objetivos que serão focados para sua turma, mas todas essas “escolhas” do professor serão realizadas dentro de uma grade que prioriza alguns conhecimentos e mantém em “segundo plano” as atividades para o eixo movimento.

Essa oposição de valores, cerceando as atividades voltadas às explorações e experiências em que as crianças trabalham as expressividades, potencialidades e limitações do próprio corpo, são apontadas por Freire (1989), quando diz que a criança é especialista em brincar, criando e organizando atividades corporais, porém, é violentada ao chegar à escola, sendo impedida de assumir uma corporeidade, passando longas horas imobilizadas numa sala de aula.

Essa imobilização e contenção motora pode ser baseada na ideia de que o movimento interfira e impeça a concentração e a atenção, atrapalhando a aprendizagem, assim, o RCNEI denota o fato de que, muito mais do que mexer partes do corpo ou deslocar-se no espaço, o movimento é importante para às crianças por constituir uma das formas de expressão dos pequenos, que inicialmente contam com uma dimensão subjetiva da motricidade, e aos poucos, conforme suas interações no dia a dia, vão encontrando e se apropriando com eficácia desenvolvendo a dimensão objetiva do movimento (BRASIL, 1998).

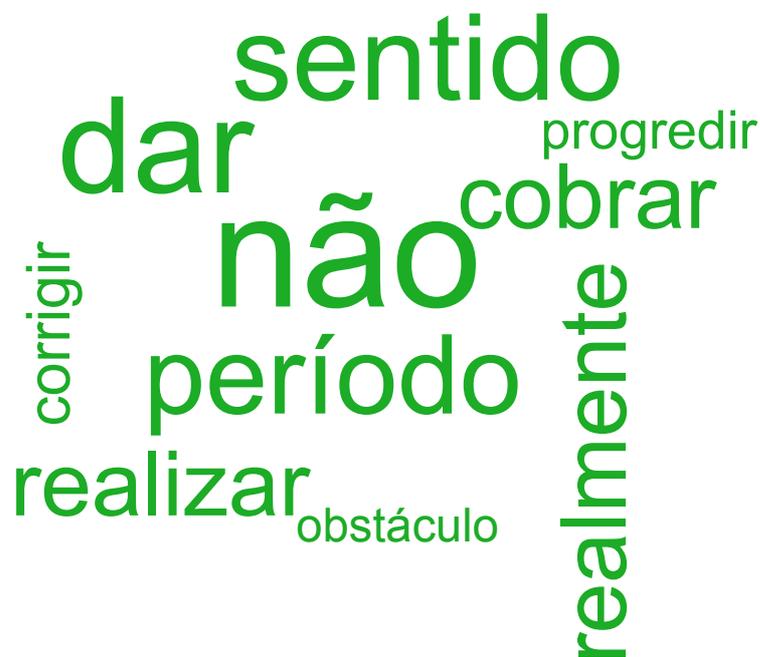
Para Ostetto (1992), a elaboração de um planejamento depende da visão de mundo, de criança e de educação que temos e que queremos diante do processo educativo, assim, é latente o fato de que, quando o professor tem o conhecimento da necessidade do desenvolvimento motor e das especificidades de cada idade, sua intencionalidade diante do planejamento para as atividades diárias da educação infantil podem contemplar aspectos mais amplos do que o professor que acredita apenas na contenção motora como elemento de disciplina e domínio da turma.

Diante disso, Jesus e Germano (2013), afirmam que é necessário o aprofundamento no estudo das teorias e concepções para que o docente atue com intencionalidade e compreensão das suas ações, planejando uma rotina flexível, que considere as necessidades dos alunos mas que estejam amparados por uma concepção de infância que crie condições de desenvolvimento baseadas em desafios para promover as máximas qualidades humanas aos sujeitos.

4.3 Avaliação

Não distante e não oposto ao planejamento, dentre os elementos do processo de ensino e aprendizagem está a avaliação, tema central da segunda classe da análise. Luckesi (1992) estabelece uma relação entre ambos ao dizer que o planejamento dimensiona o que vai construir e a avaliação subsidia essa construção fundamentando novas construções.

Figura 12. Nuvem de palavras - avaliação



Fonte: IRAMUTEQ (2017)

As palavras que compõem a análise do subtema **avaliação** estão evidentes na nuvem de palavras apresentada na figura 12. O contexto de palavras categorizadas para a análise remete ao assunto que trata da avaliação no trabalho no dia a dia dos professores.

Ainda que, na atuação na EI o professor trabalha com crianças em desenvolvimento, Melo (2001) destaca que não se pode cair em um comodismo,

fazendo uso somente da observação sem sistematização como instrumento avaliativo.

Porém, a avaliação na aprendizagem escolar conforme ressaltado por Luckesi (1992), é confundida com atividades sistematizadas, estruturadas na forma de exames com vistas a resultados em notas já que na Educação Infantil, não há reprovação, retenção ou promoção com base em instrumentos avaliativos como os convencionais da Educação Básica, nesse contexto, qual seria então, a funcionalidade da avaliação?

O autor resalta uma característica do ser humano que é agir em função de produzir resultados, assim, age aleatoriamente ou com intencionalidade. Para Luckesi (1992), quando se age aleatoriamente não há clareza nos objetivos e quando se age com intencionalidade a ação é planejada e estabelece fins para a construção, nessa perspectiva a avaliação perpassa pelo ato de planejar e de executar, fazendo-se como uma ferramenta necessária ao ser humano no processo de construção dos resultados.

Nos dias atuais, a avaliação é uma prática presente na Educação Infantil prevista pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB lei 9394/96) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010), sem o objetivo de classificação, seleção, promoção visando contribuir para o processo de desenvolvimento e aprendizagem. Segundo o RCNEI (1998):

A avaliação é entendida, prioritariamente, como um conjunto de ações que auxiliam o professor a refletir sobre as condições de aprendizagem oferecidas e ajustar sua prática às necessidades colocadas pelas crianças. É um elemento indissociável do processo educativo que possibilita ao professor definir critérios para planejar as atividades e criar situações que gerem avanços na aprendizagem das crianças. Tem como função acompanhar, orientar, regular e redirecionar esse processo como um todo (Brasil, 1998, p.59)

No processo de ação pedagógica, Luckesi (1992) apresenta ainda a avaliação como uma ferramenta para categorizar a qualidade do objeto avaliado, implicando na tomada de posição a respeito do mesmo, para aceita-lo ou modifica-lo.

Não temos formação não, através da minha avaliação, meu registro e do que eu posso estar melhorando durante o ano (TIANA).

Ao ser questionada quanto a avaliação das atividades que realiza, como acontecem e se há direcionamentos para isso, é possível perceber no relato da professora Tiana, que a avaliação do próprio trabalho durante o ano ocorre com a realização de registros pessoais e reflexão, diante de algum tipo de parâmetro próprio, para analisar as próprias ações e aceita-las ou modifica-las conforme citado pelo autor.

Nessa ideia, a proposta de avaliação confirma Weisz (2004), quando cita que a avaliação não tem somente a proposta de avaliar o aluno como também as intervenções do professor de maneira que haja a possibilidade de reorganizar os objetivos.

A professora Tiana realiza um registro das observações, e com isso, vai avaliando a necessidade de reajustar propostas, Silva (2012) afirma que essa ação de observação e registro da dinâmica de aprendizagens facilita a compreensão do desenvolvimento da criança, influenciando no planejamento com eficiência do docente. Assim, para Carneiro,

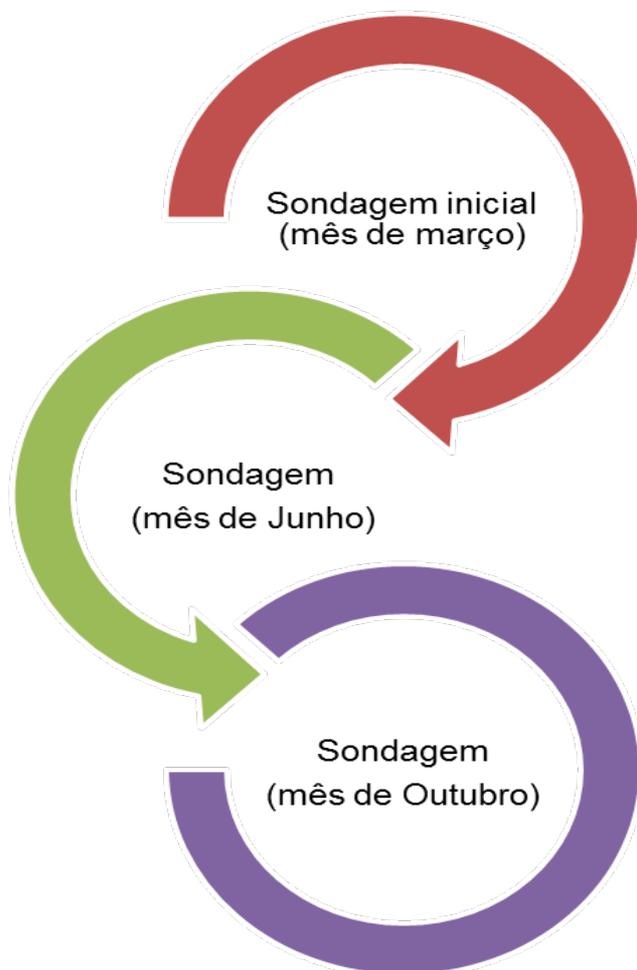
A avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino. (CARNEIRO, 2010, p. 6).

Sob a análise dos instrumentos e documentos que norteiam as ações na Educação Infantil brasileira e ainda considerando o conhecimento que os docentes têm de tais publicações, as professoras foram questionadas sobre as ações avaliativas que ocorrem durante o ano letivo a fundamentação destas.

É sempre observado o aluno como um todo e a prefeitura encaminhou aquele documento que a gente está fazendo com eles: a sondagem e avaliação (MERIDA).

A rede municipal em que se realiza a pesquisa, com base no RCNEI adotou uma sistematização para a avaliação formativa dos alunos, referida pela professora Merida, trata-se de um conjunto de avaliações realizadas por meio de atividades padronizadas, aplicadas em todas as unidades que acontecem dentro uma regularidade para que sejam consideradas e acompanhadas as evoluções gradativamente:

Figura 13. Ordem de atividades avaliativas da Educação Infantil



Essas avaliações padronizadas são realizadas em forma de atividades, pertencentes ao eixos: linguagem oral e escrita, artes, matemática, movimento e

natureza e sociedade, sendo focados conteúdos abrangentes, como por exemplo, para a turma de Jardim, a atividade de sondagem apresenta inserida no linguagem oral e escrita uma atividade que avalia a hipótese de escrita do aluno e uma que avalia a escrita convencional do próprio nome completo. Em matemática avalia a escrita convencional de números, a contagem com sequência e a quantificação, e movimento a realização de atividades com equilíbrio e coordenação motora, em artes a representação em forma de desenho de uma figura humana. E assim, para cada nível, dentro de cada eixo, as atividades são oferecidas com foco no olhar avaliativo, para que após a realização o professor possa realizar intervenções, alterar as propostas para a turma, intensificar ou excluir algumas práticas, ou até mesmo despojar atenção mais específica para os casos em que são necessárias intervenções especializadas para aprendizagens.

Para o dia a dia, o professor se apoia nos conteúdos propostos pelo CCEI, e com base neste seleciona as atividades que desenvolverá, o olhar avaliativo fundamentado nestas atividades selecionadas são restritos a realização ou não da atividade proposta. Fonseca (1995), retrata a ideia de que quando uma criança apresenta dificuldades para a realização de movimentos, sempre apresenta também dificuldades de aprendizagem, as relações entre a motricidade e a organização psicológica são próximas, sendo de grande importância uma observação da proficiência motora em crianças com dificuldades de aprendizagem, dificuldades inclusive que a escola necessita compensar.

No período da manhã tem o parque incluso no planejamento na nossa rotina, mas na maioria das vezes eu não consigo ir (AURORA).

Sobre este aspecto, é perceptível nas instituições pesquisadas que o professor considera adequado garantir outros momentos da rotina, deixando de lado as atividades que podem oportunizar o movimento dos alunos, considera importante apenas o aspecto cognitivo do aluno, não relacionando a experiência motora como influenciadora no processo de aprendizagem, isso se deve ao fato da fundamentação das próprias práticas serem elaboradas somente ao documento CCEI, que aponta

estratégias que podem ser aplicadas e que acabam se tornando as únicas exploradas com a turma.

Porém, na fase em que os alunos estão na Educação Infantil o processo de aprendizagem escolar e o amadurecimento das principais habilidades motoras estão se aprimorando por volta dos seis anos de idade (idade em que já estão indo para o Ensino Fundamental), a criança já possui um bom potencial de desenvolvimento motor, encontrando-se num estágio maduro de maior parte das habilidades motoras fundamentais (GALLAHUE; OZMUN, 2013).

Com isso, a responsabilidade do profissional das instituições infantis se amplia. Gallahue e Ozmun (2013), citam vários fatores como determinantes no desenvolvimento motor dos meninos e meninas, como o organismo as oportunidades de estimulação e o ambiente físico e sociocultural.

Acho que deveria trabalhar bastante a lateralidade que reflete na escrita que é muito cobrado pra eles a coordenação motora fina (BELA).

O apontamento da professora Bela nos remete a importância de intensificar as habilidades que favorecerão o movimento da escrita, citando a necessidade de trabalho com a lateralidade para esse fim. Contudo, identificar as necessidades e não reajustar a prática não efetiva a ideia de avaliação que conforme Luckesi,

Infelizmente, tenho que dizer que genericamente falando, ou seja, sem mencionar esta ou aquela escola, este ou aquele professor, a escola hoje ainda não avalia a aprendizagem do educando, mas sim o examina, ou seja, denominamos nossa prática de avaliação, mas, de fato, o que praticamos são exames. Historicamente, mudamos o nome, porém não modificamos a prática. Portanto, vivenciamos alguma coisa equivocada: leva o nome, mas não realiza a prática (LUCKESI, 1992, p.3)

A falta de estimulações e vivências de movimentos na Educação Infantil, uma linguagem corporal mal desenvolvida traduzida numa motricidade instável ou mal integrada acarretará falhas na atenção e no processo cognitivo que conforme Fonseca e Oliveira (2009), são fundamentais para a aprendizagem. Diante desse apontamento, a avaliação possibilita que o professor planeje e ajuste sua prática em consonância com os aspectos encontrados no processo avaliativo (BRASIL, 1998).

Uma avaliação de qualidade é aquela em que o professor oportuniza à criança o avanço na aprendizagem que não ocorreria espontaneamente. Desta forma, podemos verificar que de acordo com Luckesi (1992), a avaliação deve garantir ao professor o julgamento de si mesmo, sobre o que está fazendo e sobre os resultados do próprio trabalho.

Para garantir a qualidade da avaliação como promoção das aprendizagens e julgamento das atuações docente, Jesus e Germano (2013) afirmam que a intenção e a atuação do professor devem partir do estudo acerca da área e não com base no senso comum, ancoradas em concepções indefinidas e sem fundamentação. Para as autoras o conhecimento oferece elementos que mediam as ações para que seja possível a concretização dos objetivos da EI, contribuindo para o desenvolvimento superior e gradual a partir das intervenções pedagógicas realizadas pelo professor.

Ainda ressaltando a importância de observar, refletir e construir saberes para a condução das práticas, Silva e Urt (2014) afirmam,

A abordagem da avaliação na Educação Infantil envolve o pensar em ações que valorizem todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança, do professor, da instituição. Não existe uma forma de avaliar, requer sim um olhar reflexivo e mediador à prática. (SILVA; URT, 2014, p. 76).

Para a avaliação são necessários instrumentos e técnicas que precisam ser consideradas pelo professor, objetivo, área de estudo, métodos e procedimentos condições de tempo e números de alunos são elementos a serem abordados. Hoffmann (2015) acrescenta que devem ocorrer não somente bimestralmente, mas frequentemente, sobre o cotidiano das crianças para que seja subsidiado permanentemente o trabalho junto a ela, desta maneira a avaliação de qualidade parte do momento em que o docente coleta os dados necessários acerca dos conhecimentos e das potencialidades dos alunos e propõe novas e desafiadoras atividades de maneira que favoreça a aprendizagem.

Ter claro o que será avaliado e os objetivos para os conteúdos são fatores necessários conforme a autora cita, ficando sob a responsabilidade do docente uma visão global e ao mesmo tempo minuciosa das habilidades que devem ser

desenvolvidas para cada faixa etária, como por exemplo: para trabalhar o controle do equilíbrio, é preciso planejar atividades específicas para o equilíbrio dinâmico e para o equilíbrio estático, para as atividades de coordenação motora é preciso ter foco em um habilidade a ser explorada, se a coordenação visomotora, se a coordenação óculo manual, se a coordenação motora fina, acrescentando ainda, ao conhecimento que cada aluno consegue realizar sozinho e o que consegue realizar com ajuda de um adulto ou do grupo de alunos.

Observo como ela se movimenta e como realiza a atividade e percebo se ela está conseguindo ter firmeza no traçado dela ou não (Jasmine).

A professora Jasmine avalia as atividades para o eixo movimento observando se a criança consegue realizar a atividade proposta e se tem firmeza no traçado, nesse caso é perceptível a preocupação do professor no desenvolvimento das habilidades de coordenação motora fina, apresentando firmeza no traçado, ou seja, apresentando uma boa escrita.

Quando aborda o desenvolvimento motor infantil, é importante compreender que a motricidade fina (apontada pela professora Jasmine), é dependente de uma progressiva integração de diferenciação de movimentos, que conforme Marques (1979), só são desenvolvidos depois de a criança ter dominado os movimentos ligados aos grandes músculos, assim, é necessário que o professor priorize e intensifique as explorações por meio de vivências das atividades que envolvam grandes músculos e coordenação motora global para depois focar nas atividades motoras finas, que contempla a habilidade de ter firmeza no traçado e na escrita.

Nesse contexto é possível elaborar uma relação de elementos que o professor deve dominar para a atuação na educação infantil:

Figura 16 – Relação de elementos do processo de avaliação.



Conhecer o processo de desenvolvimento, o que o aluno já consegue realizar com autonomia, é fruto de um olhar avaliativo e permite que o professor saiba como auxiliar e o que intensificar e propor para alcançar novos objetivos e novas fases, para o desenvolvimento motor infantil. Papalia e Olds (2000), apontam que as habilidades como abotoar camisas, desenhar figuras envolvem o controle de músculos mais específicos e coordenação óculo e manual.

As habilidades motoras amplas, segundo Bee (1996), se desenvolvem antes das habilidades motoras finas, e com base nesses conhecimentos, é necessário refletir sobre um programa de educação física bem estruturado desde as primeiras idades da infância, sem acelerar o processo.

Rodrigues (2005) afirma que o docente deve alimentar-se de informações necessárias sobre a evolução do desenvolvimento infantil para não cometer erros no processo de ensino. A esta afirmação cabe as colocações das subcategorias que direcionam aos conhecimentos das publicações do MEC sobre Educação Infantil e

sobre o que se espera que, ao final do ano, o aluno realize com domínio e autonomia dentro das propostas para o eixo movimento, já que o professor precisa conhecer as potencialidades e as limitações de cada aluno, mas também as esperadas para cada faixa etária antes de determinar quais serão seus objetivos.

Conhecer e compreender o desenvolvimento da criança fará com que a avaliação seja um instrumento para nortear a ação docente, permitindo ao professor a correção e os ajustes das práticas diárias. Freire (1989), entende a avaliação como uma possibilidade de mostrar em que o aluno avançou:

A avaliação deve procurar abranger todos os aspectos do desenvolvimento da criança, não só o cognitivo, mas sim uma avaliação a partir do aluno, tendo ele como referência, como parâmetro de si mesmo. Deve ter uma ação também diagnóstica, que indique quais alterações na práxis do professor deve acontecer para facilitar a aprendizagem do aluno. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência (FREIRE, 1989, p. 92).

Na ideia proposta pela autora, práticas necessitam de avaliação, avaliar constantemente aquilo que se faz oportuniza a eficiência.

A observação das atividades que a gente realiza, as fichas avaliativas que vêm da rede pra gente avaliar os alunos (BELA)

É sempre observado o aluno como um todo e a prefeitura encaminhou aquele documento que a gente está fazendo com eles a sondagem e avaliação (MERIDA).

Na rede municipal, conforme apontado pelas Professoras Bela e Merida, há a observação diária para que os docentes consigam preencher a ficha avaliativa dos alunos. Hoffmann (2015), apresenta a existência de um documento como os citados, sendo um mecanismo adotado pelas instituições de Educação Infantil que controla e vigia o comportamento e a disciplina das crianças, antecipando maneiras formais e informais de avaliação do Ensino Fundamental:

[...] o modelo de avaliação classificatória se faz presente nas instituições de educação infantil quando, para elas, avaliar é registrar ao final de um

semestre (periodicidade mais frequente na pré-escola) os comportamentos que a criança apresentou, utilizando-se para isso, de listagens uniformes de comportamentos a serem classificados a partir de escalas comparativas tais como: atingiu, atingiu parcialmente, não atingiu; muitas vezes, poucas vezes, não apresentou; muito bom, bom, fraco; e outros. Na sequência, a mesma autora analisa os modelos das fichas de avaliação, que, como demonstra, são muito utilizadas nas instituições de educação infantil para avaliar as crianças: Apresentam, por exemplo, um grande número de itens referentes a atitudes, tais como atendimento a solicitações da professora, organização do material, hábitos de higiene e alimentação [...] Pareceres descritivos seguem roteiros atrelados à rotina dos professores, que dão o seu “parecer” sobre o comportamento das crianças nas diversas atividades e momentos da rotina. A partir, também, de uma visão moralista e disciplinadora, elas são julgadas a partir de um modelo ideal de criança obediente, atenta, organizada, caridosa, querida, surgindo às 7 comparações e classificações das atitudes evidentes por elas (HOFFMANN, 2015, p. 26).

Para que haja, sob a opinião de Hoffmann (2015), uma mudança na prática avaliativa, seria necessária a mudança na concepção de infância e de criança, visto que as instituições deveriam perceber as contradições. As avaliações deveriam ser utilizadas para que o professor conhecesse melhor seus alunos, interesses gostos, sentimentos, culturas, e não como instrumentos para classifica-las como obedientes, desobedientes, organizadas ou não.

É importante ainda, que o professor tenha a consciência de que a forma como a criança é avaliada na escola ou por ela mesma, será a forma de representação que ela construirá dela mesma. A esta observação, Bassedas (1999) retrata que diante do fato das muitas influências que a criança recebe de pessoas maiores e mais capazes que ela em realizar diversas ações, é necessária uma construção de relação positiva, como elemento para a obtenção de novas aprendizagens.

Eu acho com certeza os alunos parciais nesse sentido de movimento saem prejudicados eu tenho consciência disso, mas eu também tenho consciência de que não é por falta minha não é por preguiça (AURORA).

Mesmo diante de uma realidade de avaliação para formalizar um documento, é possível perceber o docente que avalia a própria ação, a fala da professora Aurora denota uma apropriação de docente que reconhece as necessidades do aluno, mas que tem a preocupação em se ajustar ao sistema, percebendo que há alunos que saem prejudicados diante da realidade do sistema.

Com isso, é preciso retomar o processo avaliativo como reflexivo que permite ao educador adequar sua prática às necessidades considerando tanto os aspectos de experiências das crianças (cognição, emoção, motivação), como também sobre os aspectos da compreensão da diversidade da infância (cultura, desenvolvimento, vivências), buscando articular e integrar em um mesmo espaço, a diversidade de interesses e diversidades, recorrendo aos conceitos de Freire (1989), quando atribui como fundamental para a construção de uma sociedade democrática, a autonomia.

Porém, o autor afirma que a autonomia, voltada à reflexão crítica e de grande importância à educação, é fruto de uma construção cultural, não é algo natural e depende da relação do homem com os outros e deste com o conhecimento, e com base nessas observações são refletidos que ensinar não é apenas um ato de transferir conhecimentos, mas de criar possibilidades para sua construção.

Nesta linha de pensamento a avaliação significativa estaria pautada na relação dos elementos apresentada na figura 16, apontando para a necessidade de conhecer, planejar, intervir e replanejar, fazendo uso da autonomia, para efetivar uma nova ação de maneira que ajustasse suas práticas para atender de maneira significativa a todos os alunos da turma.

O trabalho na Educação Infantil se faz a partir de vários olhares (professores e crianças), o conhecimento é construído de maneira mediada, fundamentado por meio do diálogo, da reflexão, do planejamento e da avaliação, em que o professor, como responsável direto, visa desenvolver seu trabalho de forma correta (SILVA; URT, 2014, p. 75).

Retomando e inserindo os estudos de Vygotsky (1988), para os assuntos relacionados à avaliação dos alunos, o mecanismo apresentaria ao professor o conhecimento do que a criança sabe realizar sozinha e o que pode alcançar com mediação, assim o professor atuaria na zona de desenvolvimento proximal do aluno estimulando a criança a progredir potencializando as avaliações como instrumentos significativos.

4.4 Conteúdos do Eixo Movimento

A terceira classe organizada, apresentou 16,3% dos termos recorrentes a palavra motor iniciando a lista e apontando para um contexto de palavras representativas nas questões sobre os conteúdos que são trabalhados pelas professoras na EI.

Figura 15. Nuvem de palavras - conteúdos



Fonte: IRAMUTEQ (2017)

Para garantir aos alunos diferentes aprendizagens, os conhecimentos são organizados de maneira que as crianças possam vivenciar as experiências, assim são fornecidos conteúdos associados à práticas reais, evidenciando uma aprendizagem que não se efetiva sem conteúdos (BRASIL, 1998).

Pesquisas e produções teóricas realizadas, principalmente durante a última década, apontam a importância das aprendizagens específicas para os processos de desenvolvimento e socialização do ser humano, ressignificando o papel dos conteúdos nos processos de aprendizagem (BRASIL, 1998, p.48).

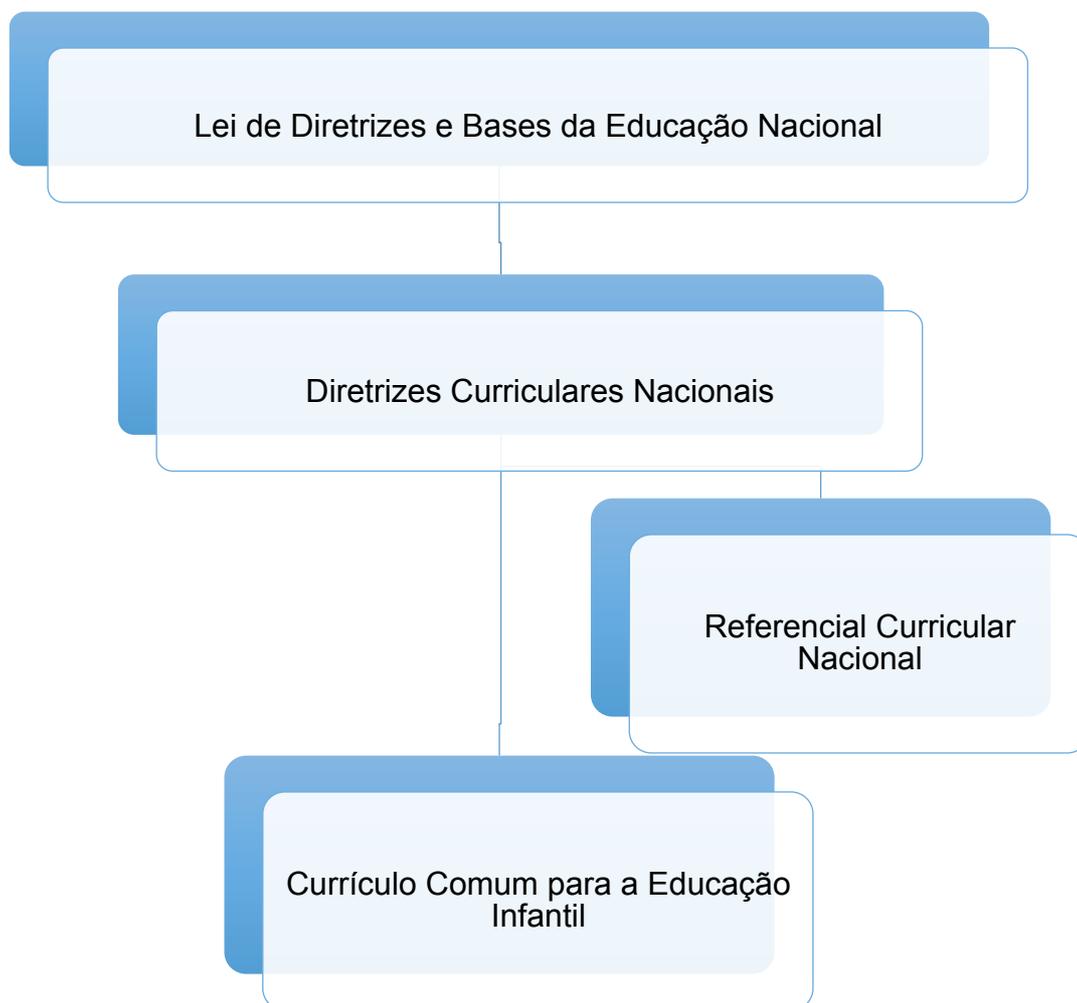
Assim, o planejamento de situações envolvem a seleção de conteúdos específicos para as aprendizagens que propõe oportunizar. Nessa ideia, o RCNEI organiza a explicitação dos conteúdos mínimos para que sejam trabalhados de forma intencional e integrada, considerando que os objetivos sejam atingidos (BRASIL, 1998).

Os professores da rede municipal em que é realizada a presente pesquisa, selecionam as atividades que trabalharão, conforme os conteúdos que precisam ser oferecidos aos níveis de ensino. No documento CCEI são apresentados a cada nível os objetivos propostos e as expectativas mínimas que precisam ser garantidas ao final do ano de cada nível. As propostas, objetivos e conteúdos apresentados na publicação são estruturadas com base no RCNEI:

Cabe ao professor planejar uma sequência de atividades que possibilite uma aprendizagem significativa para as crianças, nas quais elas possam reconhecer os limites de seus conhecimentos, ampliá-los e/ou reformulá-los. (BRASIL, 1998).

Os conteúdos mínimos que devem ser oportunizados na Educação Infantil, bem como as garantias de direito dos alunos, e todas as sistematizações são guiadas nacionalmente seguindo a organização de acordo com a figura 16.

Figura 16. Organização dos documentos norteadores da Educação Infantil



As Diretrizes Curriculares Nacionais se ajustam às exigências da LDB, e o Referenciais Curriculares Nacionais apresentam orientações didáticas que auxiliam o professor nas adequações e nas sugestões de como trabalhar os conteúdos previstos. O Currículo Comum da Educação Infantil propõe aos professores de maneira sistematizada os conteúdos mínimos previstos conforme legislação vigente para ao atendimento nas instituições, e o professor seleciona, organiza e estrutura esse planejamento para o dia a dia das atividades:

Eu seleciono as atividades semanais do Eixo Movimento me orientando pelas sugestões contidas no Currículo Comum da Educação Infantil que é da Secretaria de Educação (RAPUNZEL).

A Professora Rapunzel faz uso somente do documento de apoio da Secretaria de Educação (CCEI) para planejar suas aulas, selecionando os conteúdos que serão introduzidos ou aprofundados, registrando suas ações da semana (a esse documento usa-se o nome semanário), em uma folha impressa com lacunas seguindo uma ordem cronológica diária e encaixa as atividades para cada dia.

Eu divido ela em dois grandes campos: no pátio eu desenvolvo a coordenação motora ampla aí percebo força, equilíbrio, deslocamento. O outro campo que eu trabalho junto com as outras atividades é de coordenação motora fina, aí eu fico selecionando mais a parte da percepção visual, movimento de pinça, firmeza no tônus manual, posicionamento, postura (JASMINE).

Ao ser questionada sobre a seleção dos conteúdos, a professora Jasmine apresenta uma divisão em dois momentos, sendo percebido em um dos momentos a preocupação em integrar as atividades do Eixo Movimento a outras atividades, nessa inserção de outras explorações ela consegue também identificar e oportunizar que as habilidades motoras sejam trabalhadas. A essa organização, o RCNEI aponta:

Embora estejam elencados por eixos de trabalho, muitos conteúdos encontram-se contemplados em mais de um eixo. Essa opção visa a apontar para o tratamento integrado que deve ser dado aos conteúdos. Cabe ao professor organizar seu planejamento de forma a aproveitar as possibilidades que cada conteúdo oferece, não restringindo o trabalho a um único eixo, em fragmentando o conhecimento (BRASIL, 1998, p. 53).

Reconhecendo os estudos de Vygotsky (1988), o homem é um sujeito total enquanto corpo e mente, organismo, biológico e social, integrado em um processo histórico, num cenário em que a criança nasce com funções psicológicas elementares e, a partir das aprendizagens apropriadas pela cultura, essas funções se transformam em funções psicológicas superiores, assim, a proposta de um trabalho fragmentado não estaria nas considerações propostas pelo autor.

Com isso, é pertinente a afirmação de Bee (1997) ao citar que a evolução biológica do sujeito em consonância com a exploração do meio permite o

desenvolvimento de habilidades motoras complexas, sendo importante a intensificação destas aprendizagens durante os primeiros anos de vida.

Ainda com fragmentos da fala da professora Jasmine, é evidenciado o desenvolvimento da coordenação motora ampla, conceituada por Leite (2008) como a capacidade de realizar um movimento ou uma sequência de movimentos com eficiência e economia de esforços, a coordenação motora da criança é aperfeiçoada gradativamente na fase pré-escolar, com isso, Bee (1996) ressalta a importância das oportunidades oferecidas aos alunos para que as habilidades mais complexas possam ser efetivamente aprimoradas e desempenhadas.

O outro conteúdo proposto pela professora seria a coordenação motora fina, citada por Neto (2004) como elemento da motricidade humana, seguida ainda pela atenção apontada ao desenvolvimento da percepção visual, movimento de pinça e tônus. A influência do determinante cultural é identificada nesta cena, nas ações pedagógicas e na ideia da sociedade de preparar o aluno para o ensino fundamental. Neste recorte a professora expõe sua preocupação em preparar a firmeza no punho infantil como importante habilidade para o término na fase da Educação Infantil.

Conforme Neto (2004), a habilidade motora é a capacidade humana expressada pela qualidade do movimento executada no plano manipulativo (motricidade fina), neuromotor (coordenação e equilíbrio), projetivo (esquema corporal) e perceptivo (organização espacial e temporal), assim, dentro das especificações elaboradas pelo autor, a coordenação motora fina apontada pela professora é uma das habilidades motoras a ser desenvolvida pela criança.

A essa ideia é significativo considerar o pensamento de Bassedas (1999) ao constatar que a aprendizagem humana depende da maturação genética e da estimulação social e pessoal que a criança recebe ao longo de seu desenvolvimento das pessoas que a rodeiam, pois os aspectos psicológicos de desenvolvimento não são predeterminados, mas influenciados e adquiridos mediante tais interações.

Complementando a ideia, Leite (2008) afirma que as crianças não nascem prontas de com conhecimentos definidos das noções corporais, no entanto é perceptível a importância desta competência na fase que antecede o período escolar dos alunos. A autora defende ainda que, a não apropriação das habilidades

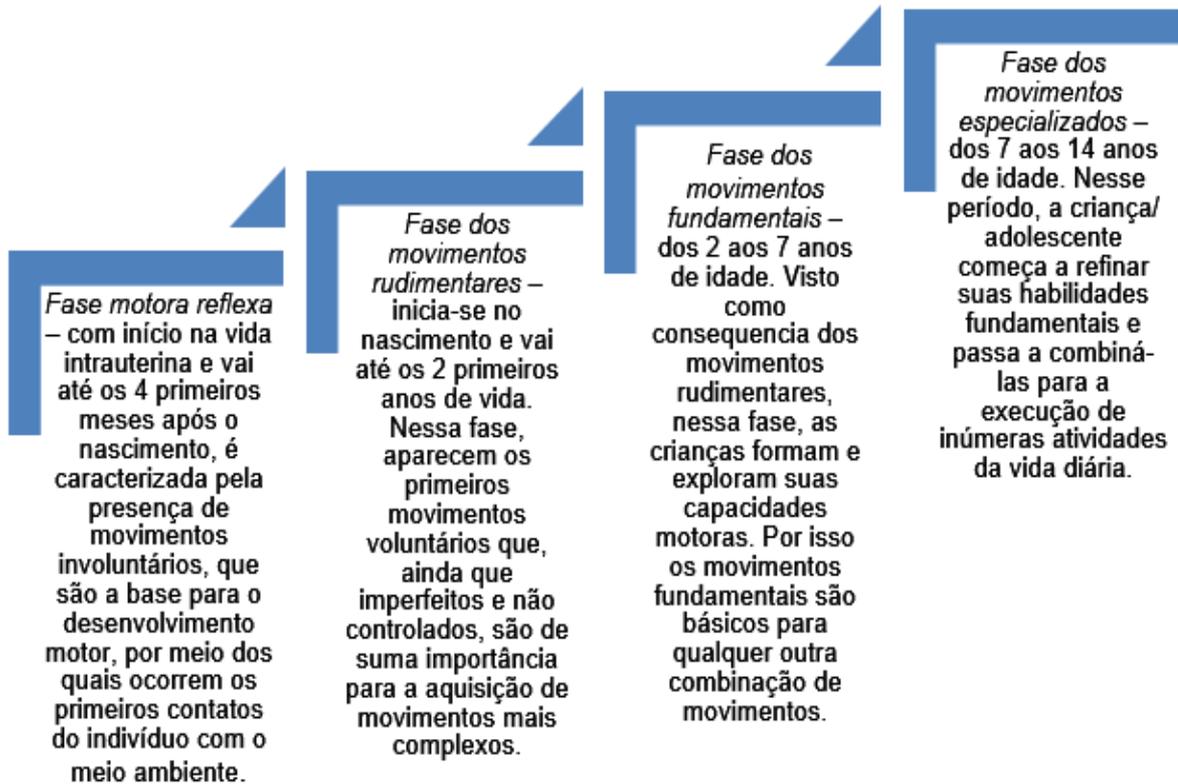
psicomotoras das crianças podem acarretar prejuízos futuros ao sujeito, como dificuldades de aprendizagem já que por terem uma má constituição esquema corporal podem ter gestos menos coordenados, escrita lenta e apresentar problemas de ritmo da leitura. A criança com dificuldades de lateralidade também pode apresentar dificuldades na escrita por não ter definição de sua dominância lateral, assim como uma criança com dificuldade de orientação espacial terá dificuldade para identificar e realizar a posição corretas das letras (LEITE, 2008).

Os elementos apontados por Leite (2008) como bases da psicomotricidade, são considerados distintos mas que se integram na relação da criança com o mundo físico e social. Para a autora a partir das experiências motoras vivenciadas no dia a dia a criança vai se apropriando das experiências, incorporando significados, abstraindo as características dos objetos, suas relações, modificando seu meio, e com isso se desenvolvendo cognitivamente, ampliando a capacidade de elaboração do pensamento e construindo sua inteligência.

Nas narrativas das professoras, os conteúdos apresentados são evidentes das bases psicomotoras, porém, o RCNEI e o CCEI apresenta conteúdos com termos distintos, apresentados neste trabalho na revisão de literatura. Assim, é possível perceber que a seleção de conteúdos propostas pelos professores para o Eixo Movimento não seguem de maneira integral os objetivos propostos pela rede, mas com as estratégias de atividades para as habilidades psicomotoras, há um paralelo entre o que se propõe e o que se determina a ensinar nesse processo de desenvolvimento e evolução motora das crianças.

No cenário de evolução do desenvolvimento humano Gallahue e Ozmun (2013) explicitam fases previsíveis com mudanças esperadas conforme as faixas etárias, como estágios do processo de acordo com a figura :

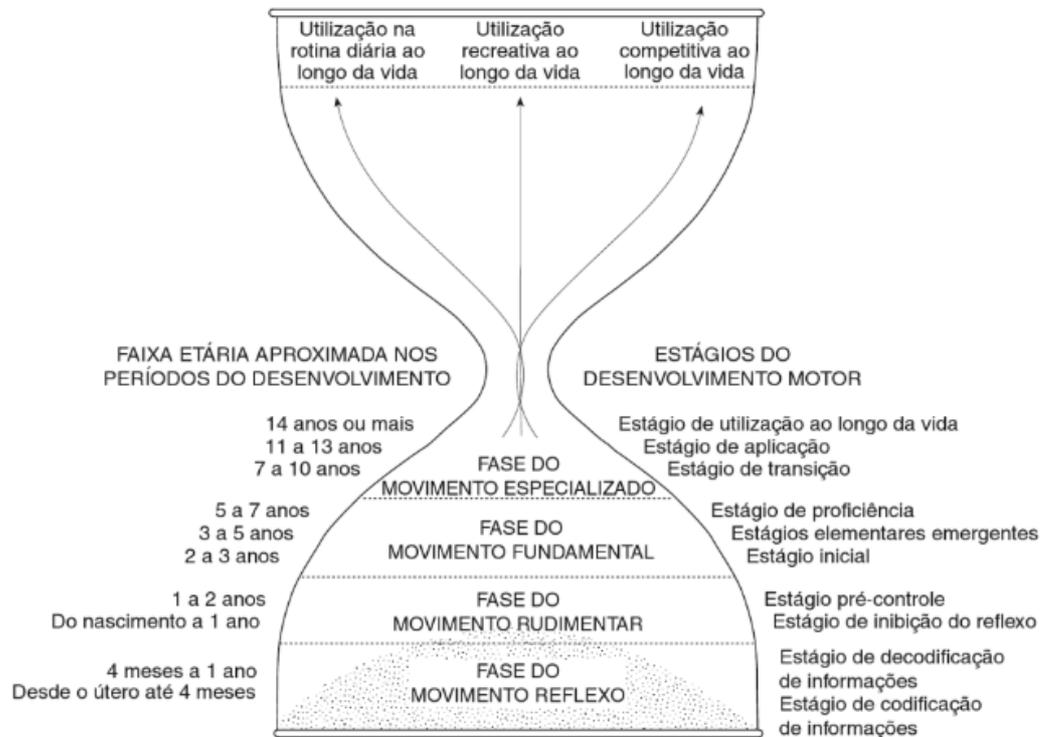
Figura 17 – Estágios do processo de evolução do Desenvolvimento Humano



Fonte: Gallahue e Ozmun (2013), adaptado pelo autor (2018).

Em resumo as ideias de Gallahue e Ozmun (2013), os autores propõe a compreensão por meio da ampulheta, resumindo as fases e os estágios do desenvolvimento motor.

Figura 18 – Ampulheta de fases e estágios do desenvolvimento motor.



Fonte: Gallahue e Ozmun (2013).

Para que ocorra o desenvolvimento e a apropriação da evolução de movimentos é necessário considerar a interferência da hereditariedade e do ambiente, com isso, conhecendo o processo pelo qual o sujeito passa e os movimentos que realiza, o professor consegue avaliar as necessidades e as habilidades e adequar suas aulas para atender as demandas e as especificidades dos alunos (Gallahue; Ozmun, 2013).

Nessa perspectiva de envolvimento de atividades que possam contribuir para o desenvolvimento motor infantil, é possível citar Sacristán (2000), que evidencia a importância do currículo como proposta educativa, como manifestação da intenção declarada, que direciona as ideias e os projetos para a concretização em situações reais. Não basta ao professor desejar que o aluno aprenda algo, é necessário ter o conhecimento científico, valorizar os aspectos culturais e sociais dos alunos, para

que, por meio de brincadeiras e propostas pedagógicas adequadas a cada faixa etária, as habilidades sejam estimuladas.

As diversidades humanas no processo de desenvolvimento do aluno precisam ser consideradas, já que todas as pessoas são dotadas de diferentes particularidades físicas e psíquicas, que conforme Bassedas (1999), são características do ser humano: físicas e de potenciais que se desenvolvem em um determinado ambiente.

Nessas considerações, os conteúdos propostos aos alunos na EI devem priorizar as necessidades dos alunos, trabalhando com limites e potencialidades. Para isso, no cotidiano das instituições, o conteúdo do trabalho é proposto pelo currículo. Saviani (2005) define currículo como uma evolução de um processo iniciado na ideia de registro da vida do aluno, passando pela ideia de prescrição (no sentido de prescrever o que caberá ao aluno), seguido pela execução, enquanto produto de uma escolarização e de vivência inseridas num contexto cultural.

Eu seleciono as atividades semanais do Eixo Movimento do CCEI que estão previstas como uma vez por semana para o nível Jardim (RAPUNZEL).

A professora Rapunzel expressa sua organização relatando que, seguindo as orientações do documento norteador da rede, seleciona conteúdos para o Eixo Movimento para a exploração uma vez por semana. Evidenciar as necessidades da criança, de maneira integral devem estar entre as propostas do currículo, já que para Sacristán (2000), o contexto dá significado e relevância ao documento, que concretiza as funções da escola e a forma como enfoca-las num momento histórico e social dentro das instituições. Com a tarefa de transformar as necessidades da criança em forma de documento, o currículo nas instituições públicas são direcionados pelos RCNEI que citam que, quanto menor a criança, mais ela precisa de um adulto que interprete os significados de suas expressões e movimentos, auxiliando-as na vida diária.

Pensar sobre a falta de atenção às necessidades da criança pequena são as propostas de Haddad (1991), que acredita em uma educação que não pode ser vista de maneira fragmentada ou somente em termos de aprendizagem, já que a educação lida com seres humanos, para a autora, a ação educativa é mais ampla e complexa,

organizada de maneira integrada em corpo, mente, sentimento, emoção, cultura, arte e expressão.

Nessa ideia de predomínio das ações integradas propostas pela autora, os conteúdos organizados em currículos devem evidenciar para a EI, situações culturais e da influência social das atividades física, esportivas e brincadeiras corporais do convívio de uma criança. O RCNEI aponta os momentos de brincadeiras como momentos que compõem o repertório infantil das brincadeiras corporais privilegiando o desenvolvimento das habilidades do plano motor (BRASIL, 1998).

Eu seleciono a atividade e tento colocar pelo menos três vezes na semana o eixo Movimento, mas deixando as crianças trabalharem bastante o movimento livre, nessa idade se você exigir muito deles e só direcionar, direcionar, direcionar, eles ficam muito presos, então no eixo Movimento eu consigo lançar um objetivo com eles de movimentos corporais, brincando (TIANA)

A professora Tiana, que trabalha com alunos de Berçário II, apresenta sua preocupação ao selecionar os conteúdos para serem explorados, de maneira que as crianças brinquem, e nessas situações de brincadeiras a professora observa os objetivos propostas, analisando se estão sendo atingidos.

Há alguns anos atrás, as crianças vivenciavam experiências motoras em suas atividades diárias diferentemente das vividas atualmente de maneira que as habilidades motoras eram exploradas, Miranda (2008), a esse respeito aponta que a criança precisa aprender a mover-se, a dominar e controlar os próprio corpo, envolvendo-se em atividades como tentar, praticar, pensar, tomar decisões, avaliar, ousar e persistir. Para o autor, a aprendizagem por meio das explorações do movimento consegue chegar a esse fim, um meio pelo qual a criança aprende mais sobre si mesma, sobre seu ambiente e sobre o mundo que o cerca.

À medida que vai crescendo e se apropriando de novas capacidades, a criança vai ganhando autonomia e independência, com isso, inicialmente ela conta com o predomínio de uma motricidade subjetiva, que aos poucos são substituídas e apropriadas pela dimensão objetiva do movimento para atuar e agir no meio físico (BRASIL, 1998).

Acho que trabalhar bastante a lateralidade que reflete na escrita que é muito cobrado pra eles, a coordenação motora fina (BELA).

Citada pela professora Bela, a lateralidade é o domínio que o sujeito possui de utilizar e preferir mais ou melhor um lado dominante do corpo, para Negrine (1986) é a manifestação de um predomínio motor relacionado com as partes do corpo que integram suas metades, em direita e esquerda, vinculado ao processo sensório motor. A percepção da lateralidade pelo indivíduo, permite realizar com precisão, agilidade, rapidez e força, os movimentos, auxiliando no desenvolvimento do movimento global e dos movimentos do corpo no espaço (NEGRINE, 1986).

O conteúdo proposto pela professora Bela demonstra a preocupação, conforme relato, com uma habilidade a ser desenvolvida para a realização do movimento para a escrita. Pegar um objeto, escrever, pintar, recortar são movimentos que exigem da criança a coordenação entre objeto, mão e olho e a realização de movimentos em um conjunto de músculos regulados e comandados por funções neurológicas, e o sucesso da realização destes movimentos somente acontecerão conforme o nível de aprendizado e evolução do desenvolvimento motor do sujeito (NETO, 2002).

No período da tarde tem sim a parte de movimento, circuito, gincana, desafios com até mesmo com jogos pedagógicos, bastante desafio pra eles, eles fazem esse tipo de exercício assim (AURORA).

A professora Aurora, seleciona como conteúdos para os alunos, brincadeiras e jogos que oferecem desafios aos alunos, citando circuito e gincanas como exercícios. Para Gallahue e Ozmun (2013), a infância é o momento ideal para que a criança possa se desenvolver e aperfeiçoar seus movimentos, que vão desde os movimentos fundamentais da infância até as habilidades esportivas ou especializadas nos meados da infância, com isso brincando elas aprendem sobre seus corpos e potencialidades.

Para Gallahue e Ozmun (2013), ao selecionar os conteúdos e planejar a aula, o professor precisa levar em conta os níveis de aprendizagem e o desenvolvimento de cada criança, considerando ainda que, as diferenças da mesma faixa etária se devem a fatores físicos e também às experiências motores anteriores, com isso, nessa

seleção de conteúdos deve-se considerar os níveis de complexidade diferentes de uma mesma atividade, se necessário, repeti-la, valorizando o movimento e não somente o resultado.

A exploração do ambiente por meio de brincadeiras, jogos ou exercícios físicos que envolvem as atividades motoras que, segundo Neto (2004), implicam em modificações ao sujeito não somente no âmbito físico, mas também perceptivo motor, moral e afetivo.

Freire (1989) aponta uma concepção acerca do processo educativo que evidencia a importância da experiência corporal em tudo o que é proposto à criança na escola. O movimento corporal da criança, não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural.

No documento norteador do professor para o nível Jardim (CCEI), o objetivo *explorar e utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento para utilizar diversos objetos* é o que direciona a ação docente para o desenvolvimento da habilidade de coordenação motora proposta, o documento apresenta dessa forma, objetivos amplos que são especificados por meio de conteúdos e explorados por meio de brincadeiras conduzidas ao longo da aula e fazem que a criança vivencie situações e aprimore cada vez mais suas habilidades.

Assim, inseridos num contexto de interação e mediação, professor e aluno participam de situações e vivências que envolvem ações, estratégias e conhecimento do outro, iniciando um processo de internalização, que permite, conforme Fontana (1996), que os saberes e conhecimentos sejam vivenciados, compartilhados e posteriormente absorvidos pelos envolvidos, já que a cada brincadeira ou atividade planejada e realizada oferece ao aluno a experiência e o aprimoramento de novas habilidades.

Nessa perspectiva, é possível afirmar que Zabala (1998), considera faz um apontamento de que o termo conteúdo normalmente é utilizado para definir aquilo que se deve aprender nos espaços escolares, um sentido estritamente disciplinar e de caráter cognitivo, também usado na avaliação do papel que os conteúdos devem ter no ensino. Com isso, nas concepções que entendem a educação como formação

integral, tem se criticado o uso de conteúdos como a única maneira que o professor tem de alcançar os objetivos. O autor acrescenta ainda que, deste modo, os conteúdos devem ser vistos e considerados como todas as ações que possibilitam o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relações interpessoais e de inserções sociais em que a criança seja inserida.

4.5 Formação Docente

A quarta classe organizada, apresentou 20,4% dos termos recorrentes a palavra ano, iniciando uma lista e apontando para um contexto de palavras representativas nas questões sobre a formação docente dos professores da Educação Infantil.

Figura 19 - Nuvem de palavras - Formação Docente



Fonte: IRAMUTEQ (2017)

Ao apontar e discutir os saberes necessários aos fazeres pedagógicos e à intencionalidade do professor no dia a dia nas instituições de EI, destacamos a importância dos saberes da experiência e do conhecimento da prática na formação inicial e continuada do professor, abordando o tema sobre a formação do professor.

O “desejo de ser”, que corresponde à busca da realização da vida como força matriz de cada um, é o ponto de partida de toda a trajetória humana, de cada ser que, vindo ao mundo, integra-se, desenvolve-se, torna-se sujeito e cidadão desse mundo, se esta “viagem rumo ao desconhecido” for possibilitada, permitida, e facilitada por meio da educação. As “respostas que elabora às provocações da própria existência” constituem-se nos elementos que vão (ou não) permitir-lhe formar-se um sujeito ativo do seu tempo, cidadão participativo de sua sociedade. As “respostas que elabora às provocações da própria existência” necessitam ser dadas a cada momento de sua vida, até o momento em que se encerra, pois todo ser humano nasce condicionado e constrói sua liberdade na tentativa de superar seus próprios condicionamentos, num itinerário pessoal de auto realização (FERREIRA, 2006, p 17).

Atuar na Educação Infantil requer do profissional mais do que o simples "gostar de criança", atualmente as propostas e o objetivo de desenvolvimento integral do aluno são dimensões que exigem do profissional o conhecimento e a formação contínua e fundamentada. Nos anos em que inicia na função, os professores, segundo Garcia (2009) passam por um período de tensão diante das aprendizagens intensivas e contextos desconhecidos.

Nesse início, os profissionais se percebem como mal preparados, diante do enfrentamento das condições de trabalho, mas para Tardif e Raymond (2000), os acontecimentos que marcam o período inicial da carreira docente adquirem importância fundamental no estabelecimento de práticas que influenciarão sua trajetória profissional.

Entretanto, desde a aprovação do Conselho Nacional de Educação da Resolução CNE/CP N°1/ 2006 foi proposta como licenciatura a exigência mínima para as formações de professores de Educação Infantil e anos iniciais do ensino fundamental, porém Gatti (2010) aponta que a complexidade e as amplas atribuições curriculares exigidas para esse curso acarretou uma formação fragmentada, não abrangendo estudos, pesquisas e extensão relativos à atividade didática e as reflexões à ela associadas.

Para Weisz (2004), as faculdades de Educação e pedagogia por muito tempo ofereciam os mesmos conteúdos para a formação de professores, diretores e orientadores, sem explorar e ensinar as didáticas específicas de cada área.

Por isso, a formação do profissional para a atuação nas salas de aula, é vista não somente nos anos em que o sujeito cursa a graduação, mas os conhecimentos desenvolvem-se ao longo da sua trajetória, Imbernón (2002) afirma que:

[...] a profissão docente desenvolve-se por diversos fatores: o salário, a demanda do mercado de trabalho, o clima de trabalho nas escolas em que é exercida, a promoção na profissão, as estruturas hierárquicas, a carreira docente etc. e é claro, pela formação permanente que essa pessoa realiza ao longo de sua vida profissional (IMBERNÓN, 2002. p.43).

Para o autor, muitas pesquisas foram realizadas acerca do conhecimento profissional dos professores, sendo apontado que dificilmente esse conhecimento seja especializado, já que está muito ligado à ação, isso faz com que o profissional docente construa parte do conhecimento na prática, nas experiências, ressaltando que a formação inicial deve fornecer base para se adquirir esses conhecimentos especializados (IMBERNOM, 2002).

A esses conhecimentos especializados, Kramer (2002) frisa a singularidade da formação dos docentes para a EI, considerando que as crianças nessa fase têm um enorme potencial criativo, e muitas vezes é sufocado por uma cultura intelectualista. Diante disso, para a autora, o profissional de infância precisa refletir sobre essa prática, sem partir de concepções pré-determinadas, de receitas ou manuais para direcionar a experiência.

Com a mudança da visão assistencialista da Educação Infantil, e assim como as formações para os docentes se modificaram, Kramer (1994) indica que além da formação indicar condição de qualidade ao atendimento das crianças, ela passou também a ser vista como direito do profissional no que se refere à complementação da escolaridade básica e em sua profissionalização e condições para o exercício da docência com dignidade.

Avaliação, planejamento, seleção de conteúdos propostos pelo currículo, conhecimento do desenvolvimento infantil, propostas de intervenção e mediação pontual para o avanço das aprendizagens, são elementos da intencionalidade e do saber de um profissional docente. Compreendendo a faixa etária de 0 a 5 anos, a educação infantil explora as atividades para o desenvolvimento infantil atendendo à

ludicidade e da motricidade, para os teóricos de desenvolvimento infantil, Wallon (1975) e Vygotsky (1998), tais elementos são constituintes dos principais fatores para essa fase do desenvolvimento, sendo com, tarefa do professor mediar situações intencionais e livres no dia a dia nas instituições.

A primeira formação habilita e insere o professor na docência da educação básica, e como afirma Borges (2010), estabelece o marco identitário da profissão docente e não mais uma relação de aprendiz, entretanto não existe conforme cita Silva (2011), uma formação que seja completa e abrangente para se formar um professor, pois isso estagnaria o capital cultural, a formação docente se dá de maneira continuada, durante o exercício da atividade, sendo uma formação de desenvolvimento pessoal, profissional, e político social, que se constrói pela reflexão coletiva de trabalho antes e durante a carreira profissional.

Eu acho assim: eu planejo de acordo com o meu conhecimento mas, poderiam ser bem mais planejadas para atingirem outros objetivos (BELA).

Sobre Movimento, não temos formação não (TIANA).

Com relação a formação para aprofundamento nos estudos acerca da importância do Movimento na EI, e possibilidades, sugestões e discussões sobre esse trabalho, a professora Bela expõe fazer uso somente dos próprios conhecimentos, mas sua fala posterior complementa a possibilidade de um melhor planejamento, já Tiana, diz não ter formação. Para Gallahue e Ozmun (2013), os profissionais devem compreender as características do desenvolvimento dos alunos, bem como suas potencialidades e limitações, somente conhecendo poderão estruturar experiências que de fato, reflita as necessidades e o interesse respeitando o nível de habilidades dos alunos.

As formações continuadas, formações que acontecem ao longo das experiências e do dia a dia dos professores aperfeiçoam o trabalho profissional, para Freire (1998), somos eternos aprendizes e estamos em formação permanente. Assim, um estudo de maneira contínua, que intensifique as necessidades reais e específicas exigidas pela função, apresentado como formação continuada aos docentes, apresenta-se como forma estruturante e conforme Imbernóm (2002), deve ter como

base a reflexão do sujeito sobre a sua prática, examinando teorias, esquemas e funcionamentos, oportunizando que o professor realize uma constante auto avaliação que oriente o próprio trabalho.

A formação do professor ao longo de sua trajetória e profissionalização de acordo com Imbernón (2002), apresenta características que revelam seus pressupostos e suas especificidades: a reflexão teórico-prática sobre a prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade, a capacidade do professor de gerar conhecimento pedagógico por meio da prática educativa; a troca de experiências entre profissionais para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção das propostas, e o desenvolvimento profissional da instituição de ensino, mediante o trabalho conjunto para transformar as práticas pedagógicas.

A formação continuada, é uma realidade em nível nacional e mundial que cumpre não somente a exigência dos avanços da tecnologia e da ciência, mas como Ferreira (2006), como uma nova categoria, que necessita ser pensada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana, devendo ser entendida como mecanismo de permanente capacitação reflexiva diante de todas as exigências e desafios que a ciência, a tecnologia e o mundo do trabalho impõe.

Para abordar o tema formação continuada, cabe inicialmente colocar a definição de Chimentão (2009), ao dispor dos termos informação e conhecimentos. Para a autora, a informação é tudo aquilo que é disponibilizado aos sujeitos e só torna conhecimento quando lhe é atribuída significado por quem a interpreta. Nesse sentido, é possível atribuir à escola um papel de fundamental importância ao desenvolvimento humano, já que possibilita a construção dos conhecimentos, proporcionado aos alunos a ressignificação às informações de maneira que se tornem conhecimentos.

Considerando a necessidade das atualizações das informações para sejam constantemente validadas como conhecimentos significativos, Neto e Maciel (2002) apontam que é preciso que os profissionais da educação consigam acompanhar tais mudanças valorizando a investigação, desenvolvendo a reflexão crítica e esteja sempre preocupado com a formação continuada.

Assim, Chimentão (2009), vê a formação continuada como um pré-requisito para a transformação do professor, já que oportuniza o estudo, a pesquisa, a reflexão, o contato com novas concepções, podendo ser vista como um processo permanente de aperfeiçoamento de saberes necessários a atuação docente garantindo qualidade ao trabalho.

No trabalho desenvolvido pela rede municipal de ensino em que se realizou a pesquisa, as formações continuadas são estruturadas e propostas conforme os assuntos e temas necessários aos dados e contextos emergentes, com isso, sob a ideia de Pimenta (2005), é construído um saber pedagógico: no cotidiano do trabalho, fundamentando suas ações do dia a dia.

Em argumento, é possível perceber a tarefa do professor de acompanhar a transformação, ocupando um papel de responsabilidade pela mudança de atitude e pensamento dos alunos, estando preparado para novos e crescentes desafios e para melhorar os efeitos das práticas, Schnetzler e Rosa (2003) vê como alternativa a formação continuada,

[...] a necessidade de contínuo aprimoramento profissional e de reflexões críticas sobre a própria prática pedagógica, pois a efetiva melhoria do processo ensino aprendizagem só acontece pela ação do professor; a necessidade de se superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas. (SCHNETZLER e ROSA, 2003, p.27).

No entanto, é possível perceber que na realidade, tratar de formação continuada, é geralmente tratar de cursinhos de curta duração, simpósios, reuniões e outras ações que têm como princípio a prática da auto formação e da formação colaborativa entre professores.

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto

melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 1996, p.18).

É possível assim, perceber a formação continuada na função docente como parte do aprimoramento e desenvolvimento profissional, já que favorece a ação possibilitando um novo sentido à prática pedagógica de ressignificação nas atuações. Para Imbernón (2002), a articulação das práticas e sua compreensão sob o enfoque da teoria permite a construção de novos saberes na docência, dialogando com os envolvidos no processo da formação.

Momentos de trabalhos coletivos, planejados para o desenvolvimento e reflexão de um tema sob forma de estudo, dinâmicas e debates são os momentos intencionalmente elaborados para uma formação contínua dos docentes municipais da cidade em que a pesquisa foi realizada, sob a premissa da contribuição de forma significativa do conhecimento do professor. Com isso, a formação continuada é vista como uma ação que articula novos conhecimentos a luz da teoria, gerando mudanças e transformações. Essa formação centrada na escola conforme Imbernón (2002), envolve estratégias empregadas pelos formadores e professores com intuito de dirigir programas de formação de modo que respondam às necessidades reais da escola para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

O apontamento pela importância da formação continuada não invalida o conhecimento do professor, para Tardif (2014) uma das novas tendências visa conhecer e considerar o profissional docente a partir de suas concepções, já que ocupam papel e posição fundamental nas escolas, na mediação da cultura e dos saberes escolares. Nessa perspectiva, o reconhecimento rompe com as concepções que o marcaram como mero transmissor de conhecimentos ou que desvalorizavam seus saberes.

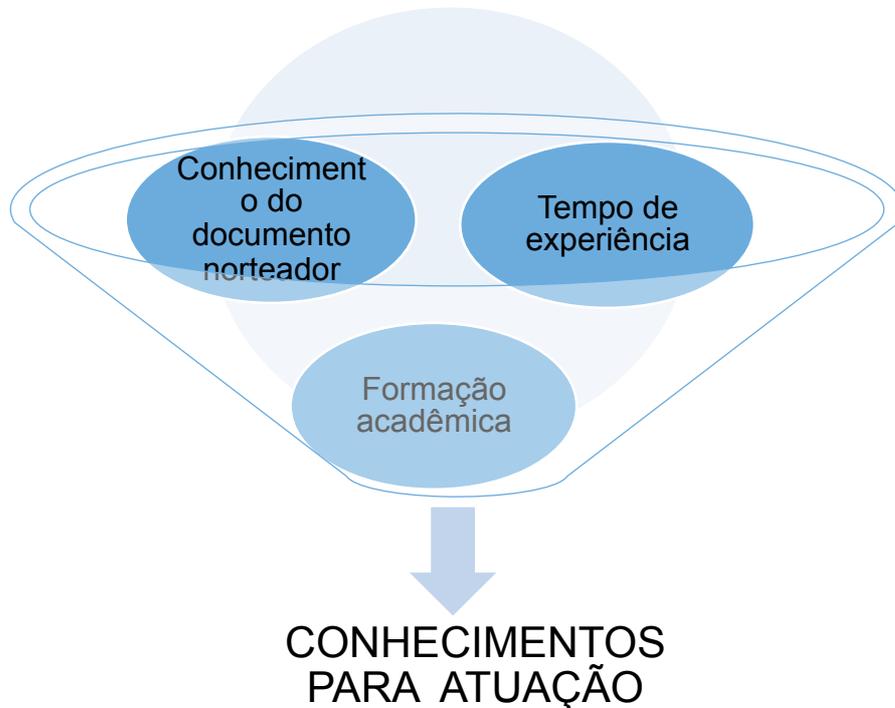
A intencionalidade do professor assim, presentes no processo do ensino, indica a concepção a que se propõe, La Torre (2002) afirma que ensinar significa mais do que transmitir conhecimentos, mas desenvolver potencialidades de um sujeito, intercambiando, confrontando, debatendo ideias, e mediante isso, os conhecimentos do professores são transcendidos, gerando novas estruturas mentais: ele aprende.

Trabalho há doze anos na Educação Infantil, sou formada em pedagogia peguei em 2010 e agora voltei a trabalhar com esse nível em 2017 (JASMINE).

Eu trabalho há doze anos, sou formada em pedagogia, tenho conhecimento do Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (ARIEL).

Quando questionamos professores sobre seu saber e suas formações para a realização dos trabalhos exigidos na função com alunos na Educação Infantil, suas respostas são marcadas por conhecimentos dos documentos norteadores (curriculares) e das experiências na função, citando a formação acadêmica sem relacionar conhecimentos que esta formação oportunizou. Fiam-se em sua própria existência e apontam elementos da formação profissional, se remetendo ao conhecimento de saber-fazer pessoal, termo conceituado por Tardif (2014), assim três elementos são considerados constitutivos para atuação na função:

Figura 20 - Elementos para atuação na função docente



Nesta análise, em que se considera a experiência como elemento relevante na ação de um profissional que atua no desenvolvimento infantil, e que é responsável por planejar, avaliar, mediar e oportunizar momentos e atividades que desenvolvam o desenvolvimento das habilidades motoras, cabe a afirmação de Tardif (2002), em que relaciona os saberes do professor em sua formação profissional com o próprio exercício da docência, destacando com isso um saber docente como plural, formado de diversos saberes advindos das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática do dia a dia.

Para materialização de prática docente eficaz, sob o ponto de vista de Zabala (1998), é necessário que o professor reflita sobre suas ações com base em fundamentação teórica para que possa organizar seu trabalho, nessa ideia, toda prática é também teórica, apoiadas com intencionalidades para alcançar um objetivo.

Apoiados em quatro diferentes tipos de saberes categorizados por Tardif (2014), o professor possui um saber profissional, adquirido pelas ciências da

educação e da ideologia pedagógica, um saber disciplinar, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos de conhecimento, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história por meio das instituições, os saberes curriculares, aqueles que devem ser transmitidos aos estudantes sob a organização de objetivos, conteúdos e métodos, e que os professores devem aprender e aplicar, e os saberes experienciais resultantes do exercício da própria atividade profissional, produzidos por meio das vivências de situações no dia a dia das escolas que são incorporados à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus*, de saber-fazer e de saber ser.

Em meio aos amplos conceitos de saberes docentes e suas integrações ao sujeito na ação, o saber profissional, que orienta a atividade do docente da educação infantil é conceituado como específico, construído por vários saberes já que em suas atividades diárias os profissionais elaboram tarefas próprias de suas funções, tratando não só dos momentos em salas de aula com alunos mas também com toda a preparação que antecede esse momento, que requer a utilização de saberes necessários à todos os passos (TARDIF, 2014).

Para Nóvoa (1995) no processo de formação do professor, devem ser considerados três aspectos como fundamentais: pessoal, profissional e organizacional, de maneira que o sujeito se aproprie de uma formação crítico reflexiva, produza uma identidade profissional partindo de questionamentos sobre autonomia e profissionalismo e desenvolva práticas de inovações do campo organizacional. Para o autor a auto formação é de grande importância, implicando em um investimento profissional com vistas à construção de uma identidade.

Para Pimenta (2005) é esperado que durante a licenciatura os professores adquiram conhecimentos e habilidades, atitudes e valores possibilitando permanentemente a construção de seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que a atuação lhes colocará na profissão.

Sou formada em Ciências Jurídicas e Pedagogia. Leciono na Educação Infantil há nove anos (RAPUNZEL).

Eu tenho História, Pedagogia, Educação Artística e Psicopedagogia (MERIDA).

Eu sou formada em biologia e pedagogia (AURORA).

Eu tenho pedagogia completa e pós-graduação em Educação Especial Inclusiva (MULAN).

As formações acadêmicas das professoras apontam para mais de uma graduação, mas para Tardif (2014) a prática docente não é um objeto de saber das ciências da educação, o autor propõe um modelo para identificar e classificar os saberes dos professores, colocando em evidências as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração na atuação profissional.

Quadro 8. Saberes Docentes

Saberes docentes	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração na atuação
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente, a educação no sentido amplo, etc..	Pela história de vida e socialização primária.
Saberes oriundos das formações escolares anteriores	A escola primária e secundária, os estudos pós secundários, etc..	Pela formação e pela socialização.
Saberes provenientes da formação do Magistério	As instituições de formações de professores, períodos de estágios, cursos, etc..	Pela formação e socialização nas instituições de formações docentes.
Saberes adquiridos dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Uso das "ferramentas" dos professores - livros, apostilas, programas, etc..	Utilização dessas ferramentas na adaptação às tarefas.
Saberes construídos na própria experiência na profissão	A prática do ofício na escola e na sala de aula, com a experiência com os pares, etc..	Pela prática do trabalho e socialização profissional.

Fonte: Tardif (2014).

O quadro apresentado evidencia saberes que para Tardif (2014) são utilizados no contexto da profissão, em sala de aula, sendo possível constatar que os diversos

saberes são de certo modo "exteriores" ao ofício e ensinar, que foram apropriados antes da profissão, mas todos esses saberes convergem na realização e na intencionalidade pedagógica.

A falta de unidade entre os saberes docentes gera, conforme Pimenta (2005) uma prática frágil, que reproduz as representações sociais de uma classe hegemônica social, e que este saber deve ser nutrido pelas teorias da educação, em um processo de constante ressignificação para que o professor compreenda os mais diversos contextos vividos.

Ainda sobre a análise dos saberes docente, Pimenta (1996) faz um apontamento com relação a construção da identidade profissional afirmando como algo não imutável, mas parte de um processo de construção de um sujeito historicamente situado e que se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão destes significados constantemente, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consolidadas por uma cultura que permanecem significativas no dia a dia nas práticas.

Uma nova identidade profissional foi delineada com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, relacionado à figura do técnico profissional preparado para atender a demanda do mercado globalizado (Brasil, 2010), para isso, seria necessário a conforme Flores (2003), que a formação acadêmica do professor fosse o primeiro passo de um longo e permanente processo formativo.

A primeira formação habilita e insere o professor na docência da educação básica, e como afirma Borges (2010), estabelece o marco identitário da profissão docente e não mais uma relação de aprendiz, entretanto não existe conforme cita Silva (2011), uma formação que seja completa e abrangente para se formar um professor, pois isso estagnaria o capital cultural, a formação docente se dá de maneira continuada, durante o exercício da atividade, sendo uma formação de desenvolvimento pessoal, profissional, e político social, que se constrói pela reflexão coletiva de trabalho antes e durante a carreira profissional.

Eu tenho conhecimento sobre o currículo, sobre o referencial e estou analisando a nova base que é o novo documento que entra em vigor em breve (JASMINE).

A professora Jasmine apresenta seus conhecimentos acerca dos documentos que norteiam a Educação Infantil, conhecimentos estes, construídos ao longo das exigências da função diante da necessidade de preparar aulas, projetos, selecionar conteúdos e formações continuadas realizadas em horários de trabalhos para reajuste e organização das práticas. A professora cita ainda, o conhecimento inicial da "nova base", se referindo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento elaborado com a concepção de criança como um sujeito que constrói conhecimento e produz cultura, que dá diretrizes para orientar a elaboração dos currículos das redes municipais, estaduais e federal de ensino, tanto nas escolas públicas quanto particulares (BRASIL, 2018).

A BNCC está sendo estudada por um grupo de profissionais da rede em que foi realizada a pesquisa, para que posteriormente, sejam iniciadas as formações com os professores, iniciando a implementação das propostas. Estas formações que acontecem de acordo com as necessidades de ajustes e reorganizações, pautadas em estudos e reflexões acontecem ao longo do ano letivo nas instituições educacionais e nas redes de ensino como formação continuada.

Leciono na educação infantil há nove anos, eu iniciei com alunos de seis anos de idade depois fiquei com alunos de cinco anos e fiquei vários anos trabalhando com alunos de quatro anos (RAPUNZEL).

Tenho experiência de vinte e três anos, sou formada em Normal Superior, tenho experiência de três anos no berçário. Tenho conhecimento do RCNEI e alguns trabalhos e projetos elaborados para o berçário (TiANA).

Ao serem questionadas sobre o conhecimento que têm sobre os estudos da infância, sobre documentos publicados e sobre o a importância do Movimento na infância, as professoras se restringem às publicações do MEC e dos documentos que norteiam as ações diárias, não sendo evidenciadas as práticas de estudos pessoais, de livros, pesquisas, artigos e autores que fundamentam o desenvolvimento infantil, concepções e perspectivas. Para Moran (2007), o professor é um especialista em conhecimento e em aprendizagem, e com isso, espera-se que ao longo de sua trajetória construa sua identidade equilibrando o intelectual, o ético, o pedagógico,

sendo testemunha viva de uma aprendizagem contínua. O autor ainda complementa, esclarecendo que não há programas de formação, de atualização que sejam produtivos se os professores não se motivarem para melhorar e se não estiverem dispostos a crescer, aprender e evoluir.

Para aprender e ensinar na perspectiva de Vygotsky (1988), as intervenções e interações acontecem em uma relação de cumplicidade, em uma relação dos sujeitos consigo próprio e com o outro construindo uma identidade do próprio indivíduo diante de outros, permitindo que se organize e interprete o mundo circundante.

Nessa perspectiva, formação acadêmica para a garantia da função, formação de prática diária e formação construída no dia a dia, atendendo as necessidades da escola são as formações que estruturam o docente e alguns de seus saberes para as atuações nas salas de aula, que não podem, conforme Tardif (2014), serem isolados no processo de construção identitária do professor, já que o desenvolvimento do saber profissional é associado às suas fontes e lugares de aquisições quanto aos seus momentos e fases de construção.

CONSIDERAÇÕES

Este estudo se propôs a investigar a fundamentação que pauta o trabalho docente nas instituições de Educação Infantil em uma rede pública de ensino, para o desenvolvimento das atividades do Eixo Movimento.

Para a realização, foram analisados os documentos que norteiam os trabalho na rede em que se realiza a pesquisa, sendo observado que as professoras atuantes na Educação Infantil, organizam o trabalho para a semana com base no Currículo Comum da Educação Infantil, um documento organizado por profissionais da educação tendo o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI) como parâmetro para a organização, seleção dos objetivos e conteúdos.

Os conteúdos propostos pelo RCNEI e pelo Currículo Comum apresentam habilidades motoras essenciais que os alunos devem desenvolver nas idades conforme cada faixa etária. Os conteúdos são seguidos por sugestões de atividades que podem ser propostas para que tais habilidades sejam desenvolvidas e apropriadas pelos alunos.

O fato é a perspectiva histórico cultural , com base nos estudos de Vygotsky, apresentam o valor das mediações que, bem estruturadas e planejadas, podem favorecer as aprendizagens dos alunos. Para o autor, o ser humano está em constante desenvolvimento, e as aprendizagens produzem esse desenvolvimento. O sujeito tem um conhecimento real, que com a intervenção de outro sujeito passa a realizar com ajuda, até que posteriormente passe a ser um novo conhecimento real.

Para as aulas de movimento, oferecer momentos em que as crianças brinquem por brincar, sem intervenção, sem mediação no nível de desenvolvimento em que elas conseguem realizar com ajuda, não há apropriação, não há mudança nas funções superiores, conseqüentemente não há desenvolvimento humano.

Com as análises e interpretações dos dados, foi possível identificar elementos específicos da prática pedagógica que se juntam, e nessa aglutinação consolida o que de fato, se caracteriza a intencionalidade do professor. O planejamento da aula: como será desenvolvida, como será direcionada, quais intervenções poderão ocorrer conforme cada situação e diante das necessidades dos alunos, e como esse

planejamento pode ser sistematicamente organizado, a seleção dos conteúdos: o que cada faixa etária precisa explorar, quais as possibilidades e as potencialidades corporais dos alunos, e o que precisa ser proposto para que aconteçam novas aprendizagens, a avaliação: os alunos estão realmente aprendendo e se apropriando cada vez mais de novos e mais controlados movimentos, quais as necessidades de cada aluno, quais as fragilidades em se tratando de habilidades motoras, como tudo isso deve ser avaliado no dia a dia, e o quarto elemento a formação do professor: todos são graduados, alguns com mais de uma licenciatura, especializações, mas quais conhecimentos efetivamente impactam no trabalho do professor.

A pesquisa permitiu identificar que em cada item apresentado apresenta fragilidades que comprometem as aulas e conseqüentemente que os objetivos sejam atingidos.

As aulas não são planejadas conforme se destina o planejamento, mas para o cumprimento das exigências burocráticas do sistema, sem a proposta de organizar o que será proposto como acontecerão as intervenções para que as aprendizagens aconteçam.

Os conteúdos são selecionados sem a definição do que se quer desenvolver, de qual objetivo se pretende atingir, ou, em alguns casos, são evidenciados conteúdos com a proposta de desenvolvimento de habilidades da coordenação motora fina, que não é especificada no RCNEI, nem no Currículo Comum, mas que os professores intensificam e repetem, para que as crianças consigam realizar a escrita convencional.

Porém, há habilidades que são propostas pela Psicomotricidade, uma abordagem que trabalha a integração dos movimentos como consequência da maturidade do sistema nervoso, que a criança desenvolve gradativamente por meio da auto percepção, partindo dos movimentos amplos para os mais específicos e que exigem mais habilidades. E o Eixo Movimento proposto pelo RCNEI apresenta conteúdos mínimos a serem oferecidos em torno das expressividades, das potencialidades, das limitações, com a exploração de forças, velocidades, equilíbrio por meio de vivências em brincadeiras e interações.

E as avaliações, são organizadas a nível de rede, atendendo a todos os alunos, mas o professor não faz uso do instrumento como ferramenta para reajustar, refletir, reorganizar a própria prática, conforme alguns autores propõe.

Diante de cada formação, experiência e conhecimento próprio os professores fazem uso de elementos da abordagem psicomotora alternando às propostas do Currículo Comum da rede municipal sem a adoção de uma linha específica de trabalho e fundamentação para isso, sendo percebido em cada sala um direcionamento declinado à um tipo de trabalho.

Com isso, os conteúdos que são propostos para que os objetivos sejam atingidos são prejudicados em seu resultado final, já que o direcionamento das atividades não são bem definidos. Ainda nesse processo de elencar conteúdos a serem desenvolvidos, não é possível que o professor tenha clareza na importância de cada nível e de se priorizar os objetivos para cada faixa etária, sem a preocupação com as habilidades de coordenação motora fina para alunos, por exemplo, que ainda precisam ter garantidas outras habilidades antes dessa.

São intensificadas atividades sem a mediação do professor como atuante numa intervenção que promova a aprendizagem, por exemplo de chutar a bola com o pé que mais forte, que seja mostrado ao aluno a possibilidade das brincadeiras com corrida para perceber a própria velocidade e força, ou mediações em que se aponte como se equilibrar numa corda sem cair “num rio imaginário” com o intuito de garantir essa aprendizagem sem a ajuda. As atividades são em geral, com intuito de brincar para desenvolver a coordenação motora fina, ou a coordenação motora, sem critérios bem definidos de mediação ou de objetivos claros dentro da proposta do desenvolvimento das habilidades motoras.

Todos os elementos apontados no estudo, devem ser analisados e considerados fazendo parte da intencionalidade do professor, desde que o próprio saber seja pautado nesta perspectiva. Ao docente cabem tarefas de grande importância que necessitam que o profissional coloque em jogo seu saber próprio, seja de formação, de experiência ou de formação continuada construída no dia a dia conforme as necessidades dos alunos. Ao refletirmos sobre o desenvolvimento da motricidade por meio das atividades de movimento ou pela perspectiva da

psicomotricidade, percebemos que o movimento humano é inato, a escola não tem a função de ensinar o movimento, mas de possibilitar a compreensão da ação motora e sua relação com o mundo.

Porém, para essa compreensão é necessário entendermos sobre a motricidade humana e como ocorre seu processo biológico e cognitivo. Para a fase da Educação Infantil a atenção se volta para o desenvolvimento das capacidades físicas, e cabe ao adulto educador a compreensão sobre as bases que compõe a motricidade humana para que as crianças possam se apropriar dos movimentos culturalmente construídos.

Inserida na proposta pedagógica que segue referenciais norteadores das ações e dos objetivos a serem atingidos no nível de cada faixa etária, os professores acrescentam os próprios conhecimentos e nesses, usam como apoios os elementos planejamento, avaliação e conteúdos a serem desenvolvidos no Eixo Movimento de maneira particular, cada professor possui o próprio julgamento de valor ao que deve ser mais ou menos trabalhado, diferentemente das atividades de Linguagem Oral e Escrita e matemática que oferecem objetivos mais claros e a cultura aborda e faz cobrança mais pontual: o Eixo Movimento é reduzido ao desenvolvimento das habilidades que ajudarão o aluno a escrever corretamente, já que todos os objetivos são direcionados ao desenvolvimento da coordenação motora fina.

É indispensável que o professor ofereça oportunidades que permitam a reflexão sobre as ações dos próprios movimentos, não basta brincar por brincar, ou oferecer um jogo ou brincadeira sem que o conhecimento seja sistematizado, conhecimento este que deve ser sistematicamente estruturado e cientificamente estabelecido, não podendo ser pautado no senso comum, já que trata de uma ação com seres humanos em formação influenciada pela mediação docente.

Com isso é relevante considerar a importância de novos estudos e aprofundamento diante das necessidades aqui apontadas, visando a reflexão e definição de novas propostas para o Eixo Movimento na Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

ABUCHAIM, B. O. **Currículo, planejamento pedagógico e cotidiano na pré-escola: do pre-escrito ao experienciado-vivido**. 2012. Tese [Doutorado em Educação]. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em <<file:///C:/Users/Cesar/Downloads/Beatriz%20de%20Oliveira%20Abuchaim.pdf>>

Acesso em 22/08/2017.

ALMEIDA, G. P. **Teoria e prática em psicomotricidade: Jogos atividades lúdicas, expressão corporal e brincadeiras infantis**. Rio de Janeiro: Wak 2006.

ANGOTTI, M. **Semeando o trabalho docente** IN: Oliveira, Z. M. R. (org). Educação Infantil muitos olhares. São Paulo: Cortez 1994.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARDIN, L. (2006). **Análise de conteúdo** (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977)

BASSEDAS, E.; HUGUET, T.; SOLÉ, I. **Aprender e ensinar na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

BAUER, M. W. e GASKEL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BEE, H. **A Criança em Desenvolvimento**. 7º ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. 550 p.

BORGES, Livia F. F. **Um currículo para a formação de professores**. In: VEIGA, Ilma P. A., SILVA, Edileuza F. (Orgs) A escola mudou. Que mude a formação de professores – Campinas: Papirus, 2010.

BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes Editora, 2007.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão. 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>> Acesso em: 26/04/2018.

BRASIL. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro Com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica**. 2007, INEP , Brasília, 2009

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em 25/01/2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Vol. 3, Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CAMPOS, M. M. **A qualidade da educação infantil: um estudo em seis capitais brasileiras**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.41, n .142, p. 20-54, jan./abr. 2011.

CARNEIRO, M. P. A. K. B. **Processo avaliativo na Educação Infantil**. 2010. 45f. Monografia (Pós-graduação em Educação Infantil). Escola Superior Aberta do Brasil, Vila Velha, 2010.

CHIMENTÃO, L. K. **O significado da Formação Continuada Docente**. 4° CONPEF. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar. - Londrina, Paraná, 2009.

COLL, C. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. 1ª edição, Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

CORSINO, P. (org.) **Educação Infantil cotidianos e políticas**. Campinas SP. Autores Associados, 2012.

DARIDO, S. C. **Educação Física No Ensino Médio: Reflexões e Ações**. *Revista Motriz*, Rio Claro, v.5. n. 2, p. 138-145, 1999.

DOXSEY J. R.; DE RIZ, J. **Metodologia da pesquisa científica**. ESAB – Escola Superior Aberta do Brasil, 2003.

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Caderno de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março/2002.

FERREIRA, J.R. **Educação especial, inclusão e política educacional: notas brasileiras**. In: *Inclusão E Educação - Doze Olhares Sobre a Educação Inclusiva*. David Rodrigues (org.). São Paulo. Editora Summus, 2006.

FLORES, M. A. **Dilemas e desafios na profissão de professores**. In: MORAES, M.C.; PACHECO, J. A. EVANGELISTA, M. O. (Orgs.) *Formação de Professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: Universidade Estadual do Ceará, 2002.

FONSECA, V. **Desenvolvimento psicomotor e aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FONSECA, V. **Educação Especial: Programa de estimulação precoce - uma introdução às ideias de Feuerstein.** 2º Ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

FONTANA, R. A. C. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. p.11.

FREIRE, J.B. **Educação de corpo inteiro.** São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, M. (Org.) **Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica.** Cadernos de Reflexão - Sobre rotina: construção do tempo na relação pedagógica. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1998. p. 43 - 46.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1984.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GAIO, R.; CARVALHO, R.B.; SIMÕES, R. **Métodos e técnicas de pesquisa: a metodologia em questão.** In: GAIO, R. (org.). Metodologia de pesquisa e produção de conhecimento. Petrópolis, Vozes, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 7ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARANHANI, M. C. **Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança.** São Paulo, 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

GARCIA, C. M. **A identidade docente: constantes e desafios.** Revista Formação Docente, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> . Acesso em: 01 jul. 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI, B.A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas.** Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>> acesso em 28/07/2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, L. **A creche em busca de identidade.** São Paulo: Loyola, 1991.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança**. 20. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

HURTADO, M, J. G.G. **Dicionário de psicomotricidade e ciências afins**. Porto Alegre: Prodil, 1991.

IBGE – **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. São Paulo. 2016. Disponível em <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=355410&search=sao-paulo|taubate>>. Acesso em 12/06/2016.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional: forma-se para mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2002.

JESUS, D. A. D; GERMANO, J. **Importância do planejamento e da rotina na educação infantil**. Setembro/ 2013. Disponível em <<http://www.uel.br/eventos/jornadadidatica/pages/arquivos/JornadaDidatica20Seminario20praxis%20transformadora/A%20IMPORTANCIA%20DO%20PLANEJAMENTOEDUCACAO.pdf>> acesso em 23/03/2018.

KOLL, M. O. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

KRAMER, S. **Currículo de Educação Infantil e a formação dos profissionais de creche e pré- escola: questões teóricas e políticas**. In: Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1994.

KUHLMANN JR, M. **Educação Infantil e Currículo**. (p.51-66). In: GOULART FARIA e PALHARES, M. S. (orgs). Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios. Campinas: Autores Associados, 1998.

LA TORRE, S. O. **Curso de Formação para Educadores**. Barcelona: Madras, 2002.

LE BOUCHE, J. **Educação Psicomotora: psicocinética na idade escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

LEITE, V. A. M. **Dimensões da não aprendizagem**. Curitiba IESDE. Brasil S.A., 2008. 100p. Disponível em < <http://www2.videolivrraria.com.br/pdfs/23990.pdf>> Acesso em 20/05/2016

LEONTIEV, A.N. **Os principios psicológicos da brincadeira pré-escolar**. In: Vygotsky, L. S.; Luria, A. R.; Leontiev, A. N. (Orgs.), Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Moraes, 1994.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. Coleção magistério - 2º Grau. Série formação do professor. São Paulo: Cortez, 1993.

LUCKESI, C. C. **Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica.** Série Ideias, n. 15. São Paulo: FDE, 1992.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1991

MARQUES, J. C. **Compreensão do comportamento: ensaio de psicologia do desenvolvimento e de suas pautas para o ensino.** Porto Alegre: Globo, 1979.

MELLO, M. A. **A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: Educação Infantil e Educação Física.** Tese de Doutorado apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, 2001.

MELLO, M. A. **A Intencionalidade do Movimento no Desenvolvimento da Motricidade Infantil.** Multiciência. v1 n.1, nov/ 1996.

MINAYO, M.C.S. & SANCHES, O. **Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade?** Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 9 (3): 239-262, jul/set, 1993.

MIRANDA, M. J. **Estudo dos aspectos ambientais, socioeconômicos e do desempenho motor de crianças residentes nas proximidades do Ribeirão Anicuns, Goiânia – GO.** 2008. Dissertação (Mestrado em Ciências Ambientais e Saúde) - Universidade Católica de Goiás. Goiânia – GO, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá.** 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. 174p.

MUKHINA, V. **Psicologia da Idade Pré-escolar.** Martins Fontes, São Paulo, 1996.

NEGRI, P. S. **Comunicação Didática: A Intencionalidade Pedagógica Como Estratégia de Ensino.** Módulo I. Londrina: LABTED/UEL, 2008.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora: lateralidade e a orientação espacial.** Porto Alegre: Pallotti, 1986.

NETO, A. S.; MACIEL, L. S. B. (Org.) **Reflexões sobre a formação de professores.** Campinas: Papyrus, 2002.

NETO, C. A. F. **Desenvolvimento da motricidade e as culturas da infância.** In: Moreira WW, organizador. Educação Física: intervenção e conhecimento científico. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 2004. p. 35-50.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Don Quixote, 1995.

- OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1997.
- OLIVEIRA, Z. M. R. (org). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo: Biruta, 2012.
- OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2010.
- OSTETTO, E. L. **Planejamento na Educação Infantil, mais que atividade, a criança em foco**. Campinas, Papirus.1992.
- PAPALIA, D; OLDS, S. W. **Desenvolvimento humano**. 7 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, S. G, GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIMENTA, S. G. **Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor**. Revista da Faculdade de Educação, USP, v. 1. n. 1, p.72-89, jul/dez.1996.
- PROENÇA, M. A. R. **A rotina como âncora do cotidiano na Educação Infantil**. Revista Pátio Educação Infantil, Porto Alegre, n. 4, p.13-15, 04 abr. 2004.
- RICHTER, L. M. **Movimento corporal da criança na Educação Infantil: expressão, comunicação e interação**. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia - UFU: Uberlândia, 2006.
- RODRIGUES, C. G. **Educação física infantil: motricidade de 1 a 6 anos**. [tradução de Roberto Francine Júnior]. – São Paulo: Phorte, 2005.
- SACRISTAN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução Ernani F. da F. Rosa, 3ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SAYÃO, M.N.; MUNIZ, N.L. **O planejamento na Educação Física Escolar: um possível caminho para a formação do novo homem. Pensar a Prática**. Goiás: v.7, n.4, jul./ dez., 2004.
- SCHMITT, A. **Registro de Planejamento na Educação**. Santa Catarina. Ed FURB. Vol. 1, n 2. 2006.

SCHNETZLER, R. P. ; ROSA, M. I. F. P. **A investigação-ação na formação continuada de professores de ciências.** Ciência e Educação, Bauru, 9, 27-39, 2003

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. ver. e atual. -São Paulo: Cortêz, 2007.

SILVA, I. O. **Professoras da Educação Infantil: formação, identidade e profissionalização.** Salto para o futuro, ano 13, n. 10, 2013.

SILVA, J. P; URT, S. C. **Educação infantil e avaliação: uma ação mediadora. Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente: v. 25, n. 3, p. 56-78, set./dez. 2014.

SILVA, K. A. C. P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora.** Linhas Críticas: Revista da Faculdade de Educação da UnB, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13- 31. Jan./abr. 2011.

SILVA, T. Z. **Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem.** Rev. Thema, v.9, n.2, p.1- 14, 2012.

TANI, G. **Pesquisa e Pós Graduação em Educação Física.** In PASSOS, Solange C.E.(org.) Educação Física e Esportes na Universidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Física e Desporto- 429 p,1988.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério Educação e Sociedade.** Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, dez.. 2000.

TRIOLA, M. F. **Introdução à estatística.** Tradução de Vera Regina Lima de Farias e Flores. 10 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento: Projeto de ensino-aprendizagem e projeto politico-pedagógico.** São Paulo, Libertad, 2000.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

VIEIRA, L. M. F. **O perfil das professoras e educadoras da educação infantil no Brasil.** Salto para o futuro, v. XXIII, p. 16-27, 2013.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Lisboa: Editorial Estampa 1975.

WEISZ, T. **O Diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. 2º ed. São Paulo, SP: Ática, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa. Como ensinar**. Tradução Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

APÊNDICE I - OFÍCIO

Taubaté, 23 de fevereiro de 2017.

Prezado (a) Senhor (a)

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo(a) aluno(a) Josiane Cristina Guimarães, do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado “**A intencionalidade no trabalho pedagógico: mo(vi)mentos na Educação Infantil**”. O estudo será realizado com 4 professores de Bercário II e 4 professores de Jardim, na(s) cidade de Taubaté/ SP, ob a orientação do Prof. Dr(a). Renato de Sousa Almeida.

Para tal, será realizada entrevista com gravação de áudio, e por meio de um instrumento elaborado para este fim, junto à população a ser pesquisada. Será mantido o anonimato da instituição e dos participantes.

Ressaltamos que o projeto da pesquisa passou por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.080-000, telefone (12) 3625-4100, ou com Josiane Cristina Guimarães, telefone (12) 997468734, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Edna Maria Querido Oliveira Chamon
Coordenadora do Curso de Pós-graduação

APÊNDICE II- INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Há quanto tempo é professora nessa rede municipal?
2. Qual sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo leciona neste nível?
4. Qual seu conhecimento com relação aos documentos oficiais do MEC sobre Educação Infantil?
5. Como você seleciona as atividades semanais para explorar o Eixo Movimento, e em média quantas são trabalhadas durante a semana?
6. Como você avalia a aula planejada para o desenvolvimento das atividades de Movimento?
7. Para essa faixa etária, o que você considera primordial que os alunos consigam desenvolver com propriedade e domínio até o fim do ano letivo?
8. Com que frequência participa de formações continuadas ou estudos sobre Movimento na Educação Infantil?
9. Qual instrumento de avaliação você utiliza para analisar se os objetivos propostos para o eixo foram atingidos?

ANEXO A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: **PRÁTICAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Orientador: Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: **PRÁTICAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO**

Objetivo da pesquisa: Identificar e caracterizar as práticas psicomotoras exploradas na educação infantil, que contribuem para o desenvolvimento humano, nas instituições da rede municipal em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada, que serão aplicados junto a docentes das escolas que atendem alunos em período integral da educação infantil do município de Taubaté/SP, nos níveis de Berçário II e Jardim.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio dos de entrevista semiestruturada permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio de entrevista semiestruturada, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.



Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio de entrevista semiestruturada. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa, aos participantes ficam-lhes garantidos os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem identidade dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o(a) investigador(a) é mestrando(a) da Turma 2016 do Mestrado em Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté (SP), Josiane Cristina Guimarães, residente no seguinte endereço: Rua Artur Cursino, Nº 15, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 997468734. A pesquisa será desenvolvida sob a orientação do(a) Prof. Dr. Renato de Sousa Almeida a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 997351030. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.



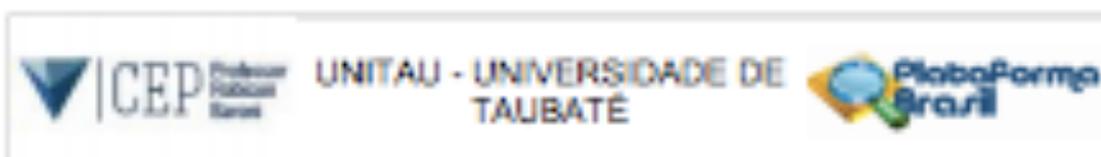
As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre identidade dos docentes dos cursos profissionalizantes das áreas de tecnologia de informação e comunicação.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read "Fosian Santos". The signature is written in a cursive style with a large, sweeping underline that loops back under the first part of the name.

ANEXO B - COMPROVANTES DE ENVIO AO COMITE DE ETICA

<p>- DADOS DO PROJETO DE PESQUISA</p>	
<p>Título Público: PRÁTICAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO Pesquisador Responsável: JOSIANE CRISTINA GUIMARAES Contato Público: JOSIANE CRISTINA GUIMARAES Condições de saúde ou problemas estudados: Descritores CID - Gerais: Descritores CID - Específicos: Descritores CID - da Intervenção: Data de Aprovação Ética do CEP/CONEP: 23/05/2017</p>	
<p>- DADOS DA INSTITUIÇÃO PROPONENTE</p>	
<p>Nome da Instituição: Universidade de Taubaté Cidade: TAUBATÉ</p>	
<p>- DADOS DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA</p>	
<p>Comitê de Ética Responsável: 5501 - UNITAU - Universidade de Taubaté Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210 Telefone: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br</p>	
<p>- CENTRO(S) PARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</p>	
<p>_____</p>	
<p>- CENTRO(S) COPARTICIPANTE(S) DO PROJETO DE PESQUISA</p>	
<p>_____</p>	

[Voltar](#)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PRÁTICAS PSICOMOTORAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA CONTRIBUIÇÃO AO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Pesquisador: JOSEANE CRISTINA GUMARAES

Área Temática:

Versão: 2

CARE: 62758116.0.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.077.342

Apresentação do Projeto:

A educação infantil é uma fase considerada de grande importância no processo de desenvolvimento humano por se tratar de um período de muitos avanços nas aprendizagens do indivíduo e experiências iniciais primordiais, propiciando base que a criança desenvolva sua autonomia e maturidade sócio emocional. Esta pesquisa tem como objetivo identificar e caracterizar as práticas psicomotoras exploradas na educação infantil, que contribuem para o desenvolvimento humano, nas instituições da rede municipal em uma cidade do Vale do Paraíba Paulista. É uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa. Será realizada análise documental, com base na análise de documentos norteadores das ações destinadas aos alunos da rede municipal de ensino infantil, e observadas três classes de nível Berçário II e três classes de aulas de Jardim, (2 anos e 5 anos de idade). Uma entrevista será realizada junto aos professores destas classes e os dados serão analisados com base na técnica proposta por Bardin (2006), denominada análise de conteúdo.

Objetivo da Pesquisa:

Identificar e caracterizar as práticas psicomotoras exploradas na educação infantil, que contribuem para o desenvolvimento humano, nas instituições da rede municipal em uma cidade do Vale do

Endereço: Rua Visconde de Rio Branco, 210
 Bairro: Centro CEP: 12.020-040
 UF: SP Município: TAUBATÉ
 Telefone: (12) 3535-0333 Fax: (12) 3535-1033 E-mail: secuntau@unitau.br