

# **A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DOS FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS À PRÁTICA REFLETIDA NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA POLÍTICO PEDAGÓGICA**

*THE PHYSICAL EDUCATION IN CHILD EDUCATION:  
FROM THE PEDAGOGICAL FOUNDATIONS TO THE  
PRACTICE REFLECTED IN THE PROCESS OF  
CONSTRUCTION OF THE PEDAGOGICAL POLITICAL  
PROPOSAL*

**Tiago Soares ALVES\***  
**Leandro REZENDE\*\***

**Resumo:** O objetivo do presente artigo é socializar os fundamentos e práticas da implementação de uma proposta político-pedagógica da área de Educação Física, enquanto área de conhecimento específica presente na Educação Infantil. A concepção de infância aqui apresentada é aquela que reconhece os alunos como sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem e o professor como um legítimo mediador e responsável por orientá-los na compreensão da realidade e da sua própria afirmação enquanto ser social. Dessa forma, a Educação Física, concebida dentro desse processo, pode contribuir para que o estudante se reconheça como sujeito de diversas possibilidades de ação e compreenda o sentido historicamente atribuído aos movimentos que o precederam e que lhe possibilitam dar sentido ao seu próprio movimento.

**Palavras-Chave:** Educação Física, Educação Infantil, Proposta Político-Pedagógica.

**Abstract:** The aim of this article is to socialize the fundamentals and practice of implementation of a political-pedagogical proposal of physical education as a specific knowledge area of early childhood education. The conception of childhood presented here recognizes students as active subjects of the teaching and learning process and the professor as a legitimate mediator and responsible for guide you

---

\* Mestre em Educação. Professor de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

\*\* Mestre em Educação. Professor de Educação Física da Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia/MG.

in understanding of reality and their own statement while being social. In this way, the physical education, designed in the process, can help to ensure that the student will recognize as subject of various possibilities of movement, the sense historically attributed to movements that preceded it and that makes it possible to make sense of their own movement.

**Keywords:** Physical Education, Early Childhood Education, Political-Pedagogical Proposal.

## **1. Contextualização Institucional do Trabalho Docente da Educação Física**

A discussão aqui apresentada não se trata de uma pesquisa, mas tem como objetivo socializar os fundamentos teórico-pedagógicos da proposta de trabalho da área de conhecimento da Educação Física, voltada para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Educação Infantil no contexto do Colégio de Aplicação – Eseba/UFU – da Universidade Federal de Uberlândia.

Este artigo é fruto da revisão de trabalhos anteriormente publicados pelos professores da Área de Educação Física, do estudo e da reavaliação contínua da curricularidade, bem como do debate e da reflexão sobre a implementação do projeto político pedagógico dessa área no campo da Educação Infantil.

O CAP-Eseba/UFU faz parte de um conjunto de dezessete Colégios de Aplicação<sup>3</sup> existentes no Brasil compondo a Rede Federal de Ensino Público Brasileiro. Atende alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos, oriundos dos diversos bairros e classes sociais da cidade de Uberlândia.

Atualmente na Eseba/UFU, a equipe de professores da área de Educação Física é formada por seis professores efetivos, os quais participam ativamente da construção e implementação das propostas político-pedagógicas dessa área.

Nesse contexto institucional, esse grupo de professores define a Educação Física Escolar como uma área de conhecimento que pesquisa, organiza um saber escolar e trabalha pedagogicamente o sentido e o

---

<sup>3</sup> Os Colégios de Aplicação têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente. Segundo dispõe o Ministério da Educação e Cultura - MEC (2013), os colégios de aplicação devem obedecer às seguintes diretrizes: oferecer igualdade de condições para o acesso e a permanência de alunos na faixa etária do atendimento; realização de atendimento educacional gratuito a todos; favorecer a integração das atividades letivas como espaços de prática de docência e estágio curricular dos cursos de licenciatura da Universidade; e ser o espaço preferencial para a prática da formação de professor realizada pela Universidade, articulada com a participação institucional no Programa de Incentivo à Docência - PIBID e demais programas.

significado da linguagem corporal na escola. Nesse sentido essa linguagem é

entendida como a manifestação corporal que funciona como mecanismo de expressão verbal, escrita, teleológica e via de acesso a interpretação/compreensão do mundo, do eu e dos outros – presente nas manifestações culturais denominadas jogo, dança, ginástica, esporte, lutas etc. (ESEBA.UFU, 2014, p.3)

Esse mesmo grupo vem discutindo, organizando e desenvolvendo o seu projeto político-pedagógico, o qual é sistematizado pelos Parâmetros Curriculares Educacionais da Área de Educação Física da Eseba/UFU (PCE/EF – Eseba/UFU)<sup>4</sup>.

Esse projeto encontra-se estruturado em eixos temáticos, orientados pela zona de desenvolvimento humano, cujo fundamento político-pedagógico é respaldado por meio do estudo de três marcos teóricos de referência quais sejam: 1) Análise das competências Instrumental, Social e Comunicativa (KUNZ, 1994; MUÑOZ PALAFOX et

---

<sup>4</sup> Os Parâmetros Curriculares Educacionais da Área de Educação Física da Eseba/UFU (PCE/EF – Eseba/UFU) são elaborados pelas áreas de conhecimento que integram a estrutura da escola. O PCE/EF é avaliado e atualizado anualmente e sua última versão publicada pela escola está disponível no *site*:

<[http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=educacao\\_fisica](http://www.eseba.ufu.br/interna.php?referencia=conteudo&pagina=educacao_fisica)> Acesso em 03 de nov. 2015.

al., 1997) como base para a compreensão da formação ampliada do ser humano. 2) Teoria de Aprendizagem Sócio-Crítica subjacente às vivências dinâmico-dialógicas que ocorrem durante as estratégias de ensino e no cotidiano escolar (BRACHT, 1992; HILDEBRANDT, 1986). 3) Multiculturalismo Crítico, compreendendo e agindo criticamente diante das condições de gênero, geração, etnia, sexualidade, diferenças de habilidades motoras e diferentes tipos de deficiência que, dentre outros aspectos, procuram explicar os diversos preconceitos que impedem a construção da equidade social e suas implicações individuais e sociais (MCLAREN, 1997; BELLO, 2002).

Procura-se, com isto, que os alunos adquiram no ensino, uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença, considerando que hoje em dia não se pode falar em igualdade sem incluir a questão da diversidade, nem se pode abordar a questão da diferença dissociada da afirmação da igualdade (CANDAU, 2015).

## **2. Concepções de ensino e aprendizagem da Área de Educação Física da Educação Infantil**

Nesse estudo contínuo, esse grupo de professores entende que o termo competência significa a condição sociocultural alcançada por um indivíduo que o capacita a produzir ou a conquistar um padrão almejado de realização. Ou seja, é o conhecimento adquirido, associado a um conjunto de habilidades e/ou destrezas mentais e/ou motoras que também são adquiridas socioculturalmente e que são necessárias para criar, produzir, enfrentar e superar situações e/ou resolver problemas (ESEBA. UFU, 2014).

A Competência Instrumental diz respeito às “informações necessárias para que o sujeito possa agir no mundo do trabalho, no tempo livre e, no caso, no esporte (...) dentro de suas possibilidades individuais e coletivas através do treinamento (...) de destrezas e técnicas racionais e eficientes.” (KUNZ, 1994, p. 38).

Para Kunz (1994), a Competência Social refere-se aos conhecimentos que levam o aluno à interpretação das

relações socioculturais, dos problemas e das contradições existentes na realidade. Tem por finalidade “contribuir para que os sujeitos elaborem princípios num agir solidário e cooperativo” (p. 39). Entendemos que essa competência trata do conhecimento relacionado com a busca de compreensão progressiva de como se criam, sustentam, reforçam, progridem e/ou declinam as relações e instituições socioculturais no contexto do qual se faz parte, objetivando uma qualificação social manifestada na prática espontânea, crítica e reflexiva da cooperação, da igualdade e da superação de preconceitos, como princípios éticos fundamentais para um agir social, autônomo, democrático e participativo.

Com relação à Competência Comunicativa, Kunz (1994) considera que ela deva transmitir conhecimentos que levem o aluno à interpretação das relações socioculturais, dos problemas e das contradições existentes na realidade. Tem por finalidade, promover a materialização do pensamento do aluno pela linguagem nos diversos tipos de manifestações culturais corporais ou verbais (escrita e falada) existentes. Nesse aspecto, essa competência está

voltada para a perspectiva de que o aluno aprenda e saiba se comunicar e entender a comunicação do outro, de modo que, na qualidade de processo reflexivo, “desencadeia iniciativas de pensamento crítico”.

Para além das três competências destacadas anteriormente, o grupo de professores da Área de Educação Física destaca também a necessidade de considerar uma quarta competência: a **Competência Emocional**. Esta competência refere-se aos conhecimentos necessários para enfrentar situações de tensão (do meio ambiente e social), que levam os sujeitos a alcançar níveis satisfatórios de respostas emocionais e intelectuais. Estas respostas se relacionam com as habilidades de saber lidar com a impulsividade e com os sentimentos de conquista, alteridade, sucesso, fracasso, tristeza, frustração, perda, decepção, pressão, cobrança, raiva, medo, ansiedade, pânico, insegurança, impulsividade, dentre outros.

O desenvolvimento e o aprimoramento de competências relativas ao conhecimento e à prática social se processam por meio da aplicação de séries

metodológicas de atividades fundamentadas numa estratégia de aquisição e utilização de conhecimento instrumental, social, comunicativo e emocional, em três momentos interligados pelo conhecimento e prática social acumulada: **da reprodução** de determinadas práticas sociais, **de sua modificação** a partir da análise e reformulação de suas regras constitutivas e/ou regulativas e, finalmente, de sua **(re)criação** na forma de novos jogos e esportes que atendam aos interesses consensualmente construídos pela coletividade.

Dentro de uma estratégia de ensino<sup>5</sup> o processo de construção do pensamento para a produção de sentido (cognitivo) sobre a realidade, acompanha a seguinte estrutura: a identificação da visão geral do saber escolar em questão, ainda que visto pelo coletivo de forma difusa e fragmentada – **síncrese** – com vistas à identificação e interpretação crítica das partes constitutivas desse fenômeno – **análise** – a partir das partes identificadas, da reintegração do todo, buscando a descrição de uma nova e

---

<sup>5</sup> A estratégia de ensino é um instrumento utilizado pelos professores para apresentar o registro detalhado do trabalho pedagógico a partir dos eixos temáticos (MUNHOZ PALAFOX, 2015).

ampliada visão da realidade – **síntese** – utilizando em todos os momentos as regras básicas do método dialético, visando à construção do real (realidade interpretada pelo pensamento).

Enquanto marco teórico do trabalho pedagógico, a Teoria da Aprendizagem Sócio-Crítica<sup>6</sup> “aponta para a constituição de uma racionalidade dialética, baseada num agir comunicativo que se contrapõe radicalmente às bases liberais que fundamentam a racionalidade instrumental” (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p. 325). Segundo esse autor, a aprendizagem sócio-crítica

ocorre em situações dinâmico-dialógicas de ensino, quando o sujeito participa do processo tomando consciência das diferentes e variadas formas de comportamento e participação que provocam a necessidade de reflexão para adotar e aplicar coletivamente normas para a realização de atividades cujas implicações são individuais e sociais. Tal aprendizagem pode ser evidenciada por meio da análise dos comportamentos sociais dos alunos e do professor que procuram resolver conflitos emergentes da tomada de consciência de práticas sociais tradicionalmente carregadas de preconceitos, desigualdades e de princípios individualistas, muitas vezes camuflados em posturas idealistas (MUÑOZ PALAFOX, 2001, p.

---

<sup>6</sup> Teoria que concebe o ensino para a racionalidade dialética, a partir de relações dinâmico-dialógicas para busca de superação de conflitos, no agir coletivo e democrático.

325).

Na perspectiva do Multiculturalismo Crítico, destacam-se as contribuições advindas da necessidade de promover ações comprometidas com a produção de saberes e sua apreensão para a construção de uma cidadania capaz de coordenar planos de ação, compreendendo e agindo criticamente diante da diversidade de gênero, de faixa etária, dos diferentes tipos de deficiência, da variedade de etnias, da sexualidade, das habilidades motoras e corporais que, dentre outros aspectos, procuram explicar os diversos preconceitos que impedem a construção da equidade social e suas implicações individuais e sociais (MCLAREN, 1997; BELLO, 2002).

Nesse contexto teórico supracitado, encontra-se o direito de os alunos com necessidades educacionais especiais e com deficiência frequentarem uma classe comum da escola regular. Os desafios da materialização desse direito têm sido uma prática cada vez mais discutida e defendida na ampla maioria dos países, e muitas reformas educacionais nos sistemas educacionais públicos

estão sendo conduzidas para assegurar esse direito. Frente a essa questão, Lima (2009, p. 18) afirma que

parece não haver mais dúvidas, entre a maioria dos estudiosos e profissionais da educação, sobre a necessidade de se garantir a democratização do acesso de crianças e jovens com deficiência aos saberes escolares.

Essa discussão deve ser considerada necessária em cada contexto social para que as ações na realidade cotidiana das instituições educacionais orientem-se para um novo paradigma, qual seja, o que considere o princípio da diversidade humana de qualquer ordem. Em outras palavras, precisamos ir em “busca de uma escola pública digna, sem adjetivações, porque deveria ser de qualidade e inclusiva em sua essência” (OLIVEIRA, 2002, p. 304).

### **3.Considerações Metodológicas para a Educação Física Infantil, como fundamento para a construção de Estratégias de Ensino**

Ao considerarmos a ação como marco inicial da construção do pensamento operativo, tomamos como ponto de partida o estudo dos modos como o aluno, individual e

coletivamente, age sobre os objetos<sup>7</sup>, lembrando que a ação por si mesma não basta para ter acesso ao pensamento simbólico, pois devemos aproximar os alunos da possibilidade – e, conseqüentemente, da necessidade – da reflexão, tomando como referência as possibilidades de seu desenvolvimento real e potencial (VIGOTSKY, 1984).

Para efeito de organização de nosso esboço curricular, estabelecemos que o trabalho com as zonas de desenvolvimento do aluno (NEPECC, 2001), aqui entendido como o modo de observar as mudanças significativas no processo de ensino, podem implicar em saltos qualitativos no desenvolvimento da aprendizagem e do comportamento social. Nesse contexto, essa zona de desenvolvimento sofreria modificações a cada dois anos, aproximadamente, e teria como finalidade orientar o professor na construção de estratégias de ensino. Dessa forma, definimos a Zona de Desenvolvimento para a esfera da Educação Infantil na faixa dos 4 aos 6 anos, da forma apresentada a seguir.

---

<sup>7</sup> Definimos como objetos todos aqueles materiais, aparatos e/ou equipamentos utilizados nas aulas de Educação Física, tais como: bolas, cordas, aros, massas, cones, bancos, traves, telas, dentre outros.

### 3.1. Zona de desenvolvimento no contexto da Educação Física Infantil (04 a 06 anos)

A presente proposta de ensino, que vem sendo implementada na Eseba/UFU desde o ano de 1995, encontra ressonância nos estudos realizados pelo NEPECC/UFU (2001). Esses estudos apontam para o fato de que, nesse período de desenvolvimento do aluno na Educação Infantil, aos 4-5 anos, sua visão de realidade é considerada difusa e misturada (sincrética). Nesse período o aluno consegue descrever conceitos, objetos, costumes e sentimentos vividos, assim como identificar alguns (ou todos) os elementos constitutivos desses aspectos.

Como consequência do desenvolvimento e da experiência de aprendizagem neste ciclo, o aluno eleva progressivamente o seu rendimento qualitativo e a sua disponibilidade para as várias formas de movimento. Esse salto qualitativo de desenvolvimento cognitivo, motor e comunicativo transparece quando o aluno demonstra, por meio das diferentes manifestações da linguagem, competência para:

- Identificar, associar e classificar objetos, conceitos, costumes e sentimentos relacionados à sua vida cotidiana.
- Agir comunicativamente, compreendendo a diferença do diálogo entre seus pares e com o grupo, aperfeiçoando as habilidades do saber falar e do saber ouvir.

Tais competências se materializam na medida em que o aluno consegue avançar nas seguintes habilidades: do pensamento intuitivo para o pensamento racional; da atividade espontânea para a atividade cooperativa; da heteronomia para a autonomia relativa; da atividade egocêntrica à socialização; do aprimoramento de suas habilidades motoras básicas para o exercício de movimentos combinados e a respectiva transferência desses movimentos para o cotidiano.

### 3.2. Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil

Como área de conhecimento da escola e articulada a um currículo crítico, a Educação Física procura contribuir com os objetivos da instituição e com a formação humana

recebida pelo aluno ao longo de sua trajetória escolar. Assim, essa área de conhecimento tem como fim mediar e lidar criticamente com o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, contando, para isso, com o papel mediatizador do educador que, a partir de critérios consistentes, elege e organiza os saberes escolares. Na Educação Infantil, a Educação Física pretende que o aluno tenha condições de, dentre outros papéis:

- Apresentar atitudes adequadas ao ambiente escolar, respeitando as regras pré-estabelecidas e construídas coletivamente.
- Identificar e contribuir na construção e aplicação de princípios éticos de convivência, respeitando a diversidade étnica, de gênero, de biotipo, de classes sociais, de habilidades técnicas e a pluralidade de conhecimentos.
- Perceber os limites e as possibilidades do próprio corpo e do corpo do outro.
- Identificar e diferenciar os códigos de linguagem presentes na cultura corporal vivenciada – brincadeiras, jogos, danças, ginástica.

- Explorar, reproduzir, adaptar, modificar e/ou criar diferentes possibilidades de movimentos com e sem materiais, em diferentes tempos e espaços, com diferentes níveis de dificuldade e complexidade, presentes em cada código de linguagem – brincadeiras, jogos, danças, ginástica.
- Manifestar corporalmente, verbalmente e pictograficamente suas vivências, sensações e sentimentos.

### 3.3. Eixos Temáticos explorados pela Educação Física na Educação Infantil

Baseados nesses referenciais e em nossa experiência profissional, o grupo de professores da área de Educação Física da Eseba/UFU vem sistematizando o esboço microcurricular para a Educação Infantil (4 a 6 anos de idade) oferecida nessa instituição de ensino. Nesses referenciais estão presentes ações para que os alunos possam alcançar os objetivos supracitados. Esse esboço é

organizado a partir da definição de Eixos Temáticos<sup>8</sup> a serem trabalhados (“Escola e Educação Física”, “Jogos”, “Dança” e “Ginástica”). A seguir, será explorado um pouco mais sobre uma das propostas trabalhadas no Eixo Temático Jogo: As formas jogadas.

### 3.4. As “formas jogadas” como proposta pedagógica da Educação Física da Educação Infantil

Concordando com sistematizações anteriores do grupo de professores da área de Educação Física da Eseba/UFU (FARIA et al., 2003) e com o Plano Básico de Ensino da Área de Educação Física, o Jogo é uma

atividade humana que se manifesta na realidade concreta de forma lúdica, exploratória e intencional, dentro de um processo de desenvolvimento individual e de interação social por meio da qual se adquirem, progressivamente, concepções de homem, mundo e sociedade e os valores assimilados ao longo desse processo. Sua finalidade primordial é que o sujeito reproduza suas condições de vida social, ao mesmo tempo em que se organiza corporalmente e aprende a

---

<sup>8</sup> Os Eixos Temáticos surgiram da prática cotidiana dos professores da Eseba/UFU (a partir da qual foi incorporado o trabalho com eixos temáticos desenvolvidos no Ensino Fundamental); do trabalho com os temas jogo e ginástica na educação infantil e; a partir da ampliação e complexidade das questões advindas deste trabalho, surgiu a necessidade da construção da Curricularidade para a Educação Física Infantil por meio de Eixos Temáticos.

conhecer a si e aos outros, bem como os papéis assumidos por cada um dos participantes durante o jogo, desenvolvendo, assim, a sua personalidade. De acordo com as características do processo, pode-se promover a cooperação e a criticidade, o individualismo ou a submissão às normas estabelecidas (NEPECC/UFU, 1997, p.3).

Para que o jogo atinja os sujeitos envolvidos no processo educativo, o grupo de professores defende que a reflexão, a problematização, o diálogo e o prazer devem ser promovidos nas aulas de educação física voltadas para esse eixo temático.

Assim sendo, a “forma jogada” é uma perspectiva de trabalho pedagógico que parte das atividades espontâneas das crianças com os objetos presentes nas aulas (bolas, cordas, massas, aros dentre outros), e que deve ser utilizada como procedimento de ensino nas aulas na Educação Física Infantil. Nessa perspectiva, o aluno é levado ao reconhecimento de aspectos constitutivos desses objetos e à sua exploração, ao mesmo tempo em que se induz à tomada de consciência reflexiva sobre o sentido e significado de cada ação realizada com o objeto na prática coletiva e cooperativa das aulas.

Isso significa dizer que os alunos devem ter a oportunidade de realizar ações individuais e coletivas sobre os objetos, enquanto os professores devem observar como eles reagem. Se a observação não é puramente espontânea, mas dirigida ou induzida pelo professor, os alunos poderão descobrir por si mesmos os fenômenos que suas ações provocam. Trata-se, portanto, de promover um conhecimento compartilhado socialmente, das qualidades e características dos objetos, não imposto mecanicamente como um enunciado, mas alcançado como uma conquista.

A elevação dos níveis de complexidade das ações que os alunos realizam sobre esses objetos e, conseqüentemente, do conhecimento socializado pode ser reforçada pela incorporação de diferentes materiais de aula como pneus, vigas de equilíbrio, obstáculos, escadas, planos inclinados etc., na forma de circuitos ou arranjos com o objetivo de ampliar os desafios e as possibilidades de novas ações dos alunos sobre os objetos.

Sugere-se que, após a realização das atividades de reconhecimento das propriedades dos objetos e suas possibilidades de ação, sejam provocados momentos de

estimulação de reflexão através da expressão gráfica, verbal (escrita e falada) e pela apresentação de demonstrações na forma de oficinas ou festivais, com vistas a propiciar aos alunos momentos de autoavaliação e avaliação coletiva, possibilitando, assim, verificar os níveis de compreensão dos conhecimentos adquiridos pelos alunos, explorar suas competências comunicativas e visualizar as possibilidades de saltos qualitativos nesse nível de desenvolvimento dos alunos.

Com base no que foi exposto, e com a finalidade de avançar para estruturar estratégias de ensino na Educação Física Infantil, ancoramo-nos em Kamii e Devries (1985, p. 63-67). Essas autoras propõem as seguintes ações para que os alunos possam alcançar os objetivos para a Educação Infantil:

1. Agir sobre os objetos para observar como reagem (ex.: fazer rodar um bastão e comprovar o que acontece. A ação do sujeito produz um efeito no objeto que o coloca em movimento e vice-versa. O objeto em movimento, por sua vez, coloca em ação o sistema sensorial e perceptivo do aluno por intermédio de sua consciência).

Este tipo de atividade sugere orientações do tipo: o que você pode fazer com isso? Ou então: pense em qualquer coisa que você possa fazer com isso.

2. Agir sobre os objetos para produzir um efeito desejado (ex.: lançar a uma certa distância uma tampinha para que ela alcance uma linha traçada no pátio). Tal atividade implica em uma reflexão prévia do aluno em relação à ação que ele deverá realizar e qual efeito ela acarretaria (obviamente essa ação precisa de uma organização corporal previamente estruturada para sua adequada realização).
3. Tomar consciência de quais ações foram necessárias para produzir um efeito desejado. Nesse sentido, a repetição contínua da ação permitirá estabelecer certas relações entre o que foi feito, o que se pensou que iria acontecer e a reação do objeto. Neste caso, a sucessão temporal permite alcançar o efeito desejado, ou seja, caminhar em direção ao pensamento lógico-reflexivo.
4. Explicar as causas pelas quais aconteceu determinado fenômeno e não outro (ex.: por que o bastão se deteve - ou não - no local desejado: a impulsão foi pequena ou

grande ou desequilibrada para um dos seus extremos para rodar melhor? Por que parou? etc.). Os alunos de 2 a 5 anos são capazes, de acordo com os seus esquemas de ação-interpretação desenvolvidos, de **explicar** as causas do fenômeno.

Nesse sentido, o planejamento e a vivência das aulas devem privilegiar o processo de pensamento para a produção de sentido (cognitivo) sobre a realidade. Esse processo está estruturado em três momentos, que não devem ser considerados como sequências acabadas e rigidamente seguidas: i) o momento de síncrese (identificação da visão geral do saber escolar); ii) o momento de análise (identificação e interpretação crítica das partes constitutivas do fenômeno) e iii) o momento de síntese (reintegração do todo, objetivando a descrição de uma nova e ampliada visão da realidade). O propósito, neste caso, é utilizar nas aulas de educação física na educação infantil os princípios básicos do método dialético, visando, assim, a construção do real.

Por fim, concordamos com Vigotsky (1984) que, ao acompanhar o processo de organização das atividades de

ensino e aprendizado, o estudo e o acompanhamento do nível de desenvolvimento potencial do aluno deve ser uma das primeiras preocupações do professor, isto é, o professor deve estar atento à capacidade que o aluno tem de desempenhar tarefas com a ajuda de adultos ou de companheiros mais capazes.

Há tarefas que um aluno não consegue, ainda, realizar sozinho, mas ele se torna capaz de realizar as ações se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas ou der assistência durante o processo (OLIVEIRA, 1993, p. 59).

Em função do exposto, é importante dizer que, ao se planejar programas pedagógicos, também é necessário realizar atividades para identificar qual é o nível de desenvolvimento real da criança (VIGOTSKY, 1984). Tal desenvolvimento se concretiza quando o professor percebe que a mesma criança pode cumprir determinadas tarefas sem nenhum tipo de ajuda.

## **4. Considerações finais**

No momento da revisão dos trabalhos anteriormente publicados pelos professores da Área de Educação Física e na sistematização deste trabalho, encontramos-nos reavaliando nossa curricularidade, bem como revitalizando nosso debate, estimulando a discussão e a reflexão sobre a implementação de nosso projeto político pedagógico no campo da Educação Infantil.

Esperamos, com este texto, deixar claro que o antigo anseio dos professores de Educação Física da Eseba/UFU é o de estabelecer uma unidade identitária de caráter curricular na Educação Infantil, baseado na perspectiva crítica de Educação. Entretanto, esse anseio vai de encontro à ideia fortemente cristalizada de que na Educação Física Infantil a criança deve ser deixada livre e à vontade para criar ou, contrariamente, ser exposta a processos de ensino nos quais ela será domesticada ou adestrada no momento de realizar suas ações.

Finalizando, gostaríamos de deixar registrada a certeza de que o trabalho coletivo é o instrumento capaz de

e elevar nossa motivação profissional, incentivando-nos à participação democrática, consciente e à produção de conhecimento com base em nossa própria experiência acumulada de trabalho.

## **BIBLIOGRAFIA.**

BELLO, L. Multiculturalismo e Educação Crítica. In. **Planejamento Coletivo do Trabalho Pedagógico: A Experiência de Uberlândia.** Uberlândia: Linograf/Casa do Livro, 2002.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social.** Porto Alegre: Magister, 1992.

CANDAU, V. M. **Multiculturalismo e Direitos Humanos.** Disponível em:

<<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multicutaralismo.html>>, acesso em 29 set. 2015.

ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (ESEBA. UFU). **Parâmetros Curricular da Eseba – 2014 – PCE Educação Física.** Uberlândia. 2014. Mimeo.

FARIA, E. R. de et al. **Formas jogadas como estratégia lúdica de ensino no contexto do jogo na educação infantil. Revista Olhares & Trilhas.** 2003. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/olhases trilhas/article/view/3575/2618>>. Acesso em 01 out. 2015.

HILDEBRANDT, R. **Concepções abertas no ensino da Educação Física.** Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1986.

KAMII, C.; DEVRIES, R. **O conhecimento físico na educação física pré-escolar: implicações da teoria de Piaget.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Unijui, 1994.

LIMA, S. R. **Escolarização da pessoa com deficiência intelectual: terminalidade específica e expectativas familiares.** 2009. 179 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria nº 959, de 19 set. 2013.** Brasília: DOU. Disponível em:

<<http://ndi.ufsc.br/files/2013/10/Portaria-959-de-27-de-setembro-de-2013.pdf>>. Acesso em: 03 nov. 2015.

McLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Intervenção e Conhecimento: a importância do Planejamento de Currículo e da formação continuada para a transformação da prática educativa**. 2001. 402 f. Tese (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2001.

MUÑOZ PALAFOX, G. H. **Principais diretrizes do planejamento coletivo do trabalho pedagógico – PTCP: a experiência de Uberlândia**. Disponível em: <[http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/311\\_intro\\_pctp.pdf](http://www.nepecc.faefi.ufu.br/PDF/311_intro_pctp.pdf)>.

Acesso em: 03 nov. 2015.

MUÑOZ PALAFOX, G. H.; TERRA, D.V.; PIROLO, A. L. **Educação Física: uma abordagem histórico-cultural de Educação**. Rev. Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, v. 8, n. 1 p. 3-09, 1997.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL.

(NEPECC/UFU). **Conteúdos de ensino da Educação Física Escolar:** elementos introdutórios. 1997. Disponível em:

<[http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/325\\_Conteudos.pdf](http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/325_Conteudos.pdf)>.

Acesso em 01 out. 2015.

NÚCLEO DE ESTUDOS EM PLANEJAMENTO E METODOLOGIAS DO ENSINO DA CULTURA CORPORAL.

(NEPECC/UFU). **Zonas de desenvolvimento potencial:** ensino infantil e fundamental. 2001. Disponível em: <

[http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/323\\_zonas\\_desenv.pdf](http://www.nepecc.fae.fi.ufu.br/PDF/323_zonas_desenv.pdf)

f>. Acesso em 03 nov. 2015.

OLIVEIRA, A. A. S. **Representações Sociais Sobre Educação Especial e Deficiência:** o ponto de vista de alunos deficientes e professores especializados. 2002, 343f. Tese (Doutoramento em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Ícone/Edusp, 1984.