

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

Fioravante Corrêa da Rocha

**DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTÃO/RS**

Porto Alegre
2014

Fioravante Corrêa da Rocha

**DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
PORTÃO/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ciências do Movimento Humano.

Orientador: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki

Porto Alegre

2014

FICHA CATALOGRÁFICA

CIP - Catalogação na Publicação

Rocha, Fioravante Corrêa da
DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO
PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA: ESTUDO NA REDE
MUNICIPAL DE ENSINO DE PORTÃO/RS / Fioravante Corrêa
da Rocha. -- 2014.
167 f.

Orientador: Elisandro Schultz Wittizorecki.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa
de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano,
Porto Alegre, BR-RS, 2014.

1. Prática pedagógica. 2. Diferentes infâncias. 3.
Educação Infantil. 4. Educação Física escolar. 5.
Etnografia. I. Schultz Wittizorecki, Elisandro,
orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Fioravante Corrêa da Rocha

Dissertação de Mestrado: Diferentes Infâncias e a Prática Pedagógica do Professor de Educação Física: Estudo na Rede Municipal de Ensino de Portão/RS

Objetivo do trabalho: compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Programa de Pós-graduação: Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGCMH-ESEF/UFRGS).

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Data da aprovação:

Prof. Dr. Fabiano Bossle — PPGCMH — UFRGS

Prof^a. Dr^a. Miriam Stock Palma — UFRGS

Prof. Dr. Rogério Costa Würdig — UFPEL

“Professores
Protetores, das crianças do meu país
Eu queria, gostaria
De um discurso bem mais feliz
Porque tudo é educação
É matéria de todo o tempo
[...] Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
Que se muda uma nação”

(Anjos da guarda, Leci Brandão).

Ensinar não é transferir conhecimento,
mas criar as possibilidades para a sua
própria produção ou a sua construção;
Se a educação sozinha não pode
transformar a sociedade, tampouco sem
ela a sociedade muda.

(Paulo Freire)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à memória de minha querida mãe, Maria Amélia Corrêa, exemplo de ser humano que marcou meu modo de viver. Com sábias palavras, sempre me incentivou a estudar e ficaria orgulhosa em ver finalizada esta etapa de minha vida. Também dedico ao meu filho Carlos Henrí, que um dia conhecerá a importância da educação tanto para o ser humano como para a sociedade.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por sempre me indicar o melhor caminho e colocar pessoas especiais neste caminho.

A realização deste estudo faz parte de um sonho que só se tornou possível com a contribuição de muitas pessoas às quais gostaria de agradecer:

Às professoras e professores de Educação Física, colaboradores deste estudo, pela disponibilidade e confiança;

À equipe da Secretaria Municipal de Educação do Município de Portão;

A todas as direções das escolas onde realizei a pesquisa, por terem possibilitado o meu acesso às unidades;

À equipe diretiva da escola em que leciono pela parceria e apoio;

A todos do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da ESEF/UFRGS, desde a coordenação aos funcionários, por terem sido prestativos e pelo carinho com que sempre fui recebido e, também, aos professores por possibilitarem momentos únicos de reflexão teórica;

Aos integrantes do Grupo de Estudos F3P-EFICE, por terem me recebido, pela convivência e aprendizagem, e, em especial, a Marlon e Vera, parceiros de orientação e apoio em momentos de angústia no percurso do curso de mestrado; à Lisandra, pela amizade e disponibilidade em auxiliar;

Ao meu professor orientador Elisandro Schultz Wittizorecki, pela confiança depositada, sempre conciliando sua agenda atarefada com meus momentos de desorientação e colocando-me nos “trilhos” com sua experiência, dedicação e compromisso;

À minha esposa Luciele e ao meu filho Carlos Henrí, que presenciaram este processo e incansavelmente me deram carinho e incentivo nos momentos cruciais;

Aos meus sogros, Eunice e Jorge, junto com meu cunhado Gustavo e também a minha sobrinha Kaillane, pela acolhida em sua casa, em muitos momentos de “refúgio”, para desenvolver a escrita.

Ao concluir este estudo, percebo uma nova etapa em minha vida e novas possibilidades, pois houve aprendizagem possibilitada pelas pessoas que indiretamente ou diretamente dividiram suas experiências e conhecimentos, contribuindo com críticas construtivas e fazendo com que eu tivesse um novo olhar no decorrer do mestrado. Obrigado!

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem como tema de estudo as diferentes infâncias e a prática pedagógica dos professores de Educação Física (EF) da Rede Municipal de Ensino de Portão/RS (RMENP). Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, realizada em três escolas, com a colaboração de quatro docentes de EF atuantes em turmas de Educação Infantil. A escolha do tema de pesquisa surge a partir das minhas reflexões acerca da prática pedagógica do professor de EF na Educação Infantil. Entendo a infância atravessada por marcadores, além dos biológicos, de contexto histórico, econômico, político e de condições sociais em que a criança vive. Nesse sentido, analisando minha experiência docente, propus as seguintes indagações: de que forma um professor de EF articula sua prática pedagógica para contemplar as infâncias presentes em suas aulas? Essas diferentes infâncias são identificadas e interpretadas pelo professorado de EF nas escolas? Com base nessas inquietações, construí o problema de pesquisa, cuja pergunta-chave se constitui na seguinte questão: como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física da Educação Infantil e como esse entendimento influencia a sua prática pedagógica? De modo a buscar elementos empíricos que ajudassem a responder a problemática do estudo, elegi como decisão metodológica a etnografia. Essa escolha é coerente com os objetivos da pesquisa, na medida em que me permite compreender o que os professores fazem, desde sua perspectiva, mediados pela sua cultura e pela cultura escolar em que estão imersos. O trabalho de campo teve duração de cinco meses, e por meio dos registros no diário de campo, das observações dos participantes, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análise documental, articulados com a revisão de literatura, foi possível construir as seguintes categorias de análise: (1) Infância, escola e família; (2) Da infância dos professores à formação acadêmica; (3) A prática pedagógica dos professores de EF e as diferentes infâncias. Frente às mudanças da sociedade, a escola é compreendida como uma instituição além de educadora também assistencial. Esses elementos colaboram para uma construção social da infância que se articula por vários fatores, como: gênero, organização familiar, situação socioeconômica, crenças, cultura, etnias e religião. Assim, a materialização dessas diversidades pode gerar atitudes de isolamento, timidez, agressividade, aproximação ou afastamento com o docente. Dessa forma, há uma demanda por novas estratégias e atribuições na prática pedagógica dos professores de EF. Essa prática pedagógica está alicerçada pela cultura dos docentes, que é a articulação da sua infância, história escolar e formação acadêmica. Por fim, analiso que há professores que formulam uma concepção ingênua de infância. Apesar de perceberem as diferentes infâncias no seu contexto escolar, não há articulação consistente com sua prática pedagógica por ela estar alicerçada prioritariamente nos aspectos motores, sem referenciar questões socioculturais.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Diferentes infâncias. Educação infantil. Educação Física escolar. Etnografia.

ABSTRACT

This master's thesis has as its object of study the different childhoods and the pedagogical practice of Physical Education (PE) teachers of Municipal Schools in Portão/RS, South Brazil. This is a qualitative research conducted in three schools, with collaboration of four PE kindergarten teachers. The choice of research topic arises from my reflections about the pedagogical practice of PE kindergarten teachers. I understand that childhood has markers, beyond the biological ones, regarding historic, economic, and political contexts and social conditions in which the child lives. In this sense, analyzing my teaching experience, I pose the following questions: how PE teachers articulate their practice to contemplate the childhoods present in their classes? Are these different childhoods identified and interpreted by PE teachers in schools? Based on these concerns, I formulated the research problem, which has as its key question the following: how different childhoods are interpreted by PE teachers in the kindergarten and how this understanding influences their practice? To seek empirical evidence to help me answer the research problem, I chose ethnography as study method. This choice is consistent with the research objectives, for it allows me to understand what teachers do from their perspective, mediated through their culture and the school culture in which they are immersed. The fieldwork lasted five months, and through the records in a journal, observation of the participants, dialogues, semi-structured interviews and documentary analysis, articulated with literature review, I could create the following categories of analysis: (1) Children, school and family; (2) From teachers' childhood to academic training; (3) The pedagogical practice of PE teachers and different childhoods. Faced by society changes, the school is understood not only as an education institution, but also as a social welfare institution. These elements help a social construction of childhood, which is articulated by several factors, such as gender, family structure, socioeconomic status, beliefs, culture, ethnicity, and religion. Thus, the realization of these differences may generate attitudes of isolation, shyness, aggressiveness, closeness or distance by the teacher. There is then a demand for new strategies and attributions for the pedagogical practice by PE teachers. This pedagogical practice is based on the teachers' culture, which is the articulation of their childhood, school history and academic background. Finally, I analyze that teachers have a naive conception of childhood. Although they realize the different childhoods in their school setting, they do not articulate with their practice, which is based on motor aspects without reference to sociocultural issues.

Keywords: Teaching practice. Different childhoods. Early childhood education. Physical Education. Ethnography.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACM – Associação Cristã de Moços

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EF – Educação Física

PEFI – Professores de Educação Física

EMEF – Escolas Municipais de Ensino Fundamental

EMEI – Escolas Municipais de Educação Infantil

ESEF/UFRGS – Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul

F3P-EFICE – Grupo de Estudos Qualitativos, Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte

PPP – Plano Político Pedagógico

RMENP– Rede Municipal de Ensino de Portão

SEME – Secretaria Municipal de Educação de Portão

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Participantes da pesquisa, escolas e experiência docente na Educação Infantil	64
Quadro 2 – Formação acadêmica dos docentes colaboradores	64
Quadro 3 – Categorias de análise	66
Quadro 4 – Resumo das informações coletadas no trabalho de campo referentes à infância dos docentes	85
Quadro 5 – Características das escolas e espaços	108

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Portão/RS	56
---	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA	22
1.1 DISCUTINDO A INFÂNCIA	23
1.1.1 Concepções de infância	23
1.1.2 Aspectos históricos da infância.....	25
1.1.3 A infância discursada na legislação brasileira	28
1.1.4 Aproximação conceitual à noção de diferentes infâncias	33
1.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR DESSE COMPONENTE CURRICULAR	36
1.3 CULTURA DOCENTE.....	40
1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES	43
2 PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	49
2.1 OBJETIVO GERAL	49
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	49
3 DECISÕES METODOLÓGICAS.....	50
3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	50
3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES.....	52
3.2.1 Diário de campo	53
3.2.2 Observação	54
3.2.3 Análise de documentos	54
3.2.4 Entrevista.....	55
3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO E ELEIÇÃO DOS COLABORADORES	566
3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	655
3.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA	66
4 INFÂNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA	68
5 DA INFÂNCIA DOS PROFESSORES À FORMAÇÃO ACADÊMICA	85
6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIFERENTES INFÂNCIAS.....	96

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS.....	113
REFERÊNCIAS	116
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA.....	128
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	129
APÊNDICE D – QUADRO DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS	130
APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO	131
APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA	132
APÊNDICE G – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO	146
APÊNDICE H – UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS ENTREVISTAS.....	149
APÊNDICE I – UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS OBSERVAÇÕES.....	157
ANEXOS.....	163
ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTÃO.....	164
ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTÃO	165
ANEXO C – AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I	166
ANEXO D – AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICAII.....	167

INTRODUÇÃO

O presente estudo está vinculado à linha de pesquisa Formação de Professores e Prática Pedagógica do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e tem como tema de estudo diferentes infâncias e as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Portão/RS.

Pesquisar e discutir sobre a docência nos dias atuais é tarefa difícil de realizar, muitas são as inquietações vivenciadas pelos professores que optam por este trabalho: a expectativa da educação como forma de transformação social; o mito da vocação com a área escolhida; os anseios pela oportunidade de inserção no mercado de trabalho e a vontade de contribuir para que se efetive uma educação de qualidade. Tratam-se de fatores que nem sempre são compreendidos ou apoiados pelo núcleo familiar do próprio docente e pela sociedade, de modo mais geral.

Nesse sentido, Tartuce, Nunes e Almeida (2010) apresentam em seus estudos informações interessantes e preocupantes que poderiam caracterizar um desinteresse crescente das pessoas de escolherem esta profissão. De acordo com esse estudo, há uma rejeição recorrente à carreira docente entre os jovens pesquisados:

Por meio do questionário, investigou-se qual o curso escolhido pelo estudante, como primeira opção para prestar vestibular no ano corrente, e os resultados também explicitam o distanciamento da carreira docente: apenas 2% (31 em 1.501 sujeitos) indicaram como primeira opção de ingresso à faculdade, o curso de Pedagogia ou alguma outra licenciatura. (p. 454)

Por que a carreira docente não tem sido pensada como um local de trabalho atrativo para as pessoas? O que estaria contribuindo para a elevação desse desinteresse? Que representações circulam atualmente em torno da docência?

Na escola, a realidade dos docentes vem se modificando com o passar dos tempos. Marcelo Garcia (2010) aponta certo desprestígio profissional em relação à docência. A escola, que anteriormente era concebida como um lugar “sagrado” para construir conhecimentos, está sofrendo em muitos casos com o desinteresse por

parte dos alunos e com um limitado comprometimento das famílias para com a educação dos seus filhos.

Dadas às configurações históricas das micropolíticas escolares, existem componentes curriculares que recebem uma sobrevalorização, como a matemática e a língua portuguesa em detrimento de outros componentes como as Artes e a Educação Física. Provavelmente, isso ocorra muito em função da natureza do conhecimento com que estas últimas áreas trabalham. É possível pensar que ainda é considerado como central no processo educativo as dimensões cognitivas, sendo preteridas dimensões ligadas às práticas corporais e a cultura de lazer. A Educação Física, apesar de ser uma disciplina que desperta o interesse das crianças por dar protagonismo ao movimento e ser realizada em local diferenciado, sofre igualmente com o descaso em alguns momentos na nossa sociedade por ser considerada, muitas vezes, como momento de deixar as crianças e alunos livres brincando, sem uma mediação e assim, tornando-se supostamente pouco contributiva ao ensino formal. Segundo Molina Neto (1997), “[...] a Educação Física é considerada uma ‘Maria’ do *currículum* escolar, isto é, uma disciplina de fácil aprovação e pouca importância no *currículum*” (p. 37).

Se relacionarmos a docência da Educação Física com o nível de escolarização da Educação Infantil, percebe-se que a atribuição de importância deste componente curricular torna-se ainda mais problemático. Cheguei a essas constatações durante minhas experiências acadêmicas e profissionais, onde nos pátios das instituições, sala de professores ou em conversas informais, ouvia falas como: “A Educação Física na Educação Infantil é só brincar!”; “não tem como dar aula para eles”; “eles não param!”; “a gente perde muito tempo organizando eles! Quando vamos dar aula já acabou o tempo!”. Essas frases muitas vezes me inquietavam e me moviam a realizar uma prática que mostrasse o contrário.

Percebi que necessitava buscar mais, ir além, fazer com que minhas inquietações pudessem ser compartilhadas com o meio acadêmico para serem discutidas e debatidas. Esses questionamentos e constatações me levaram ao interesse pelo tema de estudo pelo qual me “debrucei” a pesquisar: a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

Para tanto, narro parte de meu percurso como forma de apresentar as memórias, trajetórias e desejos que me mobilizam a realização desta formação acadêmica e deste estudo, em particular. Nasci no dia 18 de novembro de 1978, em

Viamão, Rio Grande do Sul. Sou filho de pais que viveram sua infância e juventude na lavoura, estas mais especificamente situadas na região de Itapuã, no referido município. Meu pai estudou até a sétima série do ensino primário, hoje Ensino Fundamental e realizou o curso profissionalizante de torneiro mecânico, o que lhe daria uma profissão, se não fossem os percalços da vida que lhe fizeram retornar à lida na lavoura de onde se originou. Minha mãe, analfabeta, sabia da falta que o estudo lhe fazia. Cresci ouvindo suas recomendações de incentivo: “eu não tive estudo, mas quero que você estude”, “estuda, guri, para ser alguém na vida!”. Quando adulta, tornou-se doméstica e, após a união com meu pai, tornou-se dona de casa para se dedicar aos cuidados de seus filhos e sua família.

Devo salientar que realmente estudava com dedicação e entusiasmo, mesmo sabendo que não era algo somente intrínseco: entendo que as palavras de minha mãe me moviam também. Na minha infância/adolescência, fui tendo contato com brincadeiras tradicionais, como o jogo de bola de gude, jogo de taco, esconde-esconde, carrinho de lomba e futebol, este por ter um time do bairro onde jogávamos nos finais de semana contra os times dos bairros vizinhos. Nesse período, também tive contato com a “pandorga”, mais conhecida como “pipa”, que soltávamos em um terreno baldio. Todas essas atividades eram permitidas pelos pais após os estudos.

Durante os anos iniciais de alfabetização, a forma como minha mãe me incentivava a estudar era solicitando que eu lhe apresentasse o mundo das letras que eu estava vivenciando na escola. Comprou um caderno de caligrafia e eu colocava as letras para ela encher as linhas, isso acontecia quando eu tinha apenas 7 anos de idade. Com o passar do tempo, ela começou a desenhar seu nome, uma vez que apenas havia decorado a forma de escrita, porém não decodificava os símbolos. Naquele momento, inconscientemente, sem a pretensão de ser professor, avalio que talvez essas foram as minhas primeiras imagens/experiências de ensinante. Realizei parte de meu Ensino Fundamental em uma escola municipal de Viamão (até a quinta série). Concluí tal etapa no mesmo município, porém na rede estadual de ensino.

Minhas experiências quanto à Educação Física na escola no Ensino Fundamental me permitem lembrar que geralmente a professora de Educação Física separava a turma: uma bola de voleibol de um lado e outra, de futebol do outro. Raras vezes tínhamos ginástica ou handebol. Eu jogava futsal e algumas vezes

voleibol. Nos dias de chuva, praticávamos tênis de mesa, jogo da velha, jogo da forca, dominó, dama e outros.

Na adolescência, comecei a trabalhar de empacotador em um supermercado da região, depois fui estagiário nos Correios e, então, chegou o momento do alistamento para o serviço militar, o que eu aguardava ansioso, pois queria saber se era verdade tudo o que falavam a respeito do Exército. Fui então escolhido para prestar tal serviço. Nesse momento da minha vida, tive a oportunidade de participar de olimpíadas militares que tinham como modalidades atletismo, futebol de campo, tiro, tênis de mesa, circuitos e testes físicos. Esse período de vida militar durou três anos, não me permitindo concluir o Ensino Médio devido a muitos acampamentos e escalas de serviço.

Saindo do Exército com 21 anos de idade, sem saber como estava o mercado de trabalho e somente com o Ensino Fundamental completo, tive dificuldades: fiz vários trabalhos informais, depois de encontrar diversas portas fechadas por falta de qualificação, já que as oportunidades que surgiam não eram as que eu gostaria de exercer.

Decidi voltar a estudar para concluir o Ensino Médio. Nessa etapa, não participei de aulas de Educação Física, pois se tratava da modalidade supletiva, denominação da época. Logo concluí esse período e decidi não mais seguir com os meus estudos, pois não acreditava ter condições de fazer uma graduação. Ingresso no ano de 2003 no Ensino Superior para cursar Licenciatura em Educação Física em uma modalidade chamada Projeto Brasil 500 anos (com aulas nas sextas-feiras à noite e sábados, nas manhãs e tardes) de uma universidade privada em Canoas/RS.

Em meu percurso acadêmico, mais especificamente no ano de 2008, iniciei um trabalho como colaborador no CIEPRE (Centro Interdisciplinar de Estudos e Pesquisa em Psicomotricidade Relacional), projeto de extensão na Universidade Luterana do Brasil, onde estudei a graduação. Tal projeto desenvolvia sessões de psicomotricidade relacional que aconteciam semanalmente em um dia específico com duração de uma a duas horas (quando tínhamos reunião de pesquisa), atuando diretamente com grupos de crianças. Paralelamente nesse período, iniciei minha prática pedagógica de Educação Física em turmas de Educação Infantil em duas escolas privadas do município de Canoas/RS.

Após concluir Licenciatura em Educação Física, em agosto de 2009, com o objetivo de continuar estudando, pesquisando e entendendo a prática pedagógica

para qualificar a minha atuação como professor, realizei a Especialização em Educação Física Escolar. Paralelo a esse período, atuei como professor de Educação Física até o início de 2012 em seis escolas de educação infantil na rede privada no Município de Canoas/RS.

No ano de 2012, fui nomeado em meu primeiro concurso como professor de Educação Física do Ensino Fundamental, nos anos finais do Ensino Fundamental na Rede Municipal de Ensino do Município de Alvorada/RS. Nesse trabalho, fiquei apenas três meses, pois fui nomeado na mesma função em outro município: Portão/RS. Devido às circunstâncias da vida, optei por realizar essa mudança e atualmente estou desenvolvendo minha atividade docente com turmas de educação infantil ao 6º ano do Ensino Fundamental, com carga horária de 20 horas.

Partindo desta revisão de meu percurso de vida profissional e refletindo sobre minha experiência docente, eu me questioneei o seguinte: de que forma um professor de Educação Física articula sua prática pedagógica para contemplar a diversidade de realidades infantis? Essas diferentes infâncias são compreendidas pelo professorado de Educação Física em diferentes escolas? Meu desejo de estudar a infância e as reflexões que agora apresento advém, portanto, de minhas experiências profissionais nesse universo e das indagações que me faço. É nesse sentido que ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para realizar o curso de Mestrado na linha de pesquisa “formação de professores e prática pedagógica”. Pude encontrar acolhida para meus questionamentos ao participar do grupo de estudos e pesquisa F3P-EFICE¹.

A escolha do tema de pesquisa surge então com base na minha prática pedagógica como professor de Educação Física na Educação Infantil nas redes pública e privada. A partir desse contexto, outras questões me inquietaram: a prática pedagógica desses docentes estaria embasada em quê? Nas experiências de vida? Somente na formação acadêmica? Também a partir das realidades da infância? Como esses diferentes elementos se articulam na realização da prática pedagógica dos professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil? Para

¹ Grupo de Estudos Qualitativos Formação de Professores e Prática Pedagógica em Educação Física e Ciências do Esporte. Website: <http://www.ufrgs.br/esef/f3p-efice>

compreender melhor essas indagações, aproximei-me da noção de cultura docente, tal como conceitua Molina Neto (1997):

[...] a cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu. (p. 39)

Essas inquietações me moveram a pensar nessas questões na rede municipal de ensino em que trabalho, em Portão/RS, levando-me a querer investigar que elementos que os docentes de Educação Física que trabalham na educação infantil desta cidade levam em consideração para realizarem sua prática pedagógica. Minha intenção é de compreender melhor o mundo escolar, para qualificar o meu entendimento e realizar práticas pedagógicas mais coerentes.

Com base nessas reflexões, construí o problema de pesquisa, cuja pergunta-chave é: como as diferentes infâncias são compreendidas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia na sua prática pedagógica na Educação Infantil?

Avalio que a relevância desta pesquisa para a comunidade é de que, se a prática pedagógica realizada pelos professores de Educação Física na Educação Infantil estiver considerando as diferentes infâncias, ela poderá ser um fator diferencial de incremento no processo de aprendizagem do alunado e de melhor desempenho docente. Parto do entendimento que se o professor levar em consideração a existência dessas infâncias (DORNELES, 2005; DEMARTINI, 2001; MARTINS FILHO, 2006) e ampliar sua compreensão acerca da criança com que trabalha, poderá avançar na construção de seu planejamento pedagógico, podendo estar contemplando um número maior de alunos em suas necessidades, vindo a contribuir para qualificar a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

1 APROXIMAÇÃO AO PROBLEMA

Nesta seção, apresento o referencial teórico que me auxiliou na sustentação e ampliação da compreensão do problema de pesquisa. Para tanto, realizei uma revisão de literatura acerca de conceitos fundamentais que atravessavam minhas reflexões e interrogações.

Analisei produções teóricas científicas, centrando a busca da revisão bibliográfica com os seguintes descritores: infância, prática pedagógica e cultura docente. Quando fiz a revisão nos bancos de teses e dissertações da CAPES no ano de 2012, encontrei 11 dissertações e 5 teses de doutorado, distribuídos nos seguintes autores: Sayão (1996, 2005), Rocha (1999), Silva (2000), Silveira (2000), Wittizorecki (2001), Corsino (2003), Oliveira (2003), Diehl (2007), Buss-Simão (2007), Würdig (2007), Günther (2000, 2006), Canavieira (2010), Simionatto (2011), Pereira (2011).

Da mesma forma, realizei pesquisa em periódicos nacionais na área da Educação Física, cujas avaliações do *Qualis* CAPES se situavam entre A2 e B4. Na revista *Movimento*, foram encontrados sete artigos; um referente à infância, um sobre prática pedagógica e cinco sobre cultura docente: Richter e Vaz (2010), Falkenbach *et al.* (2006), Molina Neto (1998, 2003), Wittizorecki e Molina Neto (2005), Wittizorecki *et al.* (2012) e Bopsin *et al.* (2010).

Na revista *Motriz*, localizei dois artigos referentes à infância (Uchôga e Prodócimo, 2008; Guirra e Prodócimo, 2010). Com relação aos outros descritores, não encontrei produções nesse periódico.

Na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), foram localizados oito artigos; sete abordando a infância e um referindo-se à prática pedagógica: Oliveira (2005), Munarim (2011), Richter e Vaz (2005), Sayão (2002b), Lacerda e Costa (2012), Silva (2005), Ayoub (2005), Da Silva *et al.* (2010) e Fensterseifer (2009).

Na revista *Pensar a Prática*, identifiquei quatro artigos, três destes sobre infância e um abordando cultura docente: Debortoli (2006), Soares (2006), Barbosa (2006), Rezer e Fensterseifer (2009).

Na Revista da Educação Física/UEM, localizei dois artigos, ambos referentes à infância (Costa e Oliveira, 2008; Mello *et al.*, 2012). Sobre os outros temas, não foram encontrados artigos nesse periódico.

Na Revista Brasileira de Educação Física e Esportes e no Caderno de Formação RBCE, não foram encontrados artigos a partir dos três descritores apresentados.

Essas produções auxiliaram-me a construir o referencial teórico, apresentado a seguir, onde começo por uma discussão acerca da infância e sua historicidade. Na sequência, tratarei da cultura docente e suas implicações ao fazer do professorado. Por último, abordo a noção de prática pedagógica.

1.1 DISCUTINDO A INFÂNCIA

Este capítulo é dividido em quatro subcapítulos. No primeiro, discuto diferentes concepções de infância. No segundo, reviso aspectos históricos referentes à infância e suas particularidades ao longo das mudanças da sociedade. No terceiro subcapítulo, abordo a infância discursada na legislação brasileira com objetivos de garantir os direitos à criança e que também repercute na prática pedagógica. Por fim, apresento o conceito e a noção de diferentes infâncias, no sentido de que não há uma única forma de vivenciar a infância.

1.1.1 Concepções de infância

Ao questionarmos o que é infância, muitas respostas poderiam ser obtidas a partir do senso comum. Frota (2007) apresenta em seu estudo que:

“[...] para aqueles mais desavisados, ou mais rápidos nas suas respostas, ser criança é viver um mundo de sonhos e fantasias, gostar de comer bolo de chocolates, é o melhor momento da vida”.
(p. 148)

Em outras palavras, apressadamente poderíamos pensar que a infância se trata do momento na vida de correr, pular, subir em árvore e de experimentar inúmeras vivências lúdicas.

No entanto, o autor alerta para a importância de tais representações ingênuas acerca da infância, e ainda que a infância não seja homogênea, igual para todas as crianças, pois:

“[...] nem sempre é deste modo que a infância é vivida por todas as crianças. Basta olharmos ao redor, para vermos meninos e meninas

na rua, esmolando, se prostituindo, sendo explorados no trabalho, sem tempo para brincar, sofrendo violências de todos os tipos. Será possível pensar que esses meninos e meninas não sejam crianças por não apresentarem todos os predicados que são atribuídos à infância? (p. 148)

Araújo (1996) destaca que, historicamente, o entendimento de infância tem sido desconectado da condição de sujeito sociocultural. Nessa perspectiva, a criança vem sendo alienada e fragmentada como indivíduo. Kramer (1995) afirma que a criança ao ser considerada como um vir a ser, uma etapa de preparação para vida adulta, é vista com uma “natureza infantil”, ingênua. De certa forma isto vem contribuir para a concepção de infância abstrata em nossa sociedade, sendo esta uma infância generalizada, não analisando o contexto, as relações sociais desta criança.

Gouvêa (2001) apresenta que a palavra infância está relacionada ao termo *infant* ou *in-fans*, caracterizando o ser que “não fala”, ou seja, sendo assim considerado como um sujeito que não estabelece relações sociais. Essa colocação se faz presente também na consideração de Silva (2000) ao afirmar que apesar de estarmos no novo milênio, a criança permanece sendo vista nessa mesma condição de *in-fans*.

Silveira (2000) argumenta que infância está diretamente conectada à visão e percepção do adulto, e, devido às constantes mudanças sociais, está sempre em movimento: as experiências da infância mudam de acordo com o contexto histórico. Kuhlmann Jr. (1998) salienta que a infância inscreve-se como condição da criança, ainda que estejam sob “pressão” natural e universal, sendo esta condição construída na relevância histórica e social. O autor ainda destaca que:

A infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de status e de papel. (KUHLMANN JR., 1998, p. 16)

Para Charlot (1983), a caracterização de uma determinada infância é marcada pela sociedade, não tendo um definidor biológico e sim social, também construído segundo interesses culturais, econômicos, políticos.

Compreendo assim, que a infância ou as concepções de infância são formadas socialmente, nas relações, no ambiente, no mundo onde a criança está

inserida, sofrendo influência de fatores externos como, por exemplo: os valores, as crenças e expectativas atribuídas pela sociedade.

Por fim, aproximando-me de uma noção de infância que permeia a construção deste estudo, embaso-me teoricamente em autores como Frota (2007), Kuhlmann Jr (1998), Gouvêa (2001) e Charlot (1983), que proporcionaram uma reflexão de que a infância se altera pelas mudanças de sociedade. Em outras palavras, a infância estaria atravessada por marcadores como condições sociais, questões de gênero, classe, etnia, entre outros.

Partindo desse entendimento a cerca da concepção de infância, faço uma reflexão acerca da historicização da noção de infância, buscando amparo em autores que argumentam como esta foi sendo produzida ao longo dos tempos.

1.1.2 Aspectos históricos da infância

Oliveira (2005) relata que, recentemente, o tema infância passou a despertar interesse de estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Até então, não se dava a devida importância para a construção da infância, e as crianças não tinham seu espaço próprio, apenas viviam e vivenciavam a realidade social dos adultos.

De acordo com o pesquisador francês Philippe Ariès (1981), na antiguidade até a Idade Média, o termo infância era desconhecido, sendo constituído somente na modernidade. Durante a Idade Média, ocorreram distintas modificações na sociedade, e a criança que então não era distinguida do adulto passou a assumir um papel central na dinâmica social. Essa dinâmica demonstrava os laços de afetividade entre os integrantes da família. A partir dessa modificação na sociedade, produziu-se o que foi denominado por Ariès (1981) como “sentimento de infância”, que exprime uma ideia de consciência da particularidade infantil decorrente de um processo histórico.

Heywood (2004) demonstra uma visão distinta da referenciada por Ariès (1981), defendendo que havia uma infância presente na Idade Média, mesmo que a sociedade não destinasse tempo para a mesma, assim como acontecia nos mosteiros, que já destinavam cuidados para a educação de crianças. Heywood (2004) defende que no século XII é possível encontrarmos indícios de cuidados psicológicos e investimentos sociais destinados às crianças. A partir do século XVI,

a sociedade já distinguia a criança do adulto e a considerava como um ser de particularidades diferenciadas.

Após as contribuições de Ariès (1981) sobre o “sentimento de infância”, ocorreu uma mudança na compreensão do próprio termo, não sendo mais visto como uma fase de vida comum a do adulto e, sim, com suas particularidades. Debruço-me em Kramer (1995) para compreender essa noção de sentimento de infância, em que o autor afirma que esse:

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que distingue a criança do adulto e faz com que a criança seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento. (KRAMER 1995, p. 17)

O sentimento de infância, citado por Ariès (1981), só passou a ser visibilizado com o início da sociedade capitalista. A partir de então, a criança passou a ser vista como um ser de particularidades e que deveria ser tratada de forma diferente que os adultos.

De acordo com Ariès (1981), até a Idade Média se tinha um alto índice de mortalidade infantil, e essas mortes eram consideradas algo corriqueiro. Quando uma criança falecia, não era dada grande importância, pois logo outra a substituiria. Devido a esses fatos, não haveria um sentimento pela infância.

No século XVI, com o período inicial das descobertas científicas, as crianças passaram a viver mais e a mortalidade infantil passou a diminuir notoriamente nas classes burguesas (KRAMER, 1995). De acordo com Oliveira (2005):

[...] até aquele momento, a infância era entendida como um curto período de tempo e à criança só era dispensada atenções especiais no momento em que era mais frágil e necessitava dos cuidados efetivos de um adulto”. Ariès (1981) denominou esse sentimento de “paparicação”. Neste momento, a criança era tratada como um “bichinho de estimação”, algo engraçadinho, e assim que passasse esse período logo era misturada aos outros integrantes da família e tratada como um adulto em miniatura, estas vestidas da mesma forma que os adultos e compartilhando dos rituais e brincadeiras. (p. 5)

Por volta do século XVII, com a mudança nas linhas de produção, a infância recebeu um novo olhar, em que a criança burguesa era preparada para administrar as atividades da família, e se essa família não possuísse posses, deveria ser

educada para o trabalho. A instrução dos filhos das famílias de posses era voltada para a preocupação em prepará-los para ocupar seu lugar na herança do patrimônio familiar. Devido a esse fato, surge outro sentimento para com a infância denominada “moralização”. Nesse contexto, a criança passou a ser entendida como um ser incompleto e imperfeito, tendo a necessidade de ser moralizada através da educação produzida pelo adulto (KRAMER, 1995).

Silva (2000) ajuda a entender que, ao mesmo tempo em que o sentimento de moralização contrapõe o sentimento de paparicação, ambos se complementam levando em consideração ser necessário preservar a criança do meio e levando em conta suas características de inocência, graciosidade, ingenuidade e pureza.

De acordo com Cambi (1999), no século XVIII, Rousseau colocou a criança no centro do processo pedagógico, defendendo a ideia de natureza boa, pura e ingênua da criança. Dessa forma, a criança deveria ser deixada livre para que a natureza pudesse agir no seu curso normal, marcando uma nova fase para a educação das crianças.

Durante muito tempo, a criança era educada apenas junto aos adultos em sua comunidade, onde ao crescer ia aprendendo a tornar-se membro desse grupo, dominando ações necessárias para sua atuação na vida adulta (ARIÉS, 1981). Somente no século XVII, criou-se a escola a fim de completar o trabalho de educar essas crianças. Assim, família e escola tinham a mesma função social, porém essa escolarização era destinada a apenas uma minoria, uma vez que fazia parte do sistema privado de ensino “[...] um sujeito unificado, retificado e essencializado – no centro do mundo – que pode ser considerado e tratado à parte dos relacionamentos e do contexto” (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 63).

De acordo com Ariès (1981), no século XIX, essa educação foi levada para a esfera pública pelo educador alemão Friedrich Froebel (1782–1852), com a criação dos *Kindergartens* ou jardins de infância, que eram uma espécie de abrigo aparelhado para desenvolver o jogo e as atividades em grupo, sendo realizado um processo educativo que já preconizava o cuidado para com a infância.

A história da criança no Brasil, a partir do século XVI, nada se parece com o sonho de infância feliz, seja para as condições de vida das crianças europeias quando aqui chegaram ou no cotidiano das crianças escravas no Brasil Colônia e Império, conforme argumenta Priore (2000). No Brasil, o cuidado para com a infância

parece ter começado a ser relatado apenas no século XIX. Fontes (2005) afirma que, no Brasil, a história da infância se entrelaça com outras histórias sociais.

[...] a história da infância no Brasil se confunde com a história do preconceito, da exploração e do abandono, pois, desde o início, houve diferenciação entre as crianças, segundo sua classe social, com direitos e lugares diversos no tecido social. (p. 88)

Por outro lado, é importante analisar que essas discussões, ao serem contextualizadas no contexto nacional e latino-americano, ganham outros contornos. Se, por um lado, Ariès (1981) se preocupou em estudar a infância medieval, burguesa, em nosso contexto, devemos levar em consideração outras situações.

De acordo com Sebastiani (2009), a infância pode ser pensada historicamente a partir de três identidades: (1) criança-adulto ou infância negada, ou seja, nos séculos XIV, XV não havia uma distinção clara entre o que era ser adulto e ser criança; (2) criança-filho-aluno ou a criança institucionalizada — já no século XVI, XVII a criança começa a ser vista como um ser inferior e que precisa ser entregue a determinadas instituições. Nessa perspectiva, após abordar a construção das concepções de infância e sua historicidade ao longo das mudanças da sociedade, destaco a identidade (3), que o autor acima mencionou denominada de criança-sujeito social ou sujeito de direito — século XX, essa criança começa a ser vista como um sujeito com especificidades, singularidades, pleno de direitos e que merece ter cuidados da coletividade, cuidada por todos os segmentos sociais.

1.1.3 A infância discursada na legislação brasileira

Segundo Frota (2007), para a legislação, a criança no Brasil começou a ser mencionada em 1927, com a criação do Código de Menores. Constituiu-se o termo “menor” para se referir a crianças desvalidas inicialmente, passando posteriormente, a se referir a um caráter conotativo relacionado à pobreza.

Frota (2007) explica esse lado conotativo referente às crianças pobres quando menciona:

Menores eram aquelas crianças e adolescentes pobres, pertencentes às famílias com uma estrutura diferente da convencional patriarcal, com pai e mãe presentes [...], aquelas crianças caracterizaram-se como "menores" em situação de risco social, passíveis de tornarem-

se marginais e, como marginais, colocarem em risco a si mesmas e à sociedade. (p. 153)

O autor ainda argumenta que a criança citada no código de 1927² é aquela de risco social, onde possivelmente se tornaria marginal colocando em risco a sociedade e a elas próprias. Tornou-se regra atender a infância negligenciada, pobre, tendo uma preocupação de salvar e adestrar as mesmas, caracterizando assim um olhar assistencialista de superioridade.

Há algum tempo, temos produzido uma preocupação com a infância e nos últimos anos cada vez mais legislações a incorporam em suas normatizações, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Convenção sobre os Direitos da Criança³ (UNICEF, 1989), Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96).

De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 23): a “[...] Constituição Federal do Brasil de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da criança como sujeito de direitos”. De acordo com a mesma constituição, o artigo 227 destaca que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Conforme Saraiva (2002), foi a primeira vez que na história brasileira a criança e o adolescente são tratados como prioridades incontestáveis e sua proteção passa a ser dever da família, da sociedade e do Estado. Dessa forma, Muller (2011) salienta que a interferência prática na Constituição se deu através da promulgação da Lei Federal Nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente.

A partir do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990, a criança passa a ser discursada de outra forma e isto apresenta implicações para dentro da escola muito interessantes. A rede de cuidados agora parece que passa a existir, há um sujeito um tanto quanto intocável, estabelece-se uma série de aparatos, de

² O Primeiro Código de Menores da América Latina. A partir de então, passou-se a assumir a assistência ao menor de idade, sob a perspectiva educacional, abandonando a postura anterior de reprimir e punir e passou-se a priorizar, como questão básica, o regenerar e educar.

³ Este documento foi adotado na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 20 de novembro de 1989.

instituições, códigos, conselhos para dar conta agora desta discursividade de existência.

As autoras Craidy e Kaercher (2001) esclarecem a contribuição do Estatuto da Criança e do Adolescente, ajudando-nos a compreender melhor as legislações que vêm focalizando a infância recentemente:

O Estatuto da Criança e do Adolescente, lei fed. 8.069/1990, também conhecida como ECA, explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda a criação dos conselhos da criança e do adolescente e dos conselhos tutelares. (p. 24)

É importante destacar que as preocupações de definição de ordem cronológica são controversas e destoantes em diferentes discursos. Conforme o dicionário Aurélio (2001, p. 387), infância é o período de crescimento do ser humano que vai do nascimento à puberdade. No Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), é considerado como criança o ser com até 12 anos incompletos. Para a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), "criança são todas as pessoas menores de 18 anos de idade".

A respeito da Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989), Zabalza (1998) enfatiza que mesmo com um sentimento paternalista de "direito", o comprometimento referente aos direitos da infância começa a ser configurado. Conforme o autor:

A última Convenção Internacional sobre os Direitos da Infância (1989) reuniu 54 artigos nos quais são descritos os diferentes compromissos que a sociedade atual deveria assumir em relação à infância. Entre outras coisas, aparece ali o direito a ser educado em condições que permitam alcançar o pleno desenvolvimento pessoal. (ZABALZA, 1998, p. 19-20)

Mais recentemente, umas das ações de grande importância da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) foi a regulamentação das escolas de educação infantil, definindo-a como primeira etapa da educação básica (Art. 21). De acordo com o artigo 29 desta Lei, a finalidade da Educação Infantil era descrita como o desenvolvimento integral das crianças até seis anos de idade, mas com a redação dada pela lei 12.796, de 2013, a Educação Infantil passa a atender até os 5 anos de idade, em seus aspectos psicológico, físico, intelectual e social

completando a ação da família e da comunidade. Aspectos estes que também são mencionados no Art. 3º do Título I do Estatuto da Criança e do Adolescente, que:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que se trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990)

No que diz respeito à liberdade e dignidade, o artigo 15 do capítulo II do ECA descreve que a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Já quanto ao direito à educação, o artigo 53 do capítulo IV desta mesma Lei, contribui salientando que a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Tratando do direito à Educação, acredito ser relevante contextualizar o surgimento das escolas de educação infantil. Craidy e Kaercher (2001) afirmam que “as creches e/ou pré-escolas surgiram não só a partir de mudanças sociais que ocorreram na sociedade, mas, pela inclusão das mulheres ao trabalho assalariado, pela organização das famílias” (p. 14). Os autores salientam que outro elemento importante em relação ao surgimento dessas instituições é o novo papel da criança desempenhado na sociedade e à necessidade de formar sujeitos produtivos e ajustados às normas desse contexto social.

A educação infantil no século XXI constituiu a primeira etapa da educação básica fazendo parte do ensino fundamental, conforme determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (BRASIL, 1996). As atribuições das mulheres na família sofreram modificações após a revolução industrial com a entrada da mulher no mercado de trabalho. A escola infantil, além de cuidar para que as necessidades básicas sejam atendidas, também é necessária para dar conta de suprir algumas funções que eram destinadas à figura materna, como a tarefa de educar. Dessa forma, a escola deixa de ter um papel assistencialista. Nessa perspectiva, Corsino (2003) menciona que a educação infantil não pode ser compreendida como a solução para os problemas da primeira infância, mas “não é

possível desprezar os importantes papéis que ocupa na vida da criança: social, educacional e cultural” (p. 274).

É importante destacar que esses direitos à educação, alimentação, entre outros, da criança e também do adolescente, competem à família, comunidade, órgãos públicos e cidadãos em geral assegurar a garantia dos mesmos. Nesse sentido, o artigo 18 do Estatuto da Criança e do Adolescente salienta que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.
É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL,1990)

Esse conjunto de regulamentações e dispositivos legais significou do ponto de vista jurídico um entendimento de infância que é reconhecido com direitos singulares a sua condição de vida; uma infância que merece e precisa ser cuidada coletivamente; uma infância que agora goza de órgãos para seu cuidado: os Conselhos Tutelares, os Conselhos Municipais da Criança e do Adolescente e, inclusive, delegacias específicas para crianças e adolescentes.

Esses dispositivos legais e legislações refletem na escola e no professorado, por exemplo, da seguinte forma: na obrigatoriedade de cuidar a questão da assiduidade e da frequência dos alunos, informar o Conselho Escolar e a direção se a criança falta por cinco dias consecutivos, para que o Conselho Tutelar acione a família. Assim, o professor também é demandado a uma condição de cuidar e zelar.

No entanto, mesmo contando com legislações que visam garantir os direitos das crianças, muitas delas, ainda permanecem à margem dessas leis. A diversidade de culturas e de estruturas sociais encontradas nas cidades podem driblar essas legislações ou mesmo as interpretarem a sua maneira. Dessa forma, é possível pensar que as legislações vigentes no país nem sempre são totalmente garantidas a todas as crianças de forma igualitária.

1.1.4 Aproximação conceitual à noção de diferentes infâncias

Neste momento, pretendo abordar as semelhanças e singularidades entre uma infância naturalizada e uma infância socialmente formada, considerando suas particularidades. Assim, faço uso da contribuição de Kramer (1995), Araújo (1996), Silva (2000), Gouvêa (2001) e Frota (2007), que abordam a infância historicamente construída através da percepção dos adultos, atribuindo à significação da existência da fala para haver socialização que chamam de (infant ou in-fans), e em outra perspectiva, as ideias de Charlot (1983), Kuhlmann Jr. (1998), Silveira (2000), que dimensionam a infância através da sociedade em que fazem parte e seu tempo histórico.

Dessa forma, a infância socialmente construída mencionada por alguns autores acima, não é a mesma para todas as crianças. É possível pensar que ela está atravessada por diferentes dimensões como descendência, aspectos socioculturais, situação econômica, estrutura familiar, região geográfica, religião, crenças, valores e culturas. As articulações desses distintos fatores produzem determinadas condições de vivência da infância e, portanto, as diferentes infâncias, sendo nesse viés ao qual foco a pesquisa, identificado em um único contexto, ou seja, em cada escola, na mesma sala de aula esta diversidade humana.

Em relação a produções acadêmicas sobre a infância, na área da educação, há algumas publicações referentes ao tema, como as escritas de Demartini (2001) e Rocha (1999), que tratam da existência de infâncias e utilizam o termo “diferentes infâncias”. Rocha (1999), em sua tese de doutorado, compreende a existência de infâncias diferentes, sendo definida através do contexto socioeconômico e cultural. Assim, em uma mesma sociedade existiriam diferentes infâncias. Seguindo essa mesma linha de pensamento, Demartini (2001) salienta que temos infâncias, “porque não existe uma única, e sim, em mesmos espaços têm-se diferentes infâncias, resultado de realidades que estão em confronto” (p. 4).

Dornelles (2008) argumenta uma maior preocupação em termos de educação e preocupação em refletir de que forma dar conta das infâncias, sendo este um desafio aos professores no século XXI, pois elas “continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (p. 12).

Martins Filho (2006) utiliza o termo “infâncias plurais”, para abordar a existência de mais de uma infância no contexto sociocultural. O autor refere-se a

infâncias existentes no seu tempo e espaço, no sentido de diferenciarem pela socialização. Em outras palavras, as infâncias plurais significam crianças diversas e que vivem em diferentes contextos sociais. Com base na sociologia da infância, ele define socialização pelo olhar da abordagem interpretativa e não funcionalista, sendo “um processo de inserção de um sujeito em um determinado contexto sociocultural por intermédio das relações humanas ali travadas dentro das condições e limites que esse meio impõe” (p. 16).

Muller (2007), ao abordar a existência de mais de uma infância em seu artigo, menciona que as diferentes infâncias sempre existiram e estas são diferenciadas pela cultura, lugar onde viviam, e também, “eram diferentes as infâncias dependendo de quem as olhava, de quem as registrava, de quem as comentava, de quem investia nela” (p. 96).

Porém, mesmo com um considerável número de publicações referentes a esse assunto – diferentes infâncias – foi possível perceber que, especificamente na área de Educação Física, ainda há necessidade de um aprofundamento maior, pois esse tema ainda carece de pesquisas mais específicas.

Sobre a Educação Física na Educação Infantil, parte dos estudos publicados no Brasil nos últimos quinze anos refere-se a temas diversos: pesquisas relacionadas ao corpo e movimento das crianças (Ayoub, 2001; Sayão, 1999), estudos relacionados à rotina e ao espaço escolar nas instituições com turmas de Educação Infantil (Uchôga e Prodócimo, 2008; Richter e Vaz, 2005) e ao currículo e à formação (Lacerda e Costa, 2012; Silva 2005). Dessa forma, entendo que as diferentes infâncias, que se materializam nas instituições escolares e que podem fazer de uma mesma comunidade, presentes nas aulas do professorado de Educação Física, são estudos que carecem de pesquisas.

A linha de pesquisa na qual foquei minha escrita é a infância que compreende a criança como um sujeito de direitos, um ser construído socialmente, com diferentes marcadores contribuindo para a característica de uma infância singular. Dessa forma, dentro de uma mesma sala de aula, teremos diferentes infâncias necessitando um olhar atento e uma escuta aguçada para se identificar e compreender essas múltiplas situações de vida e suas repercussões nos processos pedagógicos. É importante compreender que “[...] uma mesma sociedade, em seu tempo, comporta, a partir de sua realidade socioeconômica e cultural, diferentes infâncias, cada qual com características distintas, contextualizadas ao ‘local social’

ocupado” (ROCHA, 1999, p. 41). A infância merece ser contextualizada em relação ao tempo, à cultura, à classe, ao gênero e aos aspectos socioeconômicos. Por isso, não há uma infância natural e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 21).

Pesquisando e estudando sobre o tema, ousou definir diferentes infâncias como sendo as diversas formas de uma criança viver a infância, dentro de um mesmo contexto social. Essas diferenças são oriundas de múltiplos elementos articulados, como: estrutura familiar, tempo histórico, gênero, etnia, crenças, valores, religião, fatores socioculturais, condição econômica, entre outros. As diferentes infâncias podem ser visualizadas dentro das escolas e até mesmo dentro de uma mesma família.

Relaciono para melhor compreensão a noção de diferentes infâncias ao filme “Crianças Invisíveis⁴”, que aborda a realidade de crianças pelo mundo, tratando temas como exploração de trabalho infantil, dependência de drogas, guerras, conflitos familiares e desigualdade social. Ao tratar desses temas, percebe-se que os determinantes de uma infância não são somente características individuais de crianças ou adultos, mas sim, o momento histórico, econômico, político e condições sociais no qual a criança vive. Condições de exclusão, pobreza e preconceito ocorrem na vida de uma criança, e essa realidade muitas vezes é negligenciada, negada, abandonada. Dessa forma, elas acabam com a denominação de crianças invisíveis, sob as lentes da mídia e da população em geral.

Continuando a reflexão sobre infância a partir do cinema, questiono como compreendemos o excesso de oportunidades para algumas crianças apresentadas no documentário: “A invenção da infância⁵”. Nessa obra, a cineasta-documentarista Liliana Sulzbach nos impulsiona a refletir sobre a construção do “ser criança” e “ter infância”. As realidades apresentadas mostram que mesmo vivendo em grupos sociais distintos, as crianças representadas igualmente vivem a infância de forma diferente, seja por terem que trabalhar para ajudar no sustento da família ou realizando exaustivas aulas extraclases.

Ao pontuar a diversidade cultural, que é determinante na característica das diferentes infâncias, talvez seja relevante refletir sobre a produção cultural do

⁴ Direção: Mehdi Charef, Kátia Lund, John Woo, Emir Kusturica, Spike Lee, Jordan Scott, Ridley Scott e Stefano Veneruso. Ano: 2005.

⁵ Direção: Liliana Sulzbach. Ano: 2000. Sua sinopse apresenta: “Ser criança não significa ter infância. Uma reflexão sobre o que é ser criança no mundo contemporâneo”.

mercado capitalista, pois, “as crianças, mesmo antes de nascerem, já são consumidoras” (BARBOSA, 2007, p. 1067). Essa é uma infância latente em nossas escolas; a criança que deseja algo que está em evidência, que anseia por tecnologias e roupas da moda ou ainda o brinquedo com funções cada vez mais mirabolantes que são vendidos pela televisão como algo indispensável para a felicidade. Aliado à e reforçando essa realidade, estão as datas comemorativas, que nos envolvem em um ciclo consumista. O ter é muitas vezes mais importante que o significado que essas datas representam.

As crianças cada vez mais cedo estão imersas nessa sociedade consumista e do *marketing*. Frente às vezes a um consumo exagerado, essa sociedade está formando cidadãos que podem destruir os demais componentes de sua cultura, pela forma que absorvem esses apelos consumistas. Essas configurações são vistas como “majoritárias em todos os grupos sociais, sendo impossível classificar culturas de grupos ou de classes que compõem a formação social” (LAHIRE, 2006, p. 154).

Nessa perspectiva, como educador e estudante neste momento, para pesquisar a infância, recorro antes a cenas de produções cinematográficas para apresentar algumas inquietações: Quantas dessas crianças estão dentro de cada escola e em cada sala de aula? Quais delas estão dentro das turmas que trabalho diariamente? Quantas delas se tornarão apenas números para o censo escolar? Quantas estão e permanecerão à margem da sociedade? Será que a saturação de tarefas no período da infância é positiva? Qual das crianças está tendo sua infância com oportunidades diversificadas ou que desprovê delas? Estariam as nossas escolas, nós professores, levando em consideração essas diferentes infâncias no contexto escolar?

1.2 A INSERÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA E OS DILEMAS E DESAFIOS DO PROFESSOR DESSE COMPONENTE CURRICULAR

Para compreender melhor a Educação Física escolar contemporânea, é necessário considerar suas origens no contexto brasileiro, entendendo quais são as principais influências que marcam e caracterizam essa disciplina. A Educação Física Brasileira e sua inserção no contexto escolar foram se transformando de acordo com as mudanças sociais e políticas que ocorreram ao longo do tempo (RESENDE, 1994).

No decorrer desta seção, abordo a trajetória da Educação Física em determinados períodos, analisando o entendimento de corpo e de educação corporal centrando na contribuição desta disciplina para a escola em uma perspectiva de cultura corporal. Para o aporte teórico de como aconteceu a construção da Educação Física no cenário Brasileiro, utilizo as contribuições dos autores Valter Bracht (1999), Lino Castellani Filho (2010) e as considerações dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física (1997).

O envolvimento da escola com a vertente higienista⁶ (até 1930), deve-se ao entendimento de que esta instituição é a extensão da família, e tal educação não se encerrava no ambiente familiar (CASTELLANI FILHO, 2010). Nesse período histórico, a função da Educação Física era a busca de mudanças nos hábitos de saúde e higiene, colaborando com uma melhor condição de vida para a população, “[...] tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças” (BRASIL, 1997, p. 14).

Na vertente militarista (1930–1945), a escola visava à preparação para o combate nas aulas de Educação Física, o aluno era formado para obediência e cumprimento de regras influenciadas pelo regime militar vigente na época. Bracht (1999, p. 72) salienta que “[...] o tratamento do corpo na Educação Física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar”. Sendo assim, “[...] discorrer sobre a Educação Física no Brasil passa, necessariamente pela análise da influência, por ela sentida, das instituições militares” (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 28).

Com a ascensão da vertente pedagógicista (1945–1964), permanecia a visão de que o aluno deveria ser obediente, porém não deveria mais ser estimulado ao combate. As aulas assumiam um caráter mais educacional, adquirindo a Educação Física a consolidação de se tornar um componente escolar (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988).

Após 1964, a educação de modo geral sofreu as influências da vertente tecnicista, também chamada de competitivista. Para entender esse momento histórico, faço uso da contribuição de Castellani Filho (2010), que ao tecer a sua escrita, enfatiza que a fase competitivista teve início após o golpe militar de 1964, onde havia uma censura à imprensa e às artes, que iam de encontro aos interesses

⁶ Vertente que visava à promoção da saúde e higiene da população.

militares. Nesse período histórico, a Educação Física escolar assemelhava-se ao desporto de alto nível com o objetivo de formar atletas heróis.

Na década de 1980, a Educação Física sofreu críticas ao predomínio dos conteúdos esportivistas, desenvolvendo dessa forma uma resistência à concepção biologicista (DARIDO e RANGEL, 2005). Não tendo uma linha teórica definida, a Educação Física passa por uma crise de identidade (CASTELLANI FILHO, 2010), originando assim mudanças significativas nas políticas educativas, passando “[...] o enfoque a ser o desenvolvimento psicomotor do aluno, tirando da escola a função de promover os esportes de alto rendimento” (BRASIL, 1997, p. 21). Para compreendermos as tendências pedagógicas vigentes em nossa sociedade:

Em relação às tendências, três são, a nosso ver, as que hoje encontram na Educação Física, em nosso país, maior significância: uma que se apresentava na sua biologização; outra que se percebe na sua psicopedagogização; e a última, que reflete — na educação física — sinais que possam vir a apontar para a sua inserção na proposta de uma pedagogia sedimentada [...]. (CASTELLANI FILHO, 2010, p. 22)

Nesse período, o debate sobre a Educação Física escolar avançou, surgindo a chamada vertente popular, gerando debates sobre o seu papel dentro da sociedade, norteados por nomes renomados vindos de outros países, ocorrendo, assim, um grande crescimento e visibilidade para a área. Ela não deveria mais assumir o papel de cuidados com a saúde pública, nem estimular a obediência, nem tanto percorrer a busca por medalhas, estava ela preocupada, neste momento histórico, em formar cidadãos críticos com uma visão democrática e o professor tendo um papel de mediador e não mais um treinador de corpos e de condutas.

A partir desse momento, acredito que a Educação Física tende para o viés ao qual pretendo focar nesta pesquisa, que é levar em consideração o aluno, não meramente como um ser biológico, mas, também, atravessado por marcadores sociais que estão alicerçados em valores, condutas, condição econômica, gênero, raça, cultura, ou seja, considerar o sujeito ao invés de ver simplesmente um aluno.

Um dos dilemas enfrentados pelos docentes de Educação Física é dar conta dessa criança contemporânea, questionadora, única, levando em consideração a vertente pedagógica adotada pelo contexto escolar que está inserido. Com relação à criança/aluno questionador, Tardif e Lessard (2012) salientam que “as crianças sabem muito mais, hoje, do que sabiam antes. Muito mais sobre assuntos variados,

claro que as crianças de hoje também discutem muito mais, elas querem saber o porquê das coisas” (p. 145). Então, esse aluno não vai à escola para exclusivamente receber informação, ele deixou de ser um mero ouvinte, para se tornar socialmente ativo, participativo e protagonista.

As crianças mudaram porque são muito mais informadas que antes por todo tipo de intervenção, como as mídias televisivas e internet (TARDIF e LESSARD, 2012). Esse autor ainda adverte que “a escola não mudou o bastante para a criança de hoje, tem-se uma criança nova em uma escola velha” (p. 145).

Ao considerar as contribuições de Tardif e Lessard (2012) pertinentes, destaco que, com as mudanças de nosso alunado, que em nossa sociedade está cada vez mais informado, o desafio de estimulá-los, captar suas atenções e atendê-los a fim de responder as suas expectativas, está cada vez mais desafiador, exigindo uma busca constante de formação continuada pelos docentes.

Outro dilema enfrentado na escola, pelos professores, mas não menos relevante, é o fato de esses docentes terem que ajustar a sua formação realizada em tempos distintos, onde a vertente pedagógica preponderante naquele período pode não corresponder com a de seu momento de docência. Outro aspecto a ser enfrentado pelos docentes são as mudanças políticas, que podem influenciar a micropolítica escolar, modificando até mesmo a proposta pedagógica do sistema de ensino, tendo o professor que transformar sua forma de dar aulas para atender aos interesses políticos, talvez entrando em conflito com sua formação acadêmica, profissional e pessoal.

Tardif e Lessard (2012) argumentam que outro dilema vivido pelo professorado diz respeito à equidade do tratamento que os docentes devem garantir aos seus aprendizes, apesar de suas diferenças socioculturais. Segundo os autores, este é um fato “[...] inevitável de um trabalho dirigido a uma coletividade, mas que para ser eficaz, deve dizer respeito aos indivíduos e considerar suas diferenças para fazê-los progredirem” (TARDIF e LESSARD, 2012, p. 161). Esses autores ainda nos fazem pensar ao propor a seguinte pergunta: como conciliar o ensino a um grupo com as diferenças dos indivíduos que o compõe? Transferindo em outras palavras para a Educação Física, como os professores abordam suas práticas pedagógicas para contemplar as diferentes infâncias na Educação Infantil?

1.3 CULTURA DOCENTE

Nesta seção, examino o conceito de cultura docente, pois para dar conta das diferentes infâncias na prática pedagógica da Educação Física é de relevância a articulação entre ambas. Assim, procuro compreender a relação da cultura docente com o problema de pesquisa, objetivando esclarecê-la enquanto força de socialização no coletivo docente. Essa força exerce influência na prática pedagógica e produz significados no trato com as diferentes infâncias no cotidiano escolar.

Entendo que é através da cultura docente que se produzem as formas como os professores de Educação Física e os demais envolvidos com a educação infantil – no caso deste estudo – solucionam os problemas do contexto escolar. Nesse sentido, argumento que a construção social da infância está marcada por vários fatores, como: gênero, organização familiar, situação socioeconômica, crenças, cultura, etnias, religião e, assim, a materialização dessas diversidades no contexto escolar, podendo ser um sinal atitudes como: de isolamento, timidez, agressividade com os colegas e, também, posturas de aproximação ou afastamento com o professor.

Para discutir o significado do termo cultura docente que transita no decorrer do trabalho e que reflete na prática pedagógica do professor de Educação Física atuante com as diferentes infâncias existentes na educação infantil, apresento as ideias de Molina Neto (1998), Hargreaves (1996), Pérez Gómez (2001) e Albuquerque (2009).

Da mesma forma, para Hargreaves (1996), a cultura docente trata uma construção realizada pelo coletivo de educadores para vencer as demandas encontradas no contexto escolar. Essa cultura se constituiu de forma coletiva durante o percurso docente e envolve as crenças e as convicções do fazer pedagógico destes. Já para Molina Neto (1998), a cultura docente:

[...] significa tentar entender o sentido que os sujeitos professores dão à sua realidade cotidiana de trabalho, a partir de condições materiais concretas, dentro de um contexto específico, historicamente desenvolvido e que atende a determinadas finalidades e interesses sociais. (p. 66)

A cultura docente está inserida na cultura escolar; dessa forma, muitas vezes, nós, professores, posicionamo-nos, mesmo que sem intencionalidade, como

controladores de comportamentos com regras pré-estabelecidas, atravessado por mitos e conflitos. Pérez Gómez (2001) complementa conceituando que cultura docente é: [...] “o conjunto de crenças, valores, hábitos e normas dominantes que determinam o que este grupo social considera valioso em seu contexto profissional, assim como os modos politicamente corretos de pensar, sentir, atuar e se relacionar entre si” (p. 164). Assim, a cultura docente pode ser pensada como o fenômeno que socializa, que forma e transforma os professores no interior da escola. Os docentes materializam esse fenômeno através de seus comportamentos, sua prática, atitudes, alicerçadas nas suas crenças, valores, conhecimentos e concepções.

As escolas são constituídas pelas relações entre alunos, pais, professores e todos os trabalhadores que nela fazem parte. O entrelaçamento dessas relações e a produção das culturas escolares vão se formando ao longo da história das instituições escolares, constituindo alguns hábitos ‘enraizados’ que — muitas vezes — se tornam crenças e são transmitidas adiante por docentes que fizeram parte dessa construção. Essas crenças que vão ganhando caráter de “verdades absolutas” no contexto escolar podem não mais serem adequadas à comunidade escolar que se encontra presente nesse contexto. A escola pode ser um local potencial para a formação de cidadãos através das trocas de experiências entre todos que nela convivem. Nesse sentido, um dos fatores determinantes para a formação dessa cidadania é a capacidade dos sujeitos da comunidade escolar compreenderem e transformarem criticamente essas “verdades” e crenças, que vão ressignificar e potencializar a prática do cotidiano escolar dos professores com as diferentes infâncias.

Simionato (2011) compreende que a cultura escolar deveria ser colocada no plural, uma vez que as escolas com seus marcadores sociais e culturais diferenciam-se umas das outras, criando ambientes diversificados. O professor, ao ser inserido nesses contextos de características próprias, precisa aprender a criar estratégias para cada ocasião, tendo que mediar conflitos em alguma situação inesperada; em outros momentos, realizar atividades que promovam a reflexão e as trocas. Assim, compreendendo a cultura escolar e integrando-se àquela comunidade.

Albuquerque (2009) destaca que os professores, na maioria das vezes, para evitar conflitos e discórdias com seus pares, com a administração da escola e com a

família de seus alunos, preferem reproduzir métodos, papéis e estilos habituais. Assim, Pérez Gómez (2001) contribui salientando que:

[...] a cultura docente é um fator importante a ser considerado em todo projeto de inovação, pois, a mudança e a melhoria da prática não requerem apenas a compreensão intelectual dos agentes envolvidos, mas fundamentalmente sua vontade decidida de transformar as condições que constituem a cultura herdada. (p. 165)

Sendo assim, é possível pensar que os professores utilizam a sua cultura docente para inovar ou reproduzir metodologias habituais frente às situações que devem ser enfrentadas no ambiente escolar.

Molina Neto (1998), Hargreaves (1996) e Pérez Gómez (2001) destacam que a cultura docente se consolida com base nos interesses dos professores, formada pelas crenças e valores destes na realização da sua prática, levando em consideração a realidade da sociedade e a estrutura física do local de trabalho.

A visão demonstrada por Albuquerque (2009) se diferencia das demais, pois acredita que a prática docente pode sofrer alteração em virtude dos docentes não desejarem entrar em conflito com a comunidade escolar, mesmo acreditando que a cultura docente é um fator importante a ser considerado para que ocorram inovações e modificações no sistema de ensino.

O que configura a cultura docente dos professores de Educação Física é a sua formação articulada com a experiência, suas crenças e a relação — professor/local de trabalho — agregando com a sua prática (MOLINA NETO, 1998). Para uma melhor compreensão a respeito de cultura docente, reflito que a maneira que os professores resolvem suas demandas nas escolas de localização periférica não é a mesma das regiões urbanas, diferenciando-se também nas etapas da educação.

Assim, as estratégias dos professores de Educação Infantil se desenvolvem de forma diferente daquelas utilizadas pelos professores de 2º grau, já que os problemas que enfrentam na rotina de trabalho são também diferentes. (MOLINA NETO, 1998, p. 72)

Partindo dessa perspectiva, uma das maneiras de entender a cultura docente, pode ser como o professor interioriza seus valores e crenças ao longo da sua trajetória pedagógica, refletindo em suas estratégias de resolução de demandas

escolares, auxiliando na execução da prática pedagógica, marcando assim, alguns limites e possibilidades no trato com as diferentes infâncias.

1.4 PRÁTICA PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: LIMITES E POSSIBILIDADES

Neste capítulo, apresento alguns dilemas que demarcam as possibilidades da prática pedagógica e seus possíveis limites dentro do contexto escolar. Inicialmente, abordo o conceito de prática pedagógica descrito por Farias Júnior (1987), que trata do conjunto de conhecimentos sistemáticos sobre o fenômeno educativo, sendo esses conhecimentos acumulados, organizados e sistematizados com rigor científico, sobre a problemática da educação.

Para Günther (2000), a prática pedagógica está conectada a uma ideia de algo concreto, não havendo assim uma ação, sem um ato de pensar, decidir. Sendo assim, segundo a autora, a prática pedagógica está sempre ligada com uma intenção. Não se pode falar em uma prática pedagógica absolutamente neutra, absolutamente isenta de qualquer tipo de intencionalidade⁷ (GÜNTHER, 2000).

Intenções essas que são definidas por Libâneo (1998) com algumas indagações que devem nortear essa prática pedagógica: quem e por que se educa, para que objetivos se educa, quais os meios adequados para se educar (p. 56). Nesse sentido, Veiga (2004) faz uma abordagem bastante pertinente quando define prática pedagógica como “uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos e inserida no contexto da prática social” (p. 16).

Desse modo, a prática pedagógica se define como uma prática social, e, sendo social, é de relevância considerar o contexto de inserção da escola, região periférica, rural, urbana, entre outras. Em qualquer uma dessas ainda teremos diferentes culturas e infâncias. Nessa perspectiva, faço o seguinte questionamento: como o professor de Educação Física articula sua prática pedagógica com sua experiência para contemplar as diferentes infâncias existentes nessas comunidades?

Considero, além disso, ser relevante tecer algumas considerações sobre o trabalho docente. Desde que a docência moderna existe, ela é realizada em uma

⁷ Intencionalidade é a essência da prática pedagógica, segundo a autora.

escola, ou seja, em um lugar organizado, espacial e socialmente separado dos outros espaços de vida social e cotidiano (TARDIF e LESSARD, 2012). O trabalho no interior de uma escola apresenta inúmeras situações que envolvem dificuldades, imprevistos, incompreensões, contradições, dentre outras. Assim, entendo que o contexto escolar é permeado por diversas realidades, e que os professores precisam analisar e refletir sobre suas ações para que possam ressignificar sua prática educativa. Nesse sentido, de reflexão-ação-reflexão como apresenta Freire (1996), é que compreendo que se faz a construção da identidade profissional e da prática pedagógica do docente.

Marcelo (2010) afirma que o processo de construção da identidade tem início no período de estudante, materializa-se na graduação e se estende por todo seu período de docência. Ou seja, constrói-se a ideia de que nada está estagnado, ou engessado, tudo se faz e refaz, em um processo de construção e reconstrução, conforme as necessidades e as realidades experienciadas pelos docentes.

Pimenta (1999) identifica que a identidade é construída a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. Entendo que esta significação social se reflete na prática docente, pois Molina (2010) afirma que a prática docente da Educação Física está alicerçada por vários saberes, experiências e práticas oriundas de cada docente ao longo da vida, somando com o currículo acadêmico, pois “a docência em Educação Física escolar é profundamente investida de valores locais — contexto da comunidade escolar — e de valores pessoais, portanto, envolve permanente exigência para ‘resolver’, para ‘decidir’, para ‘incluir’ (p. 78)”.

Tardif e Lessard (2012) destacam ainda que a escola possui características organizacionais e sociais que vão influenciar o trabalho docente da escola e dos professores. Esses autores ajudam a entender o ambiente escolar, salientando que esse contexto é repleto de situações imprecisas e que o ato de educar indivíduos e grupos constitui conflitos e tensões internas referentes à profissão docente. Para somar ao mencionado acima, o autor ressalta:

[...] para os professores, essa estrutura organizacional não é apenas uma relação objetiva, um ambiente neutro dentro do qual seu trabalho é feito: ela constitui uma fonte de tensões e de dilemas próprias dessa profissão, tensões e dilemas que eles precisam resolver diariamente para dar continuidade e realizar suas tarefas profissionais. (p. 55)

Algumas das questões que atravessam a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas instituições de ensino são: a quantidade de atribuições, a relação de materiais para as aulas e o excessivo número de alunos em turmas. Tal situação é corroborada por Molina Neto (1998) em seu estudo com o professorado de Educação Física nas escolas públicas de Porto Alegre. Para o autor, “o trabalho real do professor de Educação Física se caracteriza por apresentar, além de um volume extraordinário, tarefas muito variadas e trato com grupos heterogêneos e numerosos” (MOLINA NETO, 1998, p. 34).

Outra situação vivenciada por alguns professores é ter que exercer sua prática pedagógica em espaços destinados para aulas que muitas vezes também são improvisados. Quando existem espaços adequados, em algumas situações, estão em condições precárias de conservação dificultando a utilização, sendo necessário que os educadores tenham sua criatividade aguçada para amenizar a falta de recursos e adequar a sua aula com a realidade encontrada.

É de relevância, para a compreensão da prática pedagógica desse coletivo docente, a existência de uma maior autonomia do professorado de Educação Física, principalmente no ensino público. Tal situação traz situações ambíguas: em algumas escolas, professores estimulados, envolvidos; em outras, pode haver o desinvestimento do professor com a Educação Física devido a vários fatores, como assumir o cargo em escolas de difícil localização e com alunos em situação de vulnerabilidade social. Com isso, os docentes podem sofrer um choque cultural. Em outras palavras, não saberem como agir, resolver, solucionar situações diversas por terem dificuldade de compreender a cultura local.

Os professores, em algumas escolas, ainda escolhem o quê e de forma querem e conseguem trabalhar. Molina Neto (1998) nos ajuda a entender essa complexidade do trabalho docente ao destacar que:

[...] além do conteúdo, toda a participação do professorado de educação física está condicionada por suas preferências e idiosincrasias pessoais construídas ao longo de sua aprendizagem em ação e atividades de formação. Ou seja, cada professor faz o que pode dentro das condições materiais objetivas que dispõe, e faz o que quer dentro da ampla faixa de liberdade relativa obtida na escola pública. (p. 38)

De acordo com Ayoub (2005), as turmas de Educação Infantil inseridas em Escolas de Ensino Fundamental historicamente têm uma determinada lógica de funcionamento, com períodos de hora/aula, hora da Educação Física, hora da Educação Artística. Dessa maneira, trabalham o conhecimento de forma fragmentada, com os conteúdos divididos por áreas dos conhecimentos, às vezes, não se articulando entre si. Na Educação Infantil, a lógica e as recomendações com relação às aprendizagens é que estas devem acontecer de forma globalizada (SAYÃO, 1999, 2002a, 2002b; FARIA, 1999; AYOUB, 2005). A prática pedagógica para a primeira etapa da Educação Básica precisa estar centrada no ato de educar e cuidar, onde todas as interações, que rodeiam o cotidiano das crianças na Educação Infantil, devem ser intencionais e visar à evolução no processo de ensino aprendizagem (SILLER e CÔCO, 2008).

Dessa forma, o trabalho docente demonstra a sua complexidade diante da prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil e assim faço algumas indagações: as aulas de Educação Física na Educação Infantil, inserida no contexto de escolas de Ensino Fundamental, estariam operando em que lógica? Nesse dilema da globalização e fragmentação da prática pedagógica, como o professor de Educação Física organiza e trabalha o seu componente curricular voltado para a Educação Infantil?

Uchôga e Prodócimo (2008), em sua explanação do que investigaram no interior de uma escola infantil, e com base nas experiências de outros colegas doutorandos na mesma realidade, referenciam momentos diversificados em que o tempo e o espaço limitam a ação dos corpos das crianças, a forma como estão organizadas e a rotina executada acaba por inibir e controlar esses movimentos. Em seu estudo, os autores ainda mencionam que essa 'castração' dos movimentos não ocorre de forma intencional pelas educadoras, e sim, devido à cultura de nossa sociedade que considera o movimento exagerado e o barulho como desordem e indisciplina, não condizendo com os padrões exigidos para a escolarização. Dentro dessa rotina escolar com horários pré-definidos e com brincadeiras e músicas algumas vezes de caráter controlador de movimentos, as crianças aprendem a se controlar e a controlar o movimento dos outros.

Desse modo, as rotinas escolares são importantes, porém devem ser repensadas, tornando-se flexíveis, visando privilegiar a necessidade da criança como foco principal, permitindo que esta aprenda a se organizar e tenha seus

movimentos garantidos em todos os espaços, quebrando a dicotomia entre corpo e mente existente na escola (UCHÔGA e PRODÓCIMO, 2008).

Então, o professor de Educação Física que atua na escola infantil precisa se desfazer da ideia que essa disciplina é dissociada do contexto escolar e que o corpo só é trabalhado em seus períodos, fragmentando o conhecimento (RICHTER E VAZ, 2010). A criança aprende de forma lúdica, podendo ser oportunizadas diversificadas vivências em espaços e situações dentro do contexto escolar, por exemplo: nos momentos de transição de um local para outro da escola, no refeitório, na higiene, recreio, sala. Nós, professores, por mais turbulentas que sejam as demandas escolares, ao ajustarmos nosso olhar, estando atentos e utilizando a criatividade, poderemos aproveitar os diferentes momentos da escola para refletir, solucionar e orientar sobre possíveis situações de agressividade e conflitos que possam surgir. É possível pensar que essas alternativas permeiam todas as etapas da educação.

As mudanças sociais e culturais representam um desafio aos professores em sua prática pedagógica, sobretudo ao solucionar demandas como indisciplina e conflitos dentro da escola. Essas mediações de conflitos alargaram o papel do professor dentro da escola. Os docentes, muitas vezes, necessitam conhecer socialmente o seu aluno, ampliando a compreensão de seus valores, costumes, sua cultura. Wittizorecki, Molina Neto e Bossle (2012) nos auxiliam na compreensão dessa ideia argumentando que:

Características como a ampliação do papel do professor e a diminuição da responsabilidade familiar sobre a educação dos jovens e crianças; a revolução eletrônica e o intenso crescimento e difusão dos meios de comunicação como instrumentos também pedagógicos (cujos impactos no alunado se dão de forma tão ou mais significativa, quanto à intervenção dos docentes); a exaltação de valores como o individualismo, a competitividade, a rentabilidade e a obsessão pela eficiência são elementos que contribuem para a configuração de uma perplexidade docente, frente a uma sociedade em constantes transformações. (p. 152)

Nessa perspectiva, dependendo dos possíveis conflitos existentes nas aulas entre os alunos, o professorado precisa ir além dos conteúdos programados e resolver e mediar situações e necessidades emergentes, fazendo assim com que sua docência venha contribuir para tentar modificar esta realidade cada vez mais presente em alguns contextos escolares.

Para haver uma prática pedagógica que priorize a aprendizagem e a resolução de conflitos, Tardif e Lessard (2012) partem do pressuposto que uma parcela de responsabilidade é do professor e outra do aluno em querer aprender, pois “ninguém pode forçar alguém a aprender” (p. 67). Ensinar é lidar com o humano e o professor deve contar com certa participação de seu foco de trabalho, o aluno.

Para finalizar esta seção, destaco algumas indagações: quais são os motivos pelo desinteresse dos alunos pela escola? Por que os alunos não querem aprender? As práticas pedagógicas adotadas pelos professores consideram a subjetividade e as necessidades culturais dos alunos? Dessa forma, na compreensão das diferentes infâncias existentes no contexto escolar e na aproximação à realidade do aluno, o professorado pode avançar nas ferramentas e estratégias de mediação, contribuindo para sua prática pedagógica. O professor, articulando seus conteúdos com as necessidades latentes dos alunos, poderá despertar o interesse de estarem na escola, e o mais relevante, o desejo de aprender. Nessa perspectiva, contribuirá — muito provavelmente — para a formação de cidadãos mais críticos perante a realidade em que vivem.

2 PROBLEMA E OBJETIVOS DE PESQUISA

A partir das indagações anteriores e com o marco teórico construído, procuro sustentar a problematização deste estudo. Então formulo a questão orientadora da pesquisa da seguinte forma: como as diferentes infâncias são compreendidas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia na sua prática pedagógica na Educação Infantil?

A partir da delimitação da questão central de pesquisa, formulo abaixo o objetivo geral do estudo e estabeleço os objetivos específicos, que entendo serem de relevância para facilitar o entendimento do tema e a condução do estudo que me proponho realizar.

2.1 OBJETIVO GERAL

Compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia na sua prática pedagógica na Educação Infantil.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

a) Compreender como o professorado de Educação Física que atua na Educação Infantil interpreta as diferentes infâncias;

b) Identificar quais elementos são considerados fundamentais pelos professores de Educação Física para organizar sua prática pedagógica nas turmas de Educação Infantil;

c) Compreender de que forma o professorado de Educação Física articula sua prática pedagógica na Educação Infantil para contemplar as diferentes infâncias em suas aulas.

3 DECISÕES METODOLÓGICAS

As decisões metodológicas estão relacionadas às necessidades expostas pelo problema de pesquisa e precisam estar coerentes com o alcance dos objetivos do estudo. A forma como o pesquisador “através de suas lentes” olha o mundo e a realidade social deve estar relacionada com o tema e os objetivos do estudo, determinando o método (TRIVIÑOS, 2001).

É importante que o pesquisador possa realizar um movimento de distanciamento em relação ao foco de pesquisa, examinando suas concepções, para evitar colocar a sua forma de pensar no centro do processo (postura etnocêntrica) e, assim, minimizar juízo de valor acerca de culturas de determinada sociedade ou indivíduo.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de cunho qualitativo. De acordo com Silva (2012), a pesquisa qualitativa, como uma das maneiras de produção de conhecimento, tem como objetivo “compreender e interpretar significados, os sentidos, as representações, os discursos que os sujeitos constroem e a que são submetidos no contexto que se realizam” (p. 109). Elegi a etnografia com uma possibilidade de produzir conhecimento nesta investigação, à medida que se mostra coerente com o problema de pesquisa e permite que o pesquisador mergulhe e aprenda na teia de significados envoltos no tema de estudo.

Segundo Laplantine (2003), a etnografia — proposta por Franz Boas⁸ e Malinowski, considerados os pais fundadores da etnografia — indica que o pesquisador tente compreender o sistema da sociedade em estudo fazendo parte desta, ou seja, este tem que se inserir nesta e procurar identificar as relações ali existentes, pois assim poderá interpretar de que forma ocorrem essas relações.

Dessa forma, sobre as ideias de Boas e Malinowski, referente ao estudo etnográfico, Laplantine (2003) argumenta que o pesquisador agindo assim, imerso no campo, “aprende então, como aluno atento, não apenas a viver entre eles, mas a viver como eles, a falar sua língua e a pensar nessa língua, a sentir suas próprias emoções dentro delas mesmas” (LAPLANTINE, 2003, p. 57).

⁸ Segundo Laplantine (2003), foi um dos primeiros etnógrafos.

Para esses autores, somente os questionários e entrevistas restringem uma pesquisa, sendo necessário ir além, pois esses instrumentos não possuem a capacidade de revelar todos os aspectos importantes dessa cultura e não permitem compreender a sociedade com a visão daqueles que nela vivem.

Segundo Geertz (1989), a cultura é formada por teia de significados e, através da etnografia, estabelece uma maneira de analisar “códigos” contidos nos atos, condutas que os sujeitos dão a sua comunidade. Assim, não se trata de exclusivamente estabelecer relações, selecionar colaboradores, descrever atitudes, fazer o mapeamento do campo, preencher um diário — “a etnografia é uma ‘descrição densa’⁹ (13)”.

Nessa perspectiva, compreendo por “descrição densa”, o ato de analisar um fenômeno social, olhando e interpretando seus significados, ou seja, que no trabalho de campo, o pesquisador possa posicionar-se estrategicamente em um local que possibilite a observação das atitudes e condutas peculiares do contexto. Dessa forma, tenha condições de obter uma compreensão ampla de determinados gestos, comportamento para entender a estrutura de significados de um lugar específico.

Levando esse exercício de análise cultural para o mundo da escola, considerando que Geertz não estudou o mundo escolar, entendo que seus ensinamentos nos ajudam a pensar a etnografia na escola. Então, para compreender a cultura escolar e dos sujeitos colaboradores, como se relacionam, vivenciam, produzem seus possíveis significados, a fim de responder os objetivos deste estudo, é relevante o pesquisador observar de dentro, imerso no universo dos sujeitos (GEERTZ, 1989).

Perez Gomez (2001) destaca que a escola caracteriza-se como uma encruzilhada de culturas. Considerando o problema de pesquisa e a natureza das interrogações formuladas, destaco que a etnografia é uma escolha metodológica adequada para este estudo. Dessa forma, possibilita um “contato direto do

⁹ Para Geertz, o etnógrafo faz uma descrição densa. E para explicar que esse termo não trata de exclusivamente um emprego de técnicas e procedimentos, o autor utiliza-se dessa nomenclatura de Gilbert Ryle. O autor destaca o exemplo da interpretação de piscadelas de dois meninos piscando rapidamente o olho direito, onde demonstra situações diferenciadas entre a intenção e execução dos gestos. Na situação dos meninos, um deles pisca por ter tique involuntário, nervoso, outro é numa situação de piscadela conspiratória. Como interpretação superficial, ambos são idênticos, observando os dois sozinhos não saberíamos qual seria o que tem o tique ou a piscadela. Por fim, surge um terceiro menino, o imitar, a descrição densa trata de saber diferenciar, interpretar o que cada um está fazendo e os seus diferentes significados, seja o imitador, o tique nervoso ou a piscadela conspiratória.

pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária” (ANDRÉ 2011, p. 41).

Molina (2010) igualmente argumenta que:

A etnografia vem encontrando, no âmbito da educação, um terreno fértil para o seu desenvolvimento, principalmente porque os enfoques sistematicamente utilizados nas pesquisas educativas não oferecem respostas satisfatórias a uma série de questões, que vem progressivamente se configurando em relevantes problemas de pesquisa. (p. 113)

De acordo com André (2011), esse tipo de pesquisa é um método para extrair dados socialmente construídos por uma comunidade ou grupo e essas são informações referentes a valores, crenças, comportamentos. Pensando nas potencialidades da etnografia na pesquisa em comunidades escolares, Woods (1995) argumenta que tal abordagem se propõe:

A descobrir suas crenças, valores, perspectivas, motivações e modo em que tudo isso se desenvolve ou muda com o tempo ou de uma situação para outra. Trata de fazer tudo isto desde a partir de dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são seus significados e interpretações. (p. 18)

Entretanto, estudar as culturas do “mundo escolar” requer alguns cuidados de minha parte como pesquisador. Segundo Geertz (1989), é importante ter o estranhamento do familiar, familiarização ao estranho, valorizar a perspectiva do outro, ou seja, desnaturalizar o natural. Nessa perspectiva, o desafio é analisar o confronto de significados e construir análises plausíveis.

Analiso que a etnografia compreende um exercício de mergulhar, aprofundar-se no trabalho de campo. Através das observações e entrevistas, é possível desvelar os enlaces que permeiam a prática escolar e assim: “[...] descrever as ações e representações dos seus atores sociais, reconstruir sua linguagem, suas formas de comunicação e os significados que são criados e recriados no cotidiano do seu fazer pedagógico” (ANDRÉ, 2011, p. 41).

3.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE INFORMAÇÕES

A escolha pelos instrumentos de pesquisa para obter as informações envolve coerência com o problema de pesquisa e os objetivos deste estudo. Nesse

sentido, fiz uso dos seguintes instrumentos: diário de campo, observação, análise documental e entrevista semiestruturada. Abaixo, apresento cada um deles e suas utilizações no estudo.

3.2.1 Diário de campo

É o instrumento que o pesquisador utiliza desde a negociação da entrada da escola para realização da pesquisa, sendo uma ferramenta para registrar todas as informações do processo investigatório, em toda a jornada de trabalho no campo. O registro no diário deve contemplar situações do cotidiano observadas e reproduzir, “[...] manifestações verbais, ações, atitudes dos sujeitos e rotinas da escola, descrevendo-as detalhadamente, desde a dinâmica das aulas de Educação Física até as relações pedagógicas entre docentes e estudantes no cotidiano da escola” (DIEHL, 2007, p. 92).

Essa inserção no mundo cotidiano dos sujeitos pesquisados é o que permite compreender o que eles fazem, seus comportamentos nas situações cotidianas, suas expressões verbais e não verbais, seus sentimentos, suas crenças, as interações pessoais, as relações de poder e suas concepções sobre o fenômeno estudado, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador no dia a dia dos lócus do estudo. (BOSSLE, 2003, p. 107)

Nessa perspectiva, Triviños (1987) menciona que:

Cada fato, cada comportamento, cada atitude, cada diálogo que se observa pode sugerir uma ideia, uma nova hipótese, a perspectiva de buscas diferentes, a necessidade de reformular futuras indagações [...]. (p. 157)

Dessa forma, ao longo do trabalho de campo, utilizei cadernetas e procurei cuidadosamente realizar, de forma discreta, o registro de notas de campo. Estas são anotações, escritas pelo pesquisador, de tópicos relevantes sobre o que ele vivencia, ouve, enxerga, reflete no transcorrer da pesquisa (BOGDAN E BIKLEN 1994). Com base nesse instrumento de coleta de dados, criei o diário de campo, permitindo o registro “narrativo”, detalhado das informações extraídas do cotidiano escolar. Nesse sentido, transitei pelas escolas dialogando com porteiros, funcionários, professores, equipes diretivas, demonstrando postura ética, respeito e atenção. Procurei manter o olhar abrangente, circulando pelos corredores, sala de

professores e atentando para imagens escritas em painéis, murais. Esses elementos contribuíram para seguir pensando na problemática da investigação.

3.2.2 Observação

Como procedimento metodológico, utilizei a observação participante no trabalho de campo, pois é uma importante ferramenta na obtenção de informações nos estudos que tratam da prática pedagógica do professorado.

Para Günther (2006), a observação do estudo etnográfico exige uma educação do olhar do pesquisador “no sentido de poder captar aquilo que não se apresenta na superfície, de ver o invisível, mais do que ver, perceber, perguntar-se do que está sendo visto” (p. 157). As observações foram de relevância, pois possibilitou participar constantemente no cotidiano escolar dos colaboradores e, assim, analisar as ações e relações com os estudantes e entre os docentes, posteriormente analisar o lugar das diferentes infâncias nesses contextos. Nesse sentido, Angrosino (2009), indica a importância da observação participante para a pesquisa etnográfica:

A observação participante não é propriamente um método, mas sim um estilo pessoal adotado por pesquisadores em campo de pesquisa que, depois de aceitos pela comunidade estudada, são capazes de usar uma variedade de técnicas de coleta de dados para saber sobre as pessoas e seu modo de vida. (p. 34)

De acordo com Triviños (2001) e Lüdke e André (1986), a observação também é de grande importância nas pesquisas qualitativas, pois o pesquisador no campo de investigação, ao coletar informações, tem uma participação no cotidiano dos indivíduos, interagindo com os colaboradores.

3.2.3 Análise de documentos

Compreendo que, ao analisar documentos, podemos extrair informações e dados, podendo ser uma técnica excelente para exploração de “[...] dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja

desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38).

Nessa perspectiva, os documentos analisados foram:

- a) Pareceres descritivos dos alunos (avaliação);
- b) Plano de ensino da Educação Física.

A análise dos documentos permitiu ao pesquisador ter a visão do professorado referente aos alunos e a sua disciplina. Assim, possibilitou ter elementos para identificar as interpretações das diferentes infâncias e sua repercussão na prática pedagógica dos docentes de Educação Física.

3.2.4 Entrevista

Para esta pesquisa, utilizei entrevistas semiestruturadas com os professores colaboradores, utilizando como roteiro as questões apresentadas no Apêndice C. As entrevistas utilizadas em pesquisas de cunho qualitativo são para coletar dados descritos na língua do sujeito colaborador e, assim, o pesquisador tem a intuição ideológica de como os indivíduos analisam situações do mundo (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Esses autores argumentam que: “As questões desenvolvidas para orientar um estudo qualitativo devem ser de natureza mais aberta e devem revelar maior preocupação pelo processo e significado, e não pelas suas causas e efeitos” (p. 209).

Para compreender melhor o processo de entrevistas semiestruturadas, uso a contribuição de Triviños (1987):

Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (p. 146)

As entrevistas foram de caráter individual e gravadas com o consentimento dos participantes (através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, apresentado no Apêndice A), preservando a identidade dos colaboradores. Combinei encontros com os docentes colaboradores, negociando o melhor local

para o desenvolvimento das entrevistas, com o cuidado de minimizar possíveis barulhos, priorizando locais que não tivessem entradas e saídas de pessoas.

Utilizei nomes “fictícios” e, por último, apresentei a eles as transcrições das entrevistas para que pudessem validar o conteúdo. Essas entrevistas foram feitas após observações do trabalho de campo, possibilitando ajustes no roteiro de diálogo com os colaboradores do estudo. As entrevistas abertas ou entrevistas em profundidade foram feitas como um diálogo entre o pesquisador e os entrevistados, não sendo utilizadas perguntas e respostas diretas.

Quanto à eficiência das entrevistas para um estudo etnográfico, Woods (1995) salienta que: “pode-se dizer que as entrevistas são o mais poderoso de uma investigação quando usado em conjunto com outros métodos, especialmente com a observação¹⁰” (p. 104).

3.3 NEGOCIAÇÃO DE ACESSO E ELEIÇÃO DOS COLABORADORES

A primeira decisão foi a de fazer o estudo no Município de Portão, local onde trabalho como professor de Educação Física e tenho um compromisso como educador nessa Rede de Ensino, o de reverter o que estou estudando para a comunidade escolar.

Conforme o site¹¹ oficial da cidade, o Município de Portão/RS possui uma população de 28.559 habitantes, perfil populacional urbano, com área de 157,4 km², situado às margens da RS 240, a uma distância de 37 km da capital Porto Alegre.

A seguir, apresento uma imagem para melhor ilustrar a localização do município de Portão/RS:

Figura 1 – Localização¹² do município de Portão/RS



¹⁰ A tradução dessa citação é de minha responsabilidade.

¹¹ Disponível em <http://www.portao.rs.gov.br/>

¹² Imagem extraída do Google Maps.

A Rede Municipal de Ensino de Portão/RS possui 296 professores em seu quadro funcional, incluindo os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. A área da Educação Física conta com 16 professores, distribuída em 14 escolas de Ensino Fundamental e 5 escolas de Educação Infantil. São 2.642 matrículas em escolas do Ensino Fundamental e 454 alunos matriculados nas escolas de Educação Infantil

Entendo que a negociação de entrada é um momento decisivo da pesquisa, cujos efeitos reverberam ao longo da mesma. Em concordância com Diehl (2007), esta “não só deve ser considerada como um processo inicial de preparação para o trabalho de campo, mas um processo permanente de construção da pesquisa” (p. 66-67). De acordo com Bogdan e Biklen (1994):

O termo trabalho de campo lembra algo ligado à terra. É esta a forma que a maioria dos investigadores qualitativos utiliza para recolher seus dados. Encontram-se com os sujeitos, passando muito tempo juntos no território destes — escolas, recreios, outros locais por eles frequentados ou nas suas próprias casas. (p. 113)

Nessa perspectiva, penso ser de relevância o pesquisador demonstrar ser um sujeito merecedor de confiança e credibilidade, explicando e esclarecendo para as equipes diretivas e docentes colaboradores, toda a possível dúvida referente ao estudo.

No que se referem à escolha dos/as professores colaboradores do estudo, inicialmente eram três colaboradores, mas pela sugestão de uma diretora¹³ de escola, desenvolvi a pesquisa com quatro docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Portão. A partir disso, utilizei como critério de escolha:

- a) Professores que atuam com turmas de Educação Infantil (de 5 e 6 anos) integrada nas Escolas de Ensino Fundamental;
- b) Ter no mínimo 20 horas semanais de trabalho na área de Educação Física;
- c) Ter interesse e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Esses critérios de escolha dos professores estavam pautados pela preocupação em integrar diferentes tempos de docência. Considerando a metodologia do estudo, necessitei de um longo período de tempo no trabalho de campo. Devido a essa necessidade de acompanhar, vivenciar de perto a prática pedagógica dos professores de Educação Física e os acontecimentos que os

¹³ Durante a informação com o docente Jorge, sobre a pesquisa, a docente Maria mostrou-se interessada em participar, então a diretora entrou em contato e providenciei os ajustes.

cercam, consegui ajustar escolas cuja localização viabilizasse a logística do pesquisador. Além disso, destaco que outro critério está relacionado com o fato de serem escolas, situadas em regiões geográficas diversificadas na cidade de Portão.

Destaco que os nomes dos colaboradores e escolas, que estão no decorrer da escrita, foram substituídos por fictícios para preservar as identidades dos mesmos. Para obter informações referentes aos docentes do Ensino Fundamental que lecionam nas turmas de Educação Infantil, contei com a colaboração da professora Karine, que conhece bastante a Rede Municipal de Portão/RS, pois cumpre a função de Orientadora Pedagógica há 12 anos nessa rede. No ano de 2013, estive com carga horária de 40 horas na escola C, instituição onde leciono como professor de Educação Física.

Após dialogar sobre educação com essa docente, relatei que estava no desafio do mestrado, e perguntou-me como estava o mestrado e o que eu pesquisaria. Apresentei a ela o que propunha estudar. Expliquei sobre o projeto e, aproveitando o momento, com todo o cuidado para não ser invasivo, perguntei quais seriam os docentes de Educação Física do Ensino Fundamental que atuam na Rede Municipal de Ensino de Portão com a Educação Infantil.

Ela me explicou sobre os professores e características das escolas, direção, entre outros. A partir desse momento, comecei a conhecer melhor o “campo” ao qual pretendia estar “imerso” estudando.

Por fim, disse-me que enviava por e-mail a relação de escolas e professores. Gentilmente, após dois dias, enviou-me conforme o combinado e junto os telefones das EMEFs.

Naquele momento, tive o conhecimento que o município de Portão/RS contemplava nove docentes de Educação Física lotados em cinco escolas de Ensino Fundamental atuando em turmas Educação Infantil.

Inicialmente, estava pensando em contar como colaboradores do estudo com três docentes distribuídos no máximo em duas escolas, considerando sua posição geográfica em relação aos objetivos do estudo e o tempo hábil de deslocamento.

Na perspectiva de contemplar os meus colaboradores do estudo, aproveitei para uma aproximação em um evento municipal que aconteceu em junho de 2013,

denominado Jogos Interescolares¹⁴, realizados no Parcão¹⁵ e no Ginásio Municipal de Portão, onde participei levando os alunos para representar a escola.

Ao chegar ao local com os alunos, posicionamo-nos estrategicamente embaixo de uma árvore, pois estava calor. Assim, visualizei os professores presentes no evento. Passado algum tempo, foi realizada uma reunião de cronograma dos jogos do Interescolar. Após definida a ordem das categorias e gênero, tive a oportunidade de me aproximar dos docentes nos intervalos.

Nessa ocasião, conheci o professor Jorge, que mencionou estar trabalhando com Educação Infantil e EJA. Nesse diálogo, o docente narrou que tem o maior prazer de trabalhar com alunos da Educação Infantil.

Dessa forma, relatei também o meu campo de atuação, etapas do ensino em que leciono, e procurei fazer destaque à etapa da educação infantil, pois também tenho afinidade e nem todos docentes se sentem a vontade de atuar com essa etapa.

Nesse momento, expliquei a minha pretensão de estudar os professores do Ensino Fundamental que atuam com a Educação Infantil do Município de Portão/RS. Resumidamente, relatei sobre o projeto de estudo e percebi que Jorge ficou interessado sobre o projeto e questionou-me: já sabe quais escolas e professores vai pesquisar?

Destaco que localizei os docentes que têm o "perfil" que preciso. Então, perguntei a ele se havia o interesse por parte dele de participar da pesquisa e ele mencionou que sim. Assim, fiz questão de dizer que todas as informações obtidas serão vinculadas com todo cuidado ético e utilizando nomes fictícios tanto dos docentes como das escolas, então o defino como o 1º colaborador.

Após as contribuições da Orientadora Educacional Karine, soube que a 2ª colaboradora podia ser a professora Solange, que atua no turno inverso ao meu, na escola C.

Em uma reunião pedagógica que aconteceu no dia 17 de junho de 2013, uma segunda-feira à noite, tive a possibilidade de me aproximar de Solange. Em um dos intervalos da reunião, perguntei a ela como estava o trabalho na escola à tarde, como estava driblando as dificuldades com os espaços da escola. Destacou que

¹⁴ Competição Municipal de Atletismo, futebol de campo, futsal entre as escolas.

¹⁵ Local de referência no Município de portão para esportes de pista como skate, *bicicross* e atletismo.

estava há 15 anos na escola e não tinha mais esperança em ter uma quadra, mas que usava a estratégia de utilização do saguão nos dias demasiadamente quentes e o pátio da escola quando possível.

Nesse momento, ela me perguntou: e você, como está fazendo? Respondi que, para atuar com a educação infantil, não sentia necessidade de uma quadra, mas com as outras etapas do ensino fazia falta. A meu ver, o grande desafio era trabalhar com a diversidade humana que se encontra em nossa escola atualmente. Depois, destaquei o que ouvia a respeito de suas aulas, pois, a equipe diretiva relatou muito bem seu trabalho com as crianças e o amor e a afinidade que ela tem. Assim, parabeneizei-a pela dedicação ao longo dos anos.

Ela agradeceu e diz que tentou trabalhar com os alunos das séries finais do Ensino Fundamental, mas não se sentia à vontade e que seu prazer são os alunos da Educação Infantil. Nesse momento, em um diálogo sobre a Educação Física e a Educação Infantil, disse a ela que também tenho prazer com essa etapa da educação e relatei a respeito do meu propósito de pesquisa que são as diferentes infâncias na prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil. Por fim, perguntei a ela se teria interesse de participar como colaboradora da pesquisa, pois sua contribuição seria de grande importância. Ela respondeu: “se eu puder ajudar, tenho interesse sim”. Assim, negocieei com a 2º colaboradora.

A 3º professora possível participante da pesquisa é a docente Lurdes com quem, na reunião de abertura do início do ano letivo promovida pela SEME, pude conversar e falar que estava novamente estudando. Ela me parabenizou e fiz a primeira aproximação. Posteriormente, no fim de junho de 2013, entrei em contato com a Lurdes por se tratar de uma amiga, colega de Especialização e ter comentado no início do ano que estava estudando, optei em tratar por telefone sobre sua participação no estudo. Liguei e expliquei sobre o estudo das infâncias e minha proposta e que gostaria de tê-la como colaboradora. Na mesma hora, a docente aceitou e fiz as considerações necessárias. Falei sobre os cuidados éticos necessários ao pesquisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Assim, pactuei a colaboração com a 3º docente.

Entretanto, faltava entrar em contato com a SEME, pedindo formalmente a autorização para ir a campo. Sem saber como proceder, nem a que setor me dirigir ou mesmo pessoa responsável para me auxiliar, optei por restabelecer novo contato com a Orientadora Educacional Karine para saber como deveria agir. Ela atendeu e

disse que estava em reunião à tarde e que verificaria e mandaria um e-mail. Assim, no mesmo dia, recebi sua mensagem de orientação dizendo que devia agendar com a Secretaria de Educação, pois, nesses casos relacionados a pesquisas, é direto com esse setor.

Dessa forma, no dia 3 de setembro de 2013, entrei em contato através de um telefonema com a Secretaria de Educação. Identifiquei-me, expliquei que tratava de uma pesquisa de estudo de Mestrado e que gostaria de agendar uma reunião para tratar da autorização para iniciar o trabalho de campo nas escolas. Então, a responsável pediu meu telefone e disse que ligaria para confirmar o agendamento. Assim, desliguei o telefone e, após exatamente 5 minutos, recebi o retorno, ficando agendada para o dia 5 de setembro, uma quinta-feira, às 9 h.

No dia agendado da reunião, cheguei às 8h30 na SEME, eu estava tranquilo, apresentei-me para a secretária do local, e ela pediu para aguardar. Assim, fui recepcionado às 9h30 pela secretária de Educação Adriane em sua sala. Na conversa que iniciamos, narrei que sou professor na escola C, estudante do Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Escola de Educação Física da UFRGS e pretendia estudar as diferentes infâncias e a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Mostrei o resumo publicado nos anais do II Congresso Estadual de Educação Física na escola: “Educação Física Escolar: desafios à prática pedagógica”, que participei. Após a leitura, ela com uma expressão facial serena, argumentou ser interessante a proposta e que também é mestranda em educação na Argentina.

Nesse momento, apresentei a ela um resumo da introdução do trabalho para que conheça um pouco de meu percurso, com o objetivo de estabelecer com a mesma uma relação de segurança e seriedade na pesquisa que me propus a desenvolver neste Município. A partir desse momento, relatou seu percurso como estudante e professora da Rede Municipal de Educação de Portão/RS até sua chegada à SEME, como Secretária de Educação do Município.

Após 1h30 de conversa, apresentei a carta de apresentação, constante no Anexo A. Ela mencionou que teria uma reunião à tarde com todas as diretoras das escolas do Município e disse que levaria uma cópia para apresentar e que seria uma das suas pautas de reunião. Por fim, agradei a recepção e acenei que a qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento, estaria à disposição.

No dia seguinte, na sexta-feira de 6 de setembro, entrei em contato para agendar uma entrevista com as diretoras. Para minha surpresa, todas as escolas já sabiam do que se tratava, pois a Secretária de Educação apresentou a cópia da carta de apresentação, tornando o agendamento mais simples.

Dessa forma, na terça-feira do dia 10 de setembro, cheguei à EMEF A, às 13h. Nessa escola, que estava agendada uma reunião para as 13h30, procurei a secretaria da escola, encontrando a secretária Carla, que solicitou que eu aguardasse, pois ela veria se a diretora poderia me atender.

No retorno, mencionou que a diretora estava em sala substituindo uma professora que havia entrado em licença maternidade e que a Rosane já viria me atender. Logo a Supervisora Educacional Roberta me atendeu e disse que a Rosane não poderia vir, pois estava em aula. Nesse momento, eu me apresentei, disse onde lecionava e qual era a proposta de estudo. Percebi que Roberta estava ansiosa, com pressa, piscando os olhos rapidamente, então disse que pretendia assistir as aulas do professor Jorge.

Para minha surpresa, ela relatou nesse momento: “pensei que você iria assistir às aulas de Maria, pois apresentamos sua carta para os dois professores de Educação Física da nossa escola, e ela ficou bem entusiasmada com o título e o estudo”. Então, respondi a ela: “eu não sabia do interesse de Maria, mas posso entrar em contato com o meu orientador e ver a possibilidade de sua participação”. Eis que Roberta disse: “Está tudo certo então, fique à vontade para iniciar quando quiseres. Há mais uma coisa: quanto tempo você pretende ficar em nossa escola?” Respondi: “Três meses, até dezembro vou ficar. Aproveitando o ensejo, posso utilizar o estacionamento? Andar pela escola? Sala dos professores?” Ela respondeu: “Sim, pode! Fica à vontade”.

Por fim, comprometi-me a uma apresentação dos resultados, foi nesse momento que percebi um entusiasmo dela dizendo: “que bom, pois tivemos um professor pesquisando no ano em 2011 nossa escola e depois nunca mais o vimos e nem soubemos os resultados. Realmente, se você puder apresentar os resultados, agradeço!”.

Agradei a recepção, disse que entrava em contato para falar com a professora Maria. Chegando ao meu carro, liguei para meu orientador explicando toda a situação e perguntei sobre a possibilidade da inclusão de mais uma colaboradora no estudo.

Após receber o retorno positivo do professor orientador, passaram-se 10 minutos e voltei à escola A novamente. Falei com a supervisora Roberta, dizendo a ela que estava tudo certo a respeito da participação da docente Maria no estudo. Naquele momento, Roberta ligou para a professora Maria e confirmou sua participação. Combinamos de iniciar a pesquisa de campo na semana seguinte. Dessa forma, passou de três para 4 colaboradores do estudo.

Nesse momento, desloquei-me até a EMEF B, pois havia agendado para as 15h com a equipe diretiva. Chegando à frente da escola às 14h30, aguardei no carro até as 14h50 e fui em direção à secretaria da escola.

Ao chegar, fui bem recepcionado. Para minha surpresa, a docente colaboradora Lurdes estava presente na secretaria. Cumprimentei-a, e ela me apresentou para a diretora da escola. Ela se despediu e disse para eu ficar à vontade e que atenderia uma turma.

A diretora Karen pediu para eu entrar em sua sala, disse-me para sentar, e destacou já estar sabendo do estudo, pois, na última reunião, a Secretaria de Educação lhe apresentou. Expliquei a ela um resumo do projeto, e ela disse para acertar tudo com a docente Lurdes, que por ela estava tudo certo. Agradei a recepção e perguntei se poderia esperar o recreio para fazer combinações de horários com a colaboradora Lurdes. Ela me disse: “Fica à vontade, eu te levo até a sala dos professores, tem café, você pode pegar. Eu disse: “Ok! Obrigado”.

No horário do recreio, a professora Lurdes chegou à sala e me apresentou para os outros professores da escola. Sentamos e agendamos o início para a próxima semana em seus períodos com as turmas da Educação Infantil. Após o sinal das 15h45, de retorno do recreio, eu me despedi e desloquei-me até o carro, fazendo minhas anotações no diário de campo e seguindo para a EMEF C.

Para essa última escola, por se tratar da escola onde trabalho como professor no turno da manhã, eu já havia combinado que passaria à tarde para formalmente fazer as combinações do trabalho de campo com a diretora Cássia e a docente colaboradora Solange.

Cheguei à EMEF C e fui até a direção, conversei com a diretora, e ela relatou que, por ela, eu poderia começar o estudo. Agradei a ela e perguntei por Solange, (pois faltavam as combinações com a docente). Ela relatou que a docente estava na sala dos professores, pois era seu dia de planejamento.

Desloquei-me até a sala dos professores, onde a professora estava sozinha. Pedi licença, cumprimentamo-nos e ela convidou-me para sentar. Dialogamos sobre o projeto. Expliquei como pretendia proceder com relação às observações, entrevistas, entre outros. Perguntei a ela se tinha alguma dúvida a respeito, ela disse que não e comentou que poderíamos iniciar na próxima semana.

Nesse momento, relatou que ia passar o dia com a turma de Educação Infantil. Anotei e logo me despedi agradecendo, e ela disse: “guardo-te semana que vem então!”. Respondi: “Certo!”. Por fim, fui até a secretaria e me despedi da diretora, indo depois para o carro a fim de fazer as anotações no diário de campo.

Para visualização melhor dos (as) professores de Educação Física colaboradores (as) do estudo, apresento a seguir um quadro incluindo as escolas com os nomes fictícios, carga horária, tempo de magistério e tempo atuando com turmas da Educação Infantil.

Quadro 1 – Participantes da pesquisa, escolas e experiência docente na Educação Infantil

Professor(a)	Escola	Carga horária	Tempo de magistério/tempo na escola	Tempo de docência na Educação Infantil
Jorge	EMEF A	40 horas	7 anos/5 anos	4 anos
Maria	EMEF A	20 horas	13 anos/11 anos	6 anos
Lurdes	EMEF B	20 horas	5 anos/5 anos	3 anos
Solange	EMEF C	20 horas	20 anos/10 anos	9 anos

Fonte: entrevistas

Abaixo está um quadro construído com base no material coletado no trabalho de campo, para visualizar melhor a formação acadêmica dos(as) colaboradores.

Quadro 2 – Formação acadêmica dos docentes colaboradores

Professor(a)/idade	Ano de graduação	Universidade	Pós-graduação
Lurdes (31 anos)	2010	UNISINOS	Especialização em Educação Física Escolar
Maria (42 anos)	1999	FEEVALE	Especialização em Gestão Escolar
Jorge (28 anos)	2010	UNISC	Especialização em Psicopedagogia Escolar
Solange (50 anos)	1985	FEEVALE	Não

Fonte: entrevistas

Dessa forma, após os contatos e combinações com as escolas e também com os participantes do estudo, iniciei as observações em 17 de setembro de 2013.

3.4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Goetz e LeCompte (1988) contribuem no momento em que se referem a análise de informações concebendo esse como um processo que precisa ser feito pelo etnógrafo ao longo da pesquisa. Assim, a análise deve começar desde os primeiros momentos no campo, no acesso à escola, nas primeiras anotações do diário, nas reflexões, nas trocas referentes ao rumo da pesquisa de campo.

Na argumentação de Bogdan e Biklen, (1997), a análise é “descoberta dos aspectos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros” (p. 205). De acordo com os autores, esse processo é entendido da seguinte forma:

É o processo de busca e de organização sistemático de transcrição de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais que foram sendo acumulados, com o objetivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais e de lhe permitir apresentar aos outros aquilo que encontrou. (p. 205)

Nessa perspectiva, após todo material reunido, li e analisei as entrevistas e os registros de observação escritos no diário de campo, com o foco nas aulas, nos recreios, nos diálogos e materiais na sala dos professores e nos debates dos conselhos de classes. Posteriormente, fragmentei o material do trabalho de campo em unidades de significados. De acordo com Bardin (1988):

[...] uma unidade de significação a ser codificada é correspondente ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas. (p. 104-105)

Após exaustivas leituras das entrevistas e do material coletado no diário de campo, dialogando com a revisão de literatura, busquei formular as categorias de análise. A partir das 342 unidades de significados das entrevistas e das 236 provenientes das observações do campo, agrupei-as por proximidade temática, construindo as seguintes categorias de análise:

Quadro 3 – Categorias de análise

Categoria 1	Infância, escola e família
Categoria 2	Da infância dos professores à formação acadêmica
Categoria 3	A prática pedagógica dos professores de Educação Física e as diferentes infâncias

Na primeira categoria, objetivo responder como o professorado de Educação Física que atua na Educação Infantil interpreta as diferentes infâncias; na segunda categoria, procuro identificar quais elementos são considerados fundamentais pelos professores de Educação Física para organizar sua prática pedagógica nas turmas de Educação Infantil; e, na terceira categoria, dialogando com os colaboradores e o material coletado, busco compreender de que forma o professorado de Educação Física articula sua prática pedagógica na Educação Infantil para contemplar as diferentes infâncias em suas aulas.

3.5 VALIDEZ INTERPRETATIVA

Neste trabalho, foram construídos três níveis de validade interpretativa. O primeiro procedimento de validação das informações foi feito mediante a devolução das entrevistas já transcritas, aos colaboradores da pesquisa, em que foi possível confirmar o teor de suas falas e fazer as alterações que julgaram ser pertinentes. Esses momentos, de acordo com Silva (2012), são importantes, tanto para validar as informações e podendo também ser de “possibilidade de produção de conhecimento e de construção de aprendizagem, tanto para o pesquisador, quanto para os colaboradores envolvidos no processo de pesquisa” (p. 140).

Percebi que os docentes colaboradores sentiram-se importantes no momento da devolução das entrevistas, ao qual pude cumprir o combinado e demonstrar uma postura ética.

O segundo procedimento de validade é chamado de triangulação (BOGDAN; BIKLEN, 1994), que consiste em cruzar as informações obtidas no trabalho de campo e os referenciais teóricos e as considerações dos professores colaboradores do estudo. Ao fazer a triangulação, é possível construir um entendimento alargado referente ao objeto de estudo (TRIVIÑOS, 1987). Na argumentação de Molina (2010), tal procedimento se torna relevante, na medida em que “impede a aceitação

das impressões iniciais e, dessa forma, tanto a técnica da triangulação das fontes como a técnica de coleta da informação se processam simultaneamente” (p. 138).

O terceiro procedimento foi construído ao compartilhar a redação final da investigação para apreciação de dois professores alheios ao estudo: uma docente de Educação Física e outra pedagoga, professora de Educação Infantil, de modo a analisar a plausibilidade das interpretações, como indica Molina (2010).

4 INFÂNCIA, ESCOLA E FAMÍLIA

A partir desta seção, início a apresentação e discussão das informações obtidas com vistas a construir conhecimento que me aproxime aos objetivos do estudo.

Esse capítulo está intitulado com as palavras acima citadas, pois ao longo do trabalho de campo, essa articulação entre infância, família e escola foi destacada constantemente nas verbalizações e observações, tratando de pontos importantes para a compreensão do estudo. Dessa forma, são os elementos-chave e, ao longo do capítulo, apresentarei situações, relatos, diálogos para pensar um dos objetivos de pesquisa ao qual proponho nesse momento, que é a interpretação dos(as) docentes de Educação Física a respeito das diferentes infâncias e, conseqüentemente, para a reflexão sobre sua atuação como professor(a).

Entendo que, ao conhecer, em parte, a história da infância vivida pelos próprios docentes, seja primordial para o entendimento do trato dessa pessoa com as infâncias que emergem em suas aulas. No intuito de investigar sobre como o educador interpreta a mudança da infância com o passar dos tempos, registro as narrativas da colaboradora Solange:

[...] A minha infância foi muito boa! Brinquei bastante, os meus filhos pegaram, no início, esta infância de rua, mas com o tempo, a infância mudou bastante, começamos a fechar as casas, antes não precisava botar cerca [...]. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Segundo os diálogos com a colaboradora ao longo do trabalho de campo, essa necessidade de grades se deve ao sentimento de insegurança. Narra com propriedade sobre esse local, pois é onde viveu sua infância e ainda reside e trabalha. A colaboradora relata:

[...] e enquanto não asfaltavam a via dava para ir para rua, pois os carros não andavam tão rápido. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

No entanto, no turno inverso, quando círculo pelo bairro onde está localizada a escola, visualizo que:

Há crianças brincando de jogar futebol no asfalto, improvisando as goleiras com tijolos, outros andando de bicicleta e alguns sentados no meio fio da calçada. (Trecho do diário de campo, nº 28, 28/11/2013)

É possível destacar que a docente Solange formula uma visão saudosista, idealizada de infância, no sentido em que afirma que, em outros tempos, as crianças podiam contar com mais segurança e liberdade, pressupondo-se, por isso, que era melhor para a criança viver sua infância do que nos dias de hoje, devido às mudanças na sociedade. Compreendo, assim, que existe uma concepção da existência de uma “infância melhor”, portanto idealizada.

Na argumentação de Würdig (2007), há necessidade de se ter o cuidado ao analisar sobre a infância, pois:

Embora tenha clareza de que enquanto adulto, estou emitindo opiniões sobre a infância que de certa forma, traduzem um sentimento saudosista de um tempo que passou, visivelmente, há diferenças entre a infância que vivi e as outras infâncias do século XXI. (p. 12)

Analiso que Würdig (2007), alerta-nos para que não naturalizemos as infâncias de hoje como sendo igual a que um sujeito viveu no século XX, pois a caracterização de uma determinada infância é marcada pela sociedade, construído segundo os interesses culturais, econômicos, políticos (CHARLOT, 1983). Para aprofundar tal compreensão, busco subsídios nas contribuições de Frota (2007), que nos alerta ao cuidado com as representações ingênuas acerca da infância, pois muitas pessoas tendem a considerar a infância como o melhor momento da vida, marcado de sonhos, de fantasias, de brincadeiras, talvez por contrastarem com a vida adulta, tão carregada de compromissos.

Por outro lado, a docente Lurdes nos apresenta informações com elementos que nos remetem a analisar diferentemente essa questão. Para a docente, aparentemente, a forma de as crianças viverem a sua infância não mudou ao longo dos tempos, pois ao questionar-se sobre a relação de sua infância com a das crianças que estão em suas aulas, ela destaca:

Eu noto que a infância das crianças aqui da escola não tem muita diferença da minha infância. Normalmente, quando eu venho em outro horário, eu vejo as crianças brincando na rua, eu percebo que

eles se combinam entre si de se visitar e todos moram meio próximo daqui, é um local bem tranquilo, a maioria mora em casa, não em apartamento. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

E ela complementa:

[...] nas minhas aulas, eu procuro não trabalhar com as diferenças, ali nós estamos brincando todos juntos, nós não temos diferenças. A não ser que eu tenha um aluno com deficiência motora, aí sim vou ter que ter um trabalho diferencial. Algum aluno trabalhar o aspecto cognitivo dentro da educação física ele sendo deficiente mental. Nas questões de um aluno meu ter algum problema em casa, normalmente não se reflete nas minhas aulas quando a gente está fazendo uma atividade, né, uma brincadeira, talvez agressividade. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Ao analisar as contribuições da docente Lurdes, percebo que há uma interpretação que a infância não mudou com o passar dos tempos. Dornelles (2008) destaca que o modo de analisar a infância muitas vezes é ingênuo, atemporal:

Muitas destas significações de infância estão de forma tão naturalizadas em todos nós, educadores e educadoras, pais, mães, de crianças pequenas que somos impedidos de pensar problematizando os discursos que a produzem deste modo. Discursos que nos impõem uma generalização a tudo aquilo que significa ser infantil e nos impede de pensar nas muitas infâncias, nos muitos brasis-infantis que vêm sendo produzidos ao longo dos séculos. (p. 11)

Por outro lado o relato da colaboradora Lurdes permite pensar que a interpretação das diferentes infâncias pela docente, que reconhece e trata, é a existência de diferença no plano motor e não sendo de relevância a perspectiva da pluralidade da infância no que diz respeito à infância socialmente construída, o que caracteriza um entendimento de infância desconectada das relações socioculturais. Reflito que, para obter maior probabilidade de êxito em nossas práticas pedagógicas nos aspectos cognitivo, motor e afetivo, a consideração do fator sociocultural pode ser um diferencial e de relevância, pois, esses três também se diferenciam pelo fator social.

A docente Lurdes realiza uma prática pedagógica com variação nas atividades. Em suas aulas, usa diálogo adequado para a faixa etária, a dimensão lúdica acontece, as crianças têm autonomia e tempo do brincar livre onde elas criam brincadeiras, que contribuem para sua formação. Porém, durante a empreitada no

trabalho de campo, observei que realmente o aspecto motor é o fator predominantemente considerado em suas aulas:

Os alunos pediram para a professora trilhar a corda, e assim ela trilhou com os alunos cantando a seguinte música: trilhando e contando: um, dois, três, quatro... O número em que ela tropeçar representa a quantidade de filhos que *vai* ter. Com quem *você* pretende *se casar*? É *loiro*, é *moreno*, é negro *sarará*? Então, nesse momento uma menina acha engraçado, pois a colega errou no momento de negro sarará e ela diz: negro, sarará, e a professora seguiu trilhando a corda. (Trecho do diário de campo, nº06, 01/10/13)

Em outro dia:

Uma aluna ficou dispersa sentada atrás da docente não participando das atividades, ficou mexendo na terra, ali estava no início da aula e ali ficou do início ao fim, não sendo questionada por ninguém, nenhum colega. (Trecho do diário de campo, nº10, 08/10/13)

Analiso, que ambos os fatos merecem problematização, um diálogo para compreender o que está em jogo nesse episódio narrado. Esse fato nos convida a pensar que existem situações que ocorrem na escola e estão atravessadas por diferentes aspectos socioculturais, como por exemplo, classe social, gênero, etnia, aparência física e estilo popular (identificação parental). Marcadores esses que estão presentes na prática pedagógica, demandando assim uma atenção dos docentes a pensar a infância de maneira mais ampla e complexa.

Em contrapartida, tendo uma “concepção de infância generalizada, e compreendida como uma natureza ingênua”, (KRAMER, 1995), analiso que no entendimento de alguns professores, uma concepção de infância natural e biológica possivelmente refletirá em nossa prática pedagógica, tratando-a como uma “tábula rasa”, no sentido de preparar o estudante para algo que ele “será” e não “é”. Assim, os professores deixam de considerá-lo como um sujeito que já possui uma cultura, um conhecimento e que tem um presente devendo ser atendido na prática pedagógica do professor de Educação Física.

Para Sarmiento (2007):

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo de sujeitos ativos, que interpretam e agem no mundo. Nessa ação estruturam e estabelecem padrões culturais. As

culturas infantis constituem, com efeito, o mais importante aspecto na diferenciação da infância. (p. 36)

Analiso que, na concepção dos colaboradores Jorge e Solange, a sociedade mudou com o passar dos tempos, alterando a forma de algumas crianças vivenciarem sua infância. Solange destaca que além da infância enclausurada dentro de casa, há também outras infâncias que:

Vivem na rua. Quando eu estou dando aula, elas vêm assistir minha aula na tela, temos aqui ou é oito ou oitenta; aquelas que ficam presas dentro de casa e as que vivem soltas. E é todos os dias que eu estou ali, eles vêm né? (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Compreendo que um dos aspectos importantes que os docentes representam sobre a infância é a noção de vigilância, cuidado e zelo com a infância idealizada. Por outro lado, quando Solange olha para as crianças “soltas”, ela é invadida por uma sensação de preocupação. O entendimento de infância para essa docente parece ser algo “ambivalente”, que tem que ser cuidada, educada, tem que estar em casa, mas com a família.

A ambivalência a que me refiro parece estar calcada em uma situação quando ela está em casa. Há um discurso pouco agradável, se ela está livre, os professores também não estão de acordo. Analisando cuidadosamente ambas as situações apresentadas pela docente, é possível refletir que a criança que aparentemente possa estar na proteção de seu lar em frente às mídias disponíveis, nem sempre é garantia de que esteja estabelecendo uma relação de cuidado, atenção e zelo. Da mesma forma, aquelas que frequentemente estão na tela da escola, observando as aulas, poderão estar com a igualdade de cuidado que a citada anteriormente. Pode estar sendo observada apenas uma forma diferente de organização familiar, oriundas de suas crenças e valores, repercutindo na comunidade escolar.

Compreendo, a partir da análise do material do trabalho de campo, que independente da infância existente, o esforço é contemplá-la, atendê-la nas aulas, respeitando suas diferenças socioculturais. A escola está cada vez com mais demandas, onde, em alguns contextos, o professor articula estratégias para sua prática pedagógica atender tanto o estudante que está circulante na rua, como o que faz uso intenso das mídias no espaço mais reservado de casa. Os colaboradores, mesmo evidenciando o reconhecimento da existência desta diversidade social,

concebem a criança como alguém que precisa ser ensinada a tudo, que não sabem nada e que são iguais, independente de terem experiências de vida diversificadas. Consideram que a criança de antigamente é exemplo de felicidade, uma infância melhor, não associando a mudança social que permeia a realidade de vida dos educandos.

Nesse sentido, de respeitar as diferenças socioculturais e atender/compreender o alunado, há necessidade de conhecer o seu contexto social. Quando solicitei que a docente Maria relatasse um pouco sobre as características das infâncias existentes em suas aulas, a colaboradora destacou:

[...] assim, eu gostaria de ter mais conhecimento sobre isso, porque a gente acaba assim, no decorrer do ano sabendo que o fulano está agindo assim, ele mudou e aí nós ficamos sabendo que a mãe tem sete filhos, o pai saiu de casa, que é um irmão ou irmã que acaba brigando muito dentro de casa. E é no decorrer da carruagem que eu acabo tendo conhecimento destes fatos. Ah, o fulano é diferente, quando eu comento é que eu tenho o retorno, ah é porque aconteceu isso na gravidez, vejo que na correria do dia a dia, tudo é muito, rápido, corrido e falta suporte para que se conheçam as crianças. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Dessa forma, ressalta em sua fala a necessidade de conhecer as diferentes infâncias do seu contexto escolar, mas, destaca, às vezes, sempre que possível, dialoga com aunidocente¹⁶ para:

Compreender determinadas atitudes, não que vá mudar a minha forma de conduzir a aula de exigência da parte cognitiva, mas para entender realmente por que tal comportamento eu acho importante, sim saber. Faz com que eu possa respeitar a sua individualidade. E essas informações acontecem com a entrevista que é feita com o professor titular da turma. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Por qual razão é importante conhecer as crianças? O referencial teórico que revisei, quase em sua totalidade, destaca que compreender e conhecer a infância e a história social e familiar da criança é de relevância no cotidiano escolar. Dessa forma, possibilita outros arranjos na prática pedagógica dos docentes, e esse conhecimento pode orientar sobre a maneira de intervir na vida desse estudante no momento de cuidar, zelar, atender e educar esse sujeito. “Ao se agir sobre os

¹⁶ Professora formada em magistério ou com graduação em Pedagogia, docente das turmas de Educação Infantil.

sujeitos infantis se exerce maior poder sobre suas vidas e para melhor conduzi-los é preciso que se saiba mais sobre eles, daí estudá-los em suas minúcias” (DORNELLES, 2008, p. 72).

Nessa perspectiva de compreender a concepção das diferentes infâncias pelos docentes, a fim de entender as implicações na sua prática pedagógica, no trabalho de campo, foi possível observar que há uma preocupação e interesse em conhecer dimensão social dos estudantes por parte de Maria:

Após conflito entre dois meninos, a professora questiona os motivos pelos quais os dois alunos brigaram. Faz uma reflexão que brigar não é legal e machuca e media o conflito. No fim da aula, (quando os familiares buscam os alunos na porta da sala) a docente pergunta à avó se há algo de errado com um dos envolvidos na briga, e posteriormente conversa com a irmã do outro envolvido. (Trecho do diário de campo n° 12, 30/10/2013)

De acordo com Maria, não é atribuída a devida atenção necessária aos estudantes que estão na Educação Infantil, pois em entrevista destaca:

É assim, eu vejo que este aluno com dificuldade só vai ter apoio depois que sai da educação infantil, após o segundo ano existe uma preocupação de todos. Até este momento é só uma discussão entre os professores e isso me deixa angustiada, porque em situações que acontecem na educação infantil eu já sei o que vai acontecer ali na frente, foge da gente aquele contexto em que o aluno está violento porque eu não consigo muitas vezes de conversar lá no cantinho com este aluno. Porque tem toda aquela turma que daqui a pouco um vai estar fazendo coisa que podem se machucar, que vão levar a outras consequências que eu vou ter que apagar outros incêndios então eu me sinto de mãos amarradas. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Analiso que as questões referentes aos estudantes, como a violência, o isolamento excessivo, entre outros, são merecedoras de atenção por parte de nós professores, podem ser resolvidas ou refletidas já na base (Educação Infantil), ou seja, pela unidocente, professor de Educação Física, equipe diretiva, dentre outros profissionais que estão inseridos no ambiente escolar. Talvez, em alguns contextos, isso não aconteça, pela razão de haver uma concepção ingênua de infância na comunidade escolar, até mesmo dos pais, como pontua a docente Maria:

É porque assim os pais pensam, ela ainda é uma “bebezinha” é normal é coisa de criança. É assim que eu enxergo. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Seguindo na perspectiva de interpretação das diferentes infâncias, Solange destaca que “a infância tem diferenças na questão de gênero, pois, as meninas ainda continuam mais na infância”. Relata que as meninas brincam por mais tempo que os meninos e que percebe uma maior ingenuidade das mesmas ao brincar com bonecas, de casinha ou de outras brincadeiras infantis. A docente ainda comenta que os meninos já demonstram mais cedo uma agressividade e um comportamento mais adolescente, mesmo que as meninas, algumas vezes, utilizem vestimentas que não condizem com sua idade, permanecendo assim mais tempo na infância.

Elas ainda têm essa inocência de brincar de boneca e de casinha, no entanto, há dias que com relação aos trajes, elas já se vestem às vezes que nem adulta né, vem para aula toda maquiada [...] já o menino mudou mais por causa do videogame”. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

A docente Solange parece apresentar uma representação de infância ingênua, graciosa, vista como uma “natureza infantil” (KRAMER 1995, FROTA 2007), dessa forma, caracterizando uma concepção de infância desconectada da condição de sujeito sociocultural (ARAUJO, 1996). Guizzo (2013) destaca que na escola continuam sendo apresentados modelos “rigidamente estabelecidos em relação aos comportamentos femininos e masculinos, os quais auxiliam as crianças a compreenderem o que é ser menina e menino” (p. 30). Já Meyer (2003) menciona que “nascemos e vivemos em tempos, lugares, e circunstâncias específicas, existem diversas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e masculinidade” (p. 17). A autoria ainda destaca que há:

Determinados modos de ser menino ou ser menina, lugares e posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, em revistas, livros infantis, em peças publicitárias) como se fossem “naturais”, [...] dessa forma, modo de ser e estar no mundo, posições dos sujeitos e lugares específicos, vão sendo inseridos ao discurso do senso comum. (GUIZZO, 2013 p. 33)

Se há várias maneiras e características de vivenciar a questão de gênero, quando a colaboradora Solange destaca que há uma infância melhor caracterizada por um gênero específico, parece haver uma concepção ingênua de infância.

Compreendo que há formas diferentes das crianças socialmente construírem sua infância, havendo em determinados contextos sociais a concepção que os gêneros assumem condutas específicas, ou seja, formas de brincar diferenciadas com o peso de terem nascido com este ou aquele gênero. Assumem posturas que lhes são impostas como socialmente aceitas no contexto que estão inseridas.

Posteriormente, a docente destaca o que Dornelles (2010) denomina “cyberinfância”, sendo a infância marcada pelas tecnologias, caracterizando para a colaboradora que esta criança tem menos infância por estar predominantemente dentro de casa, em um ambiente mais recluso.

[...] as crianças com menos condições financeiras têm mais infância, a criança que tem condição melhores, os pais já bota um monte de outras coisas... É um curso de línguas, quer fazer futebol, então vamos para uma escolinha, daí já entra as regras que às vezes é muito cedo né, as meninas é o balé, os pais com essa vida mais favorável, digamos assim, querem direcionar a vida da criança, e às vezes elas não têm prazer nas atividades. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Na concepção de Solange, há uma noção da existência de uma infância melhor, não somente na questão temporal, mas também atrelada à condição socioeconômica. Analiso que temos várias formas e maneiras de uma criança viver sua infância, não no sentido de uma infância ser melhor do que a outra, mas, sim, diferentes, estando essa subjetividade agregada à questão temporal e condição socioeconômica entre outros marcadores.

No ponto de vista da colaboradora Maria, a concepção de diferentes infâncias, as características de cada criança, está vinculada à família:

As crianças vêm com esta falta de limites, algumas, a gente vê assim, até mesmo na estrutura familiar, que eu vejo na parte social, que interfere no andamento das aulas. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Assim como Lurdes destaca:

[...] quando a criança não tem em casa limites, referência dos pais, com certeza reflete nas condutas dentro da escola. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Igualmente o docente Jorge destaca que:

[...] vejo na família o principal na educação da criança, a base, o alicerce, sem esta base a criança fica perdida dando mais problemas em sua vida escolar fazendo de tudo para chamar atenção. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Interpretando as contribuições dos docentes, parece haver uma apelação o tempo todo de que a família esteja constantemente presente. Analiso que essa onipresença não é sinônimo ou garantia de um sujeito equilibrado, crítico, autônomo e com valores que possibilite uma demanda menor no trabalho docente. Dessa forma, os docentes transparecem uma concepção de família idealizada e uma infância ideal.

Ao analisar o distanciamento entre as duas instituições família e escola, Perez (2012) destaca que:

Refletindo sobre a necessidade de parceria entre essas duas instituições sociais e educativas, temos de compreender suas diferenças e especificidades. Nesse sentido, a escola tem enfrentado dificuldades em aceitar as mudanças sociais e familiares e considerá-las para as novas exigências que elas trazem na execução dos objetivos escolares. (p. 15)

Ambas as instituições sociais (família e escola) têm algo em comum que é a criança. Essa criança é constituída com influência dos aspectos vivenciados nos diferentes ambientes em que estão inseridas. Dessa forma, as características singulares de cada estudante são socialmente construídas (diferentes infâncias), possivelmente se refletem na sua forma de agir, de se relacionar, de resolver conflitos.

De acordo com Frota (2007), a infância não é homogênea, sendo igual a todas as crianças, ela se modifica “entre si por condição social, por idade, por sexo, pelo lugar onde a criança vive, pela cultura, pela época, pelas relações com os adultos” (FROTA, 2007, p. 96).

Portanto, para uma melhor compreensão a respeito de novos arranjos familiares, que veio agregar, junto com outros fatores para a característica das diferentes infâncias, apresento as contribuições da autora Perez (2012), salientando que as mudanças enfrentadas pela sociedade brasileira ao longo das décadas geraram transformações sociais, econômicas e também demográficas, somando para que:

Presenciamos as mudanças na estrutura e nos papéis dos membros do grupo familiar, em decorrência das alterações sociais que, por sua

vez, acabam colaborando para a existência de diversas formas de constituição e modalidades de educação, negando a construção histórica de um modelo de família único e ideal, baseado nos padrões da família nuclear burguesa, constituída pela presença de pai, mãe e filhos, vivendo em um espaço físico e sentimental privado. (p. 12)

Nessa perspectiva, apresento, nas palavras do colaborador Jorge, que na sua escola há crianças que:

[...] muitas vezes com apenas um responsável, pais separados, com pouco tempo para os filhos. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Assim, ocasionando mudanças nos papéis da família como podemos analisar nas palavras da colaboradora Lurdes:

[...] o filho mais velho tem que ficar cuidando irmão menor, aí encaminha para a escola toda esta questão de cuidado em casa, poucas crianças tem este caso que os pais trabalham demais, de não poder mandar o filho para escola, tem que ser o irmão mais velho. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Entretanto, durante o trabalho de campo, observei nas escolas diferentes formas de deslocamento dos alunos as suas casas estando eles na presença de pais, mães ou outro responsável nesse percurso.

Escola A

Dirigiram-se até a sala de aula e pegaram as mochilas e pastas e organizaram-se novamente na porta, agora da sala e foram para a saída da escola, onde os pais, irmãos, avós e trabalhadores dos transportes escolares estavam esperando os alunos (Trecho do diário de campo, nº 3, 24/09/13).

Escola B

Os alunos já estavam aguardando em frente à sala de aula uns com o irmão, outros com o pai e alguns com a mãe acompanhando (Trecho do diário de campo, nº 4, 26/09/13).

Escola C

Chegando a turma estavam em fila em frente à sala de aula, alguns acompanhados pelo pai, outros pela mãe, e alguns pelos irmãos (Trecho do diário de campo, nº 8, 03/10/13).

Bujes *et al.* (2001) argumenta que, a partir das mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas na sociedade, resultou na incorporação das mulheres à força

de trabalho assalariado, provocando um movimento de protagonismo e visibilidade na sociedade. Conseqüentemente, ocorrerão modificações na organização familiar, assim, tarefa que anteriormente eram atribuições das mães, como a de acompanhar o filho à escola, passou a ser realizada por outras pessoas como os irmãos mais velhos e avós. Mudanças estas que são destacadas nas contribuições da docente Solange:

[...] As mães hoje tem que trabalhar, a maioria hoje trabalha, as mães entraram no mercado de trabalho aí, isso mudou muito também, para as crianças isso é uma perda, muito grande, [...] Quer ou não a mãe estando ali ela tá sempre cobrando, não faz isso, isso não é certo, a gente tá sempre corrigindo, e hoje quem faz essa parte é uma tia que cuida ou os irmãos mais velhos. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Nessa perspectiva, analiso que a entrada da mulher no mercado de trabalho e sua independência financeira, “processo ainda em conquista”, não são fatores exclusivos e determinantes na “fabricação de sujeitos infantis” (DORNELLES, 2010). Entendo como sendo um elemento a mais que resultou em várias maneiras de se viver a infância, fator este que “contribuiu com o surgimento da pré-escola/educação infantil” (BUJES *et al.*, 2001). Dessa forma, o cuidado, o zelo, a alimentação com a criança deixa de ser exclusiva da família, a escola passa a auxiliar nessas atribuições, agregando novas formas de socialização da criança.

A participação familiar na vida escolar e na infância da criança é de relevância, mas analiso que a infância que emerge em nossas escolas foi “fabricada” por muitos elementos e processos, como a televisão, o videogame, a erotização precoce, independente da entrada da mulher no mercado de trabalho. Assim, reflito que a estrutura familiar deve ser considerada um dos elementos que podem influenciar nos desafios cotidianos de estabelecermos relações entre o ensino e o meio social das crianças, desenvolvendo práticas pedagógicas significativas.

A escola complementando os cuidados com as crianças, em muitas situações, exprime a falta de tempo de algumas famílias para tratar de questões referentes à educação dos filhos. Essa ausência de tempo foi destacada em conselho de classe das turmas de Educação Infantil pelos professores:

[...] os pais têm pouco tempo para o filho e inclusive na escola, quando os pais são chamados não podem vir, são relapsos, acham que não precisa; que o filho não precisa daquele atendimento que

alguns alunos são encaminhados. (Trecho do diário de campo nº27, 26/11/2013)

Dessa forma, acarreta outras atribuições ao trabalho docente:

Muitas vezes acaba o professor tendo que ter este papel de educador do que deveria ser aprendido em casa, acaba tendo este papel, e o apoio dos pais, né, muitos ainda acham que a gente tá errado, né, isto em todas as demandas sociais, muitos pais trabalham e não têm tempo para os filhos. Então, a demanda que era para ser dos pais acaba sendo atribuições nossas. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 1990), não é dever exclusivo de uma ou outra instituição as atribuições de cuidado desses sujeitos, pois:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. [...] É dever de todos, zelar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. (BRASIL, 1990)

Nessa perspectiva, para salientar as responsabilidades que a escola tem a respeito das crianças, utilizo as contribuições de Perez (2012), ao destacar que:

[...] no contexto atual, atribui-se à escola a finalidade de preparar a criança para a complexa vida moderna, por meio da transmissão dos conhecimentos acumulados e socializados historicamente pela humanidade, promovendo estimulações ao desenvolvimento infantil através do ensino, do estabelecimento de regras, da integração do sujeito em grupos sociais diversificados; ou seja, a escola é entendida como a promotora de educação mais sistematizada, apresentando finalidades próprias para o desenvolvimento do ser humano e para a constituição de sua personalidade. (p. 14)

A respeito da crítica expressada pelos docentes em seus depoimentos, esses fatos refletem a mudança na socialização dos sujeitos, repercutindo no papel dos professores e da família. Assim, para Tedesco (1998), a socialização precede de dois princípios que o autor denomina de socialização primária, formada na infância através dos vínculos afetivos e emotivos (atribuições da família), e, socialização secundária, relacionada à inserção do sujeito na sociedade, informações culturais, (atribuições da escola). Este destaca que está ocorrendo uma inversão de papéis,

pois a delimitação de funções entre escola e família nos processos educativos, altera-se ao longo dos tempos, mas nem sempre foi dessa maneira, pois em outros momentos:

Enquanto a família socializava, a escola podia ocupar-se a ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado, mas começa a ser objeto de novas demandas para as quais não está preparada. (TEDESCO, 1998, p. 73-74)

Então, essa alteração nas configurações familiares e na sociedade possibilitou mudanças na infância das crianças, que cada vez mais estão envolvidas com os aparatos tecnológicos, tanto no contexto escolar, quanto familiar, percebemos na fala da colaboradora Lurdes:

Ficam sozinhas em casa, outras ficam acompanhadas pelo irmão, olhando desenhos em DVD, jogando videogames, e após são levadas à escola. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Nessa perspectiva, o colaborador Jorge destaca em conversas que estes aparatos tecnológicos são relevantes na construção da infância:

[...] um fator influenciador das mudanças da infância em geral são as tecnologias, contribuindo com a acomodação e o sedentarismo na infância. (Trecho do diário de campo n°25, 07/11/2013)

Buckingham, (2006) destaca que concepções tradicionais de uma infância de um período de tempo de inocência, ingenuidade e dependência devem ser revistas “nem tanto pela mudança nas estruturas familiares ou pelas práticas de criação dos filhos, mas pelo acesso das crianças à cultura popular” (p. 50). As mídias são exemplos de cultura popular em nossa sociedade contemporânea, pois os alunos estão cada vez mais informados sobre os mais variados assuntos, faltando-lhes direcionamento, conhecimento a respeito do que fazer, interpretar o conteúdo ao qual tem acesso. No entanto, em alguns ambientes de ensino:

Os professores e a cultura escolar tratam tais crianças como se elas não soubessem nada do mundo adulto, as crianças consideram a escola irremediavelmente arcaica, fora de sintonia com o tempo. (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 77)

Dessa forma, Dornelles (2010), trata das diferentes infâncias da atualidade como “produto de uma trama histórica, cultural e social, na qual o adulto que com ela convive busca gerenciá-la através da produção de saberes e poderes” (p. 4-5). Para a autora, a sociedade anuncia a infância que lhe convém, relacionada entre o jogo de infância e poder, emergindo muitas possibilidades de fabricação: “infâncias da guerra, da religiosidade, do perigo, na rua, dos bonecos e a cyberinfância” (DORNELLES, 2010, p. 5-6); sendo envolvidas pelas novas tecnologias, das *lan houses*, filmes em DVD, games e internet. De acordo com a docente Solange, a respeito da infância vivida com as tecnologias, estas também encontradas em seu contexto escolar, analiso na interpretação desta fala:

[...] hoje essas crianças você vê que têm muita energia sobrando, mas, não gastam por que no videogame é só aquilo ali né, é só os botões ali e o “fala” e o “mata” aquela coisa assim que eu acho assim que é muita coisa pesada e que os pais não tão junto pra ver né [...]. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Os avanços tecnológicos e o acesso dos alunos a diferentes mídias, como as televisivas, internet, entre outras, tornam-se um desafio à escola, e conseqüentemente ao trabalho docente, tendo como meta dar conta de sua tarefa educacional. De acordo com Betti (2003), o desafio da escola, diante da mídia e as possibilidades de educação na contemporaneidade, é a de tornar-se um contexto de mediação que se interpõe entre alunos e mídias. Analiso que as tecnologias vigentes e que fazem parte do mundo contemporâneo não são um fator negativo na construção ou fabricação de um determinado sujeito infantil, mas sim, um dos elementos a ser destacado, além de outros, como os brinquedos e religião.

Na perspectiva de fazer uma síntese, a fim de responder o objetivo a que se propõe este capítulo, com base no material coletado no trabalho de campo, foi possível aprender que a concepção de infância de alguns docentes colaboradores está atrelada a uma visão idealizada de infância, em que a criança está sendo interpretada como um “sujeito ingênuo, inocente” (KRAMER, 1995; FROTA 2007) e que deve ser preparada para o futuro, desprovida de cultura. Em contrapartida, observei no campo e em diálogos com os docentes colaboradores do estudo, a existência de formas diversificadas das crianças construírem socialmente a sua infância em um local específico (ROCHA, 1999; DEMARTINI 2001).

Essas diferentes maneiras das crianças viverem sua infância são influenciadas pela presença das mídias, com estruturas familiares diversificadas, com questões socioeconômicas e de gênero diferenciadas. Fatores estes que marcam a presença de diferentes infâncias dentro de um mesmo contexto escolar, que em determinados momentos passa despercebido na percepção dos docentes em seus diálogos.

Do mesmo modo que expressam um saudosismo pela existência de uma infância melhor vivenciada pelos próprios docentes em outros tempos, também são identificadas em seus diálogos referentes à realidade de algumas crianças da sua comunidade escolar. Os colaboradores se mostram preocupados em saber o contexto que as crianças estão inseridas, mesmo relatando que não modificarão sua prática pedagógica, estão evidenciando a existência de diferentes contextos que devem ser levados em consideração para compreender seu aluno, sua singularidade e seu percurso sociocultural.

Nesta perspectiva, de acordo com Costa e Pooli (2004):

O trabalho pedagógico nas escolas deve estar comprometido com as transformações necessárias para que se possa pensar em um processo de socialização que possibilite aos atores sociais a sua expressividade como a capacidade de manifestar publicamente as múltiplas circunstâncias que envolvem singularmente a própria leitura do mundo. Se reconhecermos que a escolaridade é um fator importante para o desempenho social e político na vida contemporânea, devemos compreender as concepções que a escola tem das crianças e de suas infâncias no sentido de considerá-las como atores sociais que vivem ativamente e tem um papel significativo na sociedade. (p. 2)

Com o passar dos anos, a sociedade se transforma, e, com ela, novas infâncias vão se constituindo. Infâncias estas que se constituem levando em consideração elementos diversificados e que apresentam necessidades específicas. Com essas mudanças sociais, a escola e a educação não ficam a margem destas transformações e são influenciadas com o aparecimento de diferentes tendências pedagógicas que surgem visando dar conta desses diversificados contextos que emergem. Os educadores, ao se identificarem com uma tendência pedagógica, a revelam na elaboração do seu plano de ensino e nas suas práticas pedagógicas, muitas vezes refletindo sua concepção de infância. Nessa sentido, compreendo que a perspectiva de vislumbrar a diferentes infâncias implica reconhecer e perspectivar

diferentes docências, diferentes escolarizações, e diferentes educações. Essa identificação ocorre sendo levado em conta o seu percurso docente e suas vivências pessoais, aliados a uma cultura docente escolar, encontradas nas escolas que estão inseridos.

De acordo com Oliveira (2003):

[...] estas concepções idealistas, presentes ainda em grande parte da produção acadêmica da Educação Física, [...] mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de “salvadora” dos corpos infantis. Neste sentido, parece-nos que o idealismo, seja por meio do higienismo ou eugenia, seja via abordagens ecléticas ou outras, mantém-se presente e hegemônico no contexto da Educação Física pré-escolar. (p. 84)

Nessa perspectiva de compreender mais a respeito das implicações da concepção de infância na prática pedagógica de Educação Física, disserto nos próximos capítulos sobre as vivências infantis dos docentes, sua respectiva formação acadêmica e a construção de sua prática pedagógica.

5 DA INFÂNCIA DOS PROFESSORES À FORMAÇÃO ACADÊMICA

Os professores se constituem considerando diferentes elementos, desde sua vivência pessoal nos diferentes núcleos sociais que estão ou estiveram imersos, chegando à construção de sua formação acadêmica, formando assim suas convicções de educação e sociedade. Dessa maneira, nesta categoria tenho o objetivo de expressar as experiências dos professores e como elas interferem na sua prática pedagógica. Para melhor clareza a respeito das vivências na infância dos(as) docentes de Educação Física colaboradores(as) da pesquisa, apresento, a seguir, um quadro contendo algumas características, incluindo local experiencial da infância, nomes dos colaboradores fictícios e algumas informações provenientes de perguntas como: tinha liberdade de brincar ou não? Com quem brincava? Havia compromissos, tarefas na infância? Por último, indago se há relação entre a infância deles e as suas respectivas práticas pedagógicas.

Quadro 4 — Resumo das informações coletadas no trabalho de campo referentes à infância dos docentes

Colaboradores	Lurdes	Maria	Jorge	Solange
Cidade em que viveu a infância	São Leopoldo/RS	Estância Velha/RS	Venâncio Aires/RS	Portão/RS
A liberdade de brincar	Infância vivida com liberdade.	Sem liberdade para brincar na rua.	Sem liberdade para brincar	Liberdade para brincar na rua.
Socialização	Muitos amigos, todos da mesma faixa etária.	Socialização com primos, meninos com diferenças de idades.	Pouca socialização com crianças da sua idade.	Amigos eram os vizinhos e colegas de aula e os irmãos.
Brincadeiras da infância	Brincava de carrinho de lomba, esconde-esconde, jogar bola, andar a cavalo, subir em árvore.	Brincava de bolita, monareta, roda cantada, andava de bicicleta.	Brincava no campo, jogava futebol com o pai.	Brincava de brincadeiras tradicionais, como bolita, futebol, pega-pega, roda cantada, brincava de casinha, de boneca.
Infância e as tarefas	Tarefas domésticas	Tarefas domésticas	Trabalhou no campo.	Tarefas domésticas
A infância e a prática pedagógica	Argumenta que sua infância reflete na sua prática pedagógica.	Argumenta que sua infância reflete pouco na sua prática pedagógica.	Argumenta que sua infância não reflete na sua prática pedagógica.	Argumenta que sua infância reflete muito na sua prática pedagógica.

Fonte: entrevistas

O trabalho no interior de uma escola apresenta inúmeras situações que envolvem dificuldades, imprevistos, incompreensões, contradições. Na perspectiva

da superação das demandas escolares, a cultura docente tem seu “lugar”, pois, de acordo com Molina Neto (1998), a cultura docente dos professores de Educação Física envolve a sua formação articulada com a experiência, com suas crenças e a relação — professor/local de trabalho — agregando com a sua prática. Do mesmo modo, essa prática está alicerçada por vários saberes, como as experiências e práticas oriundas de cada docente ao longo da vida, somando com o currículo acadêmico (MOLINA, 2010).

Nesse sentido, com relação às experiências ao longo da vida, destacado significativamente nos relatos dos colaboradores no trabalho de campo, a infância dos docentes se reflete nas aulas. Segundo a colaboradora Lurdes:

Essas brincadeiras se refletem na minha prática. Eu sempre tento trazer uma brincadeira ou outra da minha infância que além deles gostarem, eu também, pois, eu quero que eles saiam da minha aula rindo, felizes. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Acredito que, por compreender parte do percurso de vida do docente, posso analisar se há contribuição da sua infância, da sua vida escolar, familiar, ou seja, estando representadas de alguma forma, nas brincadeiras, nas estratégias de resolução de conflitos, nas maneiras de conduzir as aulas. Há possibilidade das experiências como discentes serem refletidas nas práticas pedagógicas e no trato com as diferentes infâncias, por exemplo: o professor que teve uma vida escolar marcada por uma educação rigorosa, disciplinadora, controladora ou o contrário. Nessa perspectiva, a docente Maria, ao relacionar seu percurso de vida e a forma de tratar as diferentes infâncias, argumenta que:

Eu sou de certa forma muito metódica, se eu tenho que cumprir tal coisa, eu vou cumprir aquilo ali, né. A minha educação foi assim, na parte disciplinar. E quanto à disciplina, eu fui muito exigida, então eu também sou exigente assim desta forma, pelo menos me considero. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

A compreensão da infância dos colaboradores pode ser relevante nas questões da comunicação do professor com as crianças. Nesse sentido, Jobim e Sousa (1998) *apud* Würdig (2007) salienta que o “diálogo do adulto com as crianças, em parte vai depender do diálogo com a sua infância”. Além disso, Wittizorecki (2009), em seu estudo, alerta para a necessidade de reflexão das trajetórias pessoal e profissional dos docentes como elementos relevantes para compreensão de suas

práticas pedagógicas. Compreendo que o docente ao relembrar, compreender o seu “caminho” já percorrido, tanto pessoal como profissional, poderá entender melhor suas atividades, condutas, maneiras de resolver conflitos, entre outros.

Esse diálogo com a infância do docente e a repercussão na prática pedagógica do professor de Educação Física torna-se destaque no relato do colaborador Jorge.

Bem, na segunda série, tive aula de Educação Física e adorei, achava um máximo, foi com a professora titular, a pedagoga, e era desenvolvida a socialização, a integração nas atividades propostas e gostava muito de atividades que envolviam ritmo, música. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Nessa perspectiva, por mais que o professor Jorge argumente que a sua infância não reflete na sua prática pedagógica, constatei, por outro lado, no trabalho de campo, que há momentos merecedores de reflexão:

O docente deslocou-se com a turma para a quadra, em fila, distribuída por gêneros, foram cantando a seguinte música: a nossa turma é divertida, divertida ela é, eu sou o palhaço, você também, vamos brincar [...]. (Trecho do diário de campo n°08, 03/10/13)

Nesse dia, o docente utilizou a música como instrumento para organizar a turma no deslocamento até a quadra. Do mesmo modo aconteceu em outra situação:

O professor organizou um círculo na quadra e perguntou aos alunos todos se estavam lembrados da música: Sai, sai da lagoa, sai, sai obiava. Responderam: sim. Então, os alunos no círculo, utilizando como base a circunferência do centro da quadra, o professor inicia a atividade com a música "Sai, sai da lagoa, sai, sai obiava, mão na cabeça outra na cintura da um remelexo no corpo e um abraço no outro", e os alunos faziam o que era pedido na música. (Trecho do diário de campo n°04, 26/09/13)

Interpreto que na infância do docente, esteve presente um professor que utilizava músicas como instrumento pedagógico nas mesmas e que lhe traziam satisfação, outro com a liberdade de brincar, outro com compromissos.

Dessa forma, destaco a infância da colaboradora Lurdes e Solange, sendo uma no município de São Leopoldo, a outra no município de Portão, ambas relatam que tiveram uma infância feliz e que o brincar é relevante para a criança. Assim Lurdes destaca:

[...] os meus pais sempre me deram liberdade para brincar na rua, na minha infância eu recorde de ter brincado muito de esconde-esconde, isto era o que a gente mais brincava, de carrinho de lombo, os vizinhos reclamavam das marcas da calçada, meu tornozelo vivia torcido, pois vivia subindo e descendo as lombas e caindo. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Igualmente a Lurdes, Solange argumenta:

[...] na minha infância brincava na rua com os vizinhos, com irmão, não tinha isso de se preocupar com carro, com ladrão, foi bastante tranquilo, tinha bastante liberdade do brincar né, [...] jogava bolita, peteca, [...] a gente brincava de casinha, de boneca, brincava de pega-pega, de roda cantada coisa que hoje, pouco a gente vê né, aí nas férias tinha os primos, a minha infância foi muito boa! (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Compartilho do significado de brincar no mundo infantil e acrescento que é uma das formas da criança aprender. De acordo com Würdig (2007), a escola pode favorecer espaços para a criança viver sua infância com dignidade através do brincar, propiciando momentos de reflexão referente às diferenças sociais e culturais de bairros e municípios.

Dessa forma, a docente Maria relata em entrevista que:

Brincava bastante com meus primos, eles tinham monareta na época, brincava de bolita, eu praticamente só tinha primos homens, então brincava com estes brinquedos de meninos assim, então como a minha mãe não deixava brincar na rua quando eu caía de bicicleta era um desespero para saber como ia ser à noite. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Por outro lado, por mais que os docentes tenham brincado bastante em suas infâncias e tenham discursado sobre a relevância do mesmo para o desenvolvimento da criança, na prática pedagógica nem sempre o brincar livre ganha espaço nas aulas dos docentes, observei que o brincar dirigido com objetivos pré-determinados são prioridades nestas práticas pedagógicas observadas.

Dessa forma, os docentes relatam que a sociedade se modificou e as crianças nem sempre têm esse espaço para interagir com seus pares. Reflito que a escola pode ser um local facilitador para que esses momentos aconteçam com uma maior frequência, oportunizando situações de interações entre as crianças nos diferentes espaços escolares. Porém, uma barreira que pode dificultar aos

professores considerarem esses momentos como elemento relevante para a aprendizagem infantil é a formação acadêmica dos mesmos, que nem sempre contempla o brincar na infância com a ênfase necessária. A docente Solange destaca em entrevista que:

Algumas crianças hoje têm muitas tarefas e o brincar livre não tem né, onde vai surgir a criatividade dela. (Entrevista docente Solange, 19/11/2013)

No trabalho de campo, observei que o tempo de brincar, interagir com seus pares, nem sempre acontece, mas quando foram disponibilizados os últimos 15 minutos de uma aula, houve um acidente, uma menina cortou o nariz e a docente relatou:

Viu só por isso que não gosto de deixar eles livres, eu fico só apagando incêndio prefiro dar aula direcionada, como vou ficar duas horas direto com eles? Tinha que ser um período por dia não dois juntos. (Trecho do diário de campo n° 05, 27/09/2013)

A docente questiona não só a estrutura da distribuição dos períodos de aula, mas atribui a isto como sendo um dos fatores que podem estar influenciando no acontecimento de acidentes ou atritos nas aulas. Se os dois períodos semanais de Educação Física fossem trabalhados separadamente, ela conseguiria desenvolver a aula integralmente dirigida, não necessitando desses momentos de livre brincar.

Nessa perspectiva, no decorrer das observações, constatei que tanto a docente Solange, como Maria se assemelham em suas convicções, pois, apesar de ambas terem brincado na infância, não têm o hábito de disponibilizar um tempo para o brincar aos seus estudantes.

Sayão (2002) salienta que, durante o brincar das crianças, elas constroem e criam, recriam para satisfazer a necessidade de vivenciar a brincadeira. Dessa forma, a autora destaca que não há necessidade de sempre haver uma fundamentação pedagógica, seguindo um modelo produtivista limitando “as crianças recriarem constantemente as formas de brincar e se expressar” (p. 58). Nessa linha de reflexão, tanto Ayoub (2001), como Sayão (2002) defendem que o que determina o tempo das atividades na Educação Infantil é a vontade da criança em explorar a atividade, é o brincar pelo prazer de brincar.

Quando foi entrevistada a respeito da sua infância, a colaboradora Maria destacou que:

Muito pouco, até porque assim, a maioria das minhas aulas é dirigida, poucas que não né, e isso não aconteceram na minha infância né, de ter atividades dirigidas. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Durante minhas observações do trabalho de campo, identifiquei que a questão da disciplina, do regramento, reflete na prática da Maria.

Os alunos tomaram água. Na volta, duas alunas começam a brigar, uma aluna querendo iniciar primeiro na corda e a outra dizendo que ela estava na frente, e a professora, então, colocou uma de frente para a outra, e perguntou a elas quem que ditava as regras da brincadeira? Meio em tom baixo, uma aluna, Julia, disse: “é tu, professora”. A professora respondeu: “pois então, quem vai dizer quem vai na frente ou depois sou eu, certo?” “Sim”. (Trecho do diário de campo nº 19, 30/10/2013)

Igualmente, em outro dia:

Os alunos estavam agitados e a professora pediu para que baixassem a cabeça na classe e começou a cantar a música da coruja, que consiste da seguinte forma: “a coruja faz assim, pizz, pizz, bem assim, pizz, pizz”. Silêncio, e logo ficaram calmos realmente. Então, a professora explicou a rotina do dia e disse para as meninas irem fazer fila no saguão, eis que começou um empurra-empurra na fila, um puxa daqui outro puxa de lá, e a professora Maria disse para as meninas voltarem, chamou a atenção, perguntando o que havia combinado e disse a elas: “você correm quando eu disser para correr, brincam quando eu disser para brincar, entendido?” E como de costume, o deslocamento sempre é feito em fila, colunas distribuídas por gênero. (Trecho do diário de campo nº 12, 16/10/2013)

Além da infância dos docentes e sua repercussão no cotidiano escolar, a partir deste momento, disserto as contribuições dos colaboradores durante os percursos escolares até a formação acadêmica. Os docentes colaboradores da pesquisa argumentaram que realizaram sua Educação Básica em escolas públicas.

Esta etapa, lembrada pela docente Solange, é marcada por momentos de participação e envolvimento com a Educação Física:

Eu sempre fui dinâmica né, sempre gostei de correr, pular, saltar tudo e sempre fui boa, [...] sempre tive bastante habilidade, sempre gostei. E no quarto ano, a gente, quando eu estudava numa escola

estadual, a gente começou a já ter professor de Educação Física; [...] que era durão, carrasco, que quanto mais ele puxava, mais eu gostava sabe! (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Do mesmo modo, o colaborador Jorge, salienta que sempre gostou de movimentar-se e como gosta de voleibol, relembra que:

Na sétima série, durante as aulas de Educação Física, tive pouquíssimas modalidades de esportes durante a educação básica. Justamente fui cursar Educação Física para mudar esse contexto escolar. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Igualmente, com o mesmo propósito de mudar a prática pedagógica da Educação Física, Solange foi cursar a graduação. Relata que:

[...] na adolescência, fui para o segundo grau. No segundo grau, atualmente Ensino Médio, eu me decepcionei muito com os professores de Educação Física; [...] Como eu nunca tive acesso ao voleibol, eu não sabia nem o que era uma bola de voleibol, aí lá só se jogava voleibol, só que o professor não ensinava a jogar, quem sabia jogava, quem não sabia sentava e ficava olhando e ele ainda jogava junto com os alunos. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Na perspectiva de Lurdes, o período escolar do mesmo modo que para os outros docentes, foi marcado por aulas esportivizadas, entretanto:

Fui cursar Educação Física porque queria dar aula em escola, licenciatura, minha mãe me incentivou, na escola sempre gostei de atletismo. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Analiso que tanto para Solange, Jorge e Lurdes, a busca do curso de Educação Física, além da identificação com os esportes, foi para mudar a realidade escolar que vivenciaram havendo a necessidade de aprendizagem referente aos conteúdos esportivizados. Dessa forma, na perspectiva de uma formação que contribuísse com o aprendizado sobre os esportes, uma formação voltada para o sistema esportivo, de certa forma, com uma característica “tecnicista” de instrumentalização.

A docente Maria relata que o momento marcante da sua escolarização, foi o período da pré-escola, atualmente Educação Infantil. Ela relata que ela e sua irmã estudavam juntas:

[...] estudávamos juntas, depois ela acabou repetindo um ano e eu segui, desde o pré que se chamava. E a mãe ia trabalhar e depois a minha vó me levava para escola, ficava duas quadras da casa dela. Me lembro de fazer trabalhos manuais de artes, ir para pracinha da escola, roda cantada, né, me lembro bastante da professora, quando alguém faltava por que estava doente, ela colocava os alunos no seu fusca e nos íamos visitar o colega que estava doente, bem marcante esta professora, me lembro até hoje dela e seu fusca. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Entretanto, a docente não pensava em cursar Educação Física, pois, ao relatar em entrevista o momento de inscrição no vestibular, destaca que:

Para falar a verdade foi bem por acaso, eu sempre ia à academia, sempre gostei desta parte de fazer exercício, né, essa parte física, e tinha dúvida de qual curso escolher, pois já trabalhava na parte administrativa de uma empresa, e quando fui me inscrever no vestibular tinha primeira e segunda opção e coloquei a educação física na primeira opção e administração na segunda. Entrei no curso e segui, mas realmente eu não tinha noção do curso, esta parte de licenciatura, realmente eu caí de paraquedas, e acabei me identificando. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

Ao passo que a colaboradora Solange ingressou no curso com outra perspectiva, afirmando não ter colocado uma segunda opção de curso no vestibular:

Se não fosse Educação Física, não ia ser outro curso. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

A colaboradora Solange ainda relata que, no processo seletivo, realizou:

Testes físicos, se tu não tinha competência para aquilo ali tu já não fazia o vestibular né. Tinha que primeiro passar na prova prática para depois ir para o vestibular. E comecei com dezoito, fiz o último ano de curso que tinha na FEEVALE de três anos e meio, foi “vapt-vupt”, com 21 anos eu estava formada. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Com base nas contribuições dos docentes, reflito que dos quatro professores apenas um deles revela que sua infância na Educação Infantil marcou mais fortemente sua memória. Para os demais docentes, o marcante de sua escolarização foram as etapas da educação do Ensino Fundamental e Médio devido às lembranças esportivas. As modificações nas maneiras de ingressar na formação em Educação Física foram bastante marcadas pela forma de seleção, para alguns além da prova teórica eram realizados testes físicos, como relatou a docente Solange.

Compreendo assim que todo esse percurso integra a docência destes professores e que, em determinados momentos, refletem-se no trato com as diferentes infâncias, revelando esta formação pessoal na prática pedagógica desses docentes. Todos os colaboradores revelam em suas falas que a infância não estava apresentada no componente curricular dos seus cursos de Educação Física como um elemento de relevância e que realmente formasse para a docência na Educação Infantil. Revelam ainda que a formação estava centrada na formação de atletas, na psicomotricidade ou visando o trabalho para academias de ginástica.

Nessa perspectiva, Sayão (2002) argumenta que:

No caso da educação infantil e da Educação Física, cabe também aprofundar os estudos relacionados à formação dos profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos. A escuta das futuras pedagogas dos(as) acadêmicos(as) da Educação Física, assim como de profissionais já atuantes no magistério, demonstra as “faltas” decorrentes de seu processo de formação que se evidenciam numa certa “incapacidade” momentânea de perceberem a brincadeira, o jogo e o movimento corporal das crianças para além do aspecto funcional de contribuição para a melhoria das aprendizagens cognitivas ou dos esportes de rendimento. (p. 58)

Nas contribuições de Jorge, o colaborador argumenta que em sua graduação de Educação Física, a disciplina que pode lembrar as diferentes infâncias foi:

Em metodologia do ensino, se enfatizava a questão das realidades escolares, as diferentes culturas, mas não específico sobre a infância. Outra disciplina, mas que também foi vista muito superficial e apenas na teoria, foi psicomotricidade. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Dessa forma, conforme Sayão (1996) destaca em sua dissertação, ao longo dos anos, as principais influências da Educação Física nas pré-escolas são:

a) Recreação entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas. **b) Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades “futuras” — a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”. **c) Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a Pré-

Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”. (p. 141-142) [Grifos da autora]

Na perspectiva de Richter e Vaz (2012), o contexto de formação necessita ultrapassar a legitimação da Educação Física infantil, através da Psicomotricidade, da Recreação e do Desenvolvimento Motor.

Nesse sentido, Buss-Simão (2011) destaca que durante os cursos de formação de professores no âmbito da Educação Infantil, seja inicial ou continuada, percebeu um “clamor” de solicitação tanto dos estudantes como dos professores referindo-se “à necessidade de produções teóricas e também práticas que ampliem as possibilidades para pensar a prática pedagógica nesse âmbito educacional” (p. 10).

Igualmente, o trabalho docente desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade de Pelotas pelo professor Rogério Würdig, e destacado em sua tese em (2007), argumenta que durante os relatos, observações e reuniões, foi mencionado pelos estudantes de Educação Física e Pedagogia a limitação em ministrar aulas para as crianças devido à agitação e “suas próprias dificuldades em brincar com elas. Alegavam que as crianças não sabiam brincar e que o espaço de tempo destinado à ‘recreação’ era muito reduzido [...]” (p. 14).

Analiso que, na formação acadêmica, há necessidade de aprofundar sobre a infância socialmente construída e o esforço necessário para contemplá-las na prática pedagógica, pois, um dos desafios do século XXI, em relação à educação para os professores é a constante preocupação de refletir de que maneira dar conta dessas infâncias (DORNELLES, 2008), pois:

“[...] uma mesma sociedade, em seu tempo, comporta, a partir de sua realidade socioeconômica e cultural, diferentes infâncias, cada qual com características distintas, contextualizadas ao ‘local social’ ocupado”. (ROCHA, 1999, p. 41)

Interpreto que a resposta ao objetivo do capítulo – identificar os elementos que são considerados fundamentais pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, para organizar sua prática pedagógica — consiste na compreensão de que a prática pedagógica da Educação Física está alicerçada em “resgate” de brincadeiras e atividades experienciadas na infância dos professores, lembranças tanto do âmbito escolar, como na comunidade, ou seja, na rua, nos campos, com os amigos. Quando não houve relatos significativos de interação com

amigos na comunidade, a influência do ambiente escolar prevaleceu, na sua memória, seja em atividades com a utilização de músicas, seja na forma regrada, por vezes metódica de agir, agregando a esses elementos a prevalência de aspectos da formação acadêmica, como a força da discursividades e legitimidade da psicomotricidade.

Dessa forma, às diferentes infâncias dos docentes, vida escolar e familiar, somando-se as trajetórias pessoal e profissional, formam-se diferentes professores refletindo em práticas pedagógicas diversificadas. No próximo capítulo, analiso de que forma esses elementos se articulam para solucionar os desafios da prática pedagógica frente às diversidades culturais das infâncias presentes no cotidiano das aulas de Educação Física dos colaboradores.

6 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS DIFERENTES INFÂNCIAS

Boas práticas pedagógicas não admitem receitas universalmente válidas a serem aplicadas sobre as crianças. Tampouco podem permanecer isentas de uma permanente reflexão e problematização dos temas que a área comporta, das práticas e teorias que circulam na/pela Educação Física, em específico, e na Educação, em geral. Trata-se de um gesto de envolvimento, que implica demora aproximação, contato, aconchego, mas também distanciamento, estranhamento daquilo que à primeira vista parece tão familiar, como por exemplo, a instituição, sua arquitetura, as legitimidades das áreas disciplinares como a Educação Física, seu lugar e tempo, conteúdos e práticas que historicamente a comportam e que levam, frequentemente, à estruturação de uma dinâmica de ensino semelhante àquelas já vivenciadas em muitos momentos da vida escolar (Vaz, 2002), ou, noutros termos, vinculada ao conjunto de saberes organizados, rotinizados, didatizados, que constituem a chamada cultura escolar. (RICHTER e VAZ, 2012, p. 323-324)

Neste capítulo, apresento elementos sobre a prática pedagógica da Educação Física na infância, com o objetivo de compreender de que forma o professorado de Educação Física articula sua prática pedagógica na Educação Infantil para contemplar as diferentes infâncias presentes em suas aulas. Apresento, primeiramente, a característica das instituições escolares voltadas para as crianças, e, logo, como sendo um dos pontos destacados pelos docentes colaboradores, as legislações referentes ao trato com a infância.

As instituições destinadas a atender as crianças, historicamente, nascem com características assistencialistas (SILVA, 2009). A Educação Física, de acordo com Castellani Filho (2010), no período da vertente higienista, pautava-se fortemente na produção de hábitos de saúde e higiene colaborando com uma melhor condição de vida para a população, “[...] tendo como meta a constituição de um físico saudável e equilibrado organicamente, menos suscetível às doenças” (BRASIL, 1997, p. 14).

Posteriormente, esse contexto ganha novos rumos, deixando o mero caráter assistencialista para também se preocupar com o pedagógico. Segundo Souza (2007):

[...] a realidade tem mostrado uma outra forma de conduzir o trabalho pedagógico com a criança pequena. As creches e pré-escolas revelam em suas práticas, modelos assistenciais e condutas autoritárias em relação à criança. (p. 10)

Percebo essa preocupação assistencialista ainda atual, para além do educar, o cuidar também presente no trabalho de campo, ao observar que:

A docente de Educação Física retornou do pátio, pediu para os alunos pegarem seus lanches para irem ao refeitório. Antes do deslocamento, dois alunos pediram para a professora amarrar os cadarços dos tênis, depois fizeram colunas distintas por gêneros e foram ao refeitório. (Trecho do diário de campo nº03, 24/09/2013)

Analiso que para superar as dificuldades, os dilemas e os impasses que fazem parte do cotidiano escolar, um fator a ser considerado pelo docente no trato com a infância dentro da escola é a interpretação e a reflexão acerca das legislações. Nessa perspectiva, Sebastiani (2009) afirma que a criança ao longo da história passou por três identidades, e uma delas o autor denominou de criança sujeito social ou sujeito de direito que surge no século XX.

De acordo com Craidy e Kaercher (2001, p. 23): a “[...] Constituição Federal do Brasil de 1988 definiu uma nova doutrina em relação à criança que é a doutrina da criança como sujeito de direitos”. A partir da Constituição Federal de 1998, passa a ser a primeira vez que as crianças e os adolescentes são tratados como prioridades incontestáveis e assim protegidas pela família, sociedade e Estado (SARAIVA, 2002). Na prática, a interferência constitucional se deu através da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Estatuto este visto e considerado pelos colaboradores como algo que alterou a prática pedagógica dos professores, em que a criança deve estar mais protegida e cuidada. Tais argumentações serão contempladas nos diálogos dos docentes e com fragmentos do diário de campo nas próximas páginas.

Dessa forma, com as legislações mais recentes, a criança passa a ser discursada de outra forma. A compreensão dessas alterações dentro da escola e na comunidade em geral pode vir a contribuir para a prática pedagógica dos professores, conforme é destacado nas palavras do colaborador Jorge:

As legislações referentes à infância produziram influências no fazer pedagógico do professor sim, na nossa prática, se fala dos direitos e deveres da criança e do adolescente bem como dos pais dos alunos, mas quando os pais não cumprem quem tem que fazer é a escola, os professores. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Nessa perspectiva, após as regulamentações jurídicas, como a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) que legislam aspectos referentes à infância, a criança passa a ser reconhecida como cidadã de direitos que necessita ser cuidada e zelada coletivamente. Como fruto desse processo, surgem os Conselhos Tutelares e os Conselhos Municipais da Criança. Assim, o professor também é demandado a uma condição de cuidar e zelar, junto com a família e a sociedade, não sendo a responsabilidade de um órgão ou outro, mas de todos. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, afirma que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária [...]. (BRASIL, 1988)

Por outro lado, o cuidado e zelo, muitas vezes, são encarados sob outra perspectiva nas escolas estudadas:

Durante o recreio, um aluno bateu na porta e a diretora abriu, era um aluno do 2º ano, estava chorando, pois outro menino havia batido nele. O nariz estava “escorrendo” sangue em uma das narinas. E então a docente respondeu que não era para bater na porta, que tem professores cuidando do recreio e que era para procurá-los. (Trecho do diário de campo nº10, 08/10/13)

Destaco também a opinião da colaboradora Lurdes. Segundo ela, as legislações têm a função de garantir alguns direitos e proteção à infância, visto que:

[...] a criança hoje está bem ou pelo menos deve estar mais protegida em função do ECA né, tanto na escola como em casa, depois do ECA com todas as leis, o Conselho Tutelar dos municípios, que ajudam a proteger esta infância, principalmente estas questões em casa dos abusos, todas estas questões que de repente antes passavam “batido”, [...] que não tenha mais este tipo de violência contra as crianças, nas famílias, usavam da violência para educar as crianças, e nós professores temos que estar atentos. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

O Estatuto da Criança e do Adolescente trouxe inúmeras interpretações pela comunidade escolar. Há aqueles que o aprovam por essas leis terem como objetivo dar qualidade de vida à criança e ao adolescente e há também os que desaprovam, pois se sentem impotentes para resolver um conflito ou mesmo impor sua

autoridade. Essa impotência é sentida pelos infantes e se refletem em seus comportamentos.

Assim, essas questões das legislações elas são muito confusas, não existe assim uma uniformidade na comunidade escolar como um todo [...]. (Entrevista, docente Maria, 12/11/2013)

O professor Jorge manifesta-se de modo similar e narra:

Vejo assim, na parte social, que interfere no andamento das aulas e quando a gente vem discutir isso com os pais eles, ficam inseguros. Essa proteção excessiva que tem os filhos hoje com a legislação, existe certo medo, me parece, por parte de alguns pais, de como conduzir a educação de seus filhos. E aí eles vão aos extremos, acabam se omitindo da educação de seus filhos, acabam não fazendo nada. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

A preocupação e a mudança de atitudes atribuídas para as famílias também é percebida no âmbito escolar, pois, a partir desse momento, as instituições são agregadas com outra função que não as exclusivas de ensinar, mas também de proteger e educar.

Em contrapartida, o que já foi feito pelas crianças ainda não é o suficiente, pois de acordo com Würdig (2007), a aprovação pela ONU em 1989 dos Direitos da Criança e, em 1990, pelo Brasil, do Estatuto da Criança e do Adolescente “não garantiu a melhoria considerável das condições de vida das crianças” (p. 57). Para o autor, a criança é o grupo etário mais afetado pela desigualdade social e com o maior risco à violência.

Igualmente, Sarmiento (2002) destaca que:

Por vezes, surgem referências a políticas sociais públicas que precisamente se procuram confrontar com as “crianças e jovens em perigo/risco”. Outras vezes são as crianças que aparecem como destinatários da violência social (por exemplo, como vítimas da guerra, ou alvo de agressões racistas ou pedófilas, ou ainda do desemprego e da pobreza). Em contrapartida, raras são as referências a iniciativas que atribuam às crianças o papel de agentes ativos na construção da agenda social e política. O mundo da infância aparece invadido pela morte, pela injustiça (ou o mesmo é dizer, pela ausência ou ineficácia da justiça), pela doença, pelo desconforto, pelo abandono e pela violência. (p. 3)

Perante a lei, é defendido o direito de igualdade a todos os alunos, porém estes possuem a sua singularidade em seus aspectos sociais e de estrutura e organização familiar. Ao compreender os elementos socioculturais que singularizam

o aluno, reflito que podemos amenizar nossas angústias e frustrações na prática pedagógica da Educação Física. Dessa forma, Wittizorecki (2009) destaca que:

[...] Desde essa investigação pude compreender os professores se encontravam perplexos frente a algumas mudanças sociais e culturais que têm produzido um distanciamento entre o que a área da Educação Física tradicionalmente construiu como sua tarefa primordial na escola — a aprendizagem das manifestações da cultura corporal do movimento humano — e entre demandas de outras ordens. (p. 19)

As mudanças na sociedade contemporânea estão articuladas a alguns fatores como destaca Jameson (2004), Harvey (1993) e Chauí (2006) apud Diehl (2007):

Entre as mudanças sociais ocorridas nos últimos trinta anos, destaquei, ao lado da nova configuração do “capitalismo”, (JAMESON, 2004), o processo de modernização e novo modo de produção capitalista (HARVEY, 1993), as novas formas de consumo (BAUMAN, 1999), o avanço da ciência e tecnologia, reestruturando o sistema produtivo (CHAUI, 2006), e a permanente internacionalização da economia são algumas das mudanças que têm atingido, de modo incontestável, a nova configuração social da atualidade. Do mesmo modo, essas mudanças estão repercutindo nos sistemas educacionais, especialmente na organização do processo pedagógico, desafiando os/as docentes de Educação Física a desenvolverem e a discutirem, ou, o que significa o mesmo, a buscarem novos olhares sobre a sociedade atual. (p. 15)

É possível pensar que essas mudanças na sociedade repercutem na escola, a criança é um produtor de cultura e, nesse sentido, sua infância tem representações sociais, pois:

[...] representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo. (SAYÃO, 1999, p 12)

Nesse sentido, as diversidades de atitudes durante um momento de adaptação do aluno nas aulas de Educação Física servem de exemplo, pois, uns choram, outros chegam eufóricos, também temos os retraídos e os confiantes, como destacado abaixo:

Na entrada, os alunos ficam frente à sala de aula com seus responsáveis, aguardando o professor, na entrada uma aluna, acompanhada pelo irmão, não queria entrar na sala e estava chorando, o irmão disse que tinha que ir, pois sua aula já ia começar.

O docente levou-a chorando para dentro da sala, após agachou-se e conversou com a aluna, depois de uns 10 minutos, acalmou-se. (Trecho do diário de campo nº02,19/09/13)

Igualmente, em outro momento, destacam-se questões de fundo cultural e socioeconômico para serem tratadas em aula:

Todos entraram e sentaram em seus lugares, o docente então explanou: “vamos para a merenda agora, para o lanche. Todos peguem seus lanches e façam fila. Quem trouxe dinheiro, leva para comprar churrasquinho, bolo dos alunos do 9ºano (arrecadação para formatura). Quem não veio com dinheiro, come a merenda da escola”. Nesse momento, todos fizeram fila e pegaram seus pertences necessários para o momento, e um aluno ficou com a cabeça abaixada na classe, chorando. Observei e, quando o professor já estava do lado de fora com a turma, avisei a ele. Então, o mesmo retornou para sala e conversou com o aluno que se chama Teylor, e perguntou a ele: “o que houve Teylor?” E o aluno respondeu: “eu não trouxe dinheiro”. “Então, tu come a merenda da escola”, falou o professor. Pegou ele pela mão e disse: “vamos lá, junto com os colegas”. (Trecho do diário de campo nº08, 03/10/13)

Os docentes estão frente às inúmeras situações do contexto escolar, pois os alunos são reflexos de sua socialização no mundo, assim, as diversidades culturais emergem na escola e nas aulas. Para dar conta das demandas na prática pedagógica, há estratégias e arranjos da cultura docente, que é atravessada pelo percurso de vida, seja da infância, da formação acadêmica e familiar de cada professor.

Muitas vezes, temos alunos com apenas um responsável, pais separados, com pouco tempo para os filhos. Para atender esses alunos, penso que temos que pesquisar sobre as mudanças de sociedade, autoavaliar, trabalhar muito a parte afetiva, dar carinhos, pois, às vezes a criança não recebe em casa devido a pouca presença dos pais, “ser um educador-pai”. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Dessa forma, destaco as contribuições de Molina Neto (1997):

A cultura docente é um processo construtivo onde os professores de Educação Física, mediados pelo contexto, enlaçam e relacionam a experiência, a prática, o conhecimento, a formação e suas crenças. Não é homogênea, nem isenta de paradoxos, apresenta contradições devido principalmente à trajetória docente que cada ator percorreu. (p. 39)

Nesse sentido, para Hargreaves (1996), a cultura docente trata uma construção realizada pelo coletivo de educadores para vencer as demandas

encontradas no contexto escolar. Essa cultura se constituiu de forma coletiva durante o percurso docente e envolve as crenças e as convicções do fazer pedagógico. Em outras palavras, a cultura docente, dos professores de Educação Física que atuam com as diferentes infâncias na Educação Infantil, pode determinar as formas de relacionar-se com os alunos em situações diversificadas que emergem na escola. Nessa perspectiva, quais são as estratégias e suas articulações, segundo os docentes, para dar conta das diferentes infâncias que emergem em suas aulas?

Conforme a docente Solange, ela destaca que para contemplar essas diferentes infâncias:

O professor de Educação Física, se ele faz o que ele gosta, ele consegue atrair qualquer criança diferente, a do computador, a que está na rua, [...] se tu tá fazendo o que gosta. Eu penso assim, eu planejo minha aula, se eu gostar da aula eu aplico, eu me coloco ali dentro da aula [...], é assim se tu gostar. A criança passa a gostar também do teu trabalho, tem que gostar da Educação Física, gostar de criança, gostar de movimentar, tem que ter o prazer, [...] ter paciência. É muito difícil eu dizer pra ti que tem um aluno meu que não gosta de fazer, não interessa se ele é gordinho, ele tem que vivenciar, não deixar o gordinho de lado. (Entrevista, docente Solange, 19/11/2013)

Na perspectiva de Jorge, para dar conta dessas diferentes infâncias nas aulas de Educação Física, é preciso:

[...] Socializar os alunos nas atividades propostas, incluindo todos, respeitando as diferenças nas atividades propostas. Já que, muitas vezes, as crianças, alunos vêm com faltas ou excesso de casa. Uns recebem carinho demais, outros não recebem atenção [...] Prestar muito atenção no dia a dia dos alunos, valorizar os conhecimentos que eles trazem consigo e que realizam por aí, dar atenção, deixar explorar materiais. (Entrevista, docente Jorge, 18/10/2013)

Na perspectiva da docente Lurdes, há outros elementos a serem considerados:

Exatamente porque as crianças são diferentes hoje, acredito que o método tradicional não tem como ser trabalhado nas aulas de Educação Física atuais. Há “ordem” em primeiro lugar, não há necessidade de todos enfileirados para se ter o ensino. Toda essa questão da alegria, as crianças felizes, eu acredito que com toda essa organização, perdem a felicidade. Até mesmo para se formar uma fila, horário para isto ou para aquilo, muito certinho. Acho que não funciona e não tem necessidade, principalmente se tratando da educação infantil que o principal foco é o brincar. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

A prática pedagógica na escola está alicerçada por si. Dessa forma, muitas vezes, nós, professores, posicionamo-nos, mesmo que sem intencionalidade, como controladores de comportamentos com regras pré-estabelecidas, atravessado de mitos e conflitos. Durante o trabalho de campo, observei situações relacionadas à prática pedagógica, recreios e momentos que os antecedem, nas diferentes escolas:

Durante a aula, o docente pediu aos alunos: duplas um de frente para o outro, segura a mão do colega que está ao lado, um aluno não quis segurar a mão da colega (menina negra), o docente respondeu: “luri, tu tá muito arteiro, não está mais tão querido como era, tu vai ficar sem recreio, sem brincar, se tu não obedecer. A preguiça é para deixar em casa”. (Trecho do diário de campo nº16, 24/10/13)

Em outro contexto escolar:

A docente pediu para fazerem silêncio e disse: “aconteceram várias coisas erradas. E hoje vocês não me ouviram para pegar o material, pegaram sem a minha autorização. Quem pegou, levanta a mão”. Nesse momento, três alunos levantaram a mão e ele explanou: “vocês vão ficar sem brincar na pracinha hoje, vão ficar sentados no banco lá, pensando o que fizeram. Vocês acham que tá certo pegar os materiais sem autorização?” Com o olhar cabisbaixo, responderam baixinho que não. “Já estamos entendidos então, façam fila para irmos para o lanche”. Fomos para o refeitório e depois para a praça, onde os três alunos ficaram sentados em um banco sem brincar na praça. E chegou a professora que fica com eles no intervalo, e o docente disse estes estavam sem pracinha porque não se comportaram na aula. (Trecho do diário de campo nº24, 08/11/13)

Estes relatos demonstram um dos mecanismos controladores que constituem a cultura docente: a “punição” dos (as) alunos (as) de não participarem das atividades prazerosas como brincar na pracinha da escola por não cumprir as regras. Nesse sentido, analiso que há dificuldades de atender, dialogar, mediar às especificidades das diferentes infâncias existentes nos contextos escolares, que requerem estratégias e criatividade dos professores nas suas práticas pedagógicas.

Situações estas em que a Educação Física surge como moeda de troca, como destacado por Vago (1997):

No processo de ensino, as professoras regentes confirmam uma vasta utilidade da Educação Física. Na primeira, ela aparece como instrumento auxiliar de outros componentes curriculares, no sentido de contribuir para que as crianças estejam aptas a captar os

conteúdos escolares. Na segunda, ela já aparece como um poderoso instrumento de negociação quanto ao comportamento das crianças. (p. 74)

Para o autor, isso representa as noções de trabalho e produtividade. A Educação Física surge como “um instrumento útil na preparação, no controle e na recuperação das crianças para o mundo da escola” (VAGO, 1997, p. 80).

Quando a escola assume uma cultura escolar tradicional, por vezes, as intenções disciplinadoras dessa tendência faz com que as crianças sejam punidas pelo seu erro, mesmo tendo admitido o mesmo. Essa cultura escolar se sobrepõe até mesmo às crenças dos docentes sobre educação e infância, devido ao contexto em que estão imersos.

De acordo com Buss-Simão (2006), a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil pode desempenhar um papel que contribui com a leitura de mundo por parte das crianças e possibilite a ampliação das linguagens e interações. Dessa forma, “[...] permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira” (p. 4).

A prática pedagógica está marcada por diversas situações do contexto escolar e, assim, pode alterar-se nos diferentes locais. Constatei essa diferenciação em acontecimentos como conselhos de classe ou eventos escolares em que as aulas de Educação Física nem sempre são consideradas como elemento de relevância para a realização ou organização dos mesmos. Nessa perspectiva, foi encontrada no trabalho de campo uma situação em que a professora não é informada, com antecedência, de um evento que utilizaria o espaço onde estava planejada a aula, causando alguns contratemplos, como destaco abaixo:

A professora estava com a aula no início e foi informada que haveria uma reunião de diretoras do município no auditório. A professora deslocou-se para o campo de areia para prosseguir a aula. Durante as interações, vieram três meninos e disseram que a professora é chata. Nesse momento, a professora chamou todos os alunos e pediu para que sentassem. A professora disse: “não posso entrar no auditório, pois se não vai acabar atrapalhando o evento, e nem utilizar o auditório, por isso sou chata, né, né”. Os alunos ficaram calados, e a docente incomodada com a situação reuniu os alunos e deslocou-se para a sala de aula. (Trecho do diário de campo n°06, 01/10/2013)

Analiso que, nesse episódio, a docente ficou incomodada com a situação, não conseguindo encontrar estratégias para reorganizar sua aula em um espaço que atendesse a proposta planejada. Os alunos não compreenderam a mudança de local da aula, ficando agitados e culpando a docente pela troca, criando assim, um ambiente de conflito.

Outro momento em que reflito sobre o dilema que é o lugar do trabalho docente da Educação Física para Educação Infantil, sendo destacada na não participação de uma das docentes colaboradoras em conselho de classe. Mesmo a colaboradora tendo demonstrado interesse nessa participação, evidenciando a relevância de estar presente para conhecer e compreender a realidade dos seus alunos, foi negado a ela esse momento por uma questão de organização no quadro de horários.

Em um dia de conselho de classe da educação infantil, a docente de Educação Física seguiu sua aula normalmente, pois, seus pedidos de participação no conselho não foram atendidos, não tendo quem ficasse com a turma no horário do conselho de classe. (Trecho do diário de campo nº22, 08/11/2013)

A colaboradora compreende a relevância desses momentos de troca com a unidocente, dos conhecimentos da mesma sobre a realidade sociocultural de seu aluno e sobre seu desenvolvimento escolar. Considera importante a opinião de uma diversidade de visões dos diferentes docentes que trabalham com a turma para a elaboração de uma avaliação da criança e da prática pedagógica adotada para o grupo.

Sayão (2002) destaca que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. (p. 59)

A autora argumenta que os diferentes profissionais atuantes no currículo para as crianças pequenas devem assumir uma lógica de formação solidária, havendo trocas de experiências a fim de qualificar o trabalho pedagógico, não prevalecendo

“as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças” (SAYÃO, 2002, p. 60).

Analiso que esses fatos podem ocorrer devido a questões históricas que consideram o trabalho corporal tão esquecido e o brincar cada vez mais postergado frente à escolarização precoce. Devido a questões como a redução dos espaços e tempos para brincar, necessitando, assim, ampliar e preservar a cultura lúdica. Na formação acadêmica dos colaboradores, e, conforme foi relatado pelos mesmos, não houve um estudo e formação mais aprofundados para esta área da Educação Infantil. Dessa forma, buscaram na formação continuada e em trocas de informações entre os docentes de Educação Física da Rede Municipal de Ensino estratégias para contemplar as necessidades dessa etapa da educação em suas comunidades escolares.

Para Sayão (1996), esses fatos estão relacionados à representação dos(as) docentes na função/objetivos da disciplina de Educação Física, estando marcado por diferentes formas de referenciar as práticas, como:

a) a dicotomia corpo/mente — As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado para as questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores; **b) a dicotomia sala/pátio** — As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais de Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua; **c) a dicotomia teoria/prática** — Assim como corpo/mente; sala/pátio há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física. (SAYÃO, 1996, p. 142) [grifo meu]

Entretanto, essa fragmentação mencionada acima pode estar articulada a uma cultura inserida no contexto escolar, onde os professores de Educação Física são considerados como recreadores, que fazem um trabalho corporal que não influenciam nas aprendizagens cognitivas. A não participação destes docentes em momentos de avaliação dos processos de aprendizagem revela essa dicotomia de corpo e mente. Os colaboradores em todas as escolas realizam suas aulas, enquanto as unidocentes estão em seu horário de planejamento, como destaque abaixo:

Após duas semanas de observação do trabalho de campo, percebo que em todas as escolas que fazem parte deste estudo, enquanto as aulas de Educação Física acontecem, as professoras de Educação Infantil tiram sua carga horária destinada ao planejamento das aulas. (Trecho do diário de campo nº05, 27/09/13)

A docente Lurdes reafirma tal arranjo em sua escola:

A nossa escola é até o quinto ano, então, durante as minhas aulas de Educação Física é o momento das professoras das turmas fazerem seus planejamentos, eu fico sozinha com eles, as professoras planejando. (Entrevista, docente Lurdes, 18/10/2013)

Com base no diário de campo, analiso que nas escolas por onde pesquisei, cada docente atua na sua disciplina, não há um projeto único para a Educação Infantil, com aproximação e diálogo entre a unidocente e o(a) professor(a) de Educação Física. De acordo com Sayão (1996) e Ayoub (2001), com relação à prática pedagógica para as crianças da Educação Infantil, não há necessidade de rigidez metodológica e aspecto escolarizante, e sim que haja reuniões entre os docentes que atuam com essas crianças com o objetivo de todos terem as mesmas metas em um único projeto.

Dessa forma, a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, de acordo com as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil, destaca que:

I — [...] as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, **espaços e tempos** que assegurem: [...] II — a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança. (BRASIL, 2009 p. 2)

Assim, percebo que os docentes além de sentirem a necessidade de buscar novas fontes de informação e formação para dar conta das infâncias em suas aulas, destaco outros aspectos relevantes na articulação dos elementos para lidar com as diferentes infâncias na prática pedagógica, que são as características das escolas e a organização de seus espaços e rotinas.

Dessa forma, para melhor compreensão sobre as escolas em que os docentes colaboradores deste estudo estão inseridos, apresento o quadro abaixo:

Quadro 5 — Características das escolas e espaços

Lurdes Escola B	Maria/Jorge Escola A	Solange Escola C
Pequena/Educação Infantil ao 5º ano	Grande/Educação Infantil ao 9º ano e EJA	Média/Educação Infantil ao 8º ano (em obras de ampliação)
Sem quadra esportiva	Com quadra esportiva	Sem quadra esportiva
Área ampla com pouca sombra, campo de terra	Área ampla com sombra de árvores	Espaço limitado com pouca sombra de árvores
Educação Física utilizando auditório e saguão	Educação Física na sala de aula	Educação Física com saguão, espaço pequeno e problemas de acústica
Professor de Educação Física participa dos conselhos de classe da Educação Infantil.	Professor participa sempre que possível do conselho de classe da Educação Infantil (havendo compatibilidade de horários).	Não há participação do professor nos conselhos de classe da Educação Infantil.
Professor de Educação Física percebe valorização e reconhecimento do trabalho nessa etapa de ensino (escola/unidocente).	Professor de Educação Física percebe em partes o reconhecimento do trabalho nessa etapa de ensino. (escola/unidocente).	Professor de Educação Física não percebe valorização e reconhecimento do trabalho nessa etapa de ensino (escola/uni docente).

De acordo com Sayão (1996), Ayoub (2001), Oliveira (2005) e Richter e Vaz (2012), um projeto de Educação Física para a educação infantil precisa considerar o lúdico e o brincar, com o movimento estando no centro do processo. Seguem os autores com o pensamento de que as crianças são sujeitos de sua aprendizagem, percebendo suas singularidades na Educação Infantil e devem ser encaradas de forma não escolar, modificando assim a noção fragmentada da Educação Física como uma disciplina a parte da prática pedagógica já realizada nas escolas.

Nessa perspectiva, conforme Richter e Vaz (2012):

As atuais discussões relacionadas ao tempo e ao espaço na Educação Infantil aparecem relacionadas às funções das instituições e à crítica aos modelos tradicionais de intervenção pedagógica [...]. Contestando as intenções disciplinadoras da escola e seu papel na transmissão de conhecimentos para as crianças de zero a cinco anos, afirma-se que as instituições destinadas à pequena infância [...]. (p. 319)

A respeito das escolas que fazem parte deste estudo, todas são de Ensino Fundamental, com as turmas de Educação Infantil dentro desse contexto, que, por sua vez, é um local com as características escolarizantes, distribuindo o ensino por disciplinas ou áreas de conhecimento para o currículo.

O que contrapõe o destacado por Buss-Simão (2011):

[...] pensar a prática pedagógica na Educação Infantil se constitui na não possibilidade de pensar em “aulas de Educação Física” com tempos e espaços compartimentados e pré-determinados de 30 ou 45 minutos, mas sim pensar em situações significativas, nas quais, as atividades é que determinam o tempo e não o tempo que determina as atividades. (p. 12)

Durante as investidas nos processos da pesquisa, constatei que:

Hoje estou concluindo a minha quinta observação, já circulei por todas as escolas em que fiz os contatos. Analiso que as mesmas são com espaços variados, tendo uma das escolas da Educação Infantil até o 5º ano e as outras até o 9º ano, com turmas de 20 a 25 alunos. As aulas de Educação Física nas escolas acontecem sempre em dois períodos semanais consequenciais de 55 minutos cada. (Trecho do diário de campo n°05, 27/09/13)

Nesse sentido, compreendo que na lógica “fabril” das escolas, é difícil contemplar uma prática pedagógica em que o determinante seja o prazer do brincar. Tal desafio implica em preocupações aos docentes de Educação Física, gerando efeitos, inclusive, nos procedimentos de avaliação. Nas avaliações realizadas pelos colaboradores durante o trabalho de campo, fez-se presente a relevância apenas do aspecto motor dos alunos. As avaliações destacadas encontram-se nos anexos C e D, onde é possível identificar avaliações iguais para mais de um aluno e apenas aspectos motores sendo considerados.

Devido a esses dilemas do contexto escolar, referenciados por todos os colaboradores, retrato a avaliação de um colaborador que foi desconsiderado no conselho de classe e, por não julgar seu trabalho valorizado, optou por fornecer um modelo de parecer-modelo para todos os alunos, conforme descrito a seguir:

Parecer Descritivo
Avaliação Educação Física/ Educação Infantil
O aluno..... nas aulas recreativas alcançou todos os objetivos propostos neste trimestre (Trecho do diário de campo n°22, 08/11/2013).

Observação: modelo escrito e fornecido pela docente de Educação Física.

A avaliação dessa forma, caminha pela descaracterização da premissa das diferentes infâncias e da negação da singularidade, pois, os alunos são singulares, únicos, no sentido de serem sujeitos socialmente ativos, participativos e que possuem uma cultura própria. Será que, em uma aula de Educação Física, seja

possível se analisar exclusivamente o desenvolvimento motor dos alunos? Nesse aspecto, não se pode considerar o sujeito sociocultural? As interações que se estabelecem no meio social em que o aluno está inserido revelam anseios, vontades, necessidades, limitações e potencialidades, que podem ser considerados independentemente da vertente pedagógica da Educação Física.

Segundo Hoffmann (2012), avaliação pode ser entendida como um conjunto de procedimentos didáticos, com o objetivo de acompanhar a evolução do sujeito avaliado, fugindo assim, da concepção classificatória de controle e julgamento, “mas acompanhar um percurso de vida da criança, durante o qual ocorrem mudanças em múltiplas dimensões, com a intenção de favorecer o máximo possível seu desenvolvimento” (p. 13). Ressalta ainda a autora que:

[...] é preciso que o adulto, que está com as crianças, desenvolva a capacidade de observação e registro de modo a capturar não apenas o que as crianças indicam/falam/sentem/experimentam, mas como elas fazem, ou seja, capturar a lógica de pensar, agir, experimentar o corpo, o espaço, o tempo, os objetos, as brincadeiras e as relações sociais que, muitas vezes, aos adultos parece sem sentido. (p. 17)

Compreendo que as mudanças sociais e culturais confrontam-se em determinados contextos escolares, com perspectivas dos professores em uma cultura escolar que pouco mudou com o passar dos anos. Cultura que às vezes defende a concepção de que todos aprendem igualmente, sendo o aluno o único responsabilizado pela aprendizagem ou pela falta dela. Essa visão está imersa indiretamente em alguns de nossos contextos escolares, porém, a compreensão de sociedade e do aluno como sujeito culturalmente ativo, torna-se cada vez mais emergente nas atuais concepções de ensino e aprendizagem. Dentro desse contexto de ensino, que se instala com a mudança de paradigma na aprendizagem, como dar conta das demandas e especificidades existentes nas turmas de Educação Infantil dentro de escolas de Ensino Fundamental?

Tardif e Lessard (2012) salientam que “as crianças sabem muito mais, hoje, do que sabiam antes. Muito mais sobre assuntos variados, claro as crianças de hoje também discutem muito mais, elas querem saber o porquê das coisas” (p. 145). As mudanças sociais que tiveram a influência das legislações deveriam modificar a organização do processo pedagógico escolar, visando dar conta da demanda latente

das diferentes infâncias e sua diversidade cultural, privilegiando a socialização da criança, percebendo a mesma como produtora de cultura, sujeito de direito.

Dessa forma, por mais que não tenhamos chegado a um grande progresso referente aos cumprimentos de direitos e tratos com as crianças, e, assim, repercutindo em sua infância, reflito que por parte dos docentes colaboradores deste estudo há uma preocupação em compreender as legislações para que possam contribuir de forma significativa ao aluno.

Nessa perspectiva, analiso que a comunidade, a sociedade e a escola têm a atribuição de proteger o aluno e, para isso, entendo como relevante, nós, docentes, tentarmos conhecê-los e, se possível, identificar suas particularidades.

A sociedade está em constante mudança. Há novas configurações de famílias, o professor têm inúmeras atribuições dentro da escola e, para contemplar as diversidades de alunos existentes, além da leitura de sociedade e da compreensão das atribuições da escola e do professorado, torna-se de relevância na organização da sua prática pedagógica a leitura da comunidade.

De forma geral, os alunos não vão mais à escola para exclusivamente receber informação, eles deixaram de ser um mero ouvinte, para se tornarem socialmente ativos, participativos e protagonistas, portanto, há escola que “não mudou o bastante para criança de hoje, tem-se uma criança nova em uma escola velha” (TARDIF e LESSARD, 2012, p. 145).

Entretanto, ao analisar as contribuições dos colaboradores, considero que há uma preocupação que na prática pedagógica dos professores de Educação Física, a criança deve estar mais protegida e cuidada. Dessa maneira, destaco a necessidade de aproximação do professor de Educação Física com a unidocente, pois pode ser um momento para conhecer melhor o aluno, entendendo, que a professora regente tem a possibilidade de ter mais conhecimento sobre o alunado e sua família, devido ao tempo de convivência com os educandos.

De acordo com os colaboradores, ao contemplar essas estratégias de articulação, seria possível dar conta da demanda escolar frente as diferentes infâncias. Outro aspecto importante que pude analisar foram os arranjos e estratégias para vencer as características das escolas e a organização de seus espaços e rotinas, que acabam dificultando a prática pedagógica com as diferentes infâncias. Por fim, dar conta dessa demanda de socializar, brincar e fazer o que

gosta e ter alegria¹⁷ se confronta com a fragmentação do ensino e a rigidez metodológica escolarizante (SAYÃO, 1996; AYOUB, 2001), característico do Ensino Fundamental, onde prevalece a ordem, e as regras se sobrepõem às relações sociais e ao brincar, fatores marcantes da Educação Infantil. Em alguns momentos, uma das estratégias pedagógicas para lidar com as diferentes infâncias, que transgrediram regras ou resistiram à participação na aula foi a punição ou ameaça de perder o recreio ou momento na praça.

¹⁷ Demandas destacadas pelos docentes colaboradores.

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

O que é que eu quero dizer com dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo? Minha impressão é que a escola está aumentando a distância entre as palavras que lemos e o mundo em que vivemos. Nessa dicotomia, o mundo da leitura é só o mundo do processo de escolarização, um mundo fechado, isolado do mundo onde vivemos experiências sobre as quais não lemos. Ao ler palavras, a escola se torna um lugar especial que nos ensina a ler apenas as "palavras da escola", e não as "palavras da realidade". O outro mundo, o mundo dos fatos, o mundo da vida, o mundo no qual os eventos estão muito vivos, o mundo das lutas, o mundo da discriminação e da crise econômica (todas essas coisas estão aí), não tem contato algum com os alunos na escola através das palavras que a escola exige que eles leiam. (FREIRE, 1986, p. 164)

O presente estudo buscou a interpretação das diferentes infâncias pelos professores de Educação Física e a influência dessa compreensão na sua prática pedagógica na educação infantil na Rede Municipal de Portão/RS.

Antes de prosseguir, opto em esclarecer a escolha pela expressão "considerações transitórias", por entender que o tema estudado merece ser aprofundado por docentes de outros contextos e realidades, tanto no aspecto pedagógico, como no sentido de cenário e atores. Entendo que não há uma conclusão "fechada" e sim uma possibilidade para que haja novos olhares e perspectivas sobre as informações e interpretações encontradas neste estudo. O que apresento aqui é um recorte de uma realidade, fruto de conhecimento transitório, onde assumo minhas limitações ao que foi construído e exposto.

Nessa perspectiva, além do cumprimento acadêmico desta dissertação, o processo vivenciado neste estudo me possibilitou inúmeras aprendizagens. Uma delas foi a compreensão da complexidade de elementos e fatores que permeiam a prática pedagógica do professorado de Educação Física. Pude entender melhor o mundo escolar para qualificar a minha docência e realizar práticas pedagógicas mais coerentes, no trato com as diferentes infâncias.

Compreendo que a infância merece ser contextualizada em relação ao tempo, à cultura, à classe, ao gênero e a aspectos socioeconômicos. Por isso, "não há uma infância natural e nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças" (DAHLBERG, MOSS e PENCE, 2003, p. 21). É importante destacar que "[...] uma mesma sociedade, em seu tempo, comporta, a partir de sua realidade socioeconômica e cultural, diferentes infâncias, cada qual com características

distintas, contextualizadas ao ‘local social’ ocupado” (ROCHA, 1999, p. 41). Nessa perspectiva, Ariès (1981) argumenta que da antiguidade até a Idade Média não existia o termo chamado infância, sendo constituído somente na modernidade. Para esse autor, produziu-se um “sentimento de infância”, que exprime uma ideia de consciência da particularidade infantil decorrente de um processo histórico.

O referencial teórico que revisei referente às questões históricas da infância possibilitou a compreensão e o conhecimento de que a infância, bem como a história social e familiar da criança é de relevância no cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, reflito que, com o passar dos anos, a sociedade vem se modificando, e com ela novas famílias e infâncias também vão se constituindo nesse contexto. Infâncias estas que se constituem levando em consideração elementos diversificados e que apresentam necessidades específicas. Levando em conta essas transformações sociais, a educação não fica à margem dessas mudanças e é influenciada pelo surgimento de diferentes tendências ou abordagens nos cursos de formação, visando dar conta de um alunado com diferentes características, o que colabora com o surgimento de demandas pedagógicas diversificadas nos contextos escolares.

No caso da formação do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil, cabe aprofundar os estudos, questionando uma concepção racionalista, “pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos” (SAYÃO, 2002 p. 58).

Nesse sentido, analiso que os professores que se graduaram em um determinado período histórico, identificam-se com determinadas tendências pedagógicas e, ao definirem suas bases teóricas, revelam na elaboração do seu plano de ensino e nas suas práticas pedagógicas a sua interpretação de infância construída. Assim, há diferentes interpretações, pois, estão alicerçadas a diferentes docências, escolarizações, professores e educações.

Com relação às concepções idealistas da Educação Física, Oliveira (2003) acredita que [...] “mascaram a realidade social e imputam à Educação Física a tarefa de ‘salvadora’ dos corpos infantis, mantendo a hegemonia da Educação Física na pré-escola” (p. 84). Essa interpretação se reflete nas aulas de Educação Física do professorado, pois sua prática pedagógica se articula com aspectos que vão além da formação do professor, incluindo também sua cultura docente.

Nessa perspectiva, com o material coletado no trabalho de campo, compreendi que a interpretação da infância vivida pelos próprios docentes foi primordial para o entendimento desse sujeito no todo, repercutindo no trato com as diferentes infâncias, pois o “diálogo do adulto com as crianças, em parte vai depender do diálogo com a sua infância” (JOBIM E SOUSA, 1998 *apud* WÜRDIG, 2007). Ao dialogar com os colaboradores, pude aprender que, para alguns, há interpretação de que a infância não mudou ao longo das décadas, caracterizando uma concepção ingênua, atemporal (DORNELLES, 2008). Em outros momentos, identifiquei uma concepção da existência de uma infância melhor atrelada há outros tempos, onde havia mais segurança, resultando que as crianças de hoje ficassem refugiadas em suas casas. Entretanto, presenciei que nem todas as crianças vivem sua infância da mesma forma no município de Portão/RS, existindo assim, formas diversificadas das crianças construírem socialmente a sua infância em um local específico (ROCHA, 1999; DEMARTINI, 2001).

Do mesmo modo que expressam um saudosismo pela existência de uma infância melhor vivenciada pelos próprios docentes em outros tempos, através dos diálogos referentes à realidade de algumas crianças da sua comunidade escolar, aprendi com os professores que há também uma concepção de que existiria uma infância melhor: seja pela questão de gênero, em que foi destacado que “as meninas têm mais infância”, seja pelos alunos que estariam dentro de casa com uma infância comprometida, ou também pela questão social, onde os alunos dos bairros menos favorecidos teriam “mais infância”. Nesse sentido, a interpretação das diferentes infâncias por alguns docentes colaboradores está atrelada a uma visão idealizada de infância, em que a criança está sendo interpretada como um “sujeito ingênuo, inocente” (KRAMER, 1995; FROTA 2007), e que deve ser preparada para o futuro, desprovida de cultura.

Por outro lado, no trabalho de campo, presenciei a verbalização de colaboradores relatando a necessidade de conhecer as infâncias das crianças presentes em suas aulas, pois, de acordo com Dornelles (2008), um dos desafios da prática pedagógica do professorado no século XXI é encontrar formas de dar conta das infâncias. No entanto, na lógica fabril do cotidiano escolar, o professor sente-se angustiado de não conseguir estratégias para concretizar essa meta, de conhecer melhor as infâncias com que trabalha.

Os docentes apresentam uma preocupação em saber o contexto que as crianças estão inseridas, no entanto, não parece que esse conhecimento venha interferir na modificação de seu planejamento e na materialização de sua prática pedagógica. Compreendo que os colaboradores estão evidenciando a existência de diferentes infâncias, mas não consideram as singularidades dos estudantes e seu percurso sociocultural na prática pedagógica. No “chão da escola”, o elementar da prática pedagógica nas aulas de Educação Física, no contexto estudado, ainda parece ser a priorização dos aspectos motores como é evidenciado no processo avaliativo dos anexos C e D. Entendo que os aspectos cognitivo, afetivo e também o motor estão atrelados as questões socioculturais.

Por fim, destaco a necessidade de parcerias de pesquisa e extensão para dialogar e propor práticas pedagógicas que problematizem a inserção da Educação Física na Educação Infantil, pois, convivemos com a hierarquia curricular, com a falta de tempo e espaço e o com o predomínio de uma visão universal e padronizada das crianças, desconsiderando as questões relativas à geração, ao gênero, à etnia e à classe social.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, M. O. A. **Cultura escolar e docente: uma abordagem na perspectiva colaborativa.** (Apresentação de Trabalho/Comunicação). 2009.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** 18 ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (Coord.). **Etnografia e observação participante.** Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARAÚJO, V. C. **Criança: do reino da necessidade ao reino da liberdade.** Vitória: Edufes, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- AURÉLIO, **Dicionário.** 4ª edição. Editora, Nova Fronteira, 2001.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, Supl.4, p. 53-60, 2001.
- _____. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- BARBOSA, M. C. S. **Culturas Escolares, Cultura de Infância e Culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1059-1083, out. 2007, Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, 1988.
- BETTI, M. **Imagem e ação: a televisão e a Educação Física escolar.** In: BETTI, M. (org.). Educação Física e Mídia: novos olhares outras práticas. São Paulo: Hucitec, 2003.
- BOGDAN, R. C; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Tradução de Maria João Alvarez, Sari B. dos Santos e Telmo M. Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOSSLE, F. **Planejamento de ensino dos professores de educação física do 2º e 3º ciclos da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: um estudo do tipo etnográfico em quatro escolas desta Rede de Ensino.** Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- BUCKINGHAM, D. **Crescer na Era das Mídias: após a morte da infância.** Tradução de Gilka Girardello e Isabel Orofino. Florianópolis: 2006.

BUSS-SIMÃO, M. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. **Revista Eletrônica Zero-a-Seis**. v. 12, p. 2006. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/%7Ezeroseis/1art12.doc>> Acesso em: 21 mai. 2014.

_____. Educação Física na Educação Infantil: Compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Caderno de Formação RBCE**. p. 9-21, 2011.

BUJES, M. I. E. “**Escola infantil: pra que te quero?**” In: Craidy, C. e Kaercher, G. Educação infantil: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 13-22.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos CEDES**, v.19, n.48. p. 69-88. Campinas, 1999.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do adolescente n.º 8.069/90**. Brasília: Senado Federal, 1990.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9394/96**. Brasília: Senado Federal, 1996.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** /Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. —Brasília: MEC/SEF,1998.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 18ª ed. Campinas - SP: Papirus, 2010.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983.

CORSINO, P. **Infância, Linguagem e Letramento: Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino do Rio de Janeiro**. Tese (Doutorado)-Departamento de Educação, PUC, Rio de Janeiro, 2003.

COSTA, M. R. da; POOLI, J. P. **A Criança e o mundo Social: para uma reconfiguração do conceito de infância**. In: V ANPED SUL: Seminário de pesquisa em educação da região Sul, 2004, Curitiba. Seminário de pesquisa em educação da Região Sul: ANPED SUL. Anais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2004 a. Curitiba-PR: Editora Universitária Champagnat, 2004.

CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. S. **Educação Infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001.

DAHLBERG, G.; MOSS, P; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. A. **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEMARTINI, P. Contribuições da sociologia da infância: focando o olhar. Florianópolis: **Revista Zero-a-Seis**, 2001. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/artigos6.html>> Acesso em: 20/04/2013.

DIEHL, V. R. O. **O impacto das mudanças sociais na ação pedagógica dos docentes de educação física da rede municipal de ensino de Porto Alegre**: implantação e implementação do projeto Escola Cidadã. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

DORNELLES, L. V. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua a criança cyber. 2ª ed. Petrópolis, Rio de Janeiro. Vozes, 2008.

DORNELLES, L. V. Sobre o devir-criança ou discursos sobre as infâncias. In: V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação, 2010, Rio de Janeiro. **Anais do V Colóquio Internacional de Filosofia da Educação**, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2010.

FARIA, A. L. G. O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia da educação infantil. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.) **Educação Infantil pós-LDB**: rumos e desafios. Campinas, SP: Autores Associados, Faculdade de Educação da UNICAMP, p. 67-97, 1999.

FARIA FILHO, Luciano M. de. História da escola primária e da Educação Física no Brasil: alguns apontamentos. In: SOUSA, E. e VAGO, T. (Org.) **Trilhas e partilhas**. Belo Horizonte: Gráfica e Editora Cultura, 1997. p. 43-58.

FARIAS JÚNIOR, A. **Prática de ensino em Educação Física**: estágio supervisionado. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.

FELIPE, J. (Org.); GUIZZO, B. S. (Org.); BECK, D. Q. (Org.). **Infâncias, Gênero e Sexualidade: nas tramas da cultura e da educação**. 1. ed. Canoas: Ulbra, 2013. v. 1. 160 p.

FREIRE, P. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FROTA, A. M. M. C. Diferentes concepções da infância e adolescência: a importância da historicidade para sua construção. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**. UERJ. Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 147-160, 2007.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação progressista**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 1988.

GOETZ, J.; LECOMPTE, M. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GOUVÊA, M. C. S. **Infância: entre a anterioridade e a alteridade**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12. 2001. Caxambu. **Anais**. Campinas: CBCE, (CD-ROM). 2001.

GÜNTHER, M. C. C. **A formação permanente de professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre no Período entre 1989 a 1999**: um estudo a partir de quatro escolas da rede. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **A Prática pedagógica dos professores de educação física e o currículo organizado por ciclos**: um estudo na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre. UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y postmodernidad**: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata, 1996.

HEYWOOD, C. **Uma História da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HOFFMANN, J. **Avaliação e Educação Infantil**: Um olhar sensível e reflexivo sobre a criança- Porto Alegre: Mediação, 2012.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

KUHLMANN JUNIOR, M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G. de; PALHARES, M. S. (org.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 51-65.

LAHIRE, B. **A cultura dos indivíduos**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LAPLANTINE, F. **Aprender antropologia**. São Paulo. Brasiliense, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professoras? Novas exigências educacionais e profissão docente**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. Ago./dez, v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.

MARTINS FILHO, A. J. (Org.). **Infância plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006, 160p.

MEYER, D. Gênero e Educação: Teoria e Política. In: LOURO, G.; FELIPE, J.; GOELLNER, S.(org.). **Corpo, genero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2003.p. 9-27.

MOLINA, R. K; MOLINA NETO, Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V. e TRIVIÑOS, A. Nibaldo S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na educação física**: alternativas metodológicas. 3. ed. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Sulina, 2010.113-145.

MOLINA NETO, V. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, Porto Alegre. Ano IV, n.7, p. 34-42, 1997.

_____. A Prática dos professores de Educação Física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**. Porto Alegre. v. 5, n. 9, p. 31-46, 1998.

_____. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender o que fazem os professores nas escolas. **Revista Perfil**. Porto Alegre, n.2 p. 66-74, 1998.

MULLER, C. M. Direitos Fundamentais: a proteção integral de crianças e adolescentes no Brasil. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XIV, n. 89, 2011. Disponível em:
<http://www.ambitojuridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=9619&revista_caderno=12>. Acesso em: <27 jan. 2013>.

MÜLLER, V. R. **História de crianças e infâncias**: registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A. N. S. **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física**. Porto Alegre: Editora da Universidade/Sulina, 1999, p. 61-93.

OLIVEIRA, M. K. V., **Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Ed. Scipione, 1997.

OLIVEIRA, N. R. C. **Concepção de infância na Educação Física brasileira**: primeiras aproximações. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2003.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações. **Revista Brasileira Ciência e Esporte**. Campinas, v.26, n.3, p. 95-109, 2005.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PRIORE, M. **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

RESENDE, H. G. Reflexões sobre algumas contradições da educação física no âmbito da escola pública e alguns caminhos didático-pedagógicos na perspectiva da cultura corporal. **Movimento**, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 20-8, 1994.

RICHTER, A.C.; VAZ, A. F. Educação do corpo e pequena infância: Interfaces e contradições na rotina de uma creche. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n.1, p. 53-70, 2010.

RICHTER, A.C.; VAZ, A. Sobre os modos de praticar educação física na educação na educação infantil. **Estúdios Pedagógicos**, Monográfico Extraordinário: 311-325, 2012.

ROCHA, E. A. C. **A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória Recente e Perspectivas de Consolidação de uma Pedagogia**. Campinas, SP: UNICAMP, Tese de Doutorado, 1999.

SARAIVA, J. B. C. **Direito penal juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas**. 2. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2002.

SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação e Sociedade. Scielo, vol. 23, 2002.

SARMENTO, M.J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, V.M.R.; SARMENTO, M.J. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: J&M Martins, 2007.

SAYÃO, D. T. **Educação física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, v.11, n.13, p. 221-238, 1999. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/180/showToc>> Acesso em: <17 jan. 2013>.

_____. Corpo e movimento: alguns desafios para educação infantil. **Zero a Seis**, Florianópolis, n.5, 2002 a. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/~zeroseis/5_completo1.html> Acesso em: <19 jan. 2013>.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v.23, n.2, 2002b. Disponível em:

<<http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/270>> Acesso em: <30 jan. 2013>.

SEBASTIANI, M. T. **Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil**. Curitiba: IESDE BRASIL S.A. 2009.

SILLER, R. R.; CÔCO, V. O ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: 31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambú, **31ª Reunião Anual da ANPED: resumos**. Rio de Janeiro, ANPED, 2008. p. 98-98. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT07-4250-Int.pdf>>. Acesso em: <18 jul. 2013>.

SILVA, O. L. **O sentido da escola na atualidade: Narrativas de docentes e estudantes da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre**. UFRGS, 2012. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

SILVA, M. R. **O assalto à infância no mundo amargo da cana-de-açúcar: onde está o lazer/lúdico? O gato comeu?** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2000.

SILVEIRA, J. C. **Infância na Mídia: sujeito, discurso, poderes**. (Dissertação de Mestrado) Porto Alegre: FAGED/UFRGS, 2000.

SIMIONATO, M. F. **A Formação do professor do ensino técnico e a cultura docente**. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

STEINBERG, S. R. & KINCHELOE, J. L. (orgs.). **Cultura infantil: a construção corporativa da infância**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do Ensino Médio e Atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, v.40, n.140, p. 445-477, 2010. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a0840140.pdf> Acesso em: <14 de abril de 2013>.

TEDESCO, J. C. **O novo pacto educativo: educação, competitividade e cidadania na sociedade moderna**. Tradução de Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1998.

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

_____. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais:** ideias gerais para elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UCHÔGA, L.A.R.; PRODÓCIMO, E. Corpo e movimento na educação infantil. **Motriz**, Rio Claro, v.14 n.3, p. 222-232, 2008.

UNICEF. **Convenção sobre os direitos da criança.** Organização das Nações Unidas, 1989. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10120.htm. Acesso em 20 de maio de 2013.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** 8. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

WITTIZORECKI, E. S. **O trabalho docente dos professores de Educação Física na rede municipal de ensino de Porto Alegre:** um estudo nas escolas do Morro da Cruz. Porto Alegre: UFRGS, 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001.

_____. **Mudanças Sociais e o trabalho docente do professorado de educação física na escola de ensino fundamental:** Um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano), Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

WITTIZORECKI, E.; MOLINA NETO, V.; BOSSLE, F. Mudanças sociais e o trabalho docente de professores de educação física na escola: estudo a partir de histórias de vida. **Movimento**. Porto Alegre, v.18, n.1, 2012, p. 149-169.

WOODS, P. **La escuela por dentro:** La etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós, 1995.

WÜRDIG, R. C. **O quebra-cabeça da cultura lúdica: lugares, parcerias e brincadeiras das crianças:** desafios para políticas da infância. 2007. Tese (Doutorado em Educação), Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2007.

ZABALZA, M. A. **Qualidade em educação infantil.** Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar de um estudo sobre as Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física na escola. Peço que você leia este documento e esclareça suas dúvidas antes de consentir, com a sua assinatura, sua participação neste estudo. Você receberá uma cópia deste Termo, para que possa questionar eventuais dúvidas que venham a surgir, a qualquer momento, se assim o desejar.

Objetivos do estudo:

Compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Procedimentos:

Durante a realização do trabalho de campo, as informações para este estudo serão coletadas através de observações, registros em diário de campo, entrevistas e análises de documentos.

As observações serão feitas no horário de funcionamento da escola e de realização das atividades docentes como aulas, reuniões, conselhos de classe e intervalos. Serão feitos registros em diário de campo do que for observado. Os registros serão de forma descritiva, não havendo registro que emita juízo de valor.

As entrevistas serão previamente agendadas, a ser realizada em seu ambiente de trabalho, com duração máxima de uma hora. Esta entrevista será gravada, transcrita e devolvida para sua confirmação e, se necessário, correção das informações coletadas.

O relatório final deste estudo também lhe será devolvido para leitura e apreciação das informações coletadas e interpretações realizadas.

Riscos e benefícios do estudo:

Primeiro: Sua adesão como participante neste estudo oferece riscos que são inerentes a pesquisas dessa natureza.

Segundo: Você receberá cópia da sua entrevista para validar, retirar ou modificar as informações, a seu critério, antes do texto ser transformado em fonte de pesquisa.

Terceiro: Este estudo poderá contribuir no entendimento dos problemas relacionados com os processos de ensinar e aprender, vivenciados pelos educadores, principalmente em âmbitos escolares.

Quarto: Você será convidado a assistir a apresentação deste estudo para a banca examinadora em data a ser agendada pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Quinto: A apresentação do relatório final deste estudo também será realizada em sua escola de modo a socializar e discutir com a comunidade escolar os achados da investigação.

Confidencialidade:

Todas as informações coletadas, sob a responsabilidade do pesquisador, preservarão a identificação dos sujeitos pesquisados e ficarão protegidas de utilização não autorizadas.

Voluntariedade:

A recusa do participante em seguir contribuindo com o estudo será sempre respeitada, possibilitando que seja interrompido o processo de coleta das informações, a qualquer momento, se assim for seu desejo.

Novas informações:

A qualquer momento, os participantes do estudo poderão requisitar informações esclarecedoras sobre o projeto de pesquisa e as contribuições prestadas, através de contato com o pesquisador.

Contatos:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Escola de Educação Física
Endereço: Rua Felizardo, nº 750, Jardim Botânico, Porto Alegre/RS.

Orientador da pesquisa: Prof. Dr. Elisandro Schultz Wittizorecki
e-mail: elisandro.wittizorecki@ufrgs.br Telefone: (51) 33085821

Mestrando: Fioravante Corrêa da Rocha
e-mail: fioravantecorrea@yahoo.com.br

Fioravante Corrêa da Rocha
(Mestrando do PPGCMH da ESEF/UFRGS)

Assinatura do participante

APÊNDICE B – DECLARAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Nome da escola: _____

Nome do(a) diretor(a): _____

Endereço _____

Declaro que o pesquisador Fioravante Corrêa da Rocha está autorizado a realizar coleta de informações para a pesquisa intitulada: “Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física: estudo na rede municipal de ensino de Portão”, a partir do mês de setembro de 2013.

Tenho conhecimento de que o pesquisador objetiva compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação Física e como esse entendimento influencia sua prática pedagógica na Educação Infantil.

Para efetivar a coleta das informações, o professor terá permissão para acessar e analisar documentos pedagógicos, como: pareceres descritivos dos alunos (avaliação) e o plano de ensino da Educação Física, além de realizar observações e entrevistas com os professores.

Estou ciente de que o pesquisador preservará a identidade dos sujeitos participantes e observará os procedimentos éticos no manejo das informações obtidas. As atividades do pesquisador deverão ser executadas com planejamento prévio e sem prejuízo nas atividades da comunidade escolar.

Data

Assinatura e carimbo da direção da escola

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

- 1-** Eu estou estudando infância, suas relações com a escolarização e de que forma a Educação Física contribui nesse processo. Eu começo dialogando contigo para pensar: será que a infância dos docentes se reflete um pouco nas aulas? Conte-me um pouco sobre sua infância.
- 2-** Como você chegou até a formação acadêmica em Educação Física? O que levou você a esse curso?
- 3-** Muito se fala da infância de hoje ser diferente de antigamente, temos hoje uma série de legislações e teorizações que discursam/protegem a infância. Como você vê a infância hoje?
- 4-** Você conhece o ECA? Se sim, acredita que produziu influências no fazer dos professores e das escolas?
- 5-** Como você acredita que seja a infância das crianças que estão no contexto escolar onde você trabalha? O que você conhece dessas infâncias?
- 6-** Você já trabalhou em outras escolas ou mesmo em outras cidades? Que diferenças você vê nas infâncias desses diferentes contextos, seja de escolas ou cidades?
- 7-** Com a sua experiência, quais são os desafios hoje para os professores trabalharem com essas infâncias que estão em nossas aulas?
- 8-** Como você acha que podemos contemplar essas diferentes infâncias nas aulas de Educação Física?
- 9-** Como você organiza as aulas de Educação Física na Educação Infantil?
- 10-** Considerando sua extensa caminhada como professor(a), que dicas e recomendações você daria para quem está começando agora a docência em Educação Física na Educação Infantil?

APÊNDICE D – QUADRO DE OBSERVAÇÕES REALIZADAS

Nº	Professor	Escola	Data	Duração
1	Lurdes	B	17/09/2013	4 horas
2	Jorge	A	19/09/2013	4 horas
3	Lurdes	B	24/09/2013	4 horas
4	Jorge	A	26/09/2013	4 horas
5	Solange	C	27/09/2013	4 horas
6	Lurdes	B	01/10/2013	4 horas
7	Maria	A	02/10/2013	4 horas
8	Jorge	A	03/10/2013	4 horas
9	Solange	C	04/10/2013	4 horas
10	Lurdes	B	08/10/2013	4 horas
11	Lurdes	B	15/10/2013	4 horas
12	Maria	A	16/10/2013	4 horas
13	Jorge	A	17/10/2013	4 horas
14	Solange	C	18/10/2013	4 horas
15	Lurdes	B	22/10/2013	4 horas
16	Maria	A	23/10/2013	Alagamento
17	Jorge	A	24/10/2013	4 horas
18	Lurdes	B	29/10/2013	4 horas
19	Maria	A	30/10/2013	4 horas
20	Lurdes	B	05/11/2013	4 horas
21	Maria	A	06/11/2013	4 horas
23	Jorge	A	07/11/2013	4 horas
24	Solange	C	08/11/2013	4 horas
25	Estagiária	A	12/11/2013	4 horas
26	Lurdes	B	14/11/2013	4 horas
27	Solange	C	19/11/2013	3 horas
28	Maria	A	20/11/2013	4 horas
29	Jorge	A	21/11/2013	4 horas
30	Conselho de classe	B	26/11/2013	3 horas
31	Maria	A	27/11/2013	4 horas
32	Conselho de classe	A	28/11/2013	3 horas
33	Lurdes	B	04/12/2013	4 horas
34	Estagiária	A	05/12/2013	4 horas
Total de horas observadas nas escolas: 125 horas				

Fonte: diário de campo.

APÊNDICE E – ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO

PAUTA DE OBSERVAÇÃO

Observação n.º:

Escola:

Professor:

Data da observação:

Início:

Término:

Observação das aulas de Educação Física: Observar o contato e as relações adotadas (em situação de aula e extra-aula) entre professor-aluno e aluno-aluno; Interesse dos alunos na aula; Abordagem utilizada pelo professor para propor uma atividade (linguagem, demonstração, entre outros recursos utilizados); Observar o que faz e como reage o professor em situações inusitadas de aula.

Observação dos recreios da escola: Observar as relações entre aluno-aluno e professor-aluno; Forma de organização adotada pela escola para momentos de entrada, saída e permanência no recreio pelas turmas; Brincadeiras realizadas espontaneamente ou sugeridas; Observar atitudes dos alunos em situações inusitadas que surgirem; Materiais e estrutura disponíveis para exploração e manuseio dos alunos.

Observação dos conselhos de classes: Observar os debates e temas abordados pelos professores.

APÊNDICE F – TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Local: Auditório da Escola

Escola: C

Data: 19/11/2013

Professor(a): Solange

Tempo de Duração: 25 min.

Tempo de Transcrição: 3h20min.

P. F. Olá, Prof. S, sabes que estou estudando a infância, e então me conta como foi a sua infância?

P. S. Eu fui privilegiada, com sempre morei no interior, e a melhor coisa é morar no interior quando criança né, daí brincava na rua com os vizinhos, com irmão, não tinha isso de se preocupar com carro, com ladrão, foi bastante tranquilo tinha bastante liberdade do brincar né.

P. F. E que tipo de brincadeiras você fez naquela época, naquele momento?

P. S. Bem com o mano era sempre brincadeira de guri né, jogava bolita, peteca, futebol era chutezinho, o futebol não era este sensacionalismo que é hoje, a gente brincava de futebol, mas sem só pensar em futebol, brincava de chutar e coisa, aí tinha a vizinhança, eram os colegas de aula, daí ficava tudo em casa, daí a gente brincava de casinha, de boneca, brincava de pega-pega, de roda cantada coisa que hoje, pouco a gente vê né, aí nas férias tinha os primos, a minha infância foi muito boa! Brinquei bastante.

P. F. E aí, você está me contando um pouco da sua infância, que você brincou na rua, que você jogou futebol, enfim, jogou bolita, e aí como você vê a infância que tiveste, com a infância que nós temos hoje com estas crianças?

P. S. A infância mudou bastante, os meus filhos pegaram no início esta infância de rua, mas com o tempo, o mundo moderno né, o modernismo ajuda de um lado, mas estraga do outro, daí começamos a fechar as casas, antes não precisava botar cerca, daí precisamos colocar, enquanto não asfaltavam a rua dava ir para rua, pois os carros não andavam tão rápido, aí no momento que asfaltaram não deu mais para deixar eles irem para rua né, e daí com a criação deles eu já vi uma mudança,

P. F. Você sempre morou aqui em Portão?

P. S. Sim, os filhos dos meus colegas brincaram com os meus filhos, é de pai para filho, os meus filhos estudaram na mesma escola que eu estudei, daí eu vi mudanças, que coisas que eu podia fazer, eles não podem mais fazer, podiam, mas

eu tinha que estar presente, eles andavam de carrinho de rolimã, no asfalto, mas depois das 11 horas, quando não tinham mais carros, a gente ia no verão para rua para eles poderem brincar, mas sempre de olho, pois brincar na calçada os vizinhos reclamavam, pois os carrinhos deixavam riscos na calçada, por questões de segurança as crianças ficavam mais dentro do pátio. Brincavam na calçada.

P. F. Você sempre morou em Portão! E está contando um pouco da infância dos seus filhos, com certeza você conhece um pessoal aí, seus vizinhos, e com o tempo de docência que você tem já deu aula para muita gente, portanto qual a mudança nos seus alunos ao longo dos anos referente a infância deles?

P. S. A mudança radical foi quando entrou o videogame, né.

P. F. Entrou o videogame.

P. S. Videogame. Aí a mudança foi muito grande, meus filhos também pegaram a era do videogame, mas já era mais para o final da infância deles, foi mais para a adolescência deles.

P. F. Uhummm!

P. S. E hoje essas crianças você vê que eles têm muita energia sobrando, mas não gastam por que no videogame é só aquilo ali né, é só os “botãozinhos” ali e o “fala” e o “mata” aquela coisa assim que eu acho assim que é muita coisa pesada e que os pais não tão junto para ver né.

P. F. Sim, sim.

P. S. Às vezes eles falam comigo aqui, eles mostram, mostram não, eles falam sobre os jogos que eu jamais deixaria os meus filhos jogar, né.

P. F. Interessante, você tocou num ponto aí que me chamou atenção, os pais não estão presentes, aí que digamos vamos entrar. Essas crianças, elas estão tendo a presença dos pais no turno inverso, na família em casa como é que você vê essas crianças hoje?

P. S. Olha, os pais acho que hoje em dia enquanto eles estiverem quietinhos que bom né. Na frente de uma TV olhando DVD um atrás do outro né, num videogame eles pouco acompanham o que os filhos estão fazendo mesmo né. O que eu vejo assim geralmente quando é segunda feira, ah professora eu joguei, até com os pais eles jogam. Eu joguei tal jogo com o meu pai. Mas isso não é jogo para adulto menino? Ah mais o meu pai deixa. Eu disse só que isso é muito pesado eu disse, só espero que tu não vai querer fazer com os teus colegas eu disse.

P. F. Sim.

P. S. Depois né porque eles esta coisa essa coisa assim de lutinha que eles, videogame de luta que eles vão querer demonstrar depois pros colegas né. Mais o menino a menina ainda continua mais na infância mesmo né de brincar ainda de boneca, apesar de que elas já vestem às vezes que nem adulta né vem para aula toda maquiada né, mas elas ainda têm essa inocência de brincar de boneca e de casinha. O menino mudou mais, por causa do videogame, não que menina não jogue, mas joga menos né.

P. F. Sim!

P. F. Mas vamos voltar um pouco que eu acabei me passando um pouco aí numa das questões aqui que devia ser introdutória, mas nada impede também de nós entrarmos nesse assunto. Me conta um pouco da sua questão, da sua formação acadêmica, e o que lhe levou a fazer educação física? O que lhe levou aí a fazer este curso?

P. S. Eu sempre fui dinâmica né, sempre gostei de correr, pular, saltar tudo, e sempre fui boa, não vou ser modesta.

P. F. Sim, sim, sim! Tem uma habilidade!

P. S. Sempre tive bastante habilidade, sempre gostei, e no quarto ano a gente, quando eu estudava numa escola estadual, a gente começou a já ter professor de educação física. Até assim agora eu vou repensar naquela época era difícil quarto ano já ter né?

P. F. Sim, sim!

P. S. Quarta série que seja né? Aí eu tinha um professor que era durão, carrasco, que quanto mais ele puxava, mais eu gostava sabe!

P. F. Uhummm!

P. S. E aí é claro eu tinha facilidade quando naquela época já, já a gente já participava, aqui em Portão de jogos de atletismo.

P. F. Ah já tinha os jogos municipais?

P. S. Sim já tínhamos, parou um tempo, mas naquela época existia sabe? Aí claro eu sempre era selecionada e aí ia pros jogos e vinha aí para o centro! Que era aqui no nove de outubro né, no centro sair do bairro, portão velho para ir para o centro, para representar a escola.

P. F. Competir?

P. S. Competir né, sempre gostei desta parte de competir e sempre me saí bem né. Aí já comecei a tomar o gosto e esse professor, ele foi depois meu professor no quinto e no sexto daí ele sempre assim, eu gostava dele sabe! Meus colegas...

P. F. Você se identificava com ele?

P. S. Me identificava com ele mesmo, meus colegas reclamavam, reclamavam, mas como eu tinha facilidade né, pra mim ele era um Deus né!

P. F. Sim, sim, você meio que idolatrava ele!

P. S. Idolatrava ele! Gostava, depois, ele começou, a gente começou a praticar o handebol né, na minha época de adolescência, infância, adolescência, vôlei não existia era o handebol.

P. F. Handebol!

P. S. É! A gente começava a sair pra fora do município para competir.

P. F. Para representar o município?

P. S. Para representar, e a S. Estava sempre junto, aquela coisa. Só que tinha uma coisa assim que eu sempre me dizia, eu dizia assim eu quero ser professora de educação física.

P. F. Você já estava determinada?

P. S. Já tava, e nunca me via fazendo outra coisa. Mas sabe como é que os pais são assim; Ah, mas vai fazer medicina, vai fazer odontologia, aquela coisa assim de status aquela coisa. Mas eu não, mas eu dizia imagina eu não vou olhar a boca de ninguém eu era nojenta né.

P. F. Mas foi depois que você teve contato com este professor será? Ou já foi desde antes?

P. S. Eu acho que eu sempre tive a facilidade e ele como eu não sabia.

P. F. Contribuiu?

P. S. É! Como eu nunca tinha pensado o que fazer né.

P. F. A partir dali...

P. S. A parti dali eu não tinha, eu tinha certeza né!

P. F. Determinou!

P. S. Quando eu fui fazer vestibular, a gente coloca lá educação física e outras preferências, educação física, porque se não for educação física não vai ser outra coisa!

P. F. Não colocou segunda opção!

P. S. Não coloquei segunda opção! Não iria fazer outra coisa!

P. F. Mas que barbaridade! Mas que bacana. Mas e aí...

P. S. Mas assim sempre...

P. F. Vai lá fala, fala...

P. S. Daí eu fui crescendo né, veio à adolescência fui pro segundo grau, no segundo grau me decepcionei muito com os professores de educação física!

P. F. Ah, sim?

P. S. Me decepcionei!

P. F. O que, que decepcionou você?

P. S. Como eu nunca tive acesso ao voleibol, eu não sabia nem o que era uma bola de voleibol.

P. F. Sim!

P. S. E aí lá só se jogava voleibol, só que o professor não ensinava a jogar, quem sabia jogava, quem não sabia sentava e ficava olhando e ele ainda jogava junto com os alunos.

P. F. Com os alunos que sabiam!

P. S. E nós assistimos, nós não tínhamos aula de educação física. Tinha aula de banco né!

P. F. Os que tinham habilidade jogavam e os que não tinham assistiam!

P. S. Jogavam. E os que não tinham, ele nunca foi ver se nós não tínhamos habilidade em handebol ou pra outra coisa, era o vôlei, vôlei, vôlei, sabe? E os professores jogavam junto!

P. F. Jogavam junto...

P. S. No máximo assim às vezes uns exercícios, uma corridinha né, daí ali eu comecei a pensar assim se eu fosse ser professora de educação física eu não faria, eu não ia ser uma professora deste tipo né?

P. F. Uhum. Você já estava vendo o que você não queria ser? Interessante!

P. S. É o que eu não queria ser, eu queria ser uma professora para dar a mesma chance para todos. Não porque eu tenho um aluno que compete mais, e compete e se da melhor e vai ser meu...

P. F. Uhummm!

P. S. E vai ser o meu idolatrado e o resto vai ficar né! Daí assim, daí eu comecei a mudar minha visão né, que era chato eu ia sentir o que era sentar num banco entendeu! Porque até então eu sempre era a... Eu sempre tava nas alturas né e ali eu senti o que, que era sentar como muitos colegas meus já tinham sentado né.

P. F. Claro você veio do município, onde você estava representando o município, você relatou, competindo sempre.

P. S. Município, fui pra da cidade daí eu saí do Portão e fui para São Leopoldo lá era só a S.

P. F. Daí na virada de página você chegou ao ensino médio ehhh... Encontrou outros professores com outras características, que não era daquele professor?

P. S. Isso; Outra característica é que não era aquele professor. Que não era aquela, daí eu me decepcionei bastante, mas não pensei em não ser professora de educação física.

P. F. Continuou mantendo a...

P. S. Continuei mantendo, mas eu seria uma professora diferente!

P. F. Diferente!

P. S. Jamais faria aquilo com os meus alunos.

P. F. Que bacana! E a formação acadêmica e aí? Como é que chegou ali, prestou o vestibular e aí, uma única opção, não deixou opção segunda ali né, é isso?

P. S. Aham!

P. F. E aí selecionada?

P. S. Selecionada, entrei com dezoito anos.

P. F. Dezoito anos!

P. S. Dezoito anos, entrei no curso na instituição da FEEVALE né, na época era FEVALLE ou Porto Alegre não tinha...

P. F. Eram essas duas opções...

P. S. Como era a mais perto né tentei fazer, tentei a UFRGS, mas...,

P. F. Uhum.

P. S. Não consegui. E naquela época antes de fazer, prestar prova de vestibular a gente tinha uma prova de aptidão física.

P. F. ah nesta época tinham os testes físicos.

P. S. Testes físicos, se tu não tinhas competência para aquilo ali tu já não fazias o vestibular né. Tinha que primeiro passar na prova prática para depois ir para o vestibular. E comecei com dezoito fiz o ultimo ano de curso que tinha na FEVALLE de três anos e meio, foi vapt-vupt, com vinte e um anos eu tava formada.

P. F. Com vinte e um anos?

P. S. Vinte e um anos! Mas é que daí eu tinha que seguir o currículo, não podia reprovar nenhuma cadeira e não poderia nem deixar nenhuma cadeira de fora para

conseguir os três anos e meio, foi o último ano de um curso de licenciatura em três anos e meio. Aí com vinte e um anos tava formada.

P. F. Tava formada com vinte e um anos?

P. S. Tava formada com vinte um anos.

P. F. Já que você falou em vinte e um anos formada, quanto tempo você tem de docência hoje assim?

P. S. Eu comecei com dezenove, antes de me formar eu comecei a lecionar em uma escola estadual, ali eu fiquei lecionando quatro anos e oito meses. A gente era um contrato CLT que eles chamam né, que a gente dava aula e escola estadual, mas, através do município, o município-estado sabe? Eles faziam uma...

P. F. Uma paralela?

P. S. Uma paralela, eu era professora de estado, mas ganhava como uma professora municipal.

P. F. Era emprestada, cedida, é isso?

P. S. É! Mas sem, no contrato!

P. F. No contrato!

P. S. Eu ganhava mais sem ser formada do que muitas das minhas colegas que estavam dez, quinze anos estudando, elas diziam S. não seja professora vai fazer outra coisa! Eu sempre dizia não um dia muda né!

P. F. Já tinha pessoas desacreditadas naquela época?

P. S. Desacreditadas, naquela época! Eu disse ah mais um dia eu disse vai ter que mudar né. Aí foi era o que eu queria ali eu comecei. Daí eu dei este tempo de... Lecionei este tempo, daí eles tiraram este contrato, e veio o concurso, o primeiro concurso do estado. Aí eu fiz o concurso do estado e fui aprovada. Só que Portão não tinha...

P. F. Escolas estaduais ou não tinha vaga?

P. S. Não tinha vaga porque nesse tempo aí que, eu fiz os dois concursos, o do primeiro grau eu não atingi, eu passei pro segundo grau. Só que Portão não existia escola de segundo grau, na época daí eu fui dar aula em São Sebastião do Caí.

P. F. São Sebastião do Caí?

P. S. Aham! Ai eu peguei uma, eu não fui para uma escola de segundo grau, de ensino médio, acabei caindo numa escola de ensino fundamental, bem no centro.

P. F. Bem no centro?

P. S. Bem no centro. Aí olha até hoje assim foi a melhor escola que eu dei aula.

P. F. É?

P. S. Eu era feliz e não sabia!

P. F. Era feliz e não sabia?

P. S. Aham!

P. F. Caramba!

P. S. Assim a gente era, o professor era muito valorizado naquela época sabe, o professor de educação física, eu fui me encontrar com um colega, ex-colega de faculdade que foi trabalhar junto e tinha mais uma professora era assim uma escola que tinha assim bastante professor de educação física que enquanto outras estavam faltando. O motivo não sei, né. Aí assim, a como tinha mais professores, o este meu colega ele gostava de treinar, ele pegou mais a parte de esporte.

P. F. Esporte!

P. S. e esporte daí assim agente dava a aula e quando a gente via que um aluno se sobressaia passava para ele. Ele era o treinador praticamente.

P. F. Um treinador!

P. S. Ele era um treinador praticamente e não um professor sabe e eu e mais a outra colega éramos as duas professoras, quer dizer pra uma escola estadual naquela época isso era uma coisa muito diferente.

P. F. Podemos, podemos assim meio por baixo podemos dizer que você tem quinze anos de docência um pouco mais?

P. S. Não, assim é que assim eu dei depois parei e vim contando até hoje.

P. F. Contando tudo?

P. S. Eu tenho dezoito anos. Em agosto dezoito!

P. F. É uma bela caminhada, dezoito anos. Pois é professora S. você tá me falando que trabalhou em outras escolas que trabalhou também em outros municípios ali né, São Sebastião do Caí, e nós já conversamos já sobre a questão da infância alguma coisa, e vamos retomar agora sobre a infância novamente né. Como você acredita que seja a infância que estão no nosso contexto escolar hoje

P. S. O nosso aqui?

P. F. O nosso hoje, como é que você acredita que são você conhece aí algumas famílias também, como é que é essas infâncias hoje aí, destas crianças? De cada uma assim.

P. S. O que a gente conversa é que as crianças é que vem conversar com a gente eles gostam de falar da vida deles.

P. F. Da vida deles!

P. S. É da vida deles, é que geralmente eu não sou assim de me aprofundar, perguntar e coisa, mas eles vêm daí eu vejo assim que têm muitos alunos nossos aqui que ficam sozinhos de tarde em casa, de, aliás, manhã!

P. F. Sozinhos?

P. S. De manhã no caso no contraturno, crianças pequenas.

P. F. Nem com os irmãos né, sozinhos mesmo?

P. S. É às vezes algumas vêm sozinhos, outros com os irmãos né,

P. F. Que idade são essas crianças que ficam sozinhas assim, que idade você pode me dizer mais ou menos?

P. S. São crianças de segundo, terceiro ano.

P. F. Segundo, terceiro ano? Já ficam sozinhos?

P. S. É já ficam sozinhos, daí eu pergunto o que tu fez, mas o que tu faz? Ai eu fico olhando televisão, a mãe me compra uns DVD lá e eu fico olhando televisão ou jogando videogame né porque eu não posso ir para a rua.

P. F. Sim!

P. S. Questão de...

P. F. Segurança.

P. S. Segurança né. Mas eu disse assim pô né, claro que as mães hoje têm que trabalhar né, a maioria hoje trabalha, as mães entraram no mercado de trabalho ai né, isso mudou muito também né?

P. F. Isso aí do mercado de trabalho, também é um fator que você tocou que é importante, comente um pouco mais?

P. S. É para as crianças isso é uma perda né, muito grande. Eu já assim sempre consegui conciliar trabalho e a criação dos meus filhos. Que eu sempre só trabalhei meio turno, eu abri mão de trabalhar para ficar com meus filhos, abri mão do dinheiro né, do material, claro nem todo mundo pode fazer isso, mas é isso que eu vejo, que as minhas colegas vêm se queixando, eu parei um tempo, quando ganhei os meus filhos mais velhos, parei dois anos...

P. F. Por opção?

P. S. Sim, opção, eu me exonerei do estado para ficar com eles, nesse meio tempo já nasceu o outro né, e daí fiquei mais um ano, foram três anos só para eles né.

P. F. Bem, vamos resumir um pouquinho, caso eu estiver errado você me corrige?

P. S. Ahum, sim.

P. F. Você está me dizendo que falta da figura materna de certa forma influencia na infância dessa criança?

P. S. Sim, influencia, quer ou não a mãe estando ali ela tá sempre cobrando, não faz isso, isso não é certo, a gente tá sempre corrigindo né, e hoje quem faz essa parte é uma tia que cuida ou os irmãos mais velhos, mais velhos às vezes é dois anos né, como é que uma criança vai cuidar de outra?

P. F. Diferença de dois anos, hum,

P. S. Sim, e como profissional eu nunca parei no tempo, eu parei um tempo né, e voltei e o mercado tava ali, se a gente quer vai se dar bem de novo, e ai surgiu o concurso do município.

P. F. Pois bem, você me relatou o fato de uma criança e sua infância, que ela fica sozinha, temos outras crianças na mesma situação ou caso parecido?

P. S. Sim, temos aqueles que vivem na rua, quando eu estou dando aula, elas vêm assistir minha aula na tela, temos aqui ou é oito ou oitenta, aquelas que ficam “presas dentro de casa”, e as que vivem soltas. E é todos os dias que eu estou ali eles vêm né.

P. F. E tem alguma criança ai que você sabe que ajuda em casa, que a mãe bota em uma tarefinha e depois quem sabe ele ou ela podem sair...

P. S. Ainda tem, essa educação de ter trabalho domestico, de ajudar, que não mata ninguém, arruma a cama lá, ajuda na louça, e depois vai brincar, temos sim essa infância, que olha televisão fazem seus temas, e vai brincar um pouquinho de tudo. E essas são as mais educadas que mais te ouve, é o aluno ideal que toda professora queria ter, mas são poucos.

P. F. Temos criança com sua infância na rua, que fica sozinha, e aquela que tem suas tarefas, pois bem, você já trabalhou em outras escolas e até mesmo em outras cidades, qual cidade?

P. S. Município São Sebastião do Cai/RS, e eu trabalhei um ano em outra escola estadual aqui de Portão no centro, escolas que naquela época tinham quadra, pátio, tinham material, que não é a minha realidade hoje, nem a tua.

P. F. Pois é, você então trabalhou em uma escola em São Sebastião do Cai, e aqui em Portão duas ou mais?

P. S. Aqui Duas, antes de eu vir para cá, eu lecionei um ano na Escola Municipal Mauá, que naquela época era considerada a mais difícil de trabalhar.

P. F. Então me conta ai um pouco desse período, acredito que você vai lembrar, as crianças marcam muito a gente.

P. S. Marcam sim.

P. F. Nestes diferentes contextos como e que você viu as infâncias dessas crianças, iguais, ou tínhamos diferentes infâncias nos mesmos locais, eram escolas localizadas no centro das cidades?

P. S. A escola do Estado era no centro, depois a municipal periferia mesmo, lá uma realidade e a outra completamente diferente.

P. F. E como eram estas infâncias?

P. S. Olha se você me perguntar qual eu gostei mais vou te dizer que foi as da periferia, crianças de centro geralmente tem condições financeiras melhores, e eles querem coisas mais elaboradas, eles têm um poder aquisitivo maior e não é qualquer coisa que convencem eles, lá na periferia se você der uma coisa eles fazem duas três eles estão sempre prontos para participar, a agilidade é outra.

P. F. E aqui na escola nos temos crianças periféricas?

P. S. Na nossa escola temos sim, crianças boas, para o professor de educação física, crianças boas, não é o comportamento que entra, é a agilidade, a motricidade. Isso na periferia da de dez a zero, não que no centro não tenha, mas são poucos. É fato de a comunidade ter em casa os brinquedos prontos né.

P. F. Então estas crianças da periferia tem uma infância mais próxima da sua podemos dizer?

P. S. Isto, eles têm o poder de brincar né. Estas crianças tu pede uma cambalhota eles viram um mortal né.

P. F. Eles têm diferentes habilidades?

P. S. É eu analiso assim a crianças com menos condições financeiras tem mais infância, a criança que tem condição melhores os pais já bota um monte de outras coisas.

P. F. Como assim?

P. S. É um curso de línguas, quer fazer futebol, então vamos para uma escolinha, daí já entra as regras que às vezes é muito cedo né, as meninas é o balé, os pais com essa vida mais favorável digamos assim, querem direcionar a vida da criança né, e as vezes elas não tem prazer nas atividades.

P. F. Não tem prazer?

P. S. Sim, muitas tarefas e o brincar livre não tem né, onde vai surgir a criatividade dela.

P. F. Interessante, pois bem com a sua experiência que já me relatasse qual o desafio que os professores de educação física têm hoje para lidar com essas infâncias existentes em nossa sociedade?

P. S. O grande desafio nosso é a luta contra a mídia, a tecnologia né, que é muito bom para algumas coisas, mas esta travando as crianças, tanto que agente tem o projeto UCA aqui e eu fiquei sempre com o pé atrás, quando iniciou eles queriam que fizessem um projeto, e eu disse enquanto tiver tempo bom, eu não vou ficar dentro de uma sala de aula, eu vou para rua, que é o tempo deles extravasar, quando chove eu posso usar a tecnologia, enquanto não chove o meu dever é fazer que eles gastem energia no movimento do corpo,

P. F. Sim, sim.

P. S. E isso é uma questão nossa hoje, de nós professores lutarem contra né, a tecnologia tá ai não vai terminar, avançar, mas a educação física não pode morrer né, o corpo tem que preencher.

P. F. E essas tecnologias você acredita que está formando um tipo de criança, infância?

P. S. Sim, sim.

P. F. Pois é e como tu acredita que nós professores de educação física podemos contemplar essas diferentes infâncias em nossas aulas, nós temos aquela criança das tecnologias, aquela que fica sozinha em casa, a que tem suas tarefas e não brinca como fazemos para dar conta delas?

P. S. O professor de Educação Física se ele faz o que ele gosta, ele consegue atrair qualquer criança diferente a do computador, a que está na rua, a criança sente isso na gente, se tu tá fazendo o que gosta, eu penso assim o eu planejo minha aula, se eu gostar da aula eu aplico, se eu não gostar, não aplico, eu me coloco ali dentro, as vezes eu faço aquela aula que não foi aquilo e é “batata”, os meus alunos não vão me passar aquilo que eu queria.

P. F. Como é que você organiza suas aulas de Educação Física na Educação Infantil?

P. S. Cada ano é um né.

P. F. Certo.

P. S. Pois esse ano nós temos crianças que vieram das EMEIS, crianças que vieram de casa e da rede particular né,

P. F. Qual é a diferença dessas crianças, infâncias que você vê aí?

P. S. As de casa individualismo quando não tem irmão, tudo tem que girar no redor delas, as de EMEIS e particular já vem mais regradinhas, mais certinhas, às vezes certinhas demais, as que vêm de EMEIS do Município, vem com uma bagagem de brincadeiras, claro às vezes faltando limites também, mas eu acho mais fácil trabalhar o limite com essas do que as que vêm de casa com falta de limites e tem o egocentrismo o eu em primeiro lugar. Então é isso brincar é brincar e se o professor interagir junto eles gostam, não é difícil.

P. F. Você está me dizendo à diferença de cada aluno um é egocentrista e tem dificuldade de cumprimento de regras, interessante professora, pois então com sua experiência aí, quais as dicas para quem está começando a trabalhar a Ed. Física na Educação Infantil, digamos eu me encaixo nisso, estou com cinco anos de docência e sempre aprendo com os colegas e é importante para mim ouvir o seu relato?

P. S. Eu venho de uma caminhada, eu só tenho curso de graduação nunca fiz uma pós, quando me formei quem tinha uma graduação era rei né, nem se ouvia se falar em pós-graduação, aí como eu lecionei um tempo, depois parei, teve um tempo que tive, como o meu curso ainda era quanto academia, ou clubes ou escolas, eu também abri uma academia, trabalhei dez anos, mas sempre me faltou alguma coisa, por mais que eu tinha a academia, aí eu resolvi fazer o concurso de novo e entrei para escola, e acabei largando a academia e ficando só com a escola, que é o que me realiza mesmo, alguns me chamaram de louca né, tu vai largar uma academia que tu montou, pra ir dar aula em escola, eu disse, mas eu gosto de dar aula, e eu sempre digo assim quem trabalha com criança tem que gostar, se tu não gosta vai fazer outra coisa, pois tu não consegue enganar eles,

P. F. Hum, hum.

P. S. E isso é assim se tu gostar, a criança passa a gostar também do teu trabalho, tem que gostar da Educação Física, gostar de criança, gostar de movimentar, tem que ter o prazer, é muito difícil eu dizer pra ti que tem um aluno meu que não gosta de fazer, não interessa se ele é gordinho, ele tem que vivenciar não deixar o gordinho de lado.

P. F. Estimulando ele aos poucos.

P. S. Isso, aí eu não consigo, eu sempre digo a professora nunca vai fazer algo que vocês não possam fazer, tem que tentar pelo menos, ele não precisa saber mas tem que tentar, isso para mim é o aluno ideal, e assim tem que ter carinho, tem que gostar de ser abraçado, de ser beijada, eles precisam desse contato com agente,

P. F. Sim.

P. S. E paciência né, o ritmo de uma criança para outra é diferente, ali na iniciação é o ritmo, a aprendizagem aquela coisa toda, mas sai, quando chega o meio do ano eles já estão encaminhadinhos...

P. F. Bem encaminhadinho.

P. S. É às vezes agente pensa, meu deus essa turma não vai, mas chega no meio do não vai.

P. F. Então tá professora S, eu lhe agradeço a colaboração.

P. S. Sem problemas, se precisar estou ai.

P. F. Obrigado, obrigado mesmo, e vamos à luta, ao trabalho.

P. S. Ok.

APÊNDICE G – REGISTRO DE OBSERVAÇÃO

Observação n.º 4: Escola: B
Professor: Jorge Data da observação: 26/09/13
Local: Quadra
Início: 7 horas e 45 minutos Término: 11 horas e 30 minutos.

Como de rotina, saio de casa às 6h e passo na casa de Rosane, para deixar meu filho Carlos Henrí para ir para escola. Então, depois de cumprido esta parte, desloco-me no sentido de São Leopoldo até a Escola Municipal Chico Xavier, local de trabalho de Luciele, minha esposa onde a deixo todos os dias neste horário às 7h. E assim, no desenrolar das atribuições, nesse momento vou a Portão, mais especificamente à Escola B, local de trabalho de campo com o colaborador professor J.

Um dia de sol, porém com temperatura nos 10 graus marcando no relógio de rua. Chego às 7h30. Cumprimento o porteiro: “Bom dia!” Recebo o retorno bom dia, e vou até a sala dos professores, neste dia sou o primeiro a chegar, aproveito para ler o mural da sala, imagens, textos, que der repente possa contribuir para pesquisa. Após 10 minutos, os professores chegam todos juntos praticamente, e “J” também acaba de se fazer presente, e o cumprimento de um bom dia e outro bate o sinal de entrada, sou convidado pelo professor “J” vamos, digo; sim vamos. Os alunos já estavam aguardando em frente à sala de aula uns com o irmão, outros com o pai e alguns com a mãe acompanhando. E todos vão entrando na sala, e por último entro e fico a observar junto com “J” e eles sentam em seus lugares, o professor “J” senta se e faz a chamada, pede silêncio, pois se não irá seguir fazendo a chamada, aguarda uns segundos, diz: *tem gente ainda conversando*, logo segue novamente, e em seguida um aluno com pano na mão e professor diz; *Maicon vou contar até três*, mas percebo que de nada adiantou, o professor “J”, nesse momento é mais “enérgico” e diz: *Maicon guarda esse pano que não é hora de brincar*, eis que o menino então guarda o pano e retorna para seu lugar.

Após concluída a chamada, explicou que a aula será na quadra, mas antes vamos pegar os materiais para levar, e em silêncio. No caminho, no pátio dois momentos o professor é parado por colegas de trabalho para tratar de assuntos de troca de horário, e os alunos, ali ficam em suas colunas distribuídos por gênero aguardando,

estas duas paradas, demora em torno de dois minutos cada. E logo chegamos à quadra, eles corriam para todos os lados, pegaram os materiais, bola, bambolês, e jogavam uns nos outros, e então que soou o apito do professor “J”, e todos foram parando e organizando no centro da quadra, onde “J” estava, pediu para fazerem um círculo, e fez uma brincadeira chamada corpo colorido. A Brincadeira consiste da seguinte forma: os alunos em círculo, o **professor diz**; corpo colorido e os **alunos respondem**; que parte o, **professor diz**; pé, após barriga, logo joelho, e em seguida cabeça. Eis que surge outra brincadeira partindo do professor “J”, chamada de elefante colorido e o desenvolvimento da atividade consiste da seguinte maneira: **O professor diz**; elefante colorido, **os alunos respondem**; que cor, e novamente, **o professor diz**; verde, nesse momento os alunos procuram um local de tenha a cor que foi solicitada. Logo tivemos um intervalo na aula, para os alunos tomarem água, alguns trouxeram de casa sua garrafinha, outros foram até o bebedor da escola situado no saguão, a uns 15 metros de onde estávamos.

E no retorno o professor “J” chamou os para o círculo da quadra, e perguntou lhes todos estão lembrados da musica; *sai, sai da lagoa, sai, sai obiava, responderam; simmm*. Então, os alunos no círculo utilizando como base a circunferência do centro da quadra o professor inicia a atividade com a música “Sai, Sai da lagoa, sai, sai, obiava, mão na cabeça outra na cintura da um remelexo no corpo e um abraço no outro” e os alunos faziam o que era pedido na música, e após uns cinco minutos dessa atividade o professor distribuiu os brinquedos que trouxeram e os deixou “livre”. Ficaram 33 minutos explorando, interagindo com os colegas, brincando e durante esse tempo tive a oportunidade de conversar com “J”, logo de início de conversa o professor salientou que estava achando seus alunos muito agitados nesse dia, eis que vem uma aluna reclamar que a outra não quer emprestar a corda, então “J” diz que vai marcar um tempo para cada brincar com a corda, e continuamos a conversar, perguntou se na minha escola a educação infantil era também agitada, disse lhe que sim, até mesmo que tenho aula no início da semana nas segundas-feiras e os acontecimentos do final de semana em casa refletem em minha aula. Então olhou para o relógio e disse: amigos, vamos lá guardando o material, ajudei os a juntar os materiais, e ele organizou os alunos, como de costume em colunas, indo a deslocamento para o saguão, o professor de frente para os alunos segurando a mão dos dois primeiros da coluna e andando com as costas para onde estávamos indo. Fomos direto para sala de aula, todos entraram e o

professor salientou tenho que conversar com eles, antes do lanche, disse; há é. E ele pediu para fazerem silêncio e disse lhes; *aconteceu varias coisas erradas, e hoje vocês não me ouviram para pegar o material, pegaram sem a minha autorização, quem pegou levanta a mão.* Nesse momento três alunos levantam a mão e ele explanou; *Vocês vão ficar sem brincar na pracinha hoje, vão ficar sentados do banco lá, pensando o que fizeram vocês acham que tá certo pegar os materiais sem autorização,* com olhar cabisbaixo responderam *baixinho que não. Já estamos entendidos então, façam fila para irmos para o lanche,* e fomos para o refeitório e depois para praça, onde os três alunos ficaram sentados e chegou à professora que fica com eles no intervalo, e “J” disse para ela que os três alunos estavam sem pracinha porque não se comportaram na aula, e ela respondeu; há tá pode deixar comigo. Então fui junto com “J” para sala dos professores, relata que ele está cansado, e que os pequenos têm lhe sugado muito, os maiores têm mais autonomia. Tomamos café, e após ele foi conversar com seus colegas e me apresentou para eles, sentei e fiquei por ali, logo bateu o sinal e “J” se preparando para pega a próxima turma, disse me é isso ai então, até logo, respondi lhe; ok! Obrigado por hoje, P.J; de nada. Então, fiquei na sala dos professores para escrever o diário de campo.

APÊNDICE H – UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS ENTREVISTAS

- 1- Infância vivida com liberdade.
- 2- A professora brincou na sua infância.
- 3- A professora tinha amigos da mesma faixa etária em sua infância.
- 4- Infância com brincadeiras desafiadoras.
- 5- A infância da professora marcada por brincadeiras tradicionais.
- 6- Infância convivendo em família.
- 7- Infância interferindo na prática pedagógica.
- 8- Seus pais apoiavam o brincar na rua.
- 9- Desejo de reproduzir a felicidade que tinha na sua infância para seus alunos.
- 10- A professora brinca junto com os alunos.
- 11- As brincadeiras da infância da professora refletem em suas aulas.
- 12- Os alunos felizes, alegres é sinal de aula positiva.
- 13- Avalia suas aulas com a felicidade dos alunos.
- 14- Aluno triste no final de aula é sinônimo de mudança para próximas aulas.
- 15- A infância dos alunos não tem diferença.
- 16- Tranquilidade da cidade interior permite brincar na rua.
- 17- Associa a violência como impedimento do brincar na rua.
- 18- As crianças às vezes brincam na rua.
- 19- A maioria mora em casa e não em apartamento.
- 20- Acredita que a infância necessita ser protegida.
- 21- Morar em apartamento ou casa influencia na infância da criança.
- 22- A grande maioria dos alunos tem uma infância agitada.
- 23- Acredita que o diálogo deve ser a forma de educar as crianças.
- 24- Hoje o ECA protege a criança.
- 25- O ECA, os conselhos municipais ajudam a preservar a infância.
- 26- Considera que existem diferentes infâncias.
- 27- Os casos de abusos contra a criança hoje não devem passar batido.
- 28- No passado, as famílias utilizavam da violência para educar.
- 29- Hoje tem o diálogo para educar.
- 30- Falta de tempo dos pais é encarada como falta de interesse.
- 31- Os pais são relapsos.
- 32- Os professores utilizam o diálogo com as crianças.
- 33- A condição socioeconômica das crianças é de classe média baixa.
- 34- Algumas crianças têm condições de vida precárias.
- 35- Não há relatos de maus tratos contra as crianças.
- 36- Alguns casos, as crianças são cuidadas pelos irmãos mais velhos.
- 37- As crianças são cuidadas pelos irmãos.
- 38- Acredita que o apoio dos pais é importante para a aprendizagem.
- 39- Os pais não participam da vida escolar das crianças.
- 40- Os pais não têm tempo para os filhos.
- 41- Os pais não concordam com as decisões da escola referente aos seus filhos.
- 42- As atribuições que são dos pais caem na escola.
- 43- Infância de crianças com laudo médico.
- 44- Não tem como usar o método tradicional na Educação Física atual.
- 45- As crianças de hoje são diferentes.
- 46- A infância atual não precisa dessa ordem.
- 47- Os alunos não precisam estar enfileirados.

- 48- Os alunos seguindo ordens e enfileirados perdem a alegria, a felicidade.
- 49- Não há necessidade de ter tanta rigidez, de fila, horário.
- 50- O foco da educação infantil é aprender brincando.
- 51- No brincar, nós não temos diferenças.
- 52- Há diferença no brincar tendo um aluno com deficiência motora.
- 53- As diferenças são marcadas por necessidades, por laudos.
- 54- A vida em família não se reflete nas aulas de Educação Física.
- 55- A diferença aparece ao trabalhar o aspecto cognitivo com aluno deficiente.
- 56- Professor tem que gostar de criança e de brincar para ser bom professor.
- 57- Nas aulas, todos são iguais.
- 58- Na Educação Física e na Educação Infantil, tem que gostar de brincar e de criança.
- 59- Ao não gostar de criança e brincadeiras, a prática poderá estar comprometida.
- 60- O professor deve estar em constante formação.
- 61- A formação ajuda a diversificar as aulas nos 200 dias letivos.
- 62- O aspecto lúdico é fundamental nas aulas.
- 63- Na Educação Infantil, os alunos necessitam serem cuidados.
- 64- Na Educação Infantil, os alunos são dependentes do professor.
- 65- Os alunos não são autônomos.
- 66- Os alunos precisam de ajuda para sua organização.
- 67- O choro é corriqueiro na educação infantil.
- 68- A questão motora está em desenvolvimento na Educação Infantil.
- 69- O tombo e empurrão deve ser trabalhado nas aulas de Educação Física.
- 70- Na infância, os alunos resolvem seus problemas se tocando, empurrando.
- 71- A mãe da professora trabalhava.
- 72- Início da vida escolar na pré-escola, hoje Educação Infantil.
- 73- A professora da Educação Infantil era bem afetuosa, querida.
- 74- Brincava na rua escondida da mãe.
- 75- Infância marcada com brincadeiras tradicionais como bicicleta, bolita.
- 76- A docente brincava com os primos.
- 77- Caía muito de bicicleta e a mãe brigava bastante.
- 78- As brincadeiras refletem pouco na prática da professora, segundo sua opinião.
- 79- A maioria das aulas da professora é dirigida, e na sua infância não.
- 80- A parte disciplinar marcou a infância da professora.
- 81- A professora foi exigida na disciplina e cobra isso em suas aulas.
- 82- A parte disciplinar reflete na prática pedagógica, na opinião da docente.
- 83- Mas ainda não é da forma em que a docente quer que seja na sua prática.
- 84- Não consegue colocar na prática como gostaria que fosse.
- 85- A docente diz que em suas aulas tem a oportunidade para todos aprenderem.
- 86- Valoriza o esforço do aluno.
- 87- Acredita que na sua época como aluna o seu esforço não era reconhecido.
- 88- Respeitar a individualidade de cada aluno.
- 89- Professora de Educação Física por acaso.
- 90- Frequentava academia na adolescência.
- 91- Sempre gostou da parte física.
- 92- A primeira opção de curso foi Educação Física, e segunda administração.
- 93- Uma referente ao dia a dia, lazer e o segundo o trabalho.
- 94- Iniciou na Educação Física e seguiu, formando-se em licenciatura plena.

- 95- As legislações são muito confusas para a comunidade escolar.
- 96- As infâncias de hoje têm uma liberdade sem limites.
- 97- A infância fora da escola reflete dentro da escola.
- 98- Os pais se sentem inseguros para educar seus filhos devido à legislação.
- 99- O(A) professor(a) sente falta de conhecer mais sobre a infância de seus alunos.
- 100- As informações sobre os alunos são importantes para compreender as atitudes.
- 101- Entender e ter conhecimento da vida do aluno é relevante, mas não para mudar a aula da professora.
- 102- As exigências na parte cognitiva não mudam com informações sociais.
- 103- Entendendo o contexto social, a professora pode respeitar as individualidades.
- 104- Para ter informações dos alunos, deve haver uma aproximação com a professora unidocente.
- 105- O desafio é prender a atenção dos alunos para tentar ensinar.
- 106- Não há um apoio, uma importância aos alunos da Educação Infantil pela escola.
- 107- Após o 2º ano do Ensino Fundamental, o aluno começa a receber uma atenção, preocupação.
- 108- Entre os professores de Educação Física, há uma discussão sobre situações que acontecem na Educação Infantil.
- 109- Há angústia e desanimação nos docentes.
- 110- Devem ser aprofundadas pela equipe diretiva e comunidade escolar as situações de conflitos da Educação Infantil.
- 111- O que não é resolvido na educação infantil se reflete nas outras etapas do ensino.
- 112- O professor sozinho não consegue dar atenção e conversar com o aluno no momento de conflito.
- 113- Os problemas, algumas correções podem acontecer na base, na Ed. Infantil.
- 114- Os pais tratam os seus filhos como bebezinhos na Educação Infantil.
- 115- A aula é distribuída de parte lúdica, a psicomotricidade, e com o cuidado de cumprir o plano de estudo.
- 116- A professora tenta prepara lós para os próximos anos.
- 117- Para trabalhar com a Educação Infantil, tem que ter um olhar de pai e mãe.
- 118- Na educação infantil, o professor precisa ter carinho, tolerância, paciência.
- 119- O professor não pode deixar de exigir disciplina dos alunos.
- 120- Ter comprometimento com as crianças.
- 121- A utilização de música nos deslocamentos ajuda a diminuir os problemas de disciplina.
- 122- Utilização de música nos deslocamentos das aulas de Educação Física.
- 123- Não ter apoio para conversar com o aluno no momento da confusão pode comprometer o trabalho.
- 124- O(A) professor(a) reúne todos os alunos para dialogar a situação-problema.
- 125- Há necessidade de reforçar, repetir várias vezes o que queremos para os alunos.
- 126- Devemos conversar com a família, pai, avó, avô, irmão quando busca o aluno, quando algo fugiu do controle.
- 127- Quando acontece um fato de indisciplina, a professora tira do grupo, e depois de um tempo o aluno volta.

- 128- O aluno, ao ser tirado, fica observando o restante da turma.
- 129- Morar no interior do estado é um privilégio para a infância.
- 130- Liberdade de brincar.
- 131- O(a) professor(a) brincava de brincadeiras tradicionais.
- 132- Infância boa é quando a criança pode brincar bastante.
- 133- A infância de hoje mudou.
- 134- Por questão de segurança, as crianças não brincam mais nas ruas.
- 135- A modernidade contribui de um lado e estraga do outro com a relação à característica das infâncias.
- 136- Anos atrás, não precisava cercar as casas e as crianças podiam ter sua infância brincando na rua.
- 137- Os filhos da professora brincavam na rua.
- 138- Brincar na calçada de bicicleta e carrinho de rolimã fez parte da infância de alguns docentes.
- 139- O videogame fez uma mudança radical em algumas infâncias.
- 140- O videogame limitou a parte motora de algumas crianças.
- 141- Alguns jogos influenciam a violência.
- 142- Alguns jogos que os alunos mostram e comentam, a docente jamais deixaria seus filhos vivenciarem.
- 143- As crianças de hoje têm muita energia sobrando devido a sua infância limitada.
- 144- Os pais de hoje preferem que os filhos fiquem dentro de casa.
- 145- Alguns pais não brincam com os filhos de brincadeiras que não seja o videogame.
- 146- Alguns jogos de computador e videogame que são para adultos acabam sendo influenciados pelos pais aos filhos.
- 147- Há jogos de videogame que influenciam a violência.
- 148- As brincadeiras de luta predominam a infância dos meninos.
- 149- As meninas ainda brincam de casinha.
- 150- Algumas meninas se vestem que nem adultas.
- 151- Há meninas que usam maquiagem pesada.
- 152- As meninas também jogam videogame, mas menos tempo.
- 153- A docente sempre gostou de brincar.
- 154- A partir da 4ª série, a docente começou a ter Educação Física na escola.
- 155- O seu primeiro professor de Educação Física era “durão”, “carrasco”, mas a docente gostava das suas aulas.
- 156- A docente, como aluna, participou de jogos escolares.
- 157- A docente competia na modalidade de atletismo.
- 158- A competição fez parte da Educação Física escolar da docente.
- 159- Foram quatro anos com o professor linha dura, exigente.
- 160- Após o atletismo, o esporte que fez parte da vida da docente foi o handebol.
- 161- O voleibol não era culturalmente praticado.
- 162- A docente conheceu outras cidades ao representar o município de Portão em modalidades esportivas.
- 163- A partir das competições e saídas, foi que a docente descobriu o gosto pela Educação Física.
- 164- Docente nunca se viu atuando em outra profissão.
- 165- Seus pais não queriam que fizesse Educação Física.
- 166- A habilidade em desempenhar atividades corporais na infância foi o que levou a fazer Educação Física.

- 167- O apoio de ter bons professores de Educação Física contribuiu para escolha da profissão.
- 168- Os pais do(a) docente queriam que fizesse odontologia ou medicina.
- 169- Decepção com os professores de Educação Física.
- 170- O voleibol não foi abordado no Ensino Fundamental.
- 171- No Ensino Médio, o esporte predominante foi o voleibol.
- 172- Houve uma resistência à prática da disciplina de Educação Física devido à dificuldade em jogar o voleibol.
- 173- A docente relata que desconhecia uma bola de voleibol.
- 174- O professor não ensinava a jogar voleibol, era jogo direto.
- 175- Quem já sabia jogar, jogava voleibol; o restante ficava assistindo.
- 176- O professor jogava junto.
- 177- No Ensino Médio, percebeu quais as características de professora de Educação Física não queria ter.
- 178- O professor deve dar as mesmas oportunidades para todos os alunos.
- 179- Não deve haver preferência por aluno devido sua habilidade na Ed. Física.
- 180- É ruim ficar de fora assistindo a aula, o bom é participar.
- 181- No Ensino Médio, a docente sentiu como é ficar de fora da aula.
- 182- O professor tem que dar aula realmente.
- 183- Ingresso no curso de graduação em Educação Física com 18 anos.
- 184- Formação na FEEVALE.
- 185- Não conseguiu ser aprovada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- 186- Na seleção havia testes físicos.
- 187- Primeiro era a prova prática para depois a prova teórica.
- 188- Com 21 anos formou-se em Educação Física.
- 189- Iniciou a lecionar com 19 anos na Rede Estadual de Educação.
- 190- Os docentes de Educação Física já estavam desestimulados com a profissão.
- 191- Iniciou lecionando no Ensino Médio.
- 192- A(o) docente destaca que no Ensino Médio foi a melhor escola que lecionou.
- 193- O professor era valorizado anos atrás.
- 194- Aulas com a predominância nos esportes.
- 195- O professor era um treinador.
- 196- Dezenove anos de docência.
- 197- As crianças gostam de falar sobre suas vidas.
- 198- Os alunos relatam que ficam sozinhos no turno inverso ao da escola.
- 199- Alguns ficam com o irmão mais velho.
- 200- Os alunos ficam olhando televisão, DVD, jogando videogame no contraturno.
- 201- As crianças não brincam mais na rua.
- 202- As mães de hoje trabalham, e as crianças ficam “presas” dentro de casa por questão de insegurança.
- 203- A entrada da mulher no mercado de trabalho é uma perda para a infância.
- 204- Se possível, as mães deveriam trabalhar meio turno.
- 205- A professora se exonerou um turno para se dedicar aos filhos.
- 206- A ausência da figura materna em casa influencia a infância das crianças.
- 207- A mãe presente pode cobrar, corrigir, cuidar dessa criança.
- 208- Hoje muitas crianças ficam com os avós.
- 209- “Crianças vivendo na rua”, o tempo todo fora de casa.
- 210- Crianças que fazem trabalhos domésticos.
- 211- A localização da escola pode determinar a característica dos alunos.
- 212- As crianças de regiões periféricas são mais criativas.

- 213- A docente diz ter se identificado com alunos da periferia.
- 214- A agilidade das crianças da periferia é maior comparada com a criança da área nobre.
- 215- A infância das crianças de classe média alta têm brinquedos prontos.
- 216- As crianças com menos condições financeiras têm mais infância.
- 217- As crianças com maior poder financeiro familiar têm muitos compromissos, estão com um monte de obrigações.
- 218- A infância das crianças com maior poder financeiro familiar é marcada com cursos de línguas, escolinha de futebol, entre outros.
- 219- Não há liberdade de brincar livre e ter a possibilidade de criar brincadeiras.
- 220- O desafio do professor de Educação Física é “lutar” contra a mídia, que está “travando” as crianças.
- 221- Os alunos ficam muito tempo sentados. A aula de Educação Física é a possibilidade de gastarem energia.
- 222- Os professores devem minimizar as questões relacionadas à tecnologia para cuidar do corpo.
- 223- As tecnologias estão formando uma infância sedentária.
- 224- O professor tem que gostar do que faz.
- 225- Cada turma tem sua característica.
- 226- Cada ano é um, o professor deve fazer uma sondagem da turma para depois planejar suas aulas.
- 227- Algumas crianças que não fizeram Educação Infantil, no primeiro ano, ficam individualistas.
- 228- As crianças que passam pela Educação Infantil, aprendem a dividir, ter limites.
- 229- As crianças precisam brincar, interagindo entre elas.
- 230- O professor deve interagir e brincar junto com os alunos na Educação Infantil.
- 231- As crianças de escolas particulares têm uma infância marcada com regamentos.
- 232- As infâncias de crianças que passam pelas escolas particulares são marcadas pela capacidade de entender melhor o que se pede.
- 233- Ser professor de Educação Física na escola é o que dá prazer à docente.
- 234- Gosto de lecionar na escola com crianças, na Educação Infantil.
- 235- Se o professor tiver prazer no que faz, provavelmente, a criança vai gostar de suas aulas.
- 236- O professor deve gostar de se movimentar.
- 237- Os alunos têm que vivenciar as atividades.
- 238- Mesmo alunos com limitações, a docente estimula a participar.
- 239- O professor faz atividades que os alunos possam fazer.
- 240- O aluno que tenta fazer, que é esforçado, é o aluno ideal para docente.
- 241- Os alunos precisam de carinho.
- 242- O professor tem que gostar de ser abraçado.
- 243- O professor tem que gostar de ser beijado, os alunos precisam desse contato.
- 244- O professor precisa ser paciente com as crianças.
- 245- O ritmo de uma criança é diferente do de outra.
- 246- A aprendizagem de um aluno às vezes é mais lenta do que a de outro.
- 247- Na infância, o professor foi muito tímido.
- 248- Como professor, não tem como ser tímido.
- 249- Para docente, sua infância não reflete em sua prática.
- 250- Na infância, o professor teve pouco contato com crianças da sua idade.

- 251- O professor deve estimular a socialização de seus alunos.
- 252- O professor brincou na rua durante sua infância.
- 253- Brincava no campo, jogava futebol com o pai.
- 254- A infância do docente foi no interior do Rio Grande do Sul.
- 255- Gostava de cuidar dos animais.
- 256- Tinha poucos amigos.
- 257- Não brincava com seus amigos.
- 258- Residia em zona rural e as casas ficavam longe uma das outras.
- 259- Devido à timidez, o pai ficou uma semana fazendo adaptação na primeira série.
- 260- Na 2ª série, houve a identificação do docente com a Educação Física.
- 261- A Educação Física foi ministrada pela unidocente.
- 262- A socialização, integração e atividades de ritmos, músicas eram estimuladas.
- 263- O docente se identifica com atividade de música e ritmos.
- 264- O docente sempre gostou de movimentar-se, era “viciado” em voleibol.
- 265- Teve pouquíssimo estímulo aos esportes na escola.
- 266- O professor formou-se em Educação Física para mudar a realidade vivida em suas aulas do tempo de escola.
- 267- A tecnologia contribui para a característica das infâncias de hoje.
- 268- As crianças de hoje movimentam-se pouco na sua infância.
- 269- As infâncias de hoje são marcadas pela característica de crianças de modo geral ansiosas e agitadas.
- 270- O ECA influencia no fazer pedagógico do professor.
- 271- O ECA fala dos deveres e direitos da criança e do adolescente.
- 272- O ECA alerta os pais de suas obrigações com a criança e o adolescente.
- 273- Quando os pais não cumprem com suas atribuições, a escola é que tem que fazer.
- 274- O ECA contribui quando protege a criança da violência, humilhação, danos morais.
- 275- O ECA superprotege a criança e o adolescente.
- 276- O ECA atrapalha no momento que impede as crianças de fazer atividades laborais, auxiliando a família, os pais na cultura do fumo, por exemplo.
- 277- Atribuições familiares não vão interferir no desenvolvimento da criança nem na sua infância.
- 278- As tarefas familiares ajudam a criança e o adolescente a ter responsabilidade.
- 279- A integridade física, moral e psicológica da criança não ficou comprometida ao ajudar as tarefas familiares.
- 280- Crianças com pais separados.
- 281- Pais com pouco tempo para seus filhos.
- 282- Pais com dificuldade para acompanhar vida escolar de seus filhos.
- 283- A base, o alicerce da criança é a família.
- 284- A família é o fator principal na educação da criança.
- 285- Há pouca diferença na infância das crianças de diferentes cidades e escolas.
- 286- A criança sem apoio familiar fica perdida.
- 287- A criança perdida dá mais trabalho na escola, às vezes para chamar atenção.
- 288- O professor deve ser um educador-pai.
- 289- Trabalhar bastante a parte afetiva.
- 290- Muitas vezes as crianças não recebem carinho, atenção em casa.
- 291- Os pais não são presentes na vida das crianças, refletindo em sua infância.

- 292-** O professor de Educação Física deve socializar com os alunos nas atividades propostas.
- 293-** Respeitar as diferenças nas atividades.
- 294-** Incluir todos os alunos.
- 295-** As crianças trazem uma bagagem de casa.
- 296-** O professor de Educação Física deve prestar muita atenção no cotidiano das crianças.
- 297-** O professor de Educação Física deve valorizar os conhecimentos que os alunos trazem.
- 298-** Deve-se dar atenção aos alunos nas aulas.
- 299-** Na Educação Física, os alunos devem ter um tempo para brincar “livre” entre eles explorando os materiais disponibilizados.
- 300-** Algumas crianças têm a infância marcada com carinho dos pais.
- 301-** Infância marcada pela ausência de carinho dos pais.
- 302-** O brincar deve fazer parte da infância das crianças, seja na escola ou em casa.
- 303-** Aulas de Educação Física dirigidas, com determinado tempo para explorar materiais.

APÊNDICE I – UNIDADES DE SIGNIFICADO DAS OBSERVAÇÕES

1. Sala de aula com espelho.
2. Cadeiras com regulagem de altura.
3. Cartazes mostrando o lugar de cada aluno na coluna com foto.
4. Cartazes constando as colunas divididas por gênero.
5. Uma mesa com altura diferente das mesas dos alunos para professor(a).
6. Os alunos demonstram afeto com a professora.
7. Ao entrar na sala, os alunos recebem a professora na porta.
8. A professora precisa pedir com firmeza para os alunos sentarem em seus lugares.
9. A professora não faz chamada.
10. Os alunos organizam-se em colunas divididas por gênero para os deslocamentos.
11. A aula acontece no auditório nos dias quentes e chuvosos.
12. Auditório amplo de 10 m de comprimento por 8 m de largura.
13. O auditório tem um palco e uma sala para os materiais de Educação Física.
14. Os alunos são organizados em círculo.
15. Dois alunos resistem entrar no círculo.
16. A professora espera até todos os alunos entrarem no círculo.
17. A aula foi relacionada à dança.
18. Os alunos montaram pares.
19. Alguns alunos demonstram timidez.
20. Os alunos mais ou menos de 20 em 20 minutos tomam água.
21. A professora distribui bambolê pela sala.
22. Não houve a passagem da rotina para os alunos.
23. A professora brincou junto com os alunos.
24. Os alunos ajudam a guardar os materiais.
25. A professora fica atenta com os casacos, mochilas, pois, se não, eles esquecem.
26. Para ir embora, os alunos se deslocam em fila até o portão da escola.
27. Alguns alunos vão embora de micro-ônibus escolar.
28. Alguns alunos vão embora com o irmão mais velho.
29. Alunos que vão embora com o vizinho.
30. Alguns pais presentes na escola.
31. Os alunos esperam em frente da sala com seus responsáveis.
32. Ausência da família de algumas crianças.
33. O professor pede para os alunos se comportarem da mesma forma de sempre.
34. O(A) professor(a) demonstra uma insegurança.
35. O(A) professor(a) faz a chamada.
36. Todos os dias, a mensagem do dia é feita por uma turma.
37. A sala possui uma caixa de som que fica acima do quadro.
38. A mensagem deste dia foi de uma aluna do 8º ano.
39. Usa colunas para manter a organização.
40. A mensagem é do educador Paulo Freire.
41. O professor pede para os alunos fazerem fila na saída da porta.
42. A aula acontece no pátio da escola.
43. A turma tem 19 alunos.
44. São 12 meninas e 7 meninos.

45. Os alunos se deslocam até o local da aula em colunas divididas por gênero.
46. Variedade de materiais.
47. Promove autonomia para os alunos!
48. Os alunos colaboram para organizar a aula.
49. Incentiva o brincar livre.
50. Os alunos ajudam a guardar os materiais.
51. Os alunos, antes de irem para o refeitório, voltam para sala de aula.
52. Utilizam dinheiro.
53. Escolhem seu lanche.
54. O professor pede que quem tiver trazido dinheiro, pegue-o para comprar a merenda.
55. O professor diz que quem não trouxe dinheiro, come a merenda da escola.
56. Um aluno se esconde embaixo da classe e começa a chorar.
57. O professor diz para o aluno ir junto com seus colegas e comer a merenda da escola.
58. Alguns alunos vão com o professor comprar merenda.
59. Outros três alunos ficam no refeitório, pois não trouxeram dinheiro para merenda.
60. O recreio da Educação Infantil é na praça.
61. Em dias de chuva, o recreio é na sala de aula.
62. Dia chuvoso e frio.
63. A turma sempre recepciona a professora da mesma forma.
64. A turma demonstra afetividade pelo professor.
65. Orientação oral sobre andamento da aula.
66. Recursos variados nas atividades.
67. Um aluno foge pelo auditório.
68. Manuseio livre de materiais diversificados.
69. A professora distribui materiais para os alunos.
70. A professora trilha a corda e canta com os alunos.
71. Educador adverte situação suspeita de racismo.
72. Uma aluna acha engraçada a palavra sarará.
73. A professora chama atenção da aluna ao achar engraçada a palavra sarará.
74. Diferentes referências para deslocamento de retorno às casas.
75. Não houve diálogo para investigar o porquê de a aluna achar engraçada a palavra sarará.
76. Situação de possível discriminação.
77. Crianças acompanhadas pela família.
78. Pais, mães, irmãos, avós levam as crianças até a sala de aula.
79. Há sempre o pedido verbal de silêncio.
80. Um aluno testa o professor. Ao pedir para guardar um pano, ele não guarda.
81. O professor ameaça tirar o recreio do aluno se o mesmo não fizer o que é pedido.
82. Os alunos são deslocados em colunas, divididos por gênero até a quadra.
83. O professor para no meio do percurso para tratar de troca de horário com colega.
84. Os alunos ouvem e obedecem ao apito e sentam em círculo.
85. Professor aborda conhecimentos diversificados nas aulas.
86. Os alunos têm um tempo para explorar materiais no fim da aula.
87. Interação espontaneamente entre si.
88. Professor reclama de agitação da turma.

89. O professor ajuda a solucionar conflitos.
90. Resolve conflitos sem opinião dos envolvidos.
91. Turma de característica agitada.
92. O professor demonstra estar atento à turma.
93. O professor chama atenção dos alunos em sala de aula.
94. Alunos que não se comportarem levantam a mão.
95. Alunos reconhecem o descumprimento das regras.
96. Alunos, mesmo reconhecendo suas falhas, são punidos.
97. Os alunos sem recreio ficam sentados no banco assistindo os outros brincarem.
98. Demais professores apoiam as punições.
99. Sentam no banco da praça para refletirem o que fizeram.
100. Professor relata que alunos da Educação Infantil não têm autonomia.
101. Não há o hábito de fazer chamada.
102. Aluna de baixa visão e a família não faz acompanhamento médico.
103. Professor salienta a presença de aluna com baixa visão na aula.
104. Professor reclama do descaso da família com investigação aprofundada.
105. A turma desloca-se, dividida por gênero.
106. Aula embaixo de árvores.
107. A professora é firme com os alunos.
108. Professor iniciou sua atuação na área de academia.
109. Professora se incomoda com os momentos livres.
110. Professor demonstra preferência por aulas dirigidas.
111. A aula tem que ser direcionada, daí os alunos não se machucam.
112. Os alunos ajudam a guardar os materiais.
113. Alunos são entregues só para responsáveis autorizados.
114. A professora entrega os alunos aos seus responsáveis na saída.
115. Professor ignora desatenção de aluno.
116. Aluno não participa da aula e não é questionado.
117. Interação aluno x aluno nos momentos livres
118. Alunos dizem que a professora é “chata”.
119. Aula comprometida devido ao uso do auditório para evento.
120. Professora chama atenção da turma por ser chamada de chata.
121. Alunos ficam agitados ao saber que não vão utilizar o auditório.
122. Professora ficou agitada, nervosa, com questionamento de alunos.
123. Professora demonstra insegurança.
124. Reforça que os alunos têm que obedecer à professora.
125. Alongamento feito da mesma forma e linguagem do ensino fundamental.
126. Utilização de nomenclatura formal nos momentos de alongamento.
127. Alunos brigam na aula.
128. Conflito é resolvido com imposição de autoridade.
129. Professora deixa claro que quem dita as regras na aula é ela.
130. Alunos tentam trapacear na brincadeira.
131. A professora decide punir as alunas, colocando-as no fim da fila.
132. Não houve brincar livre.
133. Aula direcionada do início ao fim.
134. Presença dos pais na escola.
135. Utiliza a nomenclatura “pré” para se referir à Educação Infantil.
136. Família levam as crianças.
137. Nas atividades de estafeta, os alunos são divididos por gênero.

138. Utilização de música nas aulas.
139. Estímulo à criatividade dos alunos.
140. Utiliza música como forma de organização.
141. Alunos estimulados à expressão corporal.
142. Os meninos são mais tímidos em atividades de expressão corporal.
143. Aluna fica de fora da aula por não querer participar.
144. Não houve diálogo para saber o porquê que aluna não quis participar.
145. Aluna opta por não participar de brincadeira.
146. Professor não demonstra intenção em resgatar a aluna.
147. Aluna acha a brincadeira chata.
148. Professor identifica aluno com DM leve, ressaltando qualidades do mesmo.
149. Quando a brincadeira lhe é atrativa, aluna que ficou de fora participa.
150. Aluna agride, é advertida e será punida sem recreio.
151. Aluna agride colega.
152. Aluno sem merenda resiste para ir ao refeitório, mesmo com intervenção do educador.
153. Professor questiona o motivo da agressão.
154. Alunos não são estimulados a refletirem seus maus comportamentos.
155. Aluna não responde o porquê de bater em colega e fica de castigo.
156. Três alunos são punidos e ficam sentados sem brincar na praça.
157. Professor diz que aluna agressora vai ficar de castigo sem brincar na praça.
158. Alunos punidos não foram questionados do motivo de estarem de castigo.
159. Aluno se esconde para não ir ao refeitório, pois não trouxe merenda.
160. Professor não percebe a falta de um aluno.
161. Alunos são punidos e não sabem o porquê.
162. Professora ansiosa para se aposentar.
163. Professora solicita cálculo de tempo para aposentadoria.
164. Professora relata pontos negativos sempre do gênero masculino.
165. Professora sem paciência.
166. Professora tem preferência pelas meninas.
167. Aula dirigida no saguão da escola.
168. Aluno é agredido e não é ouvido, pois é recreio.
169. Direção não atende reclamação de aluno.
170. Em deslocamento para aula, um aluno bate o cotovelo no nariz do colega.
171. Aluno que machucou o nariz é atendido pela estagiária.
172. A professora inicia a aula sem sentir falta de aluno que fugiu.
173. Aluno é questionado onde estava após cinco minutos de aula.
174. Alunos são revezados para auxiliarem com o material.
175. Alunos interagem e dialogam ao brincarem livres.
176. Circuito motor sem direcionamento da atividade.
177. Alunos ajudam a organizar e guardar materiais.
178. Alunos demonstram afetividade com educadora.
179. Demonstram autonomia para organizarem-se em fila, divididos por gênero e tamanho.
180. Educadora participa da atividade com os alunos.
181. O aluno não é para levantar sem a professora pedir.
182. Alunos são limitados em seus lugares.
183. Aula dividida em momento dirigido e de exploração livre.
184. Nos momentos livres acontecem conflitos.
185. Alunos brigam e não há mediação, e sim punição.

186. Deslocamento sempre em fila.
187. Professora acalma a turma com relaxamento e massagens usando o lúdico.
188. Alunos levam garrafa de água para aula de Educação Física.
189. Somente a aula começa em total silêncio.
190. Uso de garrafa com água para hidratação.
191. Estabelece limites usando hierarquia.
192. Turma agita-se novamente tendo que buscar material.
193. Professor demonstra ciúme com a turma frente a estagiária.
194. Uso de brincadeiras folclóricas, tradicionais.
195. Aluno demonstra preconceito com negros.
196. Não houve diálogo e resolução em situação de preconceito.
197. Professor chama aluno de preguiçoso.
198. Ameaças de tirar o recreio ao não participar de aula.
199. Aluna é ameaçada se quer falar com a diretora para resolver sua recusa de participar da aula.
200. Ameaça a aluno de ficar sem brincar se não obedecer.
201. Atividades de repente desapropriadas para faixa etária.
202. Não é disponibilizado momento de autonomia para o alunado.
203. Alunos protegidos do forte sol.
204. Atividades diversificadas mescladas com momento livre.
205. Desatenção à indisciplina de aluno.
206. Professores justificam atitudes de aluno com as vestimentas de sua mãe.
207. Professores fazem comentários discriminatórios/pejorativos sobre famílias de alunos.
208. Alunos agitados são solicitados que deem a cabeça na classe.
209. A rotina da aula é passada oralmente para os alunos.
210. Professora repreende indisciplina impondo sua autoridade e hierarquia.
211. Repetidamente as meninas tem que voltar para dentro da sala após indisciplina.
212. Aula embaixo de árvores devido ao forte sol.
213. Alunos se batem sem professor perceber.
214. Alunos são punidos por brigarem.
215. Reflexão que brigar não é legal e machuca. Media conflito.
216. Não é respeitado o tempo de concentração dos alunos.
217. Professora pede tarefa à aluna com linguagem que aluna não entende.
218. Material não é separado com antecedência.
219. Todos os dias, a família leva e busca seus filhos e irmãos.
220. Aluno é punido por tocar terra em colega, mas não há reflexão.
221. Professora displicente na aula.
222. Professor diz que vai conversar com os pais de aluna que agrediu colega.
223. Garoto necessita de atenção do professor para atender solicitação.
224. Alunos têm que esperar para brincar.
225. Brincadeira onde todos participam tem maior durabilidade.
226. Vontade dos alunos não é respeitada.
227. Professor se chateia por ter aceitado provocação de aluno.
228. Percebe e comenta sobre diferença de comportamento de alunos.
229. Encara como sua tarefa auxiliar os alunos a aprenderem a usar a oralidade em conflitos.
230. Educador em momento livre dos alunos manuseia seu celular.
231. Educador não está atento a conflito e resolve punindo os envolvidos.

- 232.** Aluno é arrastado com rispidez pela unidocente.
- 233.** Aluno resiste à ordem e é arrastado bruscamente.
- 234.** Direção vem mediar situação e atitudes ríspidas se repetem.
- 235.** Alunos da Educação Infantil encaram rispidez com naturalidade.

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DO PESQUISADOR À SECRETARIA
MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTÃO



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS DO MOVIMENTO HUMANO
MESTRADO E DOUTORADO

Porto Alegre, 26 de julho de 2013.

Prezados(a) Senhores(a):

Com satisfação apresentamos o professor FIORAVANTE CORREA DA ROCHA, mestrando de nosso Programa de Pós-Graduação que necessita autorização para o estudo "DIFERENTES INFÂNCIAS E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO NA REDE MUNICIPAL DE PORTÃO", nesta Rede, para fins de aproveitamento no desenvolvimento de sua dissertação de mestrado.

Outrossim, informamos que o referido aluno está regularmente matriculado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Desde já, antecipamos nossos agradecimentos e colocamo-nos à disposição para quaisquer esclarecimentos que se façam necessários.

Atenciosamente.

Prof. Flávio Antônio de Souza Castro,
Coordenador de Pós-Graduação.

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE PORTÃO



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTÃO
CENTRO ADMINISTRATIVO ARTHUR PEDRO MÜLLER
Secretaria Municipal de Educação

Portão, 20 de agosto de 2013.

Senhor Coordenador:

Ao cumprimentá-lo, acusamos o recebimento de ofício solicitando a autorização para o estudante de mestrado Fioravante Correa da Rocha, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, realizar trabalho de pesquisa junto às escolas da Rede Municipal de Ensino de Portão.

A Secretaria Municipal de Educação vem autorizar as atividades de pesquisas do referido estudante nas escolas municipais de Portão/RS a partir de agosto de 2013.

Sendo o que tínhamos para o momento, colocamo-nos a disposição para qualquer outro esclarecimento.

Cordialmente.

Adreane Arnecke
Secretaria Municipal de Educação

ANEXO C – AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA I

Escola Municipal de Ensino Fundamental
Professor: Componente: Educação Física
Turma: Pré A Turno: Manhã / 2013 Trimestre: 3º

Ana Bauermann, Ana Clara Barbosa, Ana Luiza, Daniel, Eduardo, Emilly, Gabriela, Igor, Isabele, Isadora, Kauane, Miguel, Mateus, Sarah, Teilor, Vitor, Yuri, Tábata.

Nas atividades recreativas, executou com facilidade movimentos que envolveram equilíbrio dinâmico (situações de equilíbrio em movimento), evidenciando a cooperação (ajuda ao outro) nas brincadeiras propostas.

Bruna, Déryc,

Nas atividades recreativas, executou com facilidade movimentos que envolveram equilíbrio dinâmico (situações de equilíbrio em movimento), podendo melhorar um pouco na cooperação (ajuda ao outro) durante as brincadeiras propostas.

ANEXO D – AVALIAÇÃO DE EDUCAÇÃO FÍSICA II

Escola Municipal de Ensino Fundamental ~~Luiz Gonzaga~~
Professora: ~~Silvia Regina~~ Componente: Educação Física
Turma: E.I.2 Turno: Tarde / 2013 Trimestre: 3º

Pareceres:

1 = Nas atividades recreativas realizou com bom empenho as brincadeiras, assim auxiliando para que seu desenvolvimento psicomotor continue progredindo, demonstrando destreza e agilidade no jogo de caçador e nas habilidades de equilíbrio e lateralidade.

Daniela
Julio
Karolini
Sofia

2 = Nas atividades recreativas realizou, geralmente, com empenho as brincadeiras, assim auxiliando para que seu desenvolvimento psicomotor continue progredindo, demonstrando destreza e agilidade no jogo de caçador e nas habilidades de equilíbrio e lateralidade.

Brendha
Daniel
Henrique
Isadora
Moisés
Vinícius
Vitor

3 = Nas atividades recreativas, pode realizar com maior empenho as brincadeiras, assim auxiliará para que seu desenvolvimento psicomotor continue progredindo, demonstrando destreza e agilidade no jogo de caçador e nas habilidades de equilíbrio e lateralidade.

Alisson
Estéfani
Gabrielly
Nicoly
Paola
Renata
Ronaldo
Taíssa