

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA – UNIARA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO.**

LUIZ HENRIQUE MAURICIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A AFETIVIDADE EM DESTAQUE**

ARARAQUARA

2019

LUIZ HENRIQUE MAURICIO

**A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A AFETIVIDADE EM DESTAQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara-UNIARA - como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu Reina

ARARAQUARA

2019

M414p Maurício, Luiz Henrique

A prática pedagógica do professor de Educação Física na educação infantil: a afetividade em destaque/Luiz Henrique Maurício. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2019.

60f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientador: Prof. Dr. Fábio Tadeu reina

1. Educação infantil. 2. Educação física. 3. Práticas pedagógicas.
4. Afetividade. I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

MAURICIO, LUIZ HENRIQUE. A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil: a afetividade em destaque. 2019. 60f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA

ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Luiz Henrique Mauricio

TÍTULO DO TRABALHO: A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil: a afetividade em destaque

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2019

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.

Luiz Henrique Mauricio

Endereço completo: Avenida Jorge Haddad, 687 CEP: 14.810-244

E-mail: lhenrique_e@hotmail.com

FOLHA DE APROVAÇÃO



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: **LUIZ HENRIQUE MAURÍCIO**

TÍTULO DO TRABALHO: **"A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil: a afetividade em destaque "**.

Assinaturas dos Examinadores:

Conceito:

Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina (orientador)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Dirce Charara Monteiro
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovado () Reprovado

Prof. Dra. Luci Regina Muzetti
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Aprovado () Reprovado

Versão definitiva revisada pelo orientador em: 34 / 05 / 2019

Prof. Dr. Fabio Tadeu Reina (orientador)

Dedico esse trabalho a todos que assim como eu acreditam em uma educação de qualidade, uma educação transformadora e mais humana.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me guiado neste período importante da minha vida, agradeço à minha família por estar sempre ao meu lado me encorajando a seguir meus sonhos e conseguir alcança-los.

Ao meu orientador, por ter acreditado no meu potencial e ter me direcionado para o caminho certo. Muito obrigado pelo respeito, paciência e conhecimentos compartilhados, tê-lo como orientador foi um privilégio.

A todos professores do Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA.

A todos professores, gestores e a Secretária de Educação que colaboraram com a minha proposta aceitando participar das entrevistas concedendo informações relevantes para elaboração desta pesquisa.

RESUMO

A área da Educação Física vem sofrendo inúmeras transformações, principalmente no que tange às práticas pedagógicas. Nesse viés, esta pesquisa de natureza qualitativa irá abordar como a afetividade e a Educação Física se relacionam na prática pedagógica e promovem o desenvolvimento do educando na Educação Infantil. A afetividade segundo Wallon (2007) é constituída de sentimentos e emoções que são expressas pelo ser humano quando expostos a algumas situações. A afetividade no ambiente escolar, além de englobar esses sentimentos e emoções, pode gerar motivação que despertará no aluno o desejo de aprender e se tornar um participante ativo no processo de aprendizagem. Esta pesquisa teve como objetivo identificar a afetividade como condição de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. Foi utilizado o método qualitativo que possui como fonte principal o ambiente em que se observa, e como material de investigação a pesquisa descritiva analítica que vislumbra observar, registrar e analisar os fenômenos como eles se apresentam. Ao todo foram investigados três professores de Educação Física dos dez encontrados na rede de ensino de uma cidade no interior de São Paulo; os outros sete profissionais não participaram da pesquisa por motivo da não aprovação da direção das instituições de ensino ou pela própria recusa do participante. Ao fim da pesquisa foi possível constatar que a afetividade se faz presente nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física investigados e que este é um dos componentes importantes que contribui para o desenvolvimento dos alunos, fazendo com que eles sejam trazidos para a real situação de aprendizagem. Em razão de algumas lacunas identificadas na formação dos professores participantes desta pesquisa, como sugestão, recomenda-se uma reformulação nos currículos de formação de professores de Educação Física para que eles contemplem estudos sobre a Educação Infantil além do oferecimento de programas de formação continuada para que esses profissionais possam manter-se atualizados. Espera-se que esta pesquisa sirva como objeto de reflexão e contribuição para novas pesquisas, tanto para a área da Educação Física como para outras áreas que compõem o universo escolar.

Palavras-chave: Educação Infantil. Educação Física. Práticas pedagógicas. Afetividade.

ABSTRACT

The area of physical education has undergone countless transformations, especially with regard to pedagogical practices in this bias, this qualitative research will address how affectivity and physical educations relate in the pedagogical practice and Promote the development of the learner in early childhood education the affectivity according to Wallon (2007) is constituted of feelings and emotions that are expressed by the human being when exposed to some situations. The affectivity in the school environment in addition to encompass these feelings and emotions, can generate motivation that will awaken in the student the desire to learn and become an active participant in the learning process this research aimed to identify the Affectivity as a condition of child development in the learning process in physical education classes we used the qualitative method that has as main source the environment in which it is observed, and as research material the descriptive research To observe, record and analyze the phenomena as they present themselves. In all, three physical education teachers from the ten found in the teaching network of a city in the countryside of São Paulo were investigated, the other seven professionals did not participate in the research because of the lack of approval of the direction of the educational institutions or By the participant's own refusal at the end of the research it was possible to observe that the affectivity is present in the pedagogical practices of the teachers of physical education investigated and, that this is one of the important components that contributes to the Development of students, causing them to be brought into the real learning situation. Considering some gaps identified in the formation of the teachers who participated in this research, as a suggestion, it is recommended a reformulation in the curricula of Physical Education courses so as to include studies on child education, besides offering continue education programs in order that these professionals may keep updated. We also expect that this research may serve as an object of reflection and to contribute for new researches either for the Physical Education area as well as to other areas that are part of the school context.

Keywords: Early child education. Physical education. Pedagogical practices. Affectivity.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	9
1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA LEGISLATIVA E DE DOCUMENTOS LEGAIS	12
1.1 A criança da Educação Infantil	18
2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	29
2.1 Formação docente	33
3 AFETIVIDADE	40
4 METODOLOGIA	46
5 A PERSPECTIVA DA AFETIVIDADE NA FALA DOS PROFESSORES	49
5.1 Professor A	49
5.2 Professor B	51
5.3 Professor C	53
CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICE A	60

INTRODUÇÃO

Sou formado na área de licenciatura em Educação Física desde 2016. Durante a minha formação acadêmica sempre tive experiências e o prazer de trabalhar com crianças, o que despertou em mim o interesse de realizar algumas pesquisas neste nível de escolarização, principalmente pesquisas vinculadas às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Após essas primeiras experiências na Educação Infantil, a necessidade de buscar mais informações, de investigar mais a fundo quais componentes faziam parte desta prática docente levou-me a ingressar no Programa de Mestrado Profissional em Processos de ensino, gestão e inovação, da Universidade de Araraquara.

Durante as disciplinas cursadas pude notar que o componente afetivo é de extrema importância para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor da criança, que sua ação age diretamente no ensino- aprendizagem do aluno, mas que, muitas vezes, não era bem compreendido ou percebido pelos profissionais dentro das instituições de Educação Infantil. Foi nesse momento que me dediquei a investigar qual é o grau de contribuição que o componente afetivo podia trazer para a disciplina de Educação Física na Educação Infantil como condição de desenvolvimento.

As práticas da Educação Física foram inseridas recentemente na Educação Infantil por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº9.394/96) que, no artigo 26, parágrafo 3º, expressa essa legitimidade.

O professor, diante desse novo universo, precisa educar seus alunos para que sejam futuros cidadãos críticos, reflexivos e autônomos. Incumbido desta proposta formadora, mais especificadamente em sua prática pedagógica, o professor precisa trabalhar alguns saberes escolares, que são propostos com o intuito de promover o desenvolvimento das crianças de 0 a 5 anos de idade e ampliar o conhecimento que elas possuem do mundo e de si própria, assim como preconizam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010).

Em consonância com o trabalho docente, existem alguns componentes que podem ajudar neste processo de ensino-aprendizagem, como é o caso da afetividade. A afetividade é um conceito muito discutido dentro no universo educacional, principalmente quando se trata da Educação Infantil. Constantemente a Educação Infantil é compreendida como mera afetividade, ou seja, com um viés quase que essencialmente assistencialista. Entretanto, a afetividade perpassa essa ideologia

assistencial de cuidar, de ajudar, de dar carinho, dar beijos, abraços, envolvendo também sentimentos e emoções, fazendo parte integrante das práticas pedagógicas.

Uma das referências no campo da afetividade é Wallon (2007) que trouxe contribuições importantes para o entendimento desse componente não apenas no desenvolvimento global da criança como também na prática docente. Em sua perspectiva a afetividade permite que a criança seja trazida para o real contexto de aprendizagem, proporcionando a retenção da atenção dos alunos e fazendo com que apreciem a aula e se motivem a aprender.

Fundamentado na concepção de Wallon (2007), algumas perguntas ajudaram a nortear e a estruturar esta pesquisa: a) Será que a afetividade enquanto perspectiva metodológica e de reflexão do professor é uma condição viável para uma prática consciente? b) A afetividade auxilia no processo de desenvolvimento da criança e na apropriação de saberes no âmbito da Educação Infantil? c) Quais são as contribuições que a afetividade traz para o processo de ensino-aprendizagem de crianças da Educação Infantil nas aulas de Educação Física?

A partir desses questionamentos, o presente trabalho teve por objetivo identificar, o papel da afetividade na prática pedagógica de professores de Educação Física, como perspectiva do ensino dos conteúdos propostos para a aprendizagem das crianças na Educação Infantil.

Para tal verificação, optou-se por uma metodologia de natureza qualitativa embasada em Lüdke e André (1998), utilizando como material de coleta e análise a dimensão descritivo-analítica.

As seções foram construídas com o intuito de contextualizar o campo de atuação deste profissional na Educação Infantil. Dessa forma, a primeira seção irá abordar o universo legislativo com as propostas e reformas que abrangem a Educação Infantil, assim como a construção da imagem da criança. A segunda seção e suas subdivisões irão contextualizar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Educação Física bem como a formação desses profissionais, ou seja, tudo o que possa contribuir para que o profissional em destaque consiga atingir seus objetivos em aula, consiga refletir sobre suas ações e consiga vencer possíveis entraves. A terceira seção descreve as dimensões afetivas da perspectiva de diferentes teóricos, enfatizando como elas contribuem para o desenvolvimento humano em vários aspectos. A quarta e última seção traz a coleta e análise dos dados, possibilitando a compreensão de como a afetividade está se materializando dentro do campo estudado.

Por fim, serão apresentadas as considerações finais fundamentadas nas análises realizadas e nas referências bibliográficas.

1 A EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA LEGISLATIVA E DE DOCUMENTOS LEGAIS

Para compreendermos um pouco de como universo educacional foi originado e como a Educação Física passou a fazer parte deste âmbito, serão apresentadas a seguir algumas das principais leis e documentos que possibilitaram tal efetivação.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 é uma referência no âmbito legislativo, pois possibilitou que futuros documentos fossem originados e garantissem sua efetivação em meio ao contexto social, político, econômico e educacional. Este documento é considerado a carta magna dentro do território brasileiro. Logo de início, em seu preâmbulo, fica explícito que a Constituição Federal foi produzida em meio a uma assembleia nacional com o propósito de estabelecer um Estado Democrático, designado a assegurar os direitos sociais e individuais dos cidadãos brasileiros, como o direito de ir e vir, o direito à segurança, ao bem-estar, ao progresso, a equidade e a erradicação de preconceitos, de modo geral, ela foi construída baseada no comprometimento com o equilíbrio social e sob a proteção de Deus.

Dentre os títulos e capítulos legislativos que compõem a Constituição Federal e que descrevem como o país deve seguir e aplicar suas normas, em relação ao contexto educacional trago como a mais relevante para este momento o capítulo III, art. 205, que descreve como deve ser constituída e conduzida a educação em nosso país. De acordo com este artigo, a educação é dever do Estado e da família além de ser um direito garantido a todos, que será incentivado e promovido com a colaboração da comunidade almejando o desenvolvimento pessoal para o exercício da cidadania e o preparo para a qualificação profissional.

Dessa forma, a partir do art. 205 até o art. 214 é especificado como os princípios educacionais serão ministrados dentro das instituições que contemplam desde a educação básica até o ensino universitário. Os princípios abordam a questão da valorização dos profissionais da educação escolar, incluindo seu plano de carreira e seu ingresso no ambiente educacional; os deveres e contribuições estaduais que farão com que a educação chegue a toda população brasileira; a obrigatoriedade e gratuidade da oferta de estudo; a fixação de conteúdos para cada grau de escolarização dentro da rede de ensino; e a elaboração de um plano nacional de educação, que vislumbra a definição de diretrizes, metas, objetivos e estratégias para certificar a manutenção e

desenvolvimento nos diversos níveis de ensino por meio de ações integradas aos poderes públicos.

Esta carta magna serve como espelho para elaboração de novas leis e diretrizes dentro do país, principalmente pelo direcionamento que ela traz em seu contexto. Foi assim que se originou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996. É importante destacar que no capítulo II, seção 1 – das disposições gerais, em seu artigo 26º, parágrafo 3º, a Educação Física também faz parte da grade da Educação Básica, sendo prática facultativa ao aluno que cumpra uma jornada igual ou superior a seis horas, possua idade maior ou superior a trinta anos, que estiver prestando o serviço militar ou que tenha prole.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, por sua abrangência, não está somente direcionada a aplicações normativas da educação dentro das instituições de ensino. Sua contribuição perpassa esse universo, uma vez que seu campo de atuação também está direcionado aos processos formativos no âmbito familiar, do convívio humano, do trabalho, expressões culturais, de pesquisa, organizações sociais, manifestações culturais, dentre outras características que estão correlacionadas ao seu contexto.

Segundo a LDB a educação é responsabilidade da família e do Estado, além de inspirar princípios de liberdade humana e de seus ideais de solidariedade. Em função disso, possui como objetivo o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Em vista disso, a LDB vem com a proposta de disciplinar o ensino que é ofertado na rede de ensino básico ao nível superior, independentemente de ser um ensino público ou privado. Desse modo, para que esta efetivação ocorra é necessário que sejam seguidos os seguintes princípios que constam na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996):

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

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

Os princípios educacionais citados se aplicam à Educação Básica que é constituída pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e pela Educação de Nível Superior de responsabilidade das instituições universitárias.

Em relação ao nível da Educação Básica, a Educação Infantil é o primeiro contato que o educando possui dentro do sistema educacional e será o nível principal a ser abordado nesta pesquisa, não porque seja o mais relevante dentre os demais níveis de escolarização, mas sim porque ele contextualiza melhor o direcionamento da pesquisa em questão. Para uma melhor compreensão, a Educação Infantil visa ao desenvolvimento integral da criança de 0 a 5 anos de idade nos quesitos psicológicos, físicos, intelectual e social, complementando as ações desenvolvidas pela família e pela comunidade (BRASIL, 1996).

Dentre as suas especificações, está descrito que este nível deverá ser ofertado em creches ou instituições equivalentes para crianças com idade de até três anos de idade, e em pré-escolas para crianças de quatro a cinco anos de idade. Este nível de ensino deverá ser organizado de acordo com os seguintes termos: a avaliação neste nível de ensino será realizada por meio de registros do desenvolvimento da criança, sem o intuito de promoção para o nível seguinte – nível fundamental; a carga horária anual e mínima é de 800 horas, sendo distribuída em no mínimo 200 horas de trabalho educacional; o atendimento à criança dentro das instituições deve ser de no mínimo 4 horas para o ensino parcial e no mínimo 7 horas para o ensino integral; serão exigidos no máximo 60% da frequência do aluno matriculado; e deverá ser emitida uma documentação que ateste o grau de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

Este primeiro contato da criança com a Educação Infantil é muito importante para seu desenvolvimento. Em vista disso, após a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), foram elaboradas as Diretrizes Nacionais Curriculares voltadas para a Educação Infantil (DCNEI), fundamentadas nas Diretrizes Nacionais da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. As DCNEI (BRASIL, 2010) estabelecem propostas de organização do trabalho a ser realizado na Educação Infantil,

elaborando um currículo nacional baseado em planejamento, execução e avaliação. Outra característica que deve ser mencionada é que ela engloba a legislação de cada município, estado, e também as leis que estruturam o sistema público.

As DCNEI ainda orientam que as práticas pedagógicas deverão ser elaboradas e realizadas na educação infantil, tendo como instrumento de trabalho jogos e brincadeiras, e com uma didática que proporcione à criança o seu conhecimento próprio e do mundo que a cerca, sempre de modo sensitivo, expressivo e corporal, e que de forma individual, também adquira respeito por seus desejos e pelo próximo. Contudo, além da prática pedagógica contemplar as características citadas anteriormente, é importante não esquecer de considerar nessa prática elementos como: a expressão verbal, a plástica, a musical, a dramática, a narrativa, a apreciativa, situações de interação e características com ações significativas, qualitativas, quantitativas e espaço-tempo, tudo englobado em brincadeiras e atividades lúdicas. Ou seja, tudo o que possa propiciar um leque de experiências aos alunos e ampliar a visão que elas já possuem, além de adquirir autonomia. Sobretudo, as instituições, creches e pré-escolas, junto com todo corpo docente e embasadas em sua realidade sociológica devem planejar de forma coletiva ou particular, como a integração destas experiências serão abordadas no cotidiano dos alunos, de modo a construir um plano de ensino coeso para a realidade da comunidade onde estas instituições estão localizadas (BRASIL, 2010).

Recentemente, para complementar o âmbito legislativo e também contribuir para a educação e formação dos cidadãos brasileiros, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, sendo este, um documento de caráter normativo que define uma sequência progressiva de aprendizagens no qual todos os alunos devem desenvolver ao longo dos seus estágios dentro da Educação Básica.

A elaboração deste novo documento serve como referência nacional para a construção de currículos dos sistemas educacionais que contemplam os âmbitos federais, estaduais e municipais do território brasileiro. Sua proposta visa colaborar para a formação docente, contribuir em processos avaliativos, elaborações de conteúdos e uma infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação e do educando. Seu planejamento está articulado com as concepções propostas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Durante os níveis da Educação Básica a BNCC espera que as competências gerais estabelecidas por ela possam assegurar que os estudantes se desenvolvam de forma mais íntegra, transformando assim a sociedade, tornando a população mais

humana e socialmente justa, preservando melhor a natureza e colaborando para soluções entres cotidianos. A seguir estão listadas as dez competências propostas pela BNCC (BRASIL, 2017):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fundamentada nas competências acima, a BNCC possui o compromisso de impor um olhar inovador e inclusivo para o processo educativo, como por exemplo, o que deve ser aprendido, como deve ser ensinado, como ampliar o processo de aprendizagem e como avaliar esse conhecimento para que, posteriormente, o aluno consiga ser mais proativo, seja capaz de identificar situações problemáticas e de solucioná-las, consiga conviver e respeitar as diferenças e a diversidade.

No caso da Educação Infantil, a BNCC contextualiza que tais competências devem compreender os aspectos do comportamento, habilidades e conhecimentos experienciais que irão promover na criança a aprendizagem e o desenvolvimento em diversas áreas, entretanto, sempre embasadas em eixos norteadores como processos interativos, jogos e brincadeiras.

As competências direcionadas à Educação Infantil constituem os chamados propósitos de aprendizagem e desenvolvimento. Tais propósitos estão distribuídos e organizados em três níveis: o primeiro, a creche para bebês de zero a 6 meses, o segundo, para crianças pequenas com idade de 1 ano a 3 e 11 meses e o terceiro, a pré-escola para crianças de 4 a 5 anos de idade. Os propósitos de aprendizagem e desenvolvimento estão sistematizados por faixa etária e em consonância com as possibilidades e características do desenvolvimento das crianças, cada subdivisão está pautada sob os seguintes eixos segundo a BNCC (Brasil, 2017):

- A) O eu, o outro e nós;
- B) Corpo, gestos e movimentos
- C) Traços, sons, cores e formas
- D) Escuta, fala, pensamento e imaginação
- E) E pôr fim a noção de espaço, tempo, quantidade, relações e transformações.

Por conseguinte, assim como a Constituição Federal (1998), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Nacionais Curriculares (BRASIL, 2010), a BNCC almeja que seus propósitos e princípios de aprendizagem sejam capazes de fornecer para o aluno o progresso para os níveis seguintes de escolarização além de garantir uma formação íntegra como cidadão com a cautela para que haja o equilíbrio entre ambas as partes envolvidas durante este processo, ou seja, entre docente e discente.

1.1 A criança da Educação Infantil

É notório que a sociedade vem sofrendo inúmeras mudanças, seja no campo político, social, financeiro e educacional que, ao longo do tempo, se reformularam. Tais mudanças produziram na sociedade uma preocupação sobre como proteger e educar as crianças de 0 a 5 anos. Tal preocupação surgiu pela historicidade de que as crianças eram vistas como seres sem valor e também por compreender que esse público precisa ser atendido de uma forma mais humana (SOUZA; GARCIA, 2015).

Souza e Garcia (2015) destacam que as crianças, no período de expansão das áreas urbanas e do aumento da mão de obra no Brasil, exerciam funções trabalhistas ao invés de serem educadas. Nessa época, como as famílias vinham do campo para trabalhar nas grandes fábricas e fazendas, muitas vezes, essas crianças que não tinham onde ficar e nem quem pudesse cuidar delas, acabavam passando a maior parte do tempo com seus pais no trabalho e acabavam, muitas vezes, prestando serviço aos patrões deixando de lado a escola, onde realmente deveriam estar. Acreditava-se naquela época que o tempo deveria ser utilizado para a mão de obra e não para desenvolver o intelecto e, por conta de a sociedade ignorar esse processo educacional, houve uma grande expansão da mão de obra infantil.

Segundo Paschoal e Machado (2009), durante muito tempo, as crianças apenas frequentavam e se desenvolviam dentro do âmbito familiar, não usufruindo de outros locais. Era dentro de casa que a criança aprendia as normas, regras e um pouco sobre a cultura na qual estava inserida. Com o passar dos anos essa realidade foi se modificando, pois as crianças, que antes só frequentavam o ambiente familiar, passaram a ocupar outros espaços sem ser aqueles até então conhecidos, como por exemplo, a escola que proporcionava a criança um aprendizado diferente sobre a diversidade cultural, sobre os costumes, sobre a sociedade e sobre os diferentes tipos de interações.

No Brasil, as primeiras creches e pré-escolas surgiram com um foco assistencialista, com o intuito de ajudar as mulheres que, na época, trabalhavam e não tinham onde e nem com quem deixar seus filhos. Uma característica curiosa, que vai além do caráter assistencial, é que esses locais também eram utilizados para acolher crianças órfãs, que, muitas vezes, eram abandonadas por suas mães (pessoas da corte) por motivo de vergonha de serem mães solteiras, descartando seus filhos nessas instituições como se fossem objetos descartáveis. Em um certo momento este ambiente também foi utilizado como a solução ‘paterna’, visto que em uma sociedade patriarcal,

quando a criança estava na escola aliviava-se esta função, tirando-a de sua responsabilidade. Nesse período não se tinha os devidos conhecimentos para considerar a criança como um ser humano de direitos. A criança era considerada um objeto descartável e sem valor. Consequentemente, os índices de mortalidade infantil, desnutrição, acidentes, dentre outros fatores, começaram a crescer exageradamente fazendo com que a sociedade despertasse para o que estava acontecendo, buscando então uma solução. Uma das alternativas encontradas foi a criação de espaços onde as crianças pudessem ser bem tratadas fora do convívio familiar. Entretanto, após a sua criação esse novo espaço ainda prestava um serviço assistencialista e de caridade para a sociedade. (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Além do processo histórico que acompanha a inserção da criança na sociedade, é preciso entendê-la também em seus aspectos fisiológicos e biológicos.

Em sua obra “A construção social da mente”, Vigotski (2007) caracteriza alguns aspectos tipicamente humanos que produzem hipóteses de como os seres humanos evoluem ao longo de sua vida.

O desenvolvimento infantil é um dos temas discutidos nesta obra, sinalizando que novos estudos na área da psicologia estão se desconectando da associação do desenvolvimento infantil com a botânica que relaciona a evolução humana com o processo de maturação do organismo como um todo, e estão aderindo a novos modelos como é o caso da zoologia. Diferentemente dos princípios da botânica em que se idealiza que a criança se desenvolve nos seus primeiros anos no jardim de infância, a zoologia busca novas perspectivas e experiências que procedem do comportamento do reino animal com o intuito de colaborar para a compreensão do desenvolvimento humano. Uma das contribuições importantes em relação a esse processo é a elaboração das bases do comportamento humano, principalmente em relação ao desenvolvimento cognitivo da criança, cuja característica mais importante é a utilização de instrumentos – denominada como inteligência prática (VIGOTSKI, 2007).

Wofgang Köhler (1925), umas das referências em estudos de inteligência prática, comparou alguns dos comportamentos apresentados por chimpanzés (macacos antropoides) com algumas respostas peculiares que as crianças apresentam. A partir das respostas similares encontradas pelo pesquisador foi possível construir uma base de dados experimental para o aprofundamento nesse campo de pesquisa. Nessa mesma linha de raciocínio Karl Bühler (1930) também investigou e estabeleceu familiaridades apresentadas entre as crianças e macacos. Em sua pesquisa investigou a apreensão

manual de objetos utilizada por crianças, sua capacidade de variação de respostas em prol de um objetivo, além da variabilidade de utilização de instrumentos primitivos. Após sua investigação foi possível constatar tal veracidade entre as partes envolvidas.

Em uma análise mais profunda desse comportamento apresentado por macacos e crianças, a pesquisadora Charlotte Bühler (1931) identificou que não é apenas a inteligência prática que se desenvolve, mas também os movimentos sistemáticos, perceptivos, cerebrais e manuais, ou seja, o corpo como um todo. Porém, segundo a pesquisadora, mesmo com as semelhanças e transformações apresentadas até o momento, a resposta que a criança apresentará em relação a uma determinada tarefa irá depender do estágio específico em que ela se encontra, isto é, vai depender do grau de desenvolvimento orgânico e do grau de controle de instrumentos que ela possui.

Shapiro e Gerke (1928) elucidam que o pensamento prático da criança demonstra semelhanças com os pensamentos dos adultos, que ocorre por meio das relações sociais presentes no processo de desenvolvimento humano. Desse modo, o convívio social se torna capaz por meio do processo de imitação que ocorre quando a criança imita como os adultos utilizam e manipulam os instrumentos no dia a dia. Dessa forma, quando a criança realiza essas ações repetidamente isso faz com que elas sejam acumuladas umas sobre as outras em seu esquema cognitivo, e, na medida em que a criança vai aprendendo a utilizar este mecanismo, ela acaba ampliando cada vez mais seu repertório cognitivo fazendo com que esses modelos fiquem mais fáceis de serem compreendidos. Todo esse processo origina um esquema acumulativo de informação e ações similares que podem ser utilizadas tanto para situações momentâneas como para situações futuras.

A interação social e a transformação da atividade prática passam a ser consideradas os aspectos mais relevantes no que diz respeito à evolução cognitiva, o que permite e dá origem às formas puramente humanas. Isso quer dizer que nesse momento ocorre uma convergência entre a fala e a realização prática, pois, assim que ambas começam a caminhar no mesmo sentido novas ramificações são criadas e assim nasce uma utilização tipicamente humana, ou seja, a junção da fala com o manuseio de instrumento no processo desenvolvimento (VIGOTSKI, 2007).

Dessa forma, antes da criança controlar seu próprio comportamento, ela começa a manipular o ambiente com a ajuda da fala o que produz novas relações, novos conhecimentos e a reestruturação de seu próprio comportamento. Essa transformação cognitiva e tipicamente humana de comportamento possibilita que futuramente seja

constituída a base do trabalho produtivo – um modelo exclusivo da utilização de instrumentos. Em um processo de observação em que crianças e macacos que foram expostos a uma situação específica para verificar possíveis familiaridades, pôde ser verificado que as crianças não só respondiam a tentativa de atingirem o objetivo da tarefa, como faziam o uso da fala, mantida de modo constante e quase sem interrupção em todo o teste. Pôde ser notado que a entonação da fala sofria algumas alterações diante de algumas situações, como por exemplo, a fala se tornava mais agressiva, mais atenuante de acordo com a complexidade do objetivo proposto, contudo, a criança deixava de apresentar tais sinais caso a situação a que estava sendo exposta sofresse um impedimento ou se tornasse irrelevante (VIGOTSKI, 2007).

Um desses modelos de testes realizados com crianças foi executado por um colaborador de Vigotski chamado R. E. Levina (1938). Em seu estudo o autor propôs algumas situações práticas para crianças de 4 a 5 anos de idade, como por exemplo, pegar um alimento ou doce dentro do armário. Na medida em que a criança buscava alternativa para pegar o alimento, a fala se manifestava como parte de seu esforço. Concluiu-se ao final do teste que, nessa fase, é natural a utilização da fala enquanto se executa uma ação prática, assim como a utilização e participação das mãos e olhos por exemplo.

Vigosty (2007) também se posiciona quanto ao papel do brinquedo no desenvolvimento da criança e, logo de início, relata que definir o brinquedo como uma ação que dá total prazer para a criança é incorreto por duas razões: a primeira, porque certamente o brinquedo não é o único objeto que desperta na criança total satisfação/prazer porque existem outras experiências que provocam o mesmo sentimento, como por exemplo, chupar chupeta, comer um alimento, dormir, etc. Já a segunda razão está vinculada aos jogos, visto que eles podem ser vivenciados pelas crianças e, conseqüentemente, não despertarem nela o interesse, principalmente aqueles em que há chances de vencer ou não como no caso dos jogos esportivos por exemplo, que podem ser acompanhados por uma sensação de desprazer quando o resultado não era o esperado pela criança.

Não devemos ignorar as necessidades que as crianças têm de receber incentivos, gerando assim a motivação, pois, se ignorarmos esse componente, nunca seremos capazes de compreender em que estágio de desenvolvimento elas se encontram, visto que este avanço ocorre através de mudanças causadas pelo grau de motivação, incentivos e tendências. Portanto, o brinquedo nesse contexto passa a assumir um papel

importante capaz de expressar o grau de desenvolvimento da criança, os significados que são atribuídos no processo do brincar e as transformações internas que ocorrem provenientes da interação com o brinquedo (VIGOTSKI, 2007).

Segundo Andrade et al. (2005), é na primeira infância que a criança começa a receber seus primeiros estímulos e cuidados provenientes da interação familiar. A qualidade desta interação é que vai possibilitar que a criança adquira condições estáveis durante a sua vida, tanto nos quesitos socioeconômicos como psicossociais, ficando, portanto, evidente a importância que esse primeiro processo de socialização tem na vida de uma criança.

O processo de interação familiar, seja ele com adultos ou não, favorece o desenvolvimento da criança e colabora para que ela desenvolva sua percepção, direcione e administre seu comportamento. O âmbito familiar desempenha uma função muito importante como intermediadora do processo de socialização e configura-se como procedimento crucial para o desenvolvimento cognitivo e de conexão com o mundo de que a criança necessita (ANDRADE et al., 2005).

É crucial para o desenvolvimento infantil a qualidade da interação a que as crianças são expostas, visto que é a partir desta exposição que acontecerá a evolução do seu mecanismo de sobrevivência e de interação com outros seres. Quando os pais ou responsáveis pelas crianças apresentam um repertório empobrecido de interações e experiências, alguns desarranjos acontecem durante o desenvolvimento emocional, comportamental e adaptativo do universo infantil (PEREIRA et al., 2018).

A escolaridade familiar pode, de certa forma, influenciar no desenvolvimento da criança por intermédio de fatores como a organização do ambiente, expectativas e experiências propiciadas, excitação cognitivo, além da diversidade de estimulação diária. Esses fatores servem como reguladores do processo de evolução e devem ter destaque no cotidiano de uma criança. Mas, como todo procedimento, e com o processo de socialização não é diferente, alguns riscos podem surgir a partir dessas interações familiares, visto que, se houver falha nesse processo inicial de formação, a criança poderá apresentar comprometimento para solucionar problemas, defasagem na linguagem, memória e habilidades sociais (ANDRADE et al., 2005).

Populações urbanas com defasagens sociais e econômicas são consideradas grandes esferas que podem apresentar baixos níveis de interação e de envolvimento socioemocional entre adultos e crianças. Nesse ambiente é encontrado um alto índice de punição e restrição, além de níveis microscópicos de estrutura familiar, as condições

citadas anteriormente são preditores prejudiciais para o desenvolvimento de uma criança (ANDRADE et al., 2005).

Segundo a pesquisa realizada por Shuare (1990), a constante evolução da sociedade e a vida material acabam produzindo mudanças no intelecto e no comportamento humano. O desenvolvimento mental possui forte ligação com o estilo de vida social do indivíduo, portanto, essa construção não pode ser considerada como estática ou permanente, pois ela acompanha uma mudança histórico-social que faz com que, a todo instante, ela seja ressignificada.

Pasqualini (2009) elucida que o desenvolvimento biológico é concebido de forma universal e idêntica para todos os homens, sendo possível estabelecer fases e estágios de evolução que servem para todo e qualquer indivíduo e em qualquer contexto, mesmo que futuramente essa evolução sofra alterações em função da interação social.

Pasqualini (2009) relata que Vigotski discordava seriamente de algumas vertentes da Psicologia que consideravam como igualitários o funcionamento psíquico e visão sobre o mundo. Para ele, a psicologia tradicional investigava apenas a criança e o ambiente em que se está inserido, deixando passar despercebidas outras formas de pensar e concepções que existem nesse meio. Desse modo, para melhor compreender o desenvolvimento infantil, é preciso considerar também o vínculo criado entre a criança e a sociedade, ou o *ranking* em que ela se situa nas relações sociais.

Ainda sobre a visão de Vigotski, Pasqualini (2009) destaca que a idade do indivíduo acompanha uma pluralidade de eventos e procedimentos que constitui um todo. Ou seja, cada ano de vida apresenta um aspecto específico e irreproduzível, mostrando assim que não se deve analisar as mudanças a partir de condições isoladas de personalidade, mas sim através das estruturas internas como um todo.

Dessa forma, o principal objetivo aqui não é esmiuçar a psiquê humana em pequenos fragmentos para compreendê-la, mas sim destacar que, dentre o todo, há certas facetas importantes que devem ser consideradas (PASQUALINI, 2009).

Ao longo da vida, o sujeito desenvolve algumas características próprias - funções predominantes, sendo que as mais importantes se desenvolvem primeiro e servem como subsídios (ferramentas) para as demais. Para Vigotski, a primeira infância é marcada pela função psicológica básica perceptiva, e este período se torna propício para o desenvolvimento da linguagem (verbalização). Nessa perspectiva a psicologia pode contribuir para organizar o ensino e ajudar a identificar qual é o período mais

adequado para ensinar determinado tipo de aprendizagem. Não é possível abandonar a zona proximal criada por Vigotski que é a zona mais vantajosa para o desenvolvimento da função psicológica, porque simboliza a distância entre a situação atual e a grande possibilidade de resolver situações sem ajuda (PASQUALINI, 2009).

Sob a perspectiva de Piaget, e de modo sucinto, o desenvolvimento cognitivo da criança ocorre através da relação de dois processos, o assimilativo e acomodativo que, conseqüentemente, levarão a criança a atingir as fases de desenvolvimento. A assimilação consiste na capacidade de classificar os eventos vivenciados e aprendidos os incorporando em um novo arquivo mental ou objeto significativo. Nesse caso, o indivíduo passa a alimentar estes esquemas hereditários tendo em vista o mundo externo como principal fonte. Já o processo de acomodação refere-se à capacidade de incorporar um novo significado em esquemas mentais já adquiridos, porém, essa ressignificação só será possível dependendo do grau de reciprocidade entre o novo conhecimento e o já existente (PIAGET, 1896).

Para que esse processo de compreensão aconteça é necessário que ocorra o equilíbrio entre o processo de assimilação e de acomodação entre os esquemas mentais.

As fases de desenvolvimento são compostas pelo período sensório-motor (crianças de 0 a 2 anos) – no qual predominam as sensações (olfato, tato, paladar, visão, entre outros) que farão com que a criança conheça o mundo e elabore seu pensamento através do sentido. Em seguida o período pré-operatório (2 a 7 anos) – que é a fase em que a criança começa a trabalhar com os símbolos determinados. Posteriormente, o período chamado de operações concretas (7 a 11 anos) – início da fase escolar e evolução mental, período em que a criança tem maior poder de concentração e trabalho coletivo, o relacionamento mais sociável gera um desenvolvimento cognitivo positivo. Por último, a criança ingressa no período de operações formais (12 anos em diante) – fase em que a criança é capaz de formar esquemas conceituais abstratos e, a partir disso, raciocinar sobre hipóteses e então executar a partir da lógica formal.

Diante disso, à medida que a criança se desenvolve cognitivamente este processo de assimilação e acomodação fornece para ela ferramentas necessárias para um constante desenvolvimento intelectual e superação de entraves do dia a dia (PIAGET, 1896).

Para o autor, a estrutura cognitiva é composta pelos esquemas (arquivos) mentais que fornecem a compreensão do mundo a nossa volta. Esses esquemas cognitivos passam a organizar os conhecimentos prévios, como por exemplo, os papéis

sociais, visão de mundo e estereótipos, para que sejam compreendidos posteriormente (PIAGET, 1896).

Segundo Zorzi (1994), as primeiras representações simbólicas podem ser investigadas como componente revelador de uma importante evolução da infância: que é a passagem exclusiva da função prática para à representação – reflexão. A representação diz respeito a uma junção de fatos que passam a ganhar significado por meio do pensamento.

Para Zorzi (1994), a imitação é uma via para a constituição das imagens cerebrais, que constroem um sistema de significados que viabiliza diversas outras formas de representação, como por exemplo, a imitação deferida, a linguagem e a brincadeira simbólica. A imitação deferida e a brincadeira simbólica são denominadas representações individuais, visto que elas se apoiam nos símbolos e significados criados pelo próprio sujeito, diferente da linguagem que está vinculada à representação conceitual e aos signos verbais que são criados socialmente. Desse modo, a linguagem passa a ser um símbolo socialmente construído.

Para se compreender melhor como esta função simbólica é originada, primeiramente é preciso remeter-se ao nível pré-verbal ou sensório-motor da criança, já que ele é o ponto de partida para a progressão cognitiva. São os avanços da inteligência sensório-motora que tornam possível a representação simbólica, visto que é oportunizada a superação de situações práticas além de evocar o que vai além do domínio cognitivo e motor (ZORZI, 1994).

Ainda sobre a visão de Zorzi (1994) e pautado na linha de raciocínio de Piaget, a construção do saber só é possível a partir de estruturas criadas continuamente entre a interação do sujeito com o meio em que vive. Primeiramente este saber é sutil, em razão de não haver muita diferença entre o sujeito e os objetos com os quais se relaciona. Com os avanços da inteligência ocorre uma progressão em dois sentidos, sendo o primeiro em relação ao próprio conhecimento e o segundo em relação ao conhecimento externo, ou seja, do objeto em evidência. Nesse caso, existe uma relação de dependência entre o ambiente e o sujeito que faz com que a inteligência se adapte e organize as informações encontradas.

A adaptação mediante este avanço é representada por dois processos que se complementam: um dos processos é a assimilação que agrega informações externas ao conhecimento prévio do sujeito com o intuito de ampliar as informações existentes e, o

segundo processo é a acomodação que equivale as mudanças que ocorrem no esquema mental em função dos componentes que foram assimilados no ambiente (ZORZI, 1994).

A assimilação e a acomodação são componentes indissociáveis e que se complementam, sendo assim, o ambiente não se impõe diretamente ao sujeito, nem o sujeito o assimila sem as condições necessárias. O processo adaptativo consiste no equilíbrio entre a assimilação e a acomodação a que o sujeito é exposto, ocorrendo, desse modo, a interlocução entre o meio e o indivíduo. Tanto a acomodação como a assimilação nesse processo constituem funções biológicas complementares, ou seja, agruparão as informações externas a uma organização interna que permita a construção do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento só poderá ser mantido a longo prazo se houver a ativação de um outro órgão que regule essas interações (ZORZI, 1994).

O conhecimento é organizado a partir de esquemas e de sua composição, os esquemas são compostos por um agrupamento de características generalizadas de uma ação, que possibilita tanto a sua execução quanto uma reprodução em novas situações. Novos conhecimentos são gerados a partir de diferenciações causadas nos esquemas antigos, que passam a originar novos esquemas organizados (ZORZI, 1994).

O equilíbrio entre a assimilação e a acomodação é fundamental para o desenvolvimento cognitivo, visto que é um procedimento constante de elaboração de novos conhecimentos e que, além de tudo, permite corrigir e aumentar os saberes pré-estabelecidos (ZORZI, 1994).

Para Gallahue et al. (2013), a infância é retratada por conceber mudanças constantes nos domínios cognitivos, afetivos e motores, além do aumento da altura, do peso e massa muscular entre os sexos. Com toda essa mudança corporal e neurológica acontecendo é importante desenvolver e estimular na criança uma pluralidade de tarefas motoras que perpassam desde os movimentos fundamentais até as habilidades esportivas ou especializadas.

Em relação ao desenvolvimento mental na infância, a criança com 3 anos de idade possui apenas 75% do peso cerebral constituído quando equiparado a fase adulta; e aos 6 anos, cerca de 90%. Já em relação à transmissão de impulsos nervosos não é diferente, visto que a bainha de mielina composta de lipídeos e proteínas pelo qual os impulsos nervosos são distribuídos pelo corpo não se encontra totalmente concluída nesta fase. Porém, essa transmissão se torna quase que total no final do período inicial da primeira infância - por volta dos 2 aos 6 anos, e após essa mielinização cerebral os movimentos se tornam cada vez mais complexos (GALLAHUE et al., 2013).

O brincar é a atividade que as crianças fazem quando não estão se alimentando, descansando ou agradando os desejos dos pais/adultos. Sendo assim, o brincar é uma atividade que, presente na maior parte do tempo de uma criança, pode ser proporcional ao desempenho de um ofício trabalhista. Esse contato com o brincar é primordial para que a criança aprenda sobre seu corpo e suas potencialidades motoras globais e finas, além de facilitar o desenvolvimento cognitivo e afetivo (GALLAHUE et al., 2013).

Baseada no desenvolvimento das potencialidades cognitivas, a criança nessa fase, denominada por Piaget como pré-operacional, se encontra intimamente dedicada e atenta a seus avanços, passando a desenvolver funções cognitivas, que mais adiante, irão transformar-se no pensamento lógico e constituição de conceitos (GALLAHUE et al., 2013).

A crianças não são capazes de refletir de um ponto de vista que não seja o seu próprio, são excessivamente egocêntricas e analisam quase todas as situações tendo como referência seu próprio universo. A percepção é um dos aspectos que começa a ganhar espaço no desenvolvimento cognitivo, pois o que é vivenciado pela criança passa a ter bastante domínio sobre ela. Sendo assim, no período pré-conceitual, a progressão cognitiva ocorre por meio do enxergar/ver, visto que, quando a criança visualiza algo ela passa intimamente a acreditar naquilo. Elas também não são capazes de reconstituir seus pensamentos e demonstrar para alguém como chegaram a uma resposta, sendo essa vulnerabilidade, de certa forma, uma ótima oportunidade para que haja intervenções e estímulos corretos para estimulação cognitiva (GALLAHUE et al., 2013).

Seguem, algumas características do desenvolvimento cognitivo citadas pelos autores acima:

1) Demonstra habilidade constante e gradativa de expressar pensamentos e ideias oralmente.

2) Apresenta imaginação incrível, que possibilita a imitação tanto de condutas/ações quanto de símbolos, e possui pouca preocupação com a exatidão ou seguimento apropriado dos eventos.

3) Pesquisa e descobre frequentemente novos símbolos, que essencialmente possuem referência própria.

4) Busca “como” e “porquê” as atitudes são aprendidas através do brincar contínuo.

5) É uma fase de evolução do pensamento pré-operatório, transformando-se na transição do comportamento de autossatisfação para um comportamento socializador fundamental.

Com relação aos aspectos motores, Gallahue et al. (2013) relatam que as crianças nessa fase passam a apresentar algumas variações de movimentos, tais como os movimentos reflexivos, rudimentares, fundamentais e especializados. Os movimentos reflexivos são caracterizados por serem involuntários e que constituem a base das próximas fases do desenvolvimento motor. A partir da atividade reflexiva, o bebê passa a adquirir informações sobre o ambiente e a se desenvolver.

Já os movimentos rudimentares são determinados de forma maturacional e sequencial, e são subdivididos em três categorias: movimentos manipulativos, estabilizadores e locomotores: os movimentos *manipulativos* controlam as ações como agarrar e soltar e alcançar objetos; os movimentos *estabilizadores* controlam os gestos da cabeça, pescoço, tronco e músculos e, por último, os movimentos *locomotores* são os que dirigem as ações de corrida, salto, engatinhar, andar (GALLAHUE et. al., 2013)

Os movimentos fundamentais referem-se às habilidades motoras da primeira infância que são consequência dos movimentos do período neonatal. As crianças nessa fase passam a se envolver ativamente no processo de exploração e experimentação de suas capacidades motoras (GALLAHUE et. al., 2013).

Por fim, os movimentos especializados são oriundos das habilidades estabilizadoras, manipulativas e locomotoras, passando essas habilidades a serem constantemente refinadas e estruturadas para determinados fins (GALLAHUE et. al., 2013).

É de grande valia conhecer a criança a partir de suas características e contextos, pois esse conhecimento possibilitará que a prática a ser desenvolvida pelos professores seja realizada de modo mais coeso.

2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Para compreendermos a constituição da prática pedagógica no Brasil, primeiramente, é preciso refletir sobre o momento no qual a sociedade se encontra, para, posteriormente, compreender esta prática na sua totalidade. Tal reflexão se faz necessária para encontrarmos possíveis características e situações marcantes que influenciam tais práticas em nosso país.

De acordo com Paixão (2000), dentre os fatores que devem ser considerados para analisar a estrutura das práticas pedagógicas desenvolvidas atualmente, destacam-se a questão socioeconômica, a formação cultural e ideológica da sociedade ou dos sujeitos envolvidos.

Souza (2005), destacar que a prática pedagógica se integra como parte de um processo social, pois esse conceito se consolida a partir da junção do universo interescolar e extraescolar, fazendo com que estas dinâmicas sociais produzam valores educativos na vida dos alunos.

Gimeno Sacristán (2007) vincula a prática pedagógica com a questão do currículo educacional e sua linha de trabalho não é essencialmente pautada na questão do desenvolvimento da criança ou do ser humano, mas sim na contribuição que um currículo bem elaborado pode trazer para o desenvolvimento do educando e atuação docente.

Além disso, para Gimeno Sácristán (2007), todos nós temos vivências interiorizadas de como as coisas funcionam, principalmente aquelas vinculadas à área de ensino, de como o conhecimento é produzido e transmitido. Sendo assim, é de suma importância ressaltar que essas experiências podem influenciar o trabalho docente.

Nesse sentido, a realidade aponta que muitos docentes estão preocupados em privilegiar a dimensão procedimental, pautados nas experiências adquiridas ao longo das suas trajetórias de vida, em detrimento da dimensão conceitual, ou seja, teoria e prática caminhando lado a lado no processo ensino-aprendizagem e, com isso, se distanciam da elaboração e aplicação de uma prática pedagógica eficiente.

O planejamento de uma aula que não considere a relação teoria e prática empobrecerá a aprendizagem do aluno, pois essa não acontece apenas com a apropriação de conceitos, nem tampouco só com realizações práticas, havendo necessidade de ambas para que o ensino comece a ter sentido.

Para Gimeno Sacristán (2007), se comprovado que o aluno realmente aprendeu algo, é porque houve diálogo entre essas duas dimensões.

A relação da teoria com a prática também se faz necessária na seleção dos conteúdos escolares, visto que esses conteúdos devem incorporar os princípios de cada nível de escolarização e as diversas possibilidades de aprendizagem que os alunos possam vir a adquirir.

Em relação à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2010) estabelecem que as atividades a serem desenvolvidas devem estar fundamentadas em brincadeiras e interações, e que propiciem, para a criança, conhecimento do mundo e do universo que a cerca, de maneira sensitiva, expressiva e corporal, por meio do movimento.

Foram inseridas nessa prática, dimensões de gênero, formas, culturas, padrões corporais, de exploração, indagação, noções de espaço e tempo, dentre outras, mas sempre por meio de atividades lúdicas e brincadeiras com o objetivo de ampliar a visão de mundo que a criança já possui, proporcionando-lhe uma maior autonomia de vida (Brasil, 2010)

Assim, nota-se que a área da Educação Física vem sofrendo inúmeras transformações no que diz respeito às práticas pedagógicas dos professores, já que, até a década de oitenta, predominava a abordagem tecnicista, enfatizando as habilidades ligadas ao “saber fazer” para “ensinar”, ou seja, o que existia era um profissional com uma extensa experiência prática em determinada modalidade esportiva e suas aulas eram desenvolvidas e ministradas contemplando apenas a dimensão procedimental, deixando de considerar a dimensão conceitual.

O conhecimento de infância pautado em teóricos como Vigotsky (1991), Piaget (1970), dentre outros, poderá levar os professores de Educação Física a planejar sua prática pedagógica de forma global, incluindo considerações sobre o conhecimento da trajetória de vida dessas crianças e o contexto social no qual a criança está inserida, enxergando-a como um ser que possui um passado com experiências importantes de vida, para transformar o presente.

Mas a dúvida que fica é a seguinte: como é possível se pensar em uma prática pedagógica para a Educação Infantil que leve em conta os fatores biológicos, psicológicos e sociais se, ainda, em nossa sociedade, muitos possuem uma visão simplista da criança? Simões Rivero (1997) responde à pergunta, dizendo que isso só será possível quando o docente ou profissional da Educação Infantil passar a ver esta

realidade com outros olhos, construindo uma prática de valorização desses componentes que, muitas vezes, são deixados de lado, tais como os sentimentos, emoções e compreensão dos conteúdos que estão sendo desenvolvidos e propostos para as crianças nesta etapa de sua trajetória escolar.

Acreditamos, baseados em Simões Rivero (1997), que isso será possível se, durante a formação acadêmica dos docentes, houver reflexões sobre a concepção de infância, incluindo também espaços para discussões e aperfeiçoamentos de como propor um ensino que atenda a esse contexto, pois assim, será possível enxergar a criança como um ser que faz parte de uma realidade social e que possui suas particularidades e individualidades.

Segundo Behrens (2007), é preciso quebrar o ciclo vicioso da reprodução do conhecimento que ainda encontramos nas salas de aulas, porque muitas práticas ainda são mecanicistas, exigindo apenas uma participação passiva do aluno e não o preparam para adquirir autonomia.

Ainda é frequente encontrar, em algumas salas de aulas, o professor explicando o conteúdo no quadro e a classe concentrada sem interagir com o ambiente, passando a imagem de que o professor está ensinando a si próprio, quando, na verdade, deveria haver uma troca de informações e conhecimentos entre os envolvidos.

Para Garcia Neira (2003), o docente deve atuar como mediador das relações e experiências que cercam a criança, concedendo a estimulação gradativa da tomada de decisão, justiça, construção de regras, cooperação, solidariedade, dialogicidade, o respeito por si mesmo e pelo outro.

Na visão de Richter e Barbosa (2010), a bagagem cultural que a criança traz consigo é muito valiosa para o desenrolar do ensino-aprendizagem, argumentando que como a criança ainda não possui a linguagem verbal desenvolvida como os adultos, cabe ao docente ter a percepção de como a criança se expressa durante a atividade para então elaborar um plano de ensino e de aula mais coeso.

Segundo Lüdorf (2005), o docente trabalha com uma grande diversidade de experiências motoras, culturais e técnicas sobre o corpo. Essa diversidade mostra que o professor não é apenas um transmissor de gestos motores, mas sim alguém que deve aperfeiçoar em seus alunos os elementos culturais, sociais, subjetivos e políticos.

Assim, inovar a prática pedagógica poderá ser benéfico e necessário para que os alunos aprendam por meio de um modelo mais próximo de sua realidade. Mas será que apenas utilizar um recurso inovador resolveria o problema? A resposta seria positiva,

caso o docente entendesse que, além de utilizar um novo recurso, sua postura em sala de aula também deveria ser repensada, pois, caso contrário, ele ainda continuaria estagnado no velho paradigma autoritário e passivo de aquisição de conhecimento.

Schmidt et al. (1998) concluíram, por meio de suas pesquisas, que *a reflexão* deve estar presente em todos os momentos da prática pedagógica do professor para compreender e transformar o ensino. Para esses autores, a prática pedagógica é entendida como a capacidade que o professor tem de agir sobre as coisas e de interagir com o objeto, para obter uma ação mais concreta, mais focalizada, para mobilizar um conjunto de ações para satisfazer uma necessidade imediata.

Para Schmidt et al. (1998), na prática pedagógica reflexiva, o homem, além de mobilizar ações para responder a estímulos imediatos, passará a refletir também sobre o estímulo exposto, diferentemente da prática pedagógica repetitiva.

Nessa última, o docente encontra certa dificuldade para mudanças de hábitos e até mesmo para a introdução de alguns elementos novos em seu cotidiano, rompendo a unidade teórico-prática, e desenvolvendo com os alunos ações enrijecidas e esquematizadas.

Em sua prática cotidiana isso implica uma conduta extremamente passiva na qual as atividades acontecem sem indagações e reflexões das partes envolvidas, podendo levar à alienação do docente e do discente que passa a não reconhecer o que está acontecendo durante a aula, mesmo que haja um certo grau de consciência (SCHMIDT et al., 1998).

A prática reflexiva se fundamenta na interação entre os sujeitos e na transmissão de conhecimento entre si, pois, nesse contexto, ninguém é dono da verdade, significando que o conhecimento é construído na medida em que as pessoas enfrentam e discutem os problemas a que são expostas. A prática reflexiva possui como característica primordial as relações sociais e o desejo de inovar e gerar novas condutas pedagógicas (SCHMIDT et al., 1998).

Em vista disso, a formação docente assim como a atualização profissional também devem se fazer presentes nesse cenário por são componentes determinantes na proposição das práticas pedagógicas.

2.1 Formação docente

A investigação sobre a formação docente nos últimos anos vem ganhando destaque no âmbito educacional, devido a várias mudanças sociais e tecnológicas que ocorrem constantemente e, que de certa forma passam a influenciar o modo de agir, pensar e organizar a prática dos professores dentro da sala de aula.

Segundo Nóvoa (2000), existem três componentes que direcionam e constituem a prática pedagógica: o docente, os alunos e o conhecimento. A relação desses três componentes é essencial para a atuação do profissional em sala de aula, pois por meio desses três pilares, o docente consegue alcançar maior eficiência no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos.

Muitas universidades, principalmente nos dias atuais, estão repensando o currículo de formação de seus alunos, bem como o propósito de suas aulas e a formação através de meios tecnológicos. Desse modo, o currículo precisa contribuir para que a formação inicial dos professores seja conduzida da melhor forma possível, possibilitando a reformulação, a criticidade e reflexão sobre um novo conhecimento. Para tal, é preciso que o currículo e o corpo docente operem como mediadores e transmissores do conhecimento e não detentores do saber (NÓVOA, 2000).

A elaboração de um currículo, segundo Moreira (2001), deve oportunizar experiências pedagógicas para que o docente e discente construam e reconstruam seus saberes, garanta ao futuro professorado a participação ativa no processo de elaboração e aplicação de experiências durante as aulas além promover o aperfeiçoamento das experiências escolares. O professor, nesse contexto, precisa atuar como um pensador-transformador, ou seja, necessita-se de um profissional que possa articular e desenvolver situações emancipatórias de aprendizagem em locais específicos, como no caso do ambiente escolar.

Outro aspecto que influencia a formação e atuação docente é o multiculturalismo encontrado no Brasil. Esse multiculturalismo refere-se a diversas expressões de culturas, de etnias, gêneros, linguagens, políticas, condições sociais, entre outros fatores. Com relação à formação docente e o multiculturalismo, fica posto o desafio para as universidades criarem propostas de ensino que projetem formar futuros docentes que consigam compreender a cultura dos seus alunos com o intuito de articulá-la com a aquisição do conhecimento. É primordial formar um profissional que analisa de forma crítica e reflexiva sua atuação e que esteja disposto a aprimorar-se e a evoluir dia após

dia e que, diante de situações escolares, consiga solucionar preconceitos, problematizar conteúdos curriculares e práticas pedagógicas (MOREIRA, 1999).

Em relação aos saberes que devem constituir a prática pedagógica, Gauthier et al. (2013) consideram que o ensino é ação universal que é praticado em quase todas as partes do mundo; porém, mesmo sendo uma atividade tão frequente na sociedade, ainda não se conhece totalmente todos os fenômenos nele contidos. É notório que mal conseguimos identificar muitas das ações docentes que ocorrem dentro de sala de aula, principalmente no que tange à aprendizagem dos alunos e estamos apenas no início do caminho da compreensão de como se dá a interação entre docente e discente. A investigação e compreensão desses fenômenos que envolvem o saber profissional docente é fundamental para possibilitar que os professores exerçam seu trabalho com competência.

Muitos pesquisadores na área da educação vêm se empenhando para definir a real essência do ensino e o que é realmente relevante saber para poder ensinar. As investigações têm como objetivo construir um repertório de saberes sobre a prática pedagógica, colaborando com uma série de estímulos para que o docente se conheça como tal, oferecendo desse modo uma contribuição para a formação da identidade profissional, determinação de saberes, habilidades e atitudes desenvolvidas no exercício do magistério (GAUTHIER et al., 2013).

Investigações sobre os saberes docentes vêm ganhando espaço no universo acadêmico, saberes que se referem a um repertório de conhecimentos sobre o ensino, sobre os professores, sobre o ofício da profissão, sobre os docentes especialistas, sobre uma atuação mais reflexiva e até mesmo competências que dizem respeito a esta atuação profissional (GAUTHIER et al., 2013).

O “saber” na perspectiva de Gauthier et al. (2013) contempla três concepções. Na primeira concepção, o saber é caracterizado como todo tipo de certeza que é produzida pelo pensamento racional, demonstrando ser algo que se diferencia da dúvida, do erro, da imaginação e dos outros tipos de certeza, como por exemplo, a fé ou pensamentos pré-estabelecidos. Esse saber não procede de uma ideologia e muito menos de uma falsa concepção, ele origina-se de uma constatação ou de uma demonstração lógica.

A segunda concepção associa o saber ao juízo, julgamento, de acordo com essa definição o saber não é constituído de modo subjetivo, nem ao menos é consequência de

uma operação mental, consolidando-se em situações em que se observa o julgamento verdadeiro sobre um objeto. Ele é divergente da primeira concepção.

A terceira e última concepção relaciona o saber com poder de argumentação. Essa atividade argumentativa pode ser expressa quando um sujeito tenta autenticar uma proposta ou uma ação em que está envolvido. Esta autenticação ou validação ocorre por meio do diálogo, da lógica ou da eloquência. Estes três pilares são essenciais para a construção do saber, visto que eles se relacionam e se complementam na prática pedagógica.

Com o intuito de alcançar seus objetivos educacionais, o professor deve tomar decisões, planejar e julgar de acordo com o contexto em que está inserido. O julgamento, quando executado, deverá estar baseado em conhecimentos/saberes que servirão como suporte de análise da sua própria atuação em sala de aula ou das ações de seus alunos.

O estágio supervisionado tem seu mérito na contribuição para a formação docente e para a construção da identidade profissional. Como componente curricular e de formação, o estágio prepara o discente para atuar no magistério, pois abrange oportunidades de aprendizagens e observações específicas que só acontecem diante de sua prática (GAUTHIER et al., 2013).

O estágio como componente de um currículo de formação se torna legalmente obrigatório dentro dos cursos universitários. De alguns anos para cá, o estágio vem preocupando muito as instituições de formação, em função da carga horária obrigatória que sofreu alteração e aumentou consideravelmente de 300 horas para 800 horas e, pela constante intenção de tornar esta prática meramente instrumental, desvinculando-o do projeto político pedagógico dos cursos (PIMENTA; LIMA, 2009).

Nota-se, ainda, que muitos docentes que atuam dentro da universidade não se encontram preparados para atuarem no estágio supervisionado de seus alunos ou, muitas vezes, não se comprometem com a realização deste componente, porque eles mesmos, muitas vezes, desconhecem o universo escolar e acabam considerando esta prática um fardo a ser carregado quando, na verdade, deveria funcionar como um complemento da atuação profissional. A representação desse fardo distancia a realidade concreta das escolas e da sala de aula (PIMENTA; LIMA, 2009).

Diante do exposto, o plano de estágio fica, muitas vezes, dependente de visitas organizadas pela própria instituição, de palestras articuladas por profissionais convidados e de viagens que, muitas vezes, não possuíam a mínima correlação com a

proposta de ensino. A fragmentação desse processo de formação também dificulta a compreensão do universo escolar como um todo, tornando esta prática curricular insuficiente para a compreensão das fraquezas que envolvem o ambiente educacional (PIMENTA; LIMA, 2009).

O fato de o aluno não compreender a própria dinâmica do estágio supervisionado e de sua participação nesse processo faz com que fique comprometida a superação de possíveis entraves encontrados. Ou seja, quanto mais explícito para o aluno forem os fundamentos, os objetivos, a natureza do estágio, seus limites e possibilidades curriculares, mais perceptível e aceitável fica esse processo (PIMENTA; LIMA, 2009).

Diante disso, o estágio deve ser estruturado com o propósito de fornecer aos discentes, o conhecimento e práticas difundidas por intermédio de sujeitos que já possuem certa vivência na área. Os alunos que percebem o real significado do estágio para sua formação, consideram importante que as universidades desenvolvam e solidifiquem uma parceria mais ativa com as escolas com o intuito de minimizar alguns problemas, além de sugerir constantes reestruturações no plano de estágio supervisionado e da prática de ensino (PIMENTA; LIMA, 2009).

As competências profissionais também atuam e contribuem para a formação docente, pois é por meio delas que muitos professores adquirem seus conhecimentos e habilidades para ensinar.

Alarcão (2001) discorre sobre a formação de um professor investigador, contextualizado como um professor que investiga sua própria prática, é inovador, observador, ativo e autodirigido. A desenvoltura dessa nova atuação docente descontrói o que muitos currículos vêm propondo, tomando como exemplo, um currículo massificado que dispõe de um professor que seja somente um executor de ações e conteúdos pré-estabelecidos. Para os dias atuais exige-se um docente que seja co-construtor do currículo e dos objetivos educacionais, além de um docente que acredite na realização do seu trabalho.

Alarcão (2001) relata sobre algumas competências que são essenciais para a formação docente e atualização profissional, que sustentaram o universo do professor-investigador. A seguir, serão apresentadas as competências com suas respectivas características:

Competência atitudinal

- Dispor de uma mente aberta e divergente
- Apresentar compromisso e solidariedade
- Possuir respeito mútuo
- Ser autoconfiante
- Ser capaz de se sentir questionado
- Dispor de uma capacidade realista
- Manter-se sempre em uma aprendizagem contínua

Competências de Ação

- Atuação no progresso, na realização e análise dos projetos
- Habilidade de trabalhar em grupo
- Solicitar ajuda
- Oferecer ajuda

Competências metodológicas

- Observação
- Apontamento de hipóteses
- Estruturação de questões de pesquisas
- Definição e foco das perguntas de pesquisa
- Examinar os dados obtidos
- Organização da construção e aplicação metodológica
- Definição das relações temáticas
- Acompanhamento do objeto de pesquisa

Competências orais

- Clareza no discurso
- Linguagem argumentativa e interpretativa
- Apresentação das características que colaboram para a construção do saber ou apontamentos que solucionem os entraves encontrados durante a realização da investigação

Guarnieri (2000) busca investigar como se dá o processo de ensino-aprendizagem a partir do exercício do magistério, apontando novos questionamentos a fim de se repensar a formação de professores dentro das instituições. Segundo a autora, é preciso que os cursos de formação inicial visem formar futuros professores reflexivos,

ou seja, sujeitos investigadores de sua própria atuação e do ambiente em que são expostos. As novas mudanças devem propiciar ao futuro professor a capacidade de adquirir o autoconhecimento de como ensinar e de como otimizar seu tempo para que consiga remodelar sua prática.

A real aprendizagem de uma profissão, principalmente a que se refere ao exercício docente, só ocorre ou inicia-se a partir do exercício da mesma. Melhor dizendo, é o exercício da profissão que dá condição de tornar-se professor. Oportunizar diversas situações de aprendizagem durante o processo de formação é de suma importância, pois é através do contato com estas vivências que o futuro profissional inicia a construção da sua identidade. Mas é válido ressaltar que, mesmo diante destas situações de aprendizagem, muitas vezes estes aspectos não estão longe de sofrer um reducionismo ou até mesmo uma instrução unilateral durante a formação docente, visto que, em muitas situações, ainda é comum enxergar apenas fundamentos teóricos ou práticos embutidos nas práticas pedagógicas (GUARNIERI, 2000)

As relações teórico-práticas existentes nos currículos de formação das universidades muitas vezes difundem um modelo de execução tecnicista da prática pedagógica, tornando a prática um campo de aplicação de normas e procedimentos derivados do saber. As limitações que são causadas devido à aplicação desse modelo, partem do pressuposto de reduzir o papel docente diante dos problemas práticos emergentes. Porém, para solucionar os entraves causados por esse modelo de formação, pode-se utilizar como alternativa os saberes oriundos da investigação científica, que passam a fornecer orientações para a realização de uma prática mais condizente. Vale lembrar que este modelo técnico-pedagógico não cabe a todas as disciplinas, as concepções de todos professores e matérias, devido à própria especificidade da proposta pedagógica (GUARNIERI, 2000).

Por conseguinte, se os processos de formação passassem a fazer uma interlocução da teoria com a prática e o futuro docente conseguisse colocar esse conhecimento em exercício, certamente esses profissionais passariam a desenvolver uma prática mais condizente e desenvolveriam a capacidade reflexiva, que favoreceria a qualidade de ensino e sua competência em ensinar (GUARNIERI, 2000).

Segundo Faria (2004), os professores do século 21 necessitam estar aptos para interagir com uma geração de alunos mais atualizada e informada, tendo em vista que estes alunos são capazes de obter o acesso instantâneo a conhecimentos através de diversos recursos tecnológicos, como a internet por exemplo. Portanto, com a facilidade

de obtenção e ampliação da informação, fica posto o desafio para que o docente esteja qualificado para realizar a interlocução entre os saberes docentes e discentes com o intuito de construir de um ensino de qualidade (FARIA, 2004).

Os recursos didáticos, neste novo universo, devem favorecer a construção do conhecimento de modo coletivo, ou seja, a partir da interação de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. O professor passa a ser um participante proativo que fará a intermediação e orientação da construção do saber (FARIA, 2004).

Esta inovação pedagógica encontra-se estruturada no construtivismo e nos aspectos sociointeracionais, que, por intermédio dos recursos da informática, capacita o docente para ter condição de compreender os processos cognitivos, terminológicos e estratégicos que são utilizados por seus alunos, além de contribuir de modo efetivo para a construção do conhecimento (FARIA, 2004).

O professor, trabalhando junto com os alunos, problematiza a prática e os desafia através da tecnologia, com a qual os alunos estão mais habituados, influenciando ainda mais o processo interativo. Diante disso, é menos usual utilizar quadros negros, texto em livros e dispor de professores conteudistas enquanto ocorre o aumento da tecnologia, pois, esta nova ação é caracterizada pelo aumento da comunicação tecnológica, a não-linearidade no processo de ensino-aprendizagem (FARIA; 2004). Mas quero deixar claro, que a tecnologia não veio para exterminar com os livros e métodos tradicionais de ensino, até porque os mais poderosos recursos de aprendizagem ainda continuam sendo a relação professor-aluno, mas sim mostrar a contribuição que este novo componente pode trazer para o âmbito educacional.

Todas as contribuições aqui expostas servem como reflexão para a construção de uma prática mais condizente com as necessidades encontradas nos dias atuais. Sem sombra de dúvidas, outras virão, mas todas, de certa forma, auxiliarão para analisar e vencer as dificuldades encontradas no ambiente escolar.

3 AFETIVIDADE

A afetividade traz em seu contexto histórico a ideologia assistencialista, principalmente quando o assunto é a Educação Infantil, visto que constantemente esse componente era visto pela sociedade e pelo grupo escolar como um ato de carinho, de cuidar, dar beijos, abraços, demonstrar sentimentos, etc. Enxergar a afetividade sob esta perspectiva não é errado, mas é válido ressaltar que ela ultrapassa esse sentido uma vez que ela abrange outros universos como é o caso das práticas pedagógicas.

Sob meu olhar como pesquisador, conceituar e investigar a afetividade no contexto educacional é algo bastante complexo e árduo devido às diversas concepções atribuídas a este tema que partem do senso comum até o conhecimento científico. A afetividade descrita no parágrafo anterior demonstra o quanto este componente sofreu e sofre alterações até hoje tanto históricas como ideológicas na sociedade. Enxergar a afetividade somente como uma perspectiva assistencialista já não cabe no contexto histórico em que vivemos, principalmente quando o assunto é educação, formação de futuros cidadãos. Por essa razão, a concepção de afetividade adotada nesta pesquisa preconiza que os sentimentos e emoções possam ser utilizados pelos docentes para a promoção do desenvolvimento das crianças, motivando-as para que adquiram o gosto, o carinho pelas práticas ou vivências a que estão sendo expostas e assim consigam melhor absorver o conhecimento para sua trajetória de vida.

Wallon (2007) relata que esse universo afetivo ganha vida por meio de interações cognitivas e motoras, especificando que estas interações causam na criança um certo ‘carinho’ por determinada pessoa ou situação exposta (WALLON, 2007).

As ações afetivas acompanham os seres humanos desde o nascimento, ou seja, a afetividade já se faz presente desde o nascimento do bebê. Nesta condição ela pode ser representada pelas seguintes situações: cólicas, fome, risos, dores, prazeres, entre outros fatores que ligam esta situação em algumas ocasiões que já estamos acostumados (WALLON, 2007).

Segundo Wallon (2007), as emoções são essencialmente um conjunto de reações afetivas que se obtém a partir de cada estímulo exposto, principalmente quando se trata de crianças. É de suma importância evocar que as emoções dependem também de fatores intrínsecos, como por exemplo, os hábitos que nos possibilitam ter uma determinada reação a cada situação.

Sabendo que as condições afetivas fazem parte da vida das crianças desde seu nascimento e que elas acabam compondo uma grande parte de sua evolução mental durante sua trajetória de vida, é importante salientar que esta construção não se dá por meio deste primeiro contato com o mundo e suas facetas, mas sim pelo grau de evolução da criança até a fase adulta. Portanto, este desenvolvimento cresce a partir da relação com o meio social e orgânico.

Com relação às emoções, devemos atribuir seu crédito em unir as pessoas por suas reações externas (meio social) e orgânicas (internas), e também em se contrapor em supostas ocasiões e desdobramentos que possam vir a surgir nas estruturas cognitivas dos indivíduos. As atividades intelectuais (cognitivas) e emocionais apresentam a mesma evolução, porém, possuem características distintas que provém de sua questão discriminatória e comparativa (WALLON, 2007). Mesmo que as duas apresentem a mesma evolução, como anteriormente citado, quando estas ações participam e se igualam em uma dinâmica, em uma atividade, seus objetivos e finalidades caem por terra, ou seja, a atividade se torna obsoleta fazendo com que a criança perca o interesse e diminua seu nível de desenvolvimento. Esta ação se torna desumana porque acaba privando a criança de adquirir reações instantâneas e diretas em algumas circunstâncias, ou melhor dizendo, a criança passa a repudiar qualquer participação ativa nas diversas relações que as rodeiam. Porém, esta situação pode ser revertida se os estímulos ofertados forem um pouco diferentes daqueles com os quais a criança está habituada e também se ela adquirir um certo grau de amadurecimento mental.

Para Magill (1984), a afetividade diz respeito aos sentimentos e emoções que sentimos. Para o autor, grande parte se não a maior totalidade de nossas ações afetivas, são provenientes de um comportamento aprendido socialmente. Em sua obra “Aprendizagem motora: conceitos e aplicações”, o autor classifica tais comportamentos adquiridos socialmente e os organiza em uma taxonomia cognitiva embasado nos teóricos Krathwohl, Bloom e Masic (1964) obtendo como regra iniciar do mais simples para o mais complexo como será apresentado a seguir (pag. 4-5).

1 Recepção (reter atenção a determinada situação ou objeto)

1.1 Consciência: nesse caso o indivíduo passa a ter consciência dos sentimentos das pessoas ao seu redor, mas isso não o interessa.

1.2 Disposição para receber: o indivíduo passa a perceber e a respeitar os sentimentos das pessoas ao seu redor.

1.3 Atenção seletiva ou administrada: o indivíduo fica em estado de alerta para situações de valores e julgamentos criados historicamente.

2 Resposta

2.1- Consentimento em responder: o indivíduo apresenta boa conduta perante regulamentos e normas.

2.2- Disposição para responder: o indivíduo passa para um estado de obediência as regras.

2.3 – Contentamento em responder: o indivíduo tem o prazer de participar de atividades, jogos ou experiências de acordo com as regras aprendidas.

3 Valorização

3.1. – Atribuição de valor: o indivíduo passa a aceitar e a dar importância aos objetivos propostos.

3.2 – Escolha de um valor: o indivíduo participa ativamente no esclarecimento de um objetivo social.

3.3 – Comprometimento: o indivíduo desenvolve uma lealdade perante os objetivos propostos.

4 Organização

4.1 – Definição de um valor: o indivíduo passa a fazer julgamentos em prol da responsabilidade social e da preservação da humanidade.

4.2 – Hierarquia de valor: o indivíduo passa a desenvolver um esquema para conservação dos julgamentos realizados em prol da sociedade.

5 Particularidade ou complexidade de um valor

5.1 – Característica generalizada: o indivíduo caracteriza e obtém valores de acordo com as situações e conclusões que vivência ou já vivenciou.

5.2 – Definição: é a última etapa em que o indivíduo elabora e define uma filosofia de vida fundamentada nas etapas anteriores.

Como condição de reflexão, frequentemente, introduzimos em nossos objetivos aspectos motivacionais, de interesses, de respeito, responsabilidade, etc. Esses comportamentos afetuosos, quando identificados pelo sujeito ou no caso pelo professor, podem auxiliar no planejamento e instrução dos objetivos almejados.

Pais cuidadosos e atentos ao desenvolvimento de seus filhos ficam vigilantes a quaisquer sinais que possam surgir durante esse processo de formação, o que acaba

contribuindo para o entrosamento entre os envolvidos além da aquisição de competências sociais e comunicativas (PEREIRA et al., 2018).

Mesmo sendo a mãe a pessoa que passa mais tempo com a criança, é importante lembrar que novos estudos estão surgindo e investigando a interação do pai com a criança. Estes estudos estão ganhando destaque por muitas vezes os pais apresentarem padrões de comportamentos diferentes da figura materna (FORBES et al., 2004)

Tais peculiaridades podem ser observadas em algumas situações, como por exemplo o tempo despendido com a criança dentro do âmbito familiar, em que, em diversas situações, fica evidente que as mães gastam mais tempo com seus filhos do que os próprios pais. A figura materna, em certos momentos, acaba propiciando mais situações afetuosas do que a figura paterna, mas quero deixar claro que a demonstração de afeto durante a interação não se resume em amar ou deixar de amar a criança e sim simplesmente a oferta de tal componente. Constatou-se, a partir de investigações, que os bebês acabam se tornando mais receptivos e afetuosos com as interações maternas do que com as paternas, certamente induzidos pela frequência de convívio dentro do âmbito familiar (FORBES et al., 2004).

Kokkinaki e Vasdekis (2015) realizaram uma investigação para comparar o controle emocional dos pais/responsáveis, verificando que a figura paterna se mostra mais ativa, animada, brincalhona, quando comparada com a figura materna porque muitas vezes as mães demonstram ser mais conservadoras na relação mãe-filho.

Por conta de mudanças sociais, principalmente as empregatícias que vem acontecendo na sociedade, certamente daqui alguns anos haverá a possibilidade de os pais substituírem as mães no período da licença maternidade, visto que de uns anos para cá a figura paterna vem se tornando mais presente e ativa no âmbito familiar. Mas é válido ressaltar que ambos possuem peculiaridades na oferta de vivências para seus filhos, e que juntos contribuem com experiências e práticas que cooperam para regular o estado de humor da criança e seu desenvolvimento (KOKKINAKI e VASDEKIS, 2015).

A afetividade, segundo Paula e Faria (2010), é um componente que estimula o desenvolvimento humano, ainda mais quando se trata da relação docente e discente em que, por parte do educador, passa a existir um olhar mais atento e humano.

O ato de educar não diz respeito apenas a ajudar o educando a traçar um caminho a ser percorrido, mas sim em possibilitar que ele construa consciência de si

mesmo e do mundo a sua volta, além de oferecer diversos mecanismos e valores para que o aluno consiga ao longo de sua vida viver em sociedade (PAULA; FARIA, 2010)

Sendo assim, para que o processo educativo ocorra de forma mais eficiente, é imprescindível que a afetividade passe a permear a relação professor-aluno. Ou seja, é necessário que haja a inter-relação entre os sentimentos, emoções e os objetivos dos envolvidos (PAULA; FARIA, 2010).

O afeto, quando incluído num processo democrático de educação, passa a ganhar uma nova concepção, visto que ele pode auxiliar na compreensão e reestruturação cognitiva dos sujeitos envolvidos, além de adicionar mais interação, motivação no processo ensino-aprendizagem. Em vista disso, introduzir atividades lúdicas nesse processo pode trazer mais adeptos para a prática (PAULA; FARIA, 2010).

Na visão de Snyder (1986), quando despertamos o sentimento de amor, ele nos torna capaz de iluminar, revelar e descobrir as coisas em nosso redor. Este sentimento anda em conjunto com a construção do conhecimento e tem o intuito de instigar no sujeito o interesse/motivação de buscar novas informações e evolução.

Já Mauco (1987) contextualiza que os docentes, diante da responsabilidade de educar seus alunos, devem ser os primeiros a se preocuparem com a utilização da afetividade para a promoção da educação, pois é esse afeto que vai oportunizar a construção do comportamento, do caráter e da atividade mental da criança.

Sarmiento (2010) aponta a importância do componente afetivo como sendo preditor do desenvolvimento da personalidade do indivíduo, obtendo como traços característicos desse meio a motivação, construção de valores e a regulação do ambiente. A construção da personalidade de um sujeito é muito complexa e contém fatores que se inter-relacionam constantemente, tendo como exemplo os fatores biológicos e culturais. É fundamental que o sujeito comece a desenvolver sua personalidade, principalmente nos primeiros anos de vida, pois, a criança consegue absorver melhor as informações externas e internas, começa a perceber e passa a lidar com o mundo de uma forma mais sensata.

Vieira (2004) aponta a afetividade como sendo um elemento indispensável para as relações interpessoais presentes tanto no dia a dia como no ambiente escolar. A afetividade é capaz de induzir a mudança de comportamento a partir de sentimentos (emoções) despertados e também por meio das experiências vividas. Tanto fora como dentro do ambiente escolar a afetividade pode ser percebida em vários contextos, podendo ser verificada, como por exemplo em trabalhos artísticos, jogos, brincadeiras,

conversas e até mesmo em simples produções literárias. É por meio dessas situações que, muitas vezes, o sujeito ou até mesmo a criança reproduz/imita o que acontece em seu âmbito familiar e, dependendo do que é exposto, fica mais fácil de se fazer possíveis intervenções.

Por conseguinte, se os docentes que forem trabalhar com crianças compreenderem o papel da afetividade na construção e evolução de seus alunos, com certeza, realizarão grandes transformações na vida de seus alunos.

4 METODOLOGIA

Esta investigação é de natureza qualitativa, porque possui como principal fonte de dados o ambiente, no qual se torna possível observar o comportamento dos sujeitos e os significados lá produzidos (LÜDKE; ANDRÉ, 1988).

Dessa forma, a pesquisa de natureza qualitativa contempla três aspectos: a exploração, a decisão e a descoberta. O primeiro aspecto destina-se à definição do problema – local que será investigado e a escolha dos contatos para a realização da pesquisa. Nessa primeira etapa estão incluídas as primeiras observações realizadas com o intuito de um reconhecimento maior sobre a situação de pesquisa além da possibilidade de selecionar dentro do fenômeno estudado quais características serão mais relevantes.

O segundo aspecto resume-se em realizar uma busca aprofundada daquelas informações que foram eleitas como as mais importantes na etapa anterior, como por exemplo, analisar o conteúdo e expressão verbal entre integrantes, conteúdo e expressão verbal direcionada ao investigador, expressão comportamental, arquivos e documentos, etc., tendo como objetivo entender e interpretar o fenômeno a ser estudado. Nesse contexto, o pesquisador deve aprender a selecionar o que lhe é mais relevante, ou seja, o que realmente responde as suas indagações e qual meio utilizará para ter acesso a esse tipo de informação. O terceiro e último aspecto fundamenta-se na explicação da realidade, envolve o desenvolvimento de teorias que são formuladas ao longo da investigação fazendo com que o fenômeno seja compreendido e interpretado.

Foi utilizado como material de investigação a pesquisa descritiva analítica, que visa observar, registrar e analisar os fenômenos sem manipulá-los ou interferi-los. Ela busca descobrir, na medida do possível, com que frequência tal fenômeno ocorre em um determinado ambiente e qual sua relação ou conexão com outras naturezas (CERVO; BERVIAN, 1983).

Para fundamentar e investigar o contexto proposto foram utilizados os seguintes referenciais: as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) para dar um suporte legal.

Gimeno Sacristán (2007), Paixão (2000), Souza (2005), Neira (2003), dentre outros, foram alguns teóricos que contribuíram para o entendimento das práticas pedagógicas.

Os fundamentos para o universo afetivo foram buscados em Wallon (2007), Forbes et al. (2004), Pereira et.al. (2018), Paula e Faria (2010), dentre outros.

Após a seleção do aporte teórico, o próximo passo foi o contato com a Secretária Municipal de Educação de uma cidade no interior de São Paulo munido de uma cópia do projeto elaborado para esclarecer a intenção da pesquisa. O projeto foi entregue e analisado pela (o) secretária (o) da educação para que então ela (e) desse o aval para entrada nos CERs.

Em seguida foi preciso identificar quais CERs possuíam professores efetivos de Educação Física, para então, apresentar este trabalho para os diretores (as) destes CERs para que eles (as) tomassem conhecimento da importância deste trabalho e autorizassem a realização do mesmo. Os docentes foram os alvos seguintes, pois, eles deveriam tomar ciência do trabalho a ser desenvolvido além de concordar em participar ou não da pesquisa. Os docentes no ato da concordância de participar do projeto assinaram um termo de consentimento para dar andamento do processo de coleta de informação (Apêndice A).

Ao todo foram identificados dez profissionais de Educação Física efetivos na rede de ensino que tomaram ciência da realização deste trabalho, mas nem todos participaram da pesquisa. Dentre os dez profissionais encontrados apenas três deles aceitaram livremente e concordaram em participar da pesquisa, os outros sete participantes não fizeram a parte do estudo pelo fato de os (as) diretores (as) não concordarem com a realização da pesquisa em função de muitas das creches estarem lotadas de estagiários e não poderem receber a visita do pesquisador ou pela própria recusa do participante.

A coleta das informações para a pesquisa ocorreu primeiramente por meio de questionário desenvolvido para os professores, que objetivou compreender como se dá a prática pedagógica do professor de educação física na educação infantil em relação ao desenvolvimento da afetividade que, de maneira consciente ou inconsciente, implica na mudança do comportamento das crianças e na aprendizagem dos conteúdos a serem abordados nesta etapa da educação.

O questionário continha questões subjetivas voltadas à formação docente, concepções de práticas pedagógicas e autoconhecimento sobre a afetividade, e foi respondido em um horário contrário à atuação docente dentro da instituição (Apêndice B).

Lüdke e André (1988) forneceram o apoio para o planejamento, construção e avaliação do questionário.

Após aplicação do questionário, foi realizada uma etapa de observação direta pelo pesquisador num prazo de quatro meses, duas vezes por semana, buscando investigar como os docentes atuavam na educação infantil. As observações foram registradas em um bloco de notas, para que posteriormente as informações obtidas durante o processo de observação fossem comparadas com os dados do questionário.

As observações ocorriam durante a prática efetiva do docente em questão na educação infantil. É válido lembrar que durante a realização das observações o pesquisador teve total cuidado para que não houvesse nenhuma interferência ou distorção dos dados durante o registro das observações.

5 A PERSPECTIVA DA AFETIVIDADE NA FALA DOS PROFESSORES

Esta seção apresenta os resultados obtidos por meio dos questionários aplicados e pelas observações diretas registradas em blocos de notas pelo pesquisador. Em função do sigilo os profissionais de Educação Física serão denominados como professor A, B e C.

5.1 Professor A

O professor (a) A é graduado (a) na área da Educação Física há trinta e três anos e atua há pouco tempo na Educação Infantil. No decorrer de sua formação este docente relatou que não teve nenhum contato com os conteúdos que o habilitassem a trabalhar com o público infantil. No entanto, considera importante sua área de atuação englobar esta etapa da Educação Básica, o que pode ser comprovado na sua resposta a essa questão:

Sim. Porque a Educação Física proporciona a capacidade de descobrir e superar limites, além de desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais (A 1)

Sua resposta condiz com o que é posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) em função da Educação Física abranger esta etapa da educação, juntamente com as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) e com teóricos como Gallahue et al. (2013) que abordam a relação dos conteúdos e propostas a serem desenvolvidas com as crianças.

Além da importância deste profissional fazer parte da Educação Infantil, o docente ainda considera significativo sempre se manter atualizado como preconiza alguns teóricos como Alarcão (2001), Guarnieri (2000) e Faria (2004) pelo simples fato de, durante a sua formação acadêmica, não ter tido nenhum suporte teórico ou prático para trabalhar com as crianças:

Sim, considero importante sempre se manter atualizado, porque assim eu posso atingir as propostas de aula e atender melhor meus alunos.

Em função disso, a desenvoltura de sua prática e dos conteúdos dentro da instituição demonstra ser correta e de acordo com a faixa etária, provavelmente, pela concepção de sempre buscar um novo conhecimento e se atualizar.

No planejamento de sua aula procura otimizar o tempo para que tudo ocorra de forma harmoniosa e eficiente, de acordo com Gimeno Sacristán (2007). Explica como estrutura a sua aula:

Início a aula com alongamentos, explicações e sondagens do conteúdo a ser trabalhado, depois passo para a atividade proposta a ser desenvolvida, e depois faço uma sondagem do que foi absorvido.

Desse modo, o professor (a) desenvolve em seus alunos habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, rolar, arremessar, equilibrar-se, de ritmo, resistência, velocidade, dentre outras. As habilidades desenvolvidas por este profissional mostraram-se condizentes com o que propõe os documentos legais como as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) e também em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido com os alunos conforme Gallahue et al. (2013), Neira (2003), etc.

Segundo Wallon (2007), a afetividade é capaz de fazer com que o aluno se conecte com a aula, que ele se conecte com o conhecimento e se desenvolva. Essa conexão pode ser traduzida em sentimentos, emoções e atitudes. Essa compreensão se faz também presente na concepção do professor em destaque, podendo ser confirmada na seguinte resposta:

A afetividade é composta por sentimentos e emoções, também é saber compreender, aceitar, perdoar, cooperar, gostar e respeitar as diferenças.

Durante as observações diretas com o apoio do bloco de notas, foi possível notar que o professor (a) A valoriza a afetividade, pois, no decorrer da aula é perceptível o empenho que foi depositado na preparação do conteúdo, o quanto os alunos gostaram de participar, o quanto se mostraram motivados, participativos, atentos e alegres, o que, sem dúvida, contribui para a formação inicial das crianças.

5.2 Professor B

O professor (a) B é graduado na área da Educação Física há dez anos e atua na Educação Infantil há cerca de três anos. Durante a sua formação acadêmica não teve nenhum aporte teórico voltado ao contexto infantil, mas vivenciou alguns encontros com esse público dentro da escola da família.

Este docente considera de grande valia a Educação Física fazer parte da primeira etapa da Educação Básica, por garantir a evolução dos aspectos cognitivos ativos e motores da criança, como pode ser visto na seguinte resposta:

Sim, é importante a Educação Física atuar na educação infantil, porque a pré-escola é a base de tudo e ajuda a desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Em relação à prática pedagógica, sua atuação dentro da instituição mostra-se coerente e de acordo com o que preconizam as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010). Provavelmente sua eficiência é comprovada porque faz parte da compreensão deste profissional se manter sempre atualizado.

O professor sempre introduz em sua prática habilidades motoras básicas como andar, correr, saltar, rolar, rastejar, arremessar, equilibrar, etc., conforme Gallahue et al. (2013). Ou seja, tudo o que possa favorecer a progressão do aluno para as próximas fases do ensino. Essa preocupação com a evolução dos alunos para as próximas fases está presente em uma de suas respostas, na qual foi questionado sobre seu objetivo como professor da Educação Infantil:

Preparar as crianças para o fundamental.

Uma das questões sobre como o respectivo docente organizava o tempo de aula, recebeu a seguinte resposta:

Primeiro eu contextualizo, depois realizo a atividade e no final reforço a contextualização.

A resposta pode parecer enxuta e muito direta, mas esconde uma incrível atuação profissional. Comparando sua resposta com as anotações feitas em bloco de

notas, foi possível notar que a organização da sua aula visava utilizar cada minuto para auxiliar o desenvolvimento das crianças.

A aula era iniciada sempre com alongamentos e a introdução da temática, depois seguia como conteúdo principal da aula, e por último ocorria a desaceleração, muito conhecida também como volta à calma. Nessa última etapa sempre ocorria uma reflexão sobre os acontecimentos, sobre as dificuldades, sobre os prazeres que ocorreram durante a dinâmica e sobre a moral da atividade proposta.

O profissional, além de ser muito afetivo, conseguia transmitir tal estado a seus alunos. A contribuição da afetividade como componente auxiliador da aprendizagem era considerada pelo docente como “ *extremamente importante para atingir os objetivos com os alunos*”.

É válido destacar que, apesar de alguns alunos, durante a prática, não se mostrarem motivados, felizes, atentos, etc., o professor conseguia, através do diálogo, trazer esses alunos para a real situação de aprendizagem, ou seja, despertar nesses alunos o interesse e a vontade necessária para aprender. As situações de trazer o aluno para real situação de aprendizagem aqui elucidadas também podem ser confirmadas em correntes teóricas como a de Wallon (2007), Forbes et al. (2004), Pereira et. al. (2018), dentre outros. Por conseguinte, ficou evidente que a atuação do profissional de Educação Física pode contribuir muito para a formação e a preparação dos alunos da Educação Infantil para as próximas fases do ensino.

5.3 Professor C

O professor (a) C é graduado na área de da Educação Física há cinco anos e atua na Educação Infantil há três anos. Durante a sua formação acadêmica não teve nenhuma experiência no contexto da Educação Infantil além de não ter tido nenhum aporte teórico/prático em sua graduação.

Entretanto, o profissional valoriza a importância de a Educação Física abranger o nível de escolarização infantil por conta das contribuições que esta área pode trazer para o desenvolvimento da criança, como pode ser observado na sua resposta:

Sim, a educação física é importante e contribui para o desenvolvimento integral da criança de modo intelectual, afetivo e motor

Com relação às práticas pedagógicas, a atuação deste profissional apresenta-se de acordo com os documentos legais que direcionam o trabalho a ser desenvolvido na Educação Infantil, como é o caso das Diretrizes Nacionais Curriculares (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017), e considera importante sempre se manter atualizado para contribuir para a formação de seus alunos.

O professor C estrutura suas aulas considerando objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais (BRASIL, 1996). As atividades são organizadas de forma lúdica e seu contexto é apropriado para as crianças, como por exemplo, rodas cantadas, atividades motoras básicas, aspectos de indagação, espaço tempo, expressão corporais, equilíbrio, entre outros que estão em conformidade com as DNCEI (2010), além da diversidade de experiências motoras proposta por Lüdorf (2005) e Gallahue (2013). Esta veracidade pôde ser constatada a partir da observação direta por parte do pesquisador e através da seguinte resposta apresentada pelo professor:

Trabalho a questão do estabelecimento de vínculos, o correr, o saltar, equilíbrio, rastejar, orientação espacial, ritmo, velocidade, flexibilidade, jogos lúdicos, jogos com regras simples e jogos cooperativos.

O período de 25 minutos de aula é distribuído da seguinte forma pelo docente:

Começo com alongamento, depois sigo para a parte principal – conteúdo proposto e depois a parte – final (atividade relaxante)

Mas o que chama a atenção é que em uma das questões é perguntado se o docente utiliza as DNCEI (2010) para planejar suas aulas, e o professor (C) respondeu que não utiliza esse material. Dessa forma, fica a seguinte indagação: Como pode um docente estruturar sua aula e aplicá-la de acordo com o que preconizam os documentos direcionados para a Educação Infantil tendo negado o conhecimento prévio desse material durante a sua formação acadêmica?

A resposta para esta pergunta pode ser esclarecida pelo fato do professor C sempre buscar novos conhecimentos, estar sempre se atualizando como é abordado por alguns teóricos como Alarcão (2001), Guarnieri (2000) e Faria (2004), que relatam que esta atualização profissional contribui para uma efetiva prática docente e superação de futuros entraves, como é o caso desse professor (C) que durante a sua formação acadêmica não teve nenhum suporte teórico/prático voltado para a Educação Infantil.

Com relação à afetividade no contexto da aprendizagem e comparando com as anotações feitas em blocos de notas é visível que o docente consegue trazer as crianças para a real situação de aprendizagem, como relata Wallon (2007) em seus estudos. A afetividade nesse contexto passa a ser expressa por meio de sentimentos e emoções que levarão a criança a se desenvolver, o que pôde ser constatado durante as aulas visto que elas eram motivantes, os alunos gostavam das atividades propostas, demonstravam alegria em realizar a aula, desenvolvendo o gosto de aprender, entre outros aspectos ligados ao afeto e que, sem dúvidas, irão auxiliar no ensino- aprendizagem da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo identificar a afetividade como condição de desenvolvimento da criança no processo de aprendizagem nas aulas de Educação Física. Ao final de todo o levantamento bibliográfico, construção metodológica e análise da perspectiva da afetividade nas falas e práticas dos professores participantes, foi possível verificar o quão importante e valiosa é a contribuição da afetividade para as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

Dentre as verificações foi possível identificar como a afetividade auxilia no desenvolvimento da criança, o quanto ela motiva o aluno a aprender e como ela conecta os conteúdos escolares com as práticas docentes. Os três professores de certa forma conseguiram reter a atenção de seus alunos, trazendo-os para uma real situação de aprendizagem, ou seja, fazendo com que eles aprendessem, se mostrassem motivados e alegres, assim como preconizam as perspectivas afetivas de Wallon (2007), Forbes et al. (2004), Pereira et. al. (2018), Paula e Faria (2010).

Além dos pontos positivos dessa pesquisa, foi possível constatar nos relatos dos professores alguns pontos negativos, como a falta do suporte teórico/prático para se trabalhar na Educação Infantil, pois, os três professores não tiveram a oportunidade de estudar sobre este nível de escolarização durante a sua formação acadêmica, como hoje é abordado nos documentos legais como: As Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil (2010) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Esses documentos dão sustentação para uma prática pedagógica mais consistente neste nível de escolaridade.

A falta desta experiência não atrapalhou desempenho dos professores em sala de aula, pelo contrário, a falta dessa vivência levou os professores a estarem sempre em busca de novos conhecimentos, a estarem sempre se capacitando, podendo ser confirmado em uma das falas dos professores:

Sim, considero importante sempre se manter atualizado, porque assim eu posso atingir as propostas de aula e atender melhor meus alunos

Outro fator que pode estar vinculado ao bom desempenho da atuação profissional desses professores é a própria percepção que os três professores têm da importância que sua disciplina tem na formação de seus alunos, o que também pode ser verificado nas falas dos professores:

Sim. Porque a Educação Física proporciona a capacidade de descobrir e superar limites, além de desenvolver as capacidades físicas e habilidades motoras, afetivas, cognitivas e sociais.

Sim, é importante a Educação Física atuar na educação infantil, porque a pré-escola é a base de tudo e ajuda a desenvolver os aspectos cognitivos, afetivos e motores.

Sim, a Educação Física é importante e contribui para o desenvolvimento integral da criança de modo intelectual, afetivo e motor.

Essa defasagem encontrada durante a formação acadêmica dos professores incita a refletirmos na necessidade de uma reformulação dos currículos de formação a nível superior para que esse problema seja minimizado e os docentes estejam aptos para trabalhar em todos os níveis de escolaridade.

A pequena amostra de dados também chama atenção nesta pesquisa, pois, demonstra o quanto os professores e gestores escolares necessitam tomar conhecimento da contribuição que a pesquisa traz para esse ambiente em que atuam. Diante disso, se faz necessário elaborar projetos de formação e qualificação profissional dentro dessas instituições para todos os que trabalham na Educação Infantil.

Por fim, dentre todas as informações obtidas e contextualizadas nessa pesquisa, gostaria de chamar a atenção para a importância que essa investigação traz para o âmbito educacional servindo como objeto de reflexão e contribuição para a área e para outras pesquisas, não só para os profissionais de Educação Física, mas para todos que compõem o ambiente escolar, pois, ela demonstra a importância de se pensar uma prática em sua totalidade sendo ela constituída de emoções, sentimentos, práticas, normas e compromissos com o próximo.

Meu objetivo não foi esgotar a concepção da afetividade na perspectiva da prática pedagógica no universo da Educação Infantil, mas sim sinalizar o quanto esta prática pedagógica é rica e complexa, o quanto esse componente afetivo deve ser percebido por quem atua neste nível de escolaridade e, o quanto ele contribui para a formação de futuros cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação. **Formação profissional de professores no ensino superior**, v. 1, p. 21-31, 2001.

ANDRADE, S. A. et al. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. **Revista de saúde Pública**, v. 39, p. 606-611, 2005.

BEHRENS, M. A. A prática pedagógica e o desafio do paradigma emergente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 80, n. 196, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular-BNCC**. 2017. Disponível em: <<http://base.nacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso: em 10 jan.de 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional-LDB**. Brasília-DF: Ministério da Educação, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, MEC; CNE, CEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil**. Resolução CEB-CNE, n. 01, 2010.

BÜHLER, C. et al. **O estudo sócio-psicológico da criança durante o primeiro ano de vida**. L. S. Vigotski (org.). Moscou Lgrado: Medgiz, 1931.

BÜHLER, K. **The mentality development of the Child**, New York, Harcourt, Brace, 1930.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia Científica**. Brasil: Editora Mcgraw-hill, 1983.

FARIA, E. T. O professor e as novas tecnologias. **Ser professor**, v. 4, p. 57-72, 2004.

FORBES, E.; COHN, J.; ALLEN, N., B., & LEWINSOHN, P. (2004). Infant affect during parent-infant interaction at 3 and 6 months: differences between mothers and fathers and influence of parent history of depression. **Infancy**, 5(1), 61-84. https://doi.org/10.1207/s15327078in0501_3.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, John C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 7. ed. Porto Alegre: Amgh Editora Ltda, 2013. Cap. 10. p. 189-196.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia**. 3. ed. Ijuí - RS: Editora Unijuí, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J. O que são os conteúdos do ensino? In: SACRISTÁN, J. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 6. p. 119-147.

GUARNIERI, M. R. (Org.). O início na carreira docente pistas para o estudo do trabalho do professor. In: _____, M. R. **Aprendendo a Ensinar: O caminho nada suave da docência**. Campinas: Editora Autores Associados, 2000. Cap. 1. p. 5-22.

- KÖHLER, W. **The mentality of apes**, New York, Harcourt, Brace, 1925.
- KOKKINAKI, T.; VASDEKIS, V. (2015). Comparing emotional coordination in early spontaneous mother-infant and father-infant interactions. **European Journal of Developmental Psychology**, 12 (1), 69-84.
- LEVINA, R. E. As ideias de L. S. Vigotski acerca do papel do planejamento da linguagem na criança, **Voprosi Psikhologii**, 1938.
- LÜDORF, S. M. A. A prática pedagógica do professor de educação física e o corpo de seus alunos: um estudo com professores universitários. **Pensar a prática**, v. 8, n. 2, p. 243-256, 2005.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 3. ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1988.
- MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. 5. ed. São Paulo: Editora Edgard Bücher Ltda, 1984.
- MAUCO, G. **Psicanálise e Educação**. Lisboa: Moraes Editores, 1987.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, p. 59-79, 1999.
- MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar em revista**, n. 17, p. 39-52, 2001.
- NEIRA, M. G. Educação Física: desenvolvendo competências. **Phorte**, p. 183-198, 2003.
- NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 4, p. 129-138, 2000.
- PAIXÃO, A. **A prática pedagógica da Educação Física e suas implicações nas relações entre teoria e a prática**. Rio de Janeiro, Eitora S. A. 2000.
- PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009.
- PASQUALINI, J. C. A perspectiva histórico-dialética da periodização do desenvolvimento infantil. **Psicologia em Estudo**, p. 31-40, 2009.
- PAULA, S. R. de; FARIA, M. A. Afetividade na aprendizagem. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 1, n. 1, 2010.
- PEREIRA, S. et al. Primeiras interações: um estudo comparativo entre mães e pais. **Arquivos brasileiros de Psicologia**, v. 70, n. 1, p. 98-109, 2018.

- PIAGET, J. **A Construção do Real na Criança**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1986.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Educação (UFSM)**, v. 1, n. 1, p. 85-96, 2010.
- RIVERO, A. S. Buscando uma articulação entre as representações de infância e a prática pedagógica das profissionais de educação infantil. **Perspectiva**, v. 15, n. 28, p. 51-78, 1997.
- SARMENTO, N. R. G. **Afetividade e aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Repositório Digital, Porto Alegre, p.8-33, 2010
- SCHMIDT, L. M.; RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. de. A prática pedagógica como fonte de conhecimento. **Olhar de Professor**, v. 1, n. 1, 2009.
- A SHAPIRO, S; GERKE, E. D.. **Fundamentals of General Pedology**. Moscou - Leningrado: Gosizdat, 1928
- SHUARE, M. **La psicologia soviética tal como yo la veo**. Moscou: Progreso, 1990.
- SNYDERS, G. **A alegria na escola**. São Paulo: Manole, 1998.
- SOUZA, M. A. de. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. IV ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO NA SUA ESCOLA, 2005.
- VIEIRA, Renata Marques de Souza. **Afetividade e Aprendizagem**. 2004. 44 f. Monografia (Especialização) - Curso de Psicopedagogia, Pós-graduação, Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2004.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2007.
- WALLON, H. A Afetividade. In: WALLON, Henri. **A evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 2007. Cap. 9. p. 118-126. Claudia Berliner.
- ZORZI, J. L. **Linguagem e Desenvolvimento Cognitivo: A evolução do Simbolismo na Criança**. São Paulo: Pancast, 1994. p. 15-23.

APÊNDICE A



Termo de Consentimento

Eu _____
_____, portador do RG: _____,
, CPF: _____ e CREF: _____,
declaro estar ciente da pesquisa realizada pelo aluno (a) da Universidade de Araraquara
- efetivo no Programa de Mestrado - Educação: Processos de Ensino, gestão e inovação,
portador do **RG:**, do **CPF:** e **Matrícula:**. Tendo o total conhecimento da pesquisa que
será realizada voltada para o **Tema:** .Em que tenho consciência de como os dados serão
utilizados e coletados.. Onde será mantido sob total sigilo todo e qualquer dado coletado
pelo entrevistador.

Data: ___/___/___.

Assinatura: _____.

Professor(a).