

Impressões Docentes na Educação Física Escolar de Cuiabá, Mato Grosso: Relato de Experiências Positivas na Educação Infantil

Teachers' Impressions in School Physical Education in Cuiabá, Mato Grosso: Report of Positive Experiences in Early Childhood Education

Impresiones docentes en educación física escolar en Cuiabá, Mato Grosso: Informe de experiencias positivas en educación infantil

Géssica Adriana de Carvalho Lúcio¹ José Tarcísio Grunenvaldt²
Evando Carlos Moreira³

Resumo

O presente estudo tem por objetivo descrever as práticas de ensino desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil a partir dos relatos de experiências de professores de Educação Física das escolas municipais de Cuiabá, MT. Para tanto, realizamos um estudo de campo, de natureza descritiva, de abordagem qualitativa e interpretativa. Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de Educação Física das escolas municipais de Cuiabá, MT, atuantes na Educação Infantil. Os instrumentos utilizados na pesquisa foram questionário e entrevista. Evidenciamos nos relatos das experiências dos professores experiências consideradas por eles como exitosas, significativas, proveitosas, dentre elas: a experiência com relação ao conhecimento corporal; o uso da música, diferentes ritmos e espaços; a ludicidade e a imaginação; a utilização de material reciclado como recurso nas aulas.

Palavras-chave: Experiências de ensino. Educação Física. Educação Infantil.

Abstract

The present study aims to describe the teaching practices developed in Physical Education classes in Early Childhood Education based on reports of experiences from Physical Education teachers in municipal schools in Cuiabá/MT. To do so, we carried out a field study, of a descriptive nature, with a qualitative and interpretative approach. The research subjects were six Physical Education teachers from municipal schools in Cuiabá/MT, working in Early Childhood Education. The instruments used in the research were questionnaire and interview. We evidenced in the reports the teachers' experiences considered as successful, significant, useful, among them: the experience in relation to body knowledge; the use of music, different rhythms and spaces; playfulness and imagination; the use of recycled material as a resource in the classes.

Keywords: Teaching experiences; Physical education; Early Childhood education.

Resumen

El presente estudio tiene como objetivo describir las prácticas docentes desarrolladas en las clases de Educación Física en la Educación Infantil a partir de relatos de experiencias de profesores de Educación Física en escuelas municipales de Cuiabá/MT. Para ese propósito, realizamos un estudio de campo, de carácter descriptivo, con enfoque cualitativo e interpretativo. Los sujetos de la investigación fueron seis profesores de Educación Física de escuelas municipales de Cuiabá/MT que actúan en Educación Infantil. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron cuestionario y entrevista. Evidenciamos en los relatos de los docentes experiencias consideradas como exitosas, significativas, útiles,

- 1 Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). Atuação profissional: Aluna no doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT)- Bolsista Capes. Aluna no doutorado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGE-UFMT). E-mail: gessicalucio@hotmail.com
- 2 Pós-doutor em Educação Física - Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Titular, Aposentado da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional com polo na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: jotagrun@hotmail.com
- 3 Pós-doutor em Estudos da Criança pela Universidade do Minho, Portugal. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso. UFMT. Cuiabá, MT –Brasil- Departamento de Teoria e Fundamentação- Faculdade de Educação Física. Professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. (PPGE-UFMT). Professor do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional com polo na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. Programa de Mestrado e Doutorado em Educação do Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. (PPGE-UFMT). Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional com polo na Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: ecmmoreira@uol.com.br

entre ellas: la experiencia en relación al conocimiento del cuerpo; el uso de la música, diferentes ritmos y espacios; alegría e imaginación; el uso de material reciclado como recurso en las clases.

Palabras clave: Experiencias docentes; Educación Física; Educación Infantil.

1. INTRODUÇÃO

A educação infantil é a primeira etapa da educação básica brasileira e, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), tem “[...] como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (Brasil, 1996)⁴. Além da LDB/96, a própria Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, consagram as crianças de 0 a 6 anos como “sujeitos de direitos”.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) deliberou que a educação das crianças de até seis anos de idade seria definida como primeira etapa da Educação Básica, mais tarde, em 2005, foi alterada pela lei federal nº 11.114, determinando que a criança com seis anos completos deveria estar matriculada no primeiro ano do ensino fundamental, passando a ser responsabilidade da educação infantil as crianças de até cinco anos de idade.

A Educação Infantil vem passando por um processo de expansão e consolidação no Brasil, decorrente, dentre outras diretrizes, da Emenda Constitucional 59/2009, que tornou obrigatória a matrícula e a frequência de crianças de quatro e cinco anos de idade em instituições formais de ensino em todo território nacional.

Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/2009, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos. Essa extensão da obrigatoriedade é incluída na LDB em 2013, consagrando plenamente a obrigatoriedade de matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos em instituições de Educação Infantil (Brasil, 2018, p. 36).

Esses processos de expansão e institucionalização da primeira etapa da Educação Básica vêm acompanhados de preocupações pedagógicas acerca da organização e operacionalização do trabalho educativo com as crianças. Várias iniciativas governamentais e de instituições implicadas com a Educação Infantil têm sido empreendidas no sentido de construir orientações legais e pedagógicas de alcance nacional⁵ para essa primeira etapa da Educação Básica, com destaque: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (Brasil, 1998); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009, 2013); e a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018).

Inicialmente, foi elaborado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 e, mais tarde, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEI), em 2009 (Brasil, 2009).

⁴ Modificada, posteriormente, em 2006, para zero a cinco anos de idade, devido à Lei nº 11.274, que transforma o Ensino Fundamental em nove anos e, por conseguinte, diminui o tempo da Educação Infantil.

⁵ Existem outros documentos dessa natureza, tais como: Diretrizes operacionais para a Educação Infantil (2000), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002), Parâmetros Nacionais de Infraestrutura Básica para as Instituições de Educação Infantil (2005), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006), Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (2009).

A revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (Brasil, 2013) orientam que as instituições de Educação Infantil devem ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade, garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diversas linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e a interação com outras crianças. Com efeito, o objetivo da Educação Infantil nesse sentido é o de garantir experiências educativas com qualidade a todas as crianças em sua integralidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de zero a cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, assegurando a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 2010).

Outro documento orientativo e mais recente é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento homologado pelo Ministério da Educação (MEC) e que reúne uma série de orientações que devem guiar a educação geral básica nas escolas brasileiras. Dessa forma, a BNCC para Educação Infantil norteia as instituições de ensino quanto às competências e habilidades a serem adquiridas pelas crianças, com o objetivo de formar jovens mais preparados e autônomos.

Faz-se necessário pontuar que a BNCC não invalida os documentos e leis que já estão postos; portanto, as diretrizes educacionais anteriores a BNCC continuam valendo. Os eixos estruturais da Educação Infantil continuam os mesmos, conforme propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, bem como os documentos relativos ao segmento. Portanto, interagir e brincar continuam sendo o foco do trabalho com esses alunos.

A BNCC estabelece seis direitos de aprendizagem para a fase da Educação Infantil. Eles têm a função de garantir as condições necessárias para que as crianças tenham um papel ativo em seus ambientes de aprendizagem, solucionando os desafios vivenciados e construindo significados sobre si próprias e sobre o mundo. Destaca ainda, que as crianças precisam desenvolver habilidades com base em eixos que integram a educação infantil, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. São eles que asseguram as condições para que as crianças “aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural” (Brasil, 2018, p. 36).

Além de trazer os direitos de aprendizagem, a BNCC também destaca cinco campos conceituais de experiências que devem estar presentes na Educação Infantil para que as crianças possam desenvolver suas habilidades sociais, culturais e intelectuais.

De acordo com a BNCC:

Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências (Brasil, 2018, p. 40).

Esses campos devem fazer parte do projeto pedagógico das escolas, criando um ambiente de aprendizado que ofereça oportunidades de convivência, brincadeiras, participação, exploração, expressão e autoconhecimento.

A BNCC propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos campos de experiências, que são compreendidos como “[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (Brasil, 2018, p. 21). A definição e a denominação dos campos de experiências também se baseiam no que dispõem as DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais a ser propiciados às crianças e associados às suas experiências.

A BNCC propõe cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e imagens; Escuta, fala, linguagem e pensamento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

De acordo com a BNCC (Brasil, 2018, p. 21):

Os Campos de Experiência colocam, no centro do projeto educativo, as interações, as brincadeiras, de onde emergem as observações, os questionamentos, as investigações e outras ações das crianças articuladas com as proposições trazidas pelos/as professores/as. Cada um deles oferece às crianças a oportunidade de interagir com pessoas, com objetos, com situações, atribuindo-lhes um sentido pessoal. Os conhecimentos aí elaborados, reconhecidos pelo/a professor/a como fruto das experiências das crianças, são por ele/a mediados para qualificar e para aprofundar as aprendizagens feitas.

Os campos de experiência buscam integrar as diferentes linguagens e as diversas áreas do conhecimento presentes na Educação Infantil. De maneira específica, a BNCC da Educação Infantil não aborda a Educação Física em nenhuma das suas versões (Brasil, 2015, 2016, 2017 e 2018) como componente curricular ou área de conhecimento em nenhum Campo de Experiência, mesmo naquele que existe uma tendência interpretativa como o campo Corpo, Gesto e Movimento.

Sobre esse apontamento, Mello e colaboradores (2016), ao analisarem a segunda versão da BNCC também apresentam que no campo supracitado existia uma possibilidade de aproximação com a Educação Física.

Embora a Educação Infantil não se organize no formato disciplinar, Mello e colaboradores (2016) argumentam que, dada a centralidade do corpo e do movimento, dos jogos e das brincadeiras no processo de educação da pequena infância e de sua valorização nos documentos legais que orientam o trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos

em todo o País, a presença de professores com formação específica em Educação Física na primeira etapa da Educação Básica é cada vez mais frequente.

Pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar, não há menção à disciplina Educação Física na BNCC e nos documentos que a antecederam (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil). Entretanto, dada a centralidade do corpo/movimento e dos jogos/brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos nessa primeira etapa da Educação Básica, esse componente curricular vem se consolidando e ampliando a sua presença nesse contexto, sobretudo por meio de suas práticas e dos conhecimentos provenientes delas, que buscam contemplar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições dedicadas à sua educação (Mello *et al.*, 2016, p. 131).

Martins (2018) aponta que os processos de expansão e institucionalização da primeira etapa da Educação Básica vieram acompanhados de preocupações pedagógicas sobre a organização e a operacionalização do trabalho educativo com as crianças, tendo em vista as várias iniciativas governamentais e de outras instituições voltadas para a Educação Infantil, no sentido de construir orientações legais e pedagógicas para essa primeira etapa da Educação Básica.

Nos três referidos documentos, a Educação Infantil é descrita como uma etapa da Educação Básica que não se organiza de maneira disciplinar, ou seja, caracteriza-se por promover processos de ensino-aprendizagem integrados, sem a divisão por disciplinas curriculares, e, muito menos, ministradas por professores especialistas em determinada área do conhecimento, como ocorre nos ensinos Fundamental e Médio (Martins, 2018, p. 28).

A Educação Infantil apresenta-se como uma etapa escolar primordial na formação de um indivíduo no que diz respeito, não somente a transmissão de conhecimento, mas também ao englobar questões relacionadas ao amor, fraternidade, dignidade, solidariedade, responsabilidade, ética, dentre outros valores fundamentais para a convivência harmoniosa do ser humano na sociedade. A infância apresenta-se como um momento privilegiado e rico de aprendizagens. No que se refere à Educação Infantil, merece destaque a aprendizagem do movimento corporal, proporcionada nas aulas de Educação Física escolar.

A Educação Física está estabelecida como componente curricular obrigatório segundo a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) 9394/96, artigo 26, parágrafo 3º. O documento estabelece que a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola e ajustar-se às especificidades de educação da criança e do processo de escolarização nos seus diferentes níveis de ensino. Tal obrigatoriedade encontra-se explícita também no Parecer n.376/97, de 11/6/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que reafirma o artigo 26 da LDB.

Contudo, em cada região do país encontramos diferentes procedimentos em relação à presença do professor de Educação Física, tanto na fase da Educação Infantil quanto nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, a LDB estabelece, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, as orientações e normas para o desenvolvimento da Educação Infantil. Acerca da presença ou exigência do professor de Educação Física na

Educação Infantil, a legislação não se manifesta e, nos documentos oficiais que norteiam a prática pedagógica do segmento infantil, não consta a obrigatoriedade.

Embora não haja obrigatoriedade de que as aulas de Educação Física na Educação Infantil sejam ministradas por professores especialistas neste componente curricular, algumas instituições optam pela sua presença, como é o caso da Rede Municipal de Educação de Cuiabá, que conta com professores de Educação Física atuando na Educação Infantil desde o ano de 2000.

A BNCC não aponta para a “disciplina da Educação Física”. Todavia, compreendemos ser imprescindível a presença do professor com formação em Educação Física nesse contexto, pois existem contribuições específicas referentes ao modo como o trabalho pedagógico com o corpo/movimento e jogos/brincadeiras podem ser desenvolvidos por esses profissionais (Klipell, 2013; Rosa, 2014; Martins, 2015; Barbosa, 2018; Garanhani, 2023).

Cabe destacar ainda que a Educação Física na Educação Infantil tem uma função importante no desenvolvimento da criança. Para tanto, *é necessário considerá-la como um ser integral, permitindo o máximo de experiência, no sentido de possibilitar um rico repertório motor para essas crianças, principalmente nos dias atuais, em que pelas circunstâncias da especulação imobiliária que envolve o sistema habitacional, os condomínios habitacionais não dispõem de espaços amplos para as crianças brincarem e se movimentarem, sendo privadas de atividades motoras que se realizam, nas creches e/ou escolas, em espaço para brincar amplo.*

Kuhn (2016, p. 97) enfatiza que:

[...] as escolas de “Educação Infantil tem o papel de promover tempos e espaços articulados de modo a escutá-las de corpo inteiro (pois a escuta não se faz somente com os ouvidos), considerando respeitosamente seus desejos e interesses. Isso exige observá-las em todas as suas falas, ações, sentimentos, expressões e representações.

Sendo assim, na Educação Infantil as aulas devem ser carregadas de simbolismo e ludicidade, o que em momento algum deve ser confundido com o abandono pedagógico, pois para brincar livremente a criança não precisa de um professor, alguns objetos ou a companhia de outra criança já seria suficiente.

Os primeiros anos da vida da criança são recheados por magia, imaginação e fantasia quando o brincar é sinônimo de experienciar o arquétipo inicial das ideias concebidas poeticamente pela dimensão lúdica da corporeidade (Kuhn, 2016, p. 95).

O campo de aprendizagens que as crianças podem percorrer na Educação Infantil é muito grande. As situações cotidianas criadas nas creches e pré-escolas podem ampliar as possibilidades das crianças viverem a infância e aprender a conviver, brincar e desenvolver projetos em grupo, expressar-se, comunicar-se, criar e reconhecer novas linguagens.

A Educação Infantil como objeto de propostas de políticas de educação pública ainda é muito recente, nesse sentido pela sua novidade, temos ainda muito que conhecer, experimentar e aprender. Desse modo, percebendo a importância que esse nível de ensino

representa para a formação das crianças, justificamos a realização desse estudo como uma forma de conhecer as experiências de ensino dos professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil, no município de Cuiabá, MT.

Isso posto, o presente estudo tem por objetivo descrever as práticas de ensino desenvolvidas nas aulas de Educação Física na Educação Infantil a partir dos relatos de experiências de professores de Educação Física das escolas municipais de Cuiabá, MT.

2. METODOLOGIA

Consideramos que o caminho mais adequado para chegarmos ao objetivo proposto nessa investigação deu-se através dos pressupostos que norteiam a abordagem qualitativa, pois segundo Chizzotti (2000), esse tipo de pesquisa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade. Dessa forma, caracterizamos essa investigação como um estudo de campo, de natureza descritiva, de abordagem qualitativa e interpretativa (Rúdio, 2015).

Foi realizado um contato inicial com a Secretaria Municipal de Educação do Município de Cuiabá, MT para apresentação sobre os objetivos e autorização para realização da pesquisa com os professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil. Foi entregue à instituição uma carta de anuência, para que a mesma assinasse em concordância com a realização da pesquisa, que aconteceria em uma formação realizada pela Secretaria Municipal de Ensino de Cuiabá, na qual estariam presentes os professores de Educação Física da Rede Municipal que atuam na Educação Infantil.

Após a autorização para a pesquisa, foi agendado, de acordo com o calendário de formações, a realização da coleta dos dados com os professores. Aos professores que aceitaram participar da pesquisa foi entregue uma carta de apresentação e o termo de consentimento livre e esclarecido, contendo todas as informações sobre a realização da pesquisa, assegurando sigilo e não identificação dos sujeitos na pesquisa.

Os sujeitos da pesquisa foram seis professores de Educação Física das escolas municipais de Cuiabá, MT, que atuam somente na Educação Infantil. Os critérios de inclusão-exclusão foi o fato de atuar na Educação Infantil e aceitar em participar da pesquisa. Com a finalidade de garantir o anonimato dos professores optamos por identificar os professores através de números P1, P2... a P6 que é o número de sujeitos participantes. Professor 1, 22 anos, formado em Educação Física em 2015, possui especialização em Educação Infantil, atua com a Educação Infantil desde o ano de 2016; Professor 2, 56 anos, formado em Educação Física, em 1990, atua com a Educação Infantil desde o ano de 2000, possui especialização em Educação Física Escolar; Professor 3, 30 anos, formado em Educação Física em 2009, atua com a Educação Infantil desde o ano de 2011; Professor 4, 28 anos, formado em Educação Física em 2009, atua com a Educação Infantil desde o ano de 2011; Professor 5, 64 anos, formado em Educação Física em 1977, atua com a Educação Infantil desde o ano de

2000, possui especialização em Educação Física Escolar; Professor 6, 34 anos, formado em Educação Física em 2015, atua com a Educação Infantil desde o ano de 2011.

Os instrumentos utilizados na pesquisa foram: questionário, e após análise do questionário, uma entrevista. O questionário, a primeira fase da pesquisa, permitiu conhecer os sujeitos e selecionar os professores para a entrevista, realizada *in loco*, de acordo com a disponibilidade dos participantes. As questões utilizadas no questionário intencionaram identificar: nome, idade, sexo, escola em que atua, tipo de vínculo, interesse em participar da segunda etapa dessa pesquisa.

Após análise das respostas dos questionários, foram selecionados para a entrevista seis professores que assinalaram ter interesse em participar da próxima etapa do estudo.

A entrevista teve como foco central as experiências de ensino e, dessa forma, os entrevistados deveriam relatar uma experiência desenvolvida em suas aulas de Educação Física na Educação Infantil e que considerassem significativa em termos de conteúdos, atividades, projetos.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Relatos das experiências significativas

A experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna (Larrosa, 2002, p. 27).

A escola em um sentido amplo cumpre uma função de socialização, ela é configurada para desenvolver o processo de socialização e garantir a reprodução social e cultural como requisito para a sobrevivência da mesma sociedade, como defende Pérez Gómez (1998). O autor aponta que o desafio educativo da escola contemporânea é atenuar os efeitos da desigualdade e preparar cada indivíduo para lutar e se defender nas melhores condições possíveis na sociedade. Fomentar a pluralidade de formas de viver, pensar, sentir, estimular o pluralismo, cultivar a originalidade das diferenças individuais e tolerância social.

As ações realizadas no dia a dia oferecem experiências complexas, pois a cultura, a ciência, ou mesmo a vida é composta de situações em que estão presentes linguagens (Barbosa, 2009, p. 104).

A seguir, apresentaremos alguns relatos dos professores relacionados às experiências de ensino que desenvolveram em suas aulas de Educação Física com a Educação Infantil e que consideram significativas, em termos de conteúdos, atividades, projetos.

Ao discorrerem sobre a abordagem de conhecimento sobre o corpo na Educação Infantil, Pereira, Moreira e Lopes (2016, p.115) apontam que:

Conhecer o corpo é uma condição necessária para o ser estar no mundo. Contudo, na maioria das vezes, a escola, local em que as crianças estabelecem inúmeras relações com o mundo, não permite que tal conhecimento aconteça de forma adequada, pois muitas vezes buscam mais aprisionar esses corpos do que explorá-los, tratando os pequenos alunos como miniaturas de adultos.

Para os autores, os elementos relacionados ao conhecimento sobre o corpo são essenciais para aquisição dos conhecimentos necessários relacionados: a construção da noção de si na formação da identidade; ao conhecimento, a familiarização e a contemplação do próprio corpo; a identificação, nomeação e exploração das partes do corpo; a realização de movimentos que estimulem a formação do esquema corporal; a aprendizagem e como relacionar-se consigo e com os outros.

Teve uma aula na segunda semana que eu trabalhei sobre conhecimento corporal das crianças né, que eu montei o plano de aula todo voltado para conhecer o corpo, a imagem refletida no espelho, a imagem do colega, desenhar seu próprio corpo, fazer expressões corporais, fiz fantoches, levei o espelho para quadra, levei som, deu para ver que eles principalmente as criancinhas de 2 anos⁶, que elas conseguiram reconhecer o corpo delas dos colegas [...]. (sic.). (Professor 1).

Podemos observar no relato do professor uma experiência sobre o conhecimento corporal, explorando a riqueza das possibilidades dos movimentos, a linguagem corporal.

A criança pequena é movimento, “desde o nascimento, as crianças vivem experiências socioculturais com o seu corpo, que possibilitam compreender sua existência (quem sou eu?) e o domínio de sua movimentação no mundo” (Garanhani, 2023, p. 21).

[...] a criança, quando se movimenta, experimenta significações culturalmente construídas num contexto social e sua biologia se desenha. Em síntese, o seu corpo em movimento é a matriz que a constitui um sujeito cultural (Garanhani; Paula, 2020, p. 86-87 *apud* Garanhani, 2023, p. 22).

De acordo com Pérez Gómez (2000) a escola deve cumprir a função de reelaboração crítica e reflexiva dos saberes dessas crianças, que muitas vezes são influenciadas por meios de comunicação que transmitem informações, valores, concepções ideológicas de reprodução da cultura dominante, pois as crianças chegam à escola com um abundante capital de informações e com poderosas críticas e preconceções sobre diferentes realidades a respeito do mundo que as rodeia.

Sendo assim, para desenvolver esse conflito, a escola compreensiva deve se apoiar em uma lógica de diversidade, diagnosticando as preconceções e interesses desses grupos, ao mesmo tempo deve ser capaz de oferecer conhecimentos para análise, facilitando que cada aluno questione, compare e construa suas preconceções, interesses e atitudes (Pérez Gómez, 2000).

Mais do que transmitir informação, a função educativa da escola contemporânea deve se orientar para provocar a organização racional da informação fragmentária recebida e a reconstrução das pré-concepções acríticas, formadas pela pressão re-

6 A professor trabalha em um Centro Emergencial de Educação Infantil – CEEI, que atende crianças de 6 meses a 5 anos de idade.

produtora do contexto social, por meio de mecanismos e por meios de comunicação cada dia mais poderosos e de influência sutil (Pérez Gómez, 2000, p. 26)

Só é possível essa reconstrução de conhecimentos mediante as vivências, as relações sociais, as experiências de aprendizagem que resultem em novas maneiras de pensar e fazer. Nesse sentido, o professor deve ter a consciência desse processo, da necessidade de transformar a aula, a escola, para que se ampliem as vivências e práticas sociais que induzam a solidariedade, a colaboração, a experimentação e outros tipos de relações com o conhecimento e a cultura.

A criança gosta de brincar, para ela essa ação é algo prazeroso e, para isso, o conhecimento desse professor deve ir além do simples fazer, deve criar situações diversificadas com materiais diferentes, tempos e momentos distintos. Brincadeiras que possibilitem as crianças da Educação Infantil reconhecerem as partes do corpo e suas funções, as articulações, o que elas fazem, ou ainda, atividades que estimulem a hábitos higiênicos e saudáveis, estrutura do esquema corporal, coordenação óculo-manual/ pedal e percepção sensorial (Pereira; Moreira; Lopes, 2016, p. 117).

Outro elemento que podemos destacar que pode ser utilizado nas aulas de Educação Infantil é a música.

Para Pereira, Moreira e Lopes (2016) a música na infância ocupa um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, visto a sua capacidade de comunicação, entretenimento, retenção da atenção e possibilidade das crianças se expressarem espontaneamente, conduzindo-as ao aprendizado. Tal aspecto pode ser observado no relato que segue:

A experiência maior que eu tenho na área da educação infantil, foi com musicalidade, expressão corporal o ensinamento através da música principalmente na faixa etária de 3 anos, 4 anos o objetivo assim é mais atingido, 5 anos atinge bastante mas não é como 3 e 4 anos, e dentro dessa experiência devido ao fato da gente ser músico, tocar instrumento musical facilita bastante e o aprendizado é maior e as crianças como elas têm dificuldades de se concentrar devido a faixa etária chama atenção quando você toca um instrumento musical como violão né e isso faz com que elas participem mais, vivenciem mais né. (sic.). (Professor 2).

A teoria de Howard Gardner considera a inteligência musical como uma das múltiplas inteligências que podem ser desenvolvidas desde muito cedo, visto que a música está fortemente ligada no mundo das crianças, podendo provocar sensações de bem-estar, até mesmo dentro do útero materno. A área cerebral responsável pela música está muito próxima da área do raciocínio lógico matemático, está ligada a concentração, a memorização e a coordenação motora. Sendo assim, a música pode contribuir muito para o crescimento saudável e feliz da criança em todos os aspectos da sua vida. “Em resumo, a cultura circundante desempenha um papel predominante na determinação do grau em que o potencial intelectual de um indivíduo é realizado” (Gardner, 1995, p. 47). Desse modo, a escola deve respeitar as habilidades de cada um, propiciando o contato com atividades que trabalhem outras inteligências, mesmo porque, segundo o autor, todas as atividades que realizamos utilizam mais que uma inteligência.

A música ajuda a equilibrar as energias, desenvolve a criatividade, a memória, a concentração, a disciplina, a socialização, além de contribuir para a higiene mental, reduzindo a ansiedade e promovendo vínculos (Barreto; Silva, 2004).

Para Garanhani e Nadolny (2004, p. 65):

[...] a escola da pequena infância, ao proporcionar o desenvolvimento infantil nas suas diversas dimensões, realiza a mediação entre a criança e o conhecimento culturalmente construído e traduzido em diferentes formas de linguagem (oral, corporal, musical, gráfico- -pictórica e plástica). Ao mesmo tempo, as atividades desenvolvidas nesse tipo de escola desenvolvem na criança habilidades para a expressão e comunicação.

Dessa maneira, as diferentes linguagens, a interação e o brincar são elementos articuladores que favorecem o desenvolvimento infantil e a apropriação de conhecimentos.

Na BNCC, os processos pedagógicos na Educação Infantil partem da concepção de que a construção de conhecimento pelas crianças se efetiva por meio da participação direta delas nas diferentes práticas cotidianas. Nesse processo, o respeito ao modo como as crianças pequenas se relacionam com o mundo e a especificidade dos recursos que utilizam como a corporeidade, a linguagem e a emoção são reconhecidos como essenciais nos processos de aprendizagem. Para isso, elas precisam imergir nas situações, em um processo aberto às possibilidades de interações infantis: as “experiências de aprendizagem” (BRASIL, 2018).

Dentre os campos de experiências propostos pela BNCC, destacamos o campo “corpo, gestos e movimentos”, pois:

Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. (Brasil, 2018, p. 38-39).

Nesse sentido, as crianças precisam aprender a reconhecer espaços e objetos desde cedo, por meio da utilização do próprio corpo, movimentos e gestos. Isso é fundamental para que elas compreendam o espaço em que vivem, conheçam a si mesmas e aos demais.

Uma experiência que tenha sido positiva ou significativa que tenha sido exitosa [...] o que eu já trabalhei que dá muito certo, com a faixa etária de 4 e 5 que eu trabalho, e a de 3 que eu já trabalhei aqui, é muito trabalho com música e ritmo. É uma experiência que sempre dá certo e que esse trabalho de música e ritmo seja: música com gesto, música com expressão corporal não moldado numa modalidade de dança [...] eles gostam muito do movimento da música e o interessante da gente observar que eu já observei é que como a música influencia no comportamento deles que isso é interessante a gente trabalhar. Músicas mais agitadas quando eles estão bem calmos, música mais calma e variar muitas músicas, proporcionar a eles uma vivência de músicas bem diferentes, isso é uma coisa que dá bastante certo. Trabalhar muito com os espaços da escola não somente no ambiente que eu dou aula, mas trabalhar sim, a

gente tem o bosque, tem a corda e utilizar muito todos os espaços da escola é uma experiência que tem dado muito certo, as árvores, o barranco, os espaços que a gente tem na escola de corda suspensa algumas atividades dessas assim bem diferenciadas que trabalham bastante o movimento e que não são só focadas, assim só bolas [...], eles gostam bastante e são experiências que funcionam bastante. (sic.). (Professor 3).

No relato do sujeito anterior podemos observar como experiência exitosa, o uso da música, de diferentes ritmos e espaços, observamos uma positividade, quando se utiliza de diferentes espaços/ lugares da escola, diferentes ritmos proporcionando assim, as crianças, a meu ver, ricas experiências, a partir de possibilidades de movimento, exploração através dos sentidos, interação com meio.

Nesse sentido, Garanhaní e Nadolny (2004) apontam que a organização pedagógica do espaço o torna um ambiente de aprendizagens e, conseqüentemente, de desenvolvimento. Para isso, o uso do espaço deve ser planejado de forma cuidadosa pelo profissional responsável pela educação da pequena infância.

Viñao Vago e Escolano (2001) apontam que apesar da dimensão espacial da atividade humana e da educativa, o espaço na atividade é uma questão ainda não estudada a fundo e nem de modo sistemático. Pois, ao se projetar, construir e destinar espaços físicos para a educação formal e a organização dos espaços destinados às práticas culturais de esportes e lazer, é preciso pensar de um modo em que a lógica racional, estética e ambiental sejam estabelecidas através de relações equilibradas. Nesse sentido, se entende que os locais destinados a realização de práticas de esporte e lazer devem expressar a dialética entre o aberto e o fechado. Se apresentando:

Numa ordem racional disposta com uma finalidade estética, outra ordem funcional também, por sua vez racional impõe uma configuração diferente do espaço. A educação ilustrada, metódica, leva dentro de si, qual um germe, entremeados, aspectos – o jogo, a educação física- que rompem a arquitetura ordenada do jardim neoclássico e abrem os olhos e, com eles, a mente e o corpo, à sensibilidade romântica e o espaço natural e selvagem, não regulado (Viñao Frago; Escolano, 2001, p. 138).

Barbosa (2009) salienta que é preciso, então, organizar a escola para que as crianças possam ter tempo para viver a infância. Essa intervenção se faz através da criação e da transformação das condições materiais do espaço, da seleção de materialidades, da proposição de situações que provoquem o desejo e a necessidade de aprender.

A ludicidade e a imaginação foram apontados por outro participante como experiência significativa desenvolvida em suas aulas. Podemos dizer que a imaginação é uma categoria significativa na elaboração de atividades e práticas educativas para crianças.

Significativa assim, o que eu geralmente tenho é quando eu trabalho bastante a questão da ludicidade voltada para a imaginação, deixar a criança mais envolvida com a atividade. Então, você geralmente conta uma história, uma coisa mais lúdica e através dessa imaginação que eles vão tendo, vai facilitando os movimentos, então quando eu quero trabalhar lateralidade, noção de espaço, eu não coloco o exercício em si para não ficar aquela coisa monótona de ir lá ter que fazer e depois esperar o outro colega fazer, aí o que eu costumo fazer, costumo criar uma história, uma situação,

um passeio à lua, uma viagem na floresta, enfim a gente vai criando uma situação a através da imaginação. (sic.). [...]. (Professor 4).

Podemos observar no relato do professor o uso da imaginação como meio para envolver as crianças nas atividades. Além disso, a ludicidade se mantém presente, o que para Nista-Piccolo e Moreira (2012 p. 68) “[...] deve permear as propostas, alinhando os conteúdos e até mesmo a mediação do professor”. Nesse sentido, os autores apontam que é possível oferecer às crianças propostas lúdicas, proporcionando juntamente o aprimoramento de ação motora.

De acordo com Gomes (2016, p. 18, grifo do autor):

Quanto mais diversificadas foram as atividades lúdicas, maior a chance de envolver as crianças em situações proativas para a aprendizagem da empatia, da criatividade, da solidariedade, do *fair-play* e de comportamentos pró-sociais, além de equipá-las psicologicamente a manejar suas emoções depressivas de medo, frustrações e suas emoções positivas de alegria que as pequenas vitórias lhes promovem.

A brincadeira imaginativa possibilita experienciar diferentes sensações e aprendizagens, impossíveis materialmente de ocorrer, como as sensações de estar em uma floresta, mesmo quando se está dentro de uma sala de aula no centro urbano da cidade. Por meio da imaginação, temos o poder e a liberdade de realizar coisas fora da realidade e do presente. Também promove circunstâncias que possibilitam à criança expressar sentimentos e sentidos ‘tolhidos’ ou até mesmo ainda desconhecidos para ela, e com os quais, assim, ela aprenderá a lidar com eles (Simon, 2013).

O mundo da criança é representado por meio de suas expressões, vivenciadas por ela por meio do jogo, da imitação, do desenho, da modelagem. Esse é um processo significativo para a educação. Trata-se aqui, da ideia de que a imaginação conduz à liberdade, a descoberta, pois permite o surgimento do novo, do surpreendente, do inesperado, de uma forma imprevista em nosso caminho.

A imaginação é para a criança um espaço de liberdade e de decolagem em direção ao possível, quer realizável ou não. A imaginação da criança move-se junto — comove-se — com o novo que ela vê por todo o lado no mundo. Sensível ao novo, a imaginação é também uma dimensão em que a criança vislumbra coisas novas, presente ou esboça futuros possíveis. Ela tem necessidade da emoção imaginativa que vive por meio da brincadeira, das histórias que a cultura lhe oferece, do contato com a arte e com a natureza, e da mediação adulta: o dedo que aponta, a voz que conta ou escuta, o cotidiano que aceita (Girardello, 2011, p. 76).

Dessa forma, o mundo da imaginação passa pelo movimento, pelo sentimento e pelo pensamento, ou como diz Girardello (2011, p. 76), está “ligada à inteligência e às emoções”. Porém, a referida autora aponta que a imaginação é, muitas vezes, deixada de lado, nos processos educativos, ficando preservada e relacionada apenas à arte e estética, de maneira engessada e com contatos momentâneos.

E assim também acontece com muitas práticas pedagógicas da Educação Física, nas quais é possível contar o número de momentos lúdicos e previsíveis das atividades, bem como os momentos direcionados para o ‘aprendizado’ da criança.

A imaginação é uma rica possibilidade para incentivar o desenvolvimento da criança de forma criativa, autônoma e lúdica, dessa maneira desenvolvendo assim a sensibilidade da criança, mas antes de tudo o professor enquanto mediador deve ter a consciência da importância de possuir um olhar sensível para essa criança.

De acordo com Surdi (2014, p. 54) a sensibilidade, “mediada pela imaginação, possibilita que a percepção estética penetre em diferentes mundos, nas mais diferentes formas possíveis”. Dessa maneira, abre-se para o poder da criação humana. Na experiência estética, a imaginação propõe um acordo entre a natureza e o sujeito, por meio do sentimento. O sentimento consegue capturar o objeto e os une com as potencialidades do sujeito. (SURDI, 2014).

O autor salienta que a experiência estética quer fazer parte da educação de um ser humano que redescobre a cada dia a necessidade do lúdico, que uma atitude desinteressada pode gerar e a arte pode ensinar (Surdi, 2014, p.69). Com relação à imaginação com que a criança é privilegiada através desse sentimento, Eliade (1991, p. 16 apud Surdi, 2014, p. 69) discorre que:

Ter imaginação é ver o mundo na sua totalidade; pois as imagens têm o poder e a missão de mostrar tudo o que permanece refratário ao conceito. Isso explica a desgraça e a ruína do homem a quem falta imaginação: ele é cortado da realidade profunda da vida e de sua própria alma.

O autor enfatiza que a imaginação faz parte da nossa sensibilidade e para a criança ela se apresenta como possibilidade de sentir o mundo com profundidade e totalidade e, cuja sensação deve ser incentivada no processo de educação humana, em qualquer nível de ensino.

A sensibilidade nos dá a capacidade de inventar e criar; e isso nos credencia como seres diferentes, que percebemos o mundo de modo diverso (Surdi, 2014, p. 72).

Corroborando o autor referido, Girardello (2011, p. 90) destaca que:

[...] a imaginação da criança é um modo de ver além ou de entrever, que intensifica a experiência do olhar e vice-versa. Como todos os sentidos podem despertar a emoção imaginava, poderíamos também falar na imaginação como um modo de sentir além. As vivências imaginativas da infância têm um papel crucial no seu desenvolvimento estético, afetivo e cognitivo. [...] é possível atuar favoravelmente sobre a imaginação infantil, criando melhores condições para que as crianças disponham desse tempo ou lugar — metáforas para a imaginação — onde possam exercitar sua curiosidade sobre as coisas do mundo, constituir conhecimento sobre elas e sobre si próprias, e viver mais plenamente o imaginável.

Dessa forma, a criança deve ser regada de estímulos que a levem a gerar e produzir sonhos, abrindo caminhos para o dinamismo criador da imaginação, o que gerará uma

linguagem, uma leitura desses sonhos. Por meio dessas experiências de devaneios, novos pensamentos serão construídos (Machado; Abreu-Bernardes, 2013, p. 64).

Com base no exposto, podemos considerar que a percepção, a imaginação, a criatividade e a ludicidade são características fundamentais na Educação e na Educação Física de crianças pequenas.

Outra experiência relatada considerada pelo professor proveitosa com efeito significativo foi à utilização de pneus (material reciclado) como recurso nas aulas com as crianças.

Uma experiência assim que eu tive com meus alunos que foi bastante proveitosa que eu penso que para eles também teve um efeito muito bom, foi o trabalho com pneu. Trabalho tanto assim de equilíbrio, com o pneu na horizontal, na vertical, com eles correndo atrás do pneu, eles tentando pular o pneu em movimento [...] então esse trabalho foi uma experiência assim que eles gostaram muito e eu alcancei o objetivo na aula, foi uma aula assim que foi alegre, satisfatória, que trouxe efeito mesmo, que eles demonstraram depois e que foi uma experiência assim muito boa. (sic.). (Professor 5)

Podemos observar no relato a riqueza de possibilidades de um mesmo objeto ou artefato pode oferecer na realização de atividades e, que de acordo com o relato, os alunos gostaram muito.

Com efeito, Sayão (2002, p. 62) aponta que:

[...] quando as crianças experimentam diferentes objetos e os transformam em brinquedos, em muitos momentos, é interessante que essa experiência aconteça [...] todos sabemos que a maioria das crianças adora rolar pneus em espaços amplos. Sabemos também que elas próprias criam obstáculos para serem ultrapassados com os pneus. [...] As crianças fazem pilhas de pneus e entram dentro deles, escondendo-se.

A autora destaca ainda que se considerarmos que os objetos são elos importantes nas interações que estabelecemos com as crianças, é preciso possibilitar que estas também criem brinquedos. A reutilização de materiais, como papéis, papelões, plásticos, panos, cordas, tintas, entre outros, permite uma riqueza de criação que, às vezes, é surpreendente para nós, os adultos (Sayão, 2002).

Esses artefatos, também faz Barbosa (2009) ressaltar a importância para as crianças de materiais de diferentes naturezas como plástico, borracha, couro, madeira, vidro, bambu, E.V.A., pois cada um deles promove uma experiência sensorial e apresenta diferentes resistências e possibilidades. Nesse sentido, esses materiais nas mãos de crianças e adultos curiosos, são pequenos eventos que podem originar processos amplos e profundos de aprendizagem

Segundo Kishimoto (2010, p. 1) “ao brincar, a criança experimenta o poder de explorar o mundo dos objetos, das pessoas, da natureza e da cultura, para compreendê-lo e expressá-lo por meio de variadas linguagens”. Nesse sentido, o brincar desperta a curiosidade das crianças pela exploração de objetos e brinquedos e as leva a ver o que se pode fazer com cada objeto, “[...] é assim que as crianças vão aprendendo experimentando e repetindo vá-

rias vezes, em contato com os objetos do mundo físico o que cada coisa faz e o que se pode fazer com cada coisa” (Kishimoto, 2010, p. 12).

A utilização de materiais reciclados foi apontada também por outro participante da nossa pesquisa. A experiência relatada foi desenvolvida a partir de um projeto interdisciplinar juntamente com professores de Artes e Educação Física.

Sayão (2002, p. 65) enfatiza que:

[...] pensar a Educação Física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento.

A autora destaca “isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura” (Sayão, 2002, p. 65).

Eu participei com dois amigos professores de artes e educação física na unidade que eu trabalho. Esse projeto foi na educação infantil e foi um projeto muito interessante, foi uma reciclagem, eu tinha visto só na internet, mas eu não tinha me aprofundado e a gente já está nele no segundo ano. A gente monta um projeto de circo e os materiais que a gente utiliza e reutiliza o ano inteiro é o que nós fabricamos nesse período, além da gente ter fabricado a gente conserva o meio ambiente e as crianças utilizam o ano inteiro. São os pneus de bicicleta, de moto que a gente pega nas borracharias que eles descartam, até mesmo nas ruas e a gente molda, eles limpam, colocam cor, ele fica todo lindo [...].Aí tem um dia específico, o dia do circo, a semana do circo, todo esse material que foi confeccionado durante duas, três semanas a gente monta. Já estamos no segundo e o ano todinho as crianças brincam com esse material, têm várias atividades para serem trabalhada e eles gostam muito [...]. (sic.). (Professor 6).

Ao apreciar o relato do professor podemos constatar o envolvimento e a disposição de tempo, visto o esforço em construir materiais alternativos para utilização nas aulas de Educação Física.

Podemos constatar nos relatos apontados pelos professores, experiências positivas que utilizaram de materiais reciclados nas aulas, criando assim, novos aparatos para desenvolverem as aulas, não se apegando a falta de materiais ou a espaços como desculpas para a não realização das aulas de forma diferenciada e lúdica.

Freire (1997, p. 66) aponta que muitos professores, simplesmente pela falta de materiais deixam de realizar algumas brincadeiras. E, “lamentações quanto à falta de material para se trabalhar em educação física são eternamente as mesmas”.

Com base dos relatos dos participantes podemos afirmar que é possível realizar atividades significativas para as crianças por meio de materiais alternativos, basta que o professor tenha essa consciência e disposição para confecção de materiais, além de criatividade.

O que falta nas escolas, na maioria das vezes não, é material, é criatividade. Ou melhor, falta o material mais importante. Essa tal de criatividade nunca é ensinada nas escolas de formação profissional. [...] É necessário dar mais atenção ao brinquedo, à

atividade lúdica, à cultura infantil, como material de trabalho do professor, nas escolas de formação (Freire, 1997, p. 67).

Santos (2011, p. 243) destaca que “[...] a falta de recursos materiais tradicionais possibilita a abertura de experimentação de novas propostas de práticas corporais nas aulas de Educação Física”.

Freire (1997) defende o aproveitamento de materiais descartados na construção de brinquedo e destaca a importância desse trabalho, pois para ele o bom uso de materiais pedagógicos é fundamental para que a escola atinja seu objetivo de estimular o desenvolvimento da capacidade de raciocínio da criança.

O referido autor, ao sugerir o uso de determinados materiais, cita a utilização do pneu como uma das possibilidades (entre várias outras como: caixas de papelão, latas, copos plásticos, bastões de madeira, bolas de meia, garrafas de plástico, sacos, tampas de garrafas), apontando-os como materiais sem nenhum custo financeiro.

Na escola da primeira infância, esses pneus podem fazer parte dos brinquedos simbólicos, servindo de casas, montanhas, túneis, esconderijos etc. Com eles podem ser construídos balanços, carros, trens e outros. Seria muito importante que os professores tivessem a sensibilidade de observar, na própria cultura das crianças que frequentam a escola, se existem brinquedos em que os pequenos utilizam pneus quais são eles (Freire, 1997, p. 56).

O autor ainda destaca ainda a necessidade de compreender as possibilidades de utilização de materiais variados na Educação Física e não aceitar apenas as prescrições que alguém venha fazer.

Em suma, Garanhani e Nadolny (2004, p. 71) evidenciam que no trabalho educativo com a linguagem, para assegurar a linguagem movimento faz-se necessário:

- organizar um ambiente rico em situações que proporcione uma variedade de experiências de movimento em diferentes espaços como pátio, areia, gramado, parquinho, sala de atividades e espaços e recursos naturais disponíveis na comunidade.
- propiciar a autonomia da criança na exploração do ambiente e do próprio corpo;
- planejar o uso de equipamentos e materiais que favoreçam a exploração, a vivência e a criação de movimentos, proporcionando diferentes situações lúdicas nos equipamentos do parquinho, com bolas, arcos, colchões, cordas, triciclos, entre outros;
- favorecer a utilização do movimento como uma forma de linguagem, propiciando à criança a expressão, a comunicação e a socialização;
- oportunizar atividades individuais e em grupo com construção de regras, favorecendo a interação de crianças de mesma idade e de diferentes faixas etárias;
- selecionar atividades que permitam à criança a exploração e a descoberta pessoal, oportunizando desafios adaptados às suas capacidades e habilidades;
- planejar atividades desafiadoras que considerem o interesse da criança e seus conhecimentos prévios.

Neste cenário, Garanhan (2023) aponta que a escola da educação infantil é o lugar onde a criança pequena experimenta, constrói, significa e ressignifica os movimentos do seu corpo por meio de interações e relações, em um grupo diferente da sua família e/ou de outros contextos em que vive. Assim, a educação infantil poderá ser um contexto de experiências socioculturais para a criança construir sua autonomia e identidade corporal, por meio do conhecimento de formas e maneiras de movimentar o seu corpo e compreender sua gestualidade.

Frente ao exposto, podemos afirmar que atuar na Educação Infantil é um grande desafio, visto a necessidade de estruturar um fazer pedagógico que contemple tanto os cuidados necessários ao desenvolvimento da criança, quanto aos conhecimentos a serem por ela apropriados.

Almeida e Fensterseifer (2011, p. 250) destacam que “a experiência sempre acontece em perspectiva própria e é aqui entendida como algo que se deve provar (no sentido de experimentar)”. Como algo que não tem um método correto, não tem um lugar comum para acontecer, acontece sem previsão, não se sabe onde nem como vai parar, não é pré-determinada ou pré-estabelecida.

Dessa maneira, atuar na Educação Infantil é uma experiência singular, aprendemos diariamente com cada criança e todo esse processo nos constrói e reconstrói enquanto professores, conforme aprendemos com Larrosa (2002), a experiência “é o que nos passa”, não apenas acontece, mas nos toca.

Por fim, recorreremos novamente a experiência que Larrosa traz e que vem sendo vinculada à fundamentação de uma prática pedagógica mais subjetiva da Educação Física (Kunz, 2012; Almeida; Fensterseifer, 2011; Simon, 2013).

Experiência (*Erfahrung*) é, justamente, o que se passa numa viagem (*Fahren*), o que acontece numa viagem. E a experiência formativa seria, então, o que acontece numa viagem e que tem a suficiente força como para que alguém se volte para si mesmo, para que a viagem seja uma viagem interior. A formação é uma viagem aberta, uma viagem que não pode estar antecipada, e uma viagem interior, uma viagem na qual alguém se deixa influenciar a si próprio, se deixa seduzir e solicitar por quem vai ao seu encontro, e na qual a questão é esse próprio alguém, a constituição desse próprio alguém, e a prova e desestabilização e eventual transformação desse próprio alguém. [...] Assim, a viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante. A experiência formativa, em suma, está pensada a partir das formas da sensibilidade e construída como uma experiência estética (Larrosa, 2010, p. 53, grifos do autor).

Assim, essa visão educativa de experiência parece concordar com a premissa de uma abertura ao desconhecido, ao novo, às novas possibilidades de experiências.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciamos nos relatos das experiências dos professores práticas consideradas por eles como exitosas, significativas, proveitosas, tais como: a experiência com relação ao conhecimento corporal, explorando a riqueza das possibilidades dos movimentos, a lingua-

gem corporal; o uso da música que no desenvolvimento das crianças, visto a sua capacidade de comunicação, de entretenimento, de reter a atenção e de permitir que as crianças se expressem espontaneamente proporcionando assim, aprendizado; o uso da música, de diferentes ritmos e espaços, de diferentes espaços/lugares da escola, proporcionando às crianças inúmeras experiências; exploração dos sentidos, interação com meio; a ludicidade e a imaginação como categorias significativas na elaboração de atividades e práticas educativas para crianças; utilização de materiais reciclados num projeto interdisciplinar.

A ressignificação das experiências dos professores, a partir de necessidades sentidas no embate da prática diária com as crianças, tem contribuído para a construção de sua prática pedagógica na qual a vida, a experiência e a aprendizagem não se separam, simultaneamente vivemos, experimentamos e aprendemos e, a prática pedagógica, tem se constituído com o acúmulo de experiência, das inter-relações do processo, da aquisição e da produção dos saberes para lidar com a criança da Educação Infantil.

No fazer docente com a criança da Educação Infantil, o professor deve adaptar-se as necessidades de cada criança, a tarefa desempenhada nesse processo exige um entregar-se constante, visto que a formação da criança é um ato inacabado, sujeito a novas inserções, novos recuos, novas tentativas. O professor deve ter a ousadia de reinventar o presente, a partir da experiência vivida, deve cultivar na criança a curiosidade, através das vivências significativas, a imaginação.

5. AGRADECIMENTOS

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–Brasil (CAPES)–Código de Financiamento 001, a Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá (SME) pela autorização para realização da pesquisa. Aos Professores da rede Municipal de Cuiabá que aceitaram participaram da pesquisa.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Luciano de FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 04, p. 247-263, 2011. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.20918>

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista. Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.2001.139594>

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Projeto de cooperação técnica MEC e UFRGS para construção de orientações curriculares para a Educação Infantil: Práticas Cotidianas na Educação Infantil–bases para a reflexão sobre as orientações curriculares–MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO: Secretaria de Educação Básica, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. BRASÍLIA, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/relat_seb_praticas_cotidianas.pdf. Acesso em: 20 Março. 2023.**

BARRETO, Sidirley de Jesus; SILVA, Carlos Alberto da. **Contato: sentir os sentidos e a alma: saúde e lazer para o dia a dia.** Blumenau: Acadêmica, 2004.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

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

BRASIL. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.** Volumes 1, 2, 3. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional:** nº9394/96. Brasília: 1996.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRAGO VIÑAO, Antônio; ESCOLANO, Agustin. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Porto Alegre, RS: DP&A, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física.** 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: a teoria na prática.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GARANHANI, Marynelma Camargo; NADOLNY, Lorena de Fátima. **O movimento do corpo infantil: uma linguagem da criança.** 2004. Disponível em: <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/447/1/01d14t04.pdf>. Acesso em: 20 Jun. 2022.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A educação física na educação infantil: uma proposta de construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar. (orgs.). **Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade.** São Cristovão: Editora UFS, p. 123-142, 2008.

GARANHANI, Marynelma Camargo. Educação Física na Educação Infantil. In: MOREIRA, Evando Carlos; ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula; SOUZA JÚNIOR, Osmar Moreira de. (Orgs.). **Educação Física na Educação Básica Diálogos com professores(as) pesquisadores(as).** 1. ed. – Curitiba: Appris, 2023.21-36.

GIRARDELLO, Gilka. Imaginação: arte e ciência na infância. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 75-92. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643263>. Acesso em: 28 set. 2022.

GOMES, Cleomar Ferreira. As brincadeiras e os jogos na Educação Infantil. In. MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma**

proposta de construção coletiva. 2 ed. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2016.p.13-23.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brinquedos e brincadeiras na educação infantil. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 10 maio 2022.

KUHN, Roselaine. Da crisálida à borboleta: a liberdade de brincar e se movimentar no mundo da vida da criança. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 20, n. 01, p. 94-108. 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4150>. Acesso em: 10 maio 2019.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, nº 19, p. 20-28. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

MACHADO, Meire Luci Bernardes Silva; ABREU-BERNARDES, Sueli Teresinha de. Leituras sobre o conceito de imaginação em Gaston Bachelard. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 59-69, 2013. Disponível em: <https://revistas.uniube.br/index.php/anais/article/view/783>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. **O Pibid e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/items/e652674b-3b02-45e2-b7ef-7a5f0bb2d12c>. Acesso em: 27 nov. 2023

MARTINS, Rodrigo Lema del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. Disponível em: <https://educacaofisica.ufes.br/pt-br/pos-graduacao/PPGEF/teses-defendidas?page=1&sort=asc&order=Data%20de%20defesa>. Acesso em: 27 nov. 2023

MELLO, André da Silva; Zandominegue, Betânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema del Rio; Santos Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48p.130–149, 2016. <https://doi.org/10.5007/21758042.2016v28n48p130>

NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MOREIRA, Wagner Wey. **Corpo em movimento na educação infantil**. São Paulo: Telos editora. 2012.

PEREIRA, Raquel Stoilov; MOREIRA, Evando Carlos; LOPES, Tomires Campos. In. MOREIRA, Evando Carlos. (Org.). **A educação física na rede municipal de ensino de Cuiabá: uma proposta de construção coletiva**. 2 ed. Cuiabá, MT: EdUFMT, 2016.p.115-125.

PEREZ GÓMEZ. Ángel I. As funções sociais da escola: da reprodução a reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In. SACRISTÁN, Gimeno; PEREZ GÓMEZ. Ángel I.

Compreender e transformar o ensino. 4 ed. Porto Alegre: Artmed. 2000

RÚDIO, FRANZ VICTOR. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 43 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

SANTOS, Sergio Oliveira dos . Utilizando recursos materiais alternativos nas aulas de Educação Física Escolar. In: MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov. (Org.). **Educação Física Escolar: desafios e propostas 2.** 2ªed. Varzea Paulista: Fontoura, 2011, v. 2, p. 239-254.

SAYÃO, Débora Tomé. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física, **Revista brasileira de ciências do esporte**, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67.2002. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/270>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SURDI, Aguinaldo César. **Educação e sensibilidade: o brincar e o “se movimentar” da criança pequena na escola.** 233f. Tese (Doutorado em Educação Física), Centro de desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

Informações do artigo

Recebido: 29 de setembro de 2023.

Aceito: 28 de dezembro de 2023.

Publicado: 26 de fevereiro de 2024.

Como citar esse artigo (ABNT)

LÚCIO, Géssica Adriana de Carvalho; GRUNENVALDT, José Tarcísio; MOREIRA, Evando Carlos. Impressões Docentes na Educação Física Escolar de Cuiabá, Mato Grosso: Relato de Experiências Positivas na Educação Infantil. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 9, e24005, 2024. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24005.id774>

Como citar esse artigo (APA)

LÚCIO, G. A. C., GRUNENVALDT, J. T., & MOREIRA, E. C. (2024). Impressões Docentes na Educação Física Escolar de Cuiabá, Mato Grosso: Relato de Experiências Positivas na Educação Infantil. *Revista Prática Docente*, 9, e24005. <https://doi.org/10.23926/RPD.2024.v9.e24005.id774>

Editores da Seção

Marcelo Franco Leão 

Editor Chefe

Thiago Beirigo Lopes 