



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

ANDRESSA VICENTE DE ASSIS

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO**

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO ACADÊMICO DE VITÓRIA DE SANTO ANTÃO
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E CIÊNCIAS DO ESPORTES

ANDRESSA VICENTE DE ASSIS

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Orientador: Renato Machado Saldanha

VITÓRIA DE SANTO ANTÃO

2017

Catálogo na Fonte
Sistema de Bibliotecas da UFPE. Biblioteca Setorial do CAV.
Bibliotecária Jaciane Freire Santana, CRB4-2018

A848d Assis, Andressa Vicente de.

A dança na educação física infantil a partir de uma perspectiva crítica:
possibilidades de tematização / Andressa Vicente de Assis. Vitória de Santo
Antão, 2017.

60 folhas; il.: color.

Orientador: Renato Machado Saldanha.

TCC (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de
Pernambuco, CAV, Licenciatura em Educação Física, 2017.

Inclui bibliografia e anexos.

1. Educação Física Escolar. 2. Dança I. Saldanha, Renato Machado
(Orientador). II. Título.

796.083 CDD (23.ed.)

BIBCAV/UFPE-069/2017

ANDRESSA VICENTE DE ASSIS

**A DANÇA NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA
CRÍTICA: POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO**

TCC apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico de Vitória, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Educação Física.

Aprovado em: 02/02/2017.

BANCA EXAMINADORA

Profº. Ms. Renato Machado Saldanha (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Jose Antônio da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Profº. Silverlândia Djanira de Oliveira (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico aos meus pais que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado em todos os momentos fáceis e difíceis, me ajudando a tomar as melhores decisões e que confiaram em mim e na minha capacidade de vencer cada etapa. E também aos parentes e amigos que me deram força durante essa caminhada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço ao meu bondoso Deus que me deu a oportunidade de alcançar um lugar na faculdade, por ter me guiado e me ajudado a conquistar todas as etapas com sucesso. Agradeço também aos meus pais (Joselma e Pedro), que sempre me apoiaram em todas as minhas decisões, que me deram apoio nos momentos de fraqueza e de alegria. Eles que são a minha base, meu porto seguro; sem eles, eu não seria a pessoa que me tornei hoje. Também agradeço de coração aos familiares e amigos, que sempre estiveram comigo em todos os momentos. Ao meu professor orientador Renato Saldanha, que aceitou embarcar comigo nessa fase de esforço e dedicação, me orientando, instruindo, aconselhando, auxiliando, enfim, me ajudou a chegar onde estou, a ocupar novos espaços e ir em busca de novos conhecimentos cada vez mais. Dedico essa vitória à todos que estiveram ao meu lado e que me acompanharam nessa caminhada tão importante da minha vida. A todos meu muito obrigada!

RESUMO

Visualizando o cenário da realidade da Educação Física Escolar na área da Educação Infantil, especificamente da dança, observamos que esse conteúdo não é tratado e valorizado da maneira que deveria ser, com isso, nos propomos discutir sobre a realidade da Educação Física do conteúdo de dança na Educação Infantil e sugerir possibilidades e estratégias de tematização para que seja discutido formas de como abordar esse conteúdo em sala de aula. Neste sentido, esta pesquisa busca, a partir da revisão bibliográfica, verificar as possibilidades de tematização da Dança na Educação Física Infantil. O texto está dividido em três tópicos, cada um seguindo da construção do processo de aprofundamento da questão analisada (1. Trajetória do Ensino Pedagógico: Entendendo o básico desse processo; 2. A realidade da Educação Infantil: Aulas de Educação Física ou Meras repetições de movimentos? E 3. Possibilidades e estratégias de tematização da dança na Educação Infantil). Como orientação teórica, buscamos nos aproximar da perspectiva e concepção crítica de educação, por acreditarmos serem as mais adequadas para atender as necessidades do ensino escolar. Como resultado, relatamos as formas de tematização da dança encontrada para a Educação Física Infantil a partir da perspectiva crítica de ensino. Após refletir sobre a realidade e as estratégias encontradas, concluímos valorizando a importância da dança na educação infantil como grande influenciadora no desenvolvimento da criança como um todo.

Palavras-chave: Educação Física. Dança. Educação Infantil. Perspectiva Crítica.

ABSTRACT

In our days, the real situation of dancing modality in childhood education in physical education is not treated by the right way. To remedy this situation, there many ways to discuss new possibilities and strategies abording the contents. This searching intends to verify through articles, publications new ways to approach dancing in physical education. This searchin provides 3 topics. 1- path of pedagogic teaching. 2- reality of childhood education. 3- possibilities and strategies of dancing theming. We found the results of the ways to aply dancing theming in childhood education through critical perspectives of teching. After put in mind the reality and strategies found, we value better the importance of dancing in child rood education as a intrument of learning for children.

Keywords: Physical Education. Dancing. Childhood Education. Critical Perspectives.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Evolução das fases do desenvolvimento infantil de 0 a 2 anos.	55
Figura 2- Evolução das fases do desenvolvimento infantil de 3 a 5 anos	56
Figura 3 - Tabela de Modalidade e Horários das aulas de Educação Física.	57
Figura 4- Tabela de Modalidade e Horários das aulas de Educação Física	58
Figura 5 - Tabela de preços pagos pelos pais para que os alunos tenham acesso às práticas	59
Figura 6– Disciplinas referentes ao antigo Curso de Magistério	60

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 REVISÃO DE LITERATURA	12
2.1 ENSINO PEDAGÓGICO: ENTENDENDO OS FUNDAMENTOS DESSE PROCESSO	12
2.1.1 Formação humana	12
2.1.2 Escola	16
2.1.3 Educação infantil	19
2.1.4 Educação física	20
2.1.5 Dança	22
2.1.6 Perspectiva crítica	25
2.2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU MERAS REPETIÇÕES DE MOVIMENTO?	29
2.3 POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	41
3 CONCLUSÃO	51
REFERÊNCIAS	52
ANEXO A – Fichas do Ensino Infantil do Colégio Eminente rede privada.	55
ANEXO B – Disciplinas referentes ao antigo Curso de Magistério	60

1 INTRODUÇÃO

A Educação Infantil, segundo os documentos referenciais da Educação Brasileira (LDB, 1996; PCN, 1997; e BRASIL) é a primeira etapa da Educação Básica e possui em sua grade curricular diferentes tipos de saberes. Dentre eles o ensino de Artes que envolve a expressão corporal, os gestos, a ludicidade, e a dança.

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 6 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente de sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

A dança, também conteúdo da Educação Física, é uma prática corporal na qual predomina a expressividade, o movimentar-se, a criatividade, e a interação social. Segundo Soares *et al*,

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da efetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc (1992, p. 58).

Apesar da riqueza de possibilidades de tematizações, percebemos que esse conteúdo, na maioria das escolas de Educação Infantil, ainda é pouco abordado, ou abordado de forma bastante superficial. Para não reproduzirmos esse modelo faz-se necessário entender essa realidade e pensar numa prática que supere as limitações e dificuldades da abordagem convencional.

Esse estudo se propõe a enfrentar esse desafio. A partir de uma análise concreta da realidade da Educação Física no Ensino Infantil atual, buscou formular uma proposta que qualifique o trato com a dança nessa etapa de escolarização. O objetivo principal, portanto, é construir uma possibilidade de tematização crítica da Dança na Educação Física Infantil.

Encontramos, em nossa busca inicial, 41 artigos que se relacionavam ao objetivo dessa pesquisa. Se fez clara, aqui, a necessidade de compreendermos a relação entre temas imbricados como “Formação Humana”, “Escola”, “Educação Infantil”, “Educação Física” e “Dança”. O olhar crítico para o fenômeno da dança na educação física na educação infantil nos exigiu uma abordagem ampla, que

abarcasse a totalidade do fenômeno, e nos permitisse construir uma proposta de superação.

Para isso, valho-me inicialmente de uma revisão de literatura, que de acordo com Gil (2002, p. 44) “trata-se do desenvolvimento com base em materiais já acabados/prontos/elaborados, constituindo primordialmente por livros e artigos científicos”. Essa pesquisa, portanto, pode ser classificada como pesquisa qualitativa que, segundo Silveira e Cordova (2009, p. 32) “importa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”. Sendo assim, essa pesquisa não busca quantificar os resultados encontrados, mas sim compreender de forma clara sobre os fenômenos culturais, sociais e históricos.

Para a formulação da proposta de superação, buscamos nos basear na perspectiva crítica de ensino, a qual contrapõe a teoria tradicional, buscando pela junção da teoria e prática, pelo diálogo, troca de conhecimentos e formação do cidadão como ser social, crítico, histórico-cultural, ético e moral.

Analizamos, portanto, a realidade da Educação Física na Educação Infantil, tanto na rede pública quanto privada de ensino, e procuramos por possibilidades de tematização crítica do conteúdo Dança.

O estudo foi dividido em três etapas: primeira etapa referente à seleção dos artigos e livros da área, segunda etapa da análise desses arquivos selecionados e terceira etapa à produção/desenvolvimento da pesquisa.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 ENSINO PEDAGÓGICO: ENTENDENDO OS FUNDAMENTOS DESSE PROCESSO

2.1.1 Formação humana

Para compreender como anda o processo de formação humana em nossa sociedade é preciso entendê-lo a partir de duas visões: histórico-ontológica e conjuntural.

A visão histórico-ontológica diz respeito a busca da gênese do processo de formação, compreendendo-o como uma resposta a uma necessidade histórica, concreta, percebida no seio das relações humanas. Essa formulação parte do pressuposto de que a construção histórica do homem se dá através de sua busca por atender suas necessidades. Por exemplo, nossos antepassados, que habitavam e retiravam seu sustento das árvores, ao identificar a insuficiência de alimentos precisam responder a necessidade por mais comida para garantir sua sobrevivência. Surge daí a necessidade de descer da árvore e ir em busca de outros meios para garantir sua sobrevivência. Dessa maneira, esse ser foi adquirindo novos conhecimentos sobre os diferentes tipos de alimentos, diferentes formas da caça, aprendeu a se relacionar com um novo meio, e com isso, modificou sua forma de vida e o modo como se relacionava com o meio. Segundo Saviani e Duarte

O que faz do indivíduo um ser genérico, isto é, um representante do gênero humano, é a atividade vital, a qual é definida por Marx como aquela que assegura a vida de uma espécie. No caso dos seres humanos, sua atividade vital, que é o trabalho, distingue-se daquelas de outras espécies vivas por ser uma atividade consciente que se objetiva em produtos que passam a ter funções definidas pela prática social. Por meio do trabalho, o ser humano incorpora, de forma historicamente universalizadora, a natureza ao campo dos fenômenos sociais. Nesse processo as necessidades humanas se ampliam, ultrapassando o nível das necessidades de sobrevivência e surgindo necessidades propriamente sociais. (...) a forma básica e primeira de atividade humana é a de transformação da natureza (2012, p. 20-21).

Já a visão conjuntural, trata de compreender como a formulação atual da sociedade modela de maneira específica a resposta a essa necessidade. Ou seja, como em nossa atual sociedade capitalista, a formação humana ganha contornos específicos e únicos.

O desenvolvimento de novas ferramentas e técnicas, e a aquisição de novos conhecimentos, oriundas de necessidades surgidas com o seu novo modo de vida, ampliou a capacidade do homem de intervir na natureza. Esse processo foi modificando o modo como os homens se relacionavam com a natureza. De uma relação de subordinação, predominante em um primeiro momento, passamos a uma relação cada vez mais de dominação. Desta forma, passamos a depender de nossa própria atividade para garantir as condições de nossa existência, e conseqüentemente, ficamos cada vez mais livres.

(...) o homem revela-se capaz de intervir pessoalmente na situação para aceitar, rejeitar ou transformar. Enquanto ser livre, ele se mostrava capaz de optar e tomar decisões. Esse aspecto já permitia responder positivamente à questão da possibilidade da educação. Se o homem é livre e capaz de intervir na situação, então ele pode intervir na vida das novas gerações para educa-las. Mas ficava sem solução o problema da legitimidade da educação: com que direito o educador vai interferir na vida do educando se este, como ele, é igualmente livre porque também pertencente ao gênero humano?

A análise do aspecto intelectual, isto é, da consciência, revela que o homem não se mantém preso às suas condições situacionais e pessoais. Ele é capaz de transcender a situação, assim como as opções e pontos de vista pessoais, para se colocar na perspectiva universal, entrando em comunicação com os outros e reconhecendo suas condições situacionais, assim como suas opções e seus próprios pontos de vista. Funda-se, aí, a legitimidade da educação, que emerge, então como uma comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana. Nessa formulação o valor da educação se expressa como promoção do homem. Enunciamos, então, uma primeira definição de educação: a educação, enquanto comunicação entre pessoas livres em graus diferentes de maturação humana, é promoção do homem, de parte a parte – isto é, tanto do educando como do educador (SAVIANI; DUARTE, 2012, p. 14).

A partir da criação dessa sociedade, faz-se necessária a formação de um novo homem com um novo perfil. Indivíduo esse que será moldado e preparado para desenvolver/executar novas funções na sociedade. Através da necessidade de formação desses indivíduos, tornou-se fundamental a criação de um método de preparação desses sujeitos.

Se a “liberdade” do homem foi uma conquista da humanidade em seu processo de desenvolvimento histórico, essa qualidade, porém, não é um fato dado, garantido para todos os indivíduos. A liberdade, enquanto fruto da capacidade do homem intervir, a partir de seus conhecimentos, técnicas e ferramentas, na natureza, para dela retirar as condições de sua sobrevivência, depende da apropriação pelos sujeitos de tais saberes, cada vez mais complexos. Portanto, faz-

se necessário, para a plena humanização dos sujeitos, que as novas gerações tenham acesso pleno a esse patrimônio.

É, portanto, desse processo histórico de desenvolvimento das potencialidades humanas, do fato de sua atividade na natureza ter se tornado cada vez mais complexa, que surge a necessidade ontológica de se sistematizar a formação humana. E daí, portanto, que surge a preocupação com a educação das novas gerações.

Porém, em uma sociedade caracterizada pela desigualdade e contradições, a formação dos sujeitos também é desigual. A plena humanização dos sujeitos a efetivação de sua liberdade, exige o desenvolvimento de um pensamento crítico, a aquisição de determinada consciência sobre a realidade que vai além da aparência imediata dos fenômenos. Gramsci, citado por Saviani e Duarte (2012) destaca que, embora todos nós sejamos dotados da capacidade de pensar, nem todos desenvolvemos a consciência concreta sobre nossa vida.

(...) ele entendia que “todos os homens são filósofos”, porque todos pensam, elaboram os próprios pensamentos e expressam a compreensão que têm de si mesmos e das coisas, porém, se todos os homens são filósofos, nem todos exercem na sociedade a função de filosofar (GRAMSCI, 1978 *apud* SAVIANI; DUARTE 2012, p. 16).

A consciência concreta da realidade, para além da superficialidade, depende da capacidade de abstração do sujeito, que está ligada ao domínio de certas ferramentas mentais que precisam ser desenvolvidas. Sem essa capacidade um sujeito não é totalmente responsável pelos atos, não sendo, portanto, livre, nem plenamente humano. A educação é (ou deveria ser), portanto, “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI; DUARTE, 2012).

Ao longo da história, porém, o desenvolvimento da força produtiva humana tornou capaz que alguns homens fossem liberados do trabalho produtivo, passando a viver da exploração do trabalho alheio. Passou a existir, desta forma, uma divisão social fundamental, entre aqueles que estavam liberados do trabalho produtivo (por serem os proprietários dos meios de produção) e aqueles que, para sobreviver, precisam vender sua força de trabalho para os proprietários do meio de produção. Nas sociedades capitalistas, a produção material realizada pelas classes dominadas

beneficia as classes dominantes. O trabalho produz riqueza objetiva e subjetiva, mas nem uma nem outra podem ser plenamente apropriadas por aqueles que trabalham.

A alienação do trabalhador em seu objeto se expressa, segundo as leis econômicas, da seguinte forma: quanto mais o trabalhador produz, tanto menos tem para consumir; quanto mais valores cria, tanto mais sem valor, tanto mais indigno ele é; quanto mais elaborado é seu produto, tanto mais disforme é o trabalhador; quanto mais rico espiritualmente se faz o trabalho, tanto mais desespiritualizado e ligado à natureza fica o trabalhador. [...] certamente o trabalho produz maravilhas para os ricos, porém produz privações para o trabalhador. Produz palácios, porém para o trabalhador produz choupanas. Produz beleza, porém deformidades para o trabalhador. Substitui o trabalho por máquinas, porém lança uma parte dos trabalhadores a um trabalho bárbaro, e converte em máquinas a outra parte. Produz espírito, porém gera estupidez e cretinice para o trabalhador (MARX, 1985, *apud* SAVIANI; DUARTE, 2012 grifos do original).

Para se manter essa desigualdade estrutural, a exploração da classe trabalhadora pela classe dos proprietários dos meios de produção, se faz necessário negar aos membros da classe dominada tudo, até mesmo as condições para sua própria humanização. O trabalho, a capacidade humana de agir conscientemente e criativamente sobre a natureza, para daí extrair sua sobrevivência, deixa de ser a atividade vital do homem, e passa a ser mera mercadoria, “meio de vida”.

Desse modo, a sociedade capitalista (hegemonizada pela burguesia) precisa, para se manter, subtrair dos sujeitos sua própria humanidade. O trabalhador ideal, neste contexto, é o homem “mecanizado”, um corpo a-crítico, sem história e sem a capacidade de pensar, sem ter a competência de compreender o mundo ao seu redor, e muito menos transforma-lo. A sociedade desigual e excludente passa a ser naturalizada, como esclarece-nos Carmen Lúcia Soares (2007)

As desigualdades sociais devem ser justificadas em nome do progresso e da necessidade de diferentes indivíduos para ocuparem – de acordo com suas “aptidões naturais” – as diferentes posições e cargos dentro da nova ordem social estabelecida, posições estas que vão sendo hierarquizadas para as diferentes classes sociais em função do lugar que ocupam na produção. A nova sociedade “igualitária”, “fraterna” e “livre”, não o era para a maioria da população (SOARES, 2007, p. 10).

Desse modo, Saviani e Duarte apontam ainda que

O trabalhador aliena-se de seu trabalho porque é obrigado a vender sua atividade em troca de um salário que lhe assegure a sobrevivência. Isso quer dizer que, para poder continuar a viver, o trabalhador deve vender uma parte de sua vida e, mais do que isso, vender a parte mais importante de sua vida, que é a atividade por meio da qual ele poderia formar-se, fazendo

da essência humana, isto é, das potências essenciais humanas formadas historicamente, a essência de sua individualidade (2012, p. 27).

A construção dessa sociedade exigia não apenas o controle (e a limitação) das capacidades intelectuais dos homens, mas também tornou necessário a pedagogização do corpo.

O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria... será um objeto socializado pelas novas relações de produção, um instrumento a mais que deverá ser meticulosamente controlado para ser útil ao capital (SOARES, 2007, p. 20).

A formação humana, na sociedade capitalista, deixa de buscar a plena humanização dos sujeitos, para se ater a produção de trabalhadores úteis ao capital: dóceis, obedientes e produtivos. Sendo assim, passamos agora a refletir sobre como se dá esse processo de evolução/construção da instituição formadora por excelência, a escola.

2.1.2 Escola

Ponce (1986, p. 169-177), citado por Carmen Lúcia Soares (2007, p.34), deixa claro que

a educação é um processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência [...] a educação não é um fenômeno acidental dentro de uma sociedade de classes.

Concordamos com o autor citado na ideia de que a educação (principalmente a educação escolar) não é uma criação espontânea e desinteressada de nossa sociedade. Sua criação está ligada aos interesses da classe dominante, como instrumento de dominação da classe subalterna e instituição de um projeto de sociedade.

Em um primeiro momento a burguesia usou a educação como forma de se sobrepor ao antigo regime. Era preciso formar o cidadão, e não mais o súdito, para se construir uma sociedade guiada pelos preceitos da revolução burguesa: Liberdade, igualdade e fraternidade.

A educação escolar, na fase em que a burguesia é ainda classe revolucionária, preocupar-se-á com esse homem abstrato, universal e natural, procurando desenvolver nele suas aptidões, talentos e vocações, para que, a partir desse desenvolvimento, ele possa participar da vida em

sociedade na exata proporção de seus valores intrínsecos. Desse modo, a educação escolar estará contribuindo para a justiça social, uma vez que, com base no mérito individual e não mais no nascimento ou fortuna, levará a sociedade a ser hierarquizada (SOARES, 2007, p. 35-36).

Porém, uma vez estabelecida no poder, já não interessava à burguesia favorecer a mobilidade social, ou a igualdade efetiva entre os sujeitos. Os valores revolucionários de igualdade são abandonados e passa a ser necessária uma educação que justificasse e reproduzisse as desigualdades sociais.

(...) existem ricos e pobres. Sendo assim, a instrução que cada um deveria receber correspondia ao que fosse necessário para que esta ordem se mantivesse. Para os ricos, a instrução deveria ser de tal nível que estes pudessem ser governantes do estado e bons administradores de seus negócios particulares; para os pobres, a instrução deveria ter por finalidade desenvolver a obediência, extremamente útil para uma existência virtuosa (SOARES, 2007, p. 36-37).

Na nova sociedade burguesa, onde juridicamente todos eram iguais, nem todas as crianças tinham a sorte de frequentar uma escola. A desigualdade material entre os homens exigia de muitos uma inserção muito precoce no mundo do trabalho. Crianças pobres eram obrigadas a trabalhar e cumprir várias horas de serviço, e logo a adaptação a essa realidade passa a ser um dos objetivos da educação nacional para essa classe.

O objetivo da educação nacional será fortificar o corpo e desenvolvê-lo por meio de exercícios de ginástica; acostumar as crianças ao trabalho das mãos; endurece-las contra toda espécie de cansaço, dobrá-las ao jugo de uma disciplina salutar, formar-lhes o coração e o espírito por meio de instruções úteis; e dar conhecimentos necessários a todo cidadão, seja qual for sua profissão (Cunha, 1980, apud SOARES, 2007, p.42).

A “falta de instrução”, fruto de uma escolarização precária em condições materiais adversas, acaba legitimando a posição subalterna desses sujeitos na sociedade. A educação, ao invés de atuar como equalizador social, acaba reproduzindo e justificando as diferenças.

para percorrer os diferentes “graus de ensino” e a “facilidade” para aprender não eram iguais para todas as crianças. Daí a necessidade de “adequar” o ensino em graus, de modo a que todas as crianças tivessem acesso a algum grau, de acordo com os seus “talentos”, o que, em outra perspectiva, nada mais é do que classificá-las de acordo com a sua condição de classe. As escolas laicas, públicas e gratuitas que Condorcet propunha para todos não eram frequentadas por todos. Apenas a pequena e média burguesia tinha acesso a elas. As crianças do povo não as frequentavam por uma razão muito simples: precisamos trabalhar para sobreviver (SOARES, 2007, p. 41).

A proposta revolucionária de uma “educação para todos” de forma “igualitária”, não se efetivou na sociedade burguesa.

Esta seria a educação capaz de formar homens completos, necessários para desenvolver e aprimorar a nova sociedade e, portanto, deveria ser um “direito” de todos os cidadãos. Porém, as propostas teóricas não são colocadas em prática para todos, e este “direito” mantém-se apenas no discurso, assim como a liberdade e a igualdade (SOARES, 2007, p. 42).

Essa divisão entre a educação de ricos e pobres ainda vem resistindo nos dias atuais, sendo possível ver a divisão entre as escolas públicas e privadas, onde as escolas públicas são consideradas as escolas para sujeitos da classe média/baixa e as escolas do setor privado, são consideradas para os indivíduos de classe alta com melhores condições de vida.

Desde o ensino infantil essa diferença já é perceptível. Em ambos os casos, porém, abandonou-se a ideia de uma educação integral, pensada para o pleno desenvolvimento dos sujeitos. Para os filhos das classes trabalhadoras, a escolarização é um processo de adaptação ao mercado de trabalho. O mais importante é torna-los disciplinados, úteis a reprodução do capital.

Já para as classes mais abastadas a educação é vista como um investimento econômico. Desde cedo, os esforços são para formar os futuros profissionais de sucesso, com as qualidades que os permitirão, na vida adulta, ocupar altos postos no mercado de trabalho. Isso fica mais evidente no fim do ensino fundamental e no ensino médio, quando a pressão por nos resultados nas provas de admissão no ensino superior acaba ocupando todas a agenda educacional dessas escolas.

A escola que defendemos é aquela que tem como função o desenvolvimento e a formação de todos os sujeitos de maneira ética, estética política, humana, cultural e crítica. Uma escola que seja igual para todos, e busque uma formação que contribua para a plena humanização dos sujeitos.

Tendo entendido como se dá a formação do sujeito desde o período histórico até o atual e como se organizou a instituição responsável pela troca de conhecimentos, tornou-se essencial compreender o desenvolvimento da Educação Infantil, área específica deste trabalho.

2.1.3 Educação Infantil

Historicamente (KISHIMOTO, 1998; MACHADO, 1994; RODRIGUES; STEFANINI, 2000; WAJSKOP, 2001 *apud* ROLIM, 2004, p. 29), o primeiro jardim de infância foi criado por Froebel, em 1840 na Alemanha, tendo como objetivos, além de dar proteção às crianças, trabalhar um conteúdo pedagógico, desenvolvendo assim aspectos culturais, emocional e corporal. Os jogos e as brincadeiras eram as principais atividades.

Cavalaro 2009, explica que as escolas para a Educação Infantil começaram a ser criadas no século XVIII, período da Revolução Industrial, onde através da inserção das mulheres/mães no mercado de trabalho, surgiu a necessidade de criar um espaço no qual fosse possível as crianças ficarem para serem educadas durante o período de serviço dos pais. Entretanto, esses espaços não eram para todos, com isso foi realizado um movimento em busca dessa democratização do ensino. A partir disso, o poder público começou a se responsabilizar por essas escolas/espacos de ensino em três aspectos, que foram, à alimentação, higiene e segurança física, justamente porque já havia preocupações voltadas para esses aspectos anteriormente, onde a cultura e as particularidades do desenvolvimento infantil não eram respeitados, segundo Filgueiras (1997), Machado (1984) e Wajskop (2001).

No Brasil, a educação Infantil só foi oficializada como parte da educação nacional através da Constituição de 1988 e do Estatuto da Criança e do Adolescente, que passaram a garantir os direitos das crianças, e o comprometimento (embora ainda não a obrigatoriedade da oferta) do Estado com essa etapa da escolarização (KRAMER, 1995).

Seguindo a LDB de 1996, em seu artigo 29:

Artigo 29 – “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, p. 12).

Ou seja, a etapa de Ensino da Educação Infantil tem por função desenvolver a base dos aspectos físico, intelectual, social e psicológico. Porém, tem-se conhecimento de que existem outros aspectos que se tornam indispensáveis no desenvolvimento da criança na fase inicial, por exemplo, o aspecto cultural (contato com os estudos/ vivência/ pesquisas de sua geração e realidade), aspecto ético e

moral (desenvolver o caráter e os princípios dessas crianças), aspecto crítico (despertar desde pequenos a reflexão, ação e reflexão sobre a ação das crianças, tornando-as capazes de criticar, questionar, pensar sobre, etc). Enfim, a primeira etapa do ensino básico não deve se deter apenas à determinados aspectos e sim, abranger a diversidade deles (princípios) para que esses indivíduos não cresçam se tornando sujeitos a - críticos, mas detentores do conhecimento.

Porém, como já foi destacado, nem todas as crianças tem a oportunidade de ocupar um espaço dentro da escola, e mesmo as que tem acabam não recebendo uma educação preocupada com sua formação plena. Nos dias atuais, existem muitos fatores pelos quais muitas crianças ainda não frequentam a escola, como por exemplo, condições financeiras, transporte, a localidade onde moram, entre outros.

Como já foi percebido nos tópicos abordados anteriormente, a evolução dessa sociedade (capitalista) esteve atrelada a diversos aspectos negativos, e com a Educação Física, não foi de maneira diferente como entenderemos a seguir.

2.1.4 Educação Física

Para compreender o básico do processo da construção da Educação Física, vamos entender a princípio o que ela significa. Segundo Soares *et al*, a Educação Física

(...) é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (1992, p.33).

Porém, antes da Educação física tratar desses tipos de conhecimentos, ela surgiu pela necessidade do movimentar das pessoas, ou seja, a Educação Física como é hoje conhecida, era chamada de Ginástica onde um dos principais objetivos dessa área era voltada para a estética corporal, para a postura dos indivíduos, para o fortalecimento dos músculos, enfim, objetivos totalmente diferentes dos atuais. Por isso a Educação Física “surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (SOARES *et al*, 1992, p. 34).

Essa área (Educação Física), começa revelar-se na escola no final do século XVII e início do século XIX como exercícios físicos voltados para as formas de jogos,

ginástica, dança, equitação, justamente na época na qual deu-se a formação de sistemas nacionais de ensino que faziam parte da classe média (burguesia). Com isso, deu-se origem a um cenário de construção e firmamento de uma nova entidade – sociedade capitalista – na qual destacava o papel dos exercícios físicos de outra maneira, segundo Soares *et al*, (1992, p. 34).

A sociedade capitalista, de acordo com SOARES *et al*, diz que tornava-se necessária a “construção” de um novo homem que fosse mais forte, mais ágil e mais empreendedor. Tudo isso porque “a força física, a energia física, transformava-se em força de trabalho e era vendida como mais uma mercadoria, pois, era a única coisa que o trabalhador dispunha para oferecer no “mercado” dessa chamada “sociedade livre”” (SOARES, *et al*, 1992, p. 34).

Conforme estes mesmos autores, os exercícios físicos, passaram a ser entendidos como “receita” e “remédio”, através deles sem mudar as condições materiais de vida seria possível adquirir o corpo saudável, ágil e disciplinado exigido pela nova sociedade capitalista.

Os exercícios físicos tiveram também outras visões, exemplo disso, o fator higiênico

O trabalho físico, então, na Europa dos anos oitocentos, passa a merecer atenção das autoridades estatais, e liga-se ao tema dos cuidados físicos com o corpo – os quais incluíam a formação de hábitos como: tomar banho, escovar os dentes, lavar as mãos – que se faziam presentes, também, os exercícios físicos, visto exclusivamente como fator higiênico (SOARES *et al*, 1992, p.35).

A Educação Física com o passar dos anos, foi sendo vista de diferentes aspectos: biológico, físico, voltado para a saúde, higiênico, como meio lucrativo para a sociedade capitalista, porém, a Educação Física significa bem mais que isso, ela aborda conhecimentos da cultura corporal, o qual traz para os indivíduos de forma teórico/prática o contato/vivência com os jogos, lutas, dança, ginástica e esportes, abordando também a criticidade, expressividade, interação, a reflexão e ação etc. Entretanto, quando a Educação Física começou estar presente na escola, o objetivo era diferente

A educação física ministrada na escola começou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que, “fortalecidos” pelo exercício físico, que em si gera saúde, estariam mais aptos para contribuir com a grandeza da indústria nascente, dos exércitos, assim como com a prosperidade da pátria (SOARES *et al*, 1992, p.35).

Nessa época, a Educação Física para a escola tinha por função desenvolver e fortalecer física e moralmente cada sujeito, por isso ela estava presente no sistema educacional. Entretanto, não eram professores que ministravam as aulas. “As aulas de Educação Física nas escolas eram ministradas por instrutores físicos do exército, que traziam para essas instituições os rígidos métodos militares da disciplina e da hierarquia” (SOARES *et al*, 1992, p. 36). Tendo esse método de ensino, “constrói-se nesse sentido, um projeto de homem disciplinado, obediente, submisso, profundo respeitador da hierarquia social” (SOARES *et al*, 1992, p. 36). Os indivíduos adquiriam esse conhecimento somente de forma prática, o que dava mais caracterização dos métodos militares. Esse marco histórico, não se difere muito da nossa realidade quanto ao aspecto de formação do cidadão de forma rígida, onde veremos mais adiante.

Trazendo um conceito mais recente de Educação Física, Soares (2001/2002, p. 23, *apud* LACERDA, 2012, p. 328) diz que, “a Educação Física é uma área de conhecimento escolar, que possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento”. Sendo assim, como pode-se observar no decorrer do estudo, muitos autores definem a Educação Física como área que aborda e busca desenvolver “apenas” a linguagem corporal como se fosse o único aspecto a ser desenvolvido na Educação Física. Porém, Lacerda mostra que não funciona dessa forma, devemos entender/enxergar a Educação Física como a área que busca desenvolver não apenas a linguagem corporal a partir da troca de conhecimentos, mas como também busque proporcionar uma ampliação no conhecimento de cada sujeito de forma histórica, social, cultural, política.

Ainda abordando a Educação Física, partimos para refletir sobre um dos conteúdos específicos da Educação Física Escolar, a Dança, sendo representada como uma das artes mais antigas da história e repleta de cultura.

2.1.5 Dança

A Dança, assim como os tópicos abordados anteriormente, passou por um processo histórico de evolução/criação. Porém, a Dança possui registros do tempo pré-histórico, época essa, onde surgiram os primeiros vestígios descobertos por

historiadores através das artes rupestres. A partir disso, podemos dizer que a Dança sempre esteve presente na vida dos seres humanos. Fernandes diz que

A dança sempre fez parte da vida humana e antes mesmo do homem falar ele se expressava corporalmente por meio da dança ritualística buscando aproximar-se das forças da natureza. Tavares (2005, p.93) explica que existem indícios de que o homem dança desde os tempos mais remotos. Todos os povos, em todas as épocas e lugares dançaram para expressar revolta ou amor, reverenciar deuses, mostrar força ou arrependimento, rezar, conquistar, distrair, enfim, viver (FERNANDES, 2011, p. 1-2).

Ou seja, o ser humano se movimenta a bastante tempo. Porém, esse “movimentar” veio se modificando com o tempo. Como produto histórico que é, a dança já passou por diferentes momentos. Inicialmente, esta era uma prática coletiva, que marcava momentos de celebração ou festividades, como o culto aos deuses, o casamento de algum membro da comunidade, a morte, a colheita, entre outras ocasiões. Atualmente, percebemos a dança privilegia a expressão dos movimentos, de sentimentos, das emoções do indivíduo que dança, se tornando uma expressão cada vez mais individual.

Dessa maneira, Strazzacappa destaca que “O indivíduo age no mundo através de seu corpo, mais especificamente através do movimento. É o movimento corporal que possibilita às pessoas se comunicarem, trabalharem, aprenderem, sentirem o mundo e serem sentidos” (2001, p.69), ou seja, as pessoas se comunicam e se conhecem através do próprio corpo, a partir de movimentos e gestos.

Justamente por vir desde os primórdios da humanidade que “A dança é considerada uma das artes mais antigas. É a única que dispensa qualquer material como ferramenta, pois depende somente do corpo e da vitalidade humana para cumprir sua função”, conforme analisou Nascimento (2002) (FERNANDES, 2011, p. 3).

Segundo a mesma linha histórica

De acordo com o Langendonck (2009) na Era Primitiva, entre 9000 e 8000 A.C, nos períodos Paleolítico e Mesolítico, a dança estava relacionada diretamente à sobrevivência, no sentido de que os homens vivendo em tribos isoladas e se alimentando da caça, pesca e frutos colhidos da natureza, criavam rituais em formas de dança, buscando impedir que eventos naturais pudessem prejudicar suas práticas (FERNANDES, 2011, p. 3).

Antes mesmo dessa época, já era possível notar a existência de objetivos para a dança, entre eles para a manutenção da sobrevivência humana. Forma essa, que estava relacionada a captura de alimentos, a religiosidade voltada aos deuses, aos fenômenos da natureza, entre outros. E esses movimentos que eram executados eram baseados na imitação das forças da natureza que esses povos acreditavam na possível incorporação de determinados poderes sobrenaturais.

Tem-se esse conhecimento a partir de registros, “marcas” deixadas por determinados povos, porém, não se sabe ao certo quando e porque o homem dançou pela primeira vez. Assim aponta Fernandes

Na mesma direção, Portinari (1989) afirma que a dança estava presente celebrando as forças da natureza bem como as mudanças das estações. Contudo, até hoje não se tem clareza de quando e por que o homem dançou pela primeira vez. Na medida em que arqueólogos conseguem traduzir inscrições dos povos pré-históricos, elas nos indicam a existência da dança como parte integrante de cerimônias religiosas, permitindo afirmarmos que talvez esta tenha nascido concomitantemente à religião (FERNANDES, 2011, p. 3).

Todo movimento, gesto, expressão, tem um significado, e a dança daquela época também mostrava um sentido

Dançar pode significar uma tentativa de comunicação, de expressão de sentimentos e ideias, ou de rituais, como bater as mãos e os pés ritmicamente para aquecer os corpos antes da caça e dos combates. “A dança nasce com o homem. Já nas cavernas, ele batia os pés ritmicamente para se aquecer e comunicar. Em todas as civilizações se dança, de maneira diferente e por vários motivos” (BOGEA, 2002, p. 48 *apud* FERNANDES, 2011, p. 3-4).

Com toda essa evolução de movimentos, significados da dança, ela começou a se espalhar por outras regiões obtendo novas formas de se movimentar; novos objetivos e diferentes locais de exibição, como por exemplo, na Grécia antiga buscava-se o ideal do corpo perfeito para haver harmonia entre o corpo e espírito; no Império romano já havia a dança de forma teatral apresentada através de espetáculos; na Índia e China os escravos que eram bailarinos tinham a função de distrair a nobreza, enfim, entre outras regiões a dança se difundiu até chegar ao Brasil, já com a presença de ritmo e som fazendo com que as pessoas elaborassem/criassem diferentes passos e maneiras de dançar.

Porém, “durante algum tempo acreditava-se que o corpo deveria seguir padrões estéticos e formais de acordo com os códigos pré-estabelecidos em cada gênero específico” (SOUZA, 2010, p.2). Visando buscar por qualidades como:

elegância, um corpo sem acúmulo de gorduras, que pudesse ser flexível, tendo uma forma forte/resistente e coordenada. Era dessa maneira que exigiam que fossem os corpos.

No Brasil, a dança ligada à Educação Física surge na década de 1920 por agregação de movimentos ginásticos em suas bases elementares. Já em 1940, foi incluída na formação de professores de Educação Física, e gerou um núcleo que liderou a disseminação da dança em diferentes modalidades, posteriormente tornando-se parte dos currículos de licenciatura. Continuou a passar por transformações e em 1980 foi reformulado a licenciatura e bacharel, confirmando a necessidade dos professores de Educação Física desenvolverem saberes e competências manifestações (FERNANDES, 2011, p. 6).

A partir da evolução da dança, deu-se origem a dança educativa ou dança educação na qual é o estilo/tipo de dança voltada para a escola. “De acordo com Marques (2007, p.15), “em 1997, a dança foi incluída nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e ganhou reconhecimento nacional como forma de conhecimento a ser trabalhado na escola”” (FERNANDES, 2011, p. 14).

A dança por ter diversos aspectos envolvidos, adquire um conceito bastante amplo, porém, Soares *et al* afirma quais pontos estão inseridos na dança e sua forma de transmissão/troca de conhecimento

Considera-se a dança uma expressão representativa de diversos aspectos da vida do homem. Pode ser considerada como linguagem social que permite a transmissão de sentimentos, emoções da afetividade vivida nas esferas da religiosidade, do trabalho, dos costumes, hábitos, da saúde, da guerra etc (1992, p. 58).

A partir do contato com esses e outros tipos de emoções/sentimentos, os indivíduos vão tomando conhecimento sobre o real objetivo e sentido da dança; o que ela representa e quer transmitir para a sociedade. Com isso, é possível notar que a dança por causa de toda a evolução, vem perdendo a sua essência e construção histórica, na qual devemos ir em busca da retomada desse conhecimento.

Após o resgate histórico e cultural de cada ponto chave deste trabalho, buscamos explicar com mais clareza sobre a teoria/perspectiva da qual foi utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, visando assim, a abordagem de uma superação para a realidade do ensino infantil.

2.1.6 Perspectiva Crítica

Quando ouvimos falar a palavra “perspectiva”, pensamos em possibilidades, chances, oportunidades, expectativa de algo ou sobre algo. Já a palavra “crítica”, definimos por: criticar algo, julgar de forma positiva ou negativa, discutir ações ou fatos ocorridos, dar opiniões ou “melhores explicações”, enfim, definindo de forma geral, a perspectiva crítica busca tratar/visar algo melhor, que traga algum tipo de resultado sobre algo ou alguém, ou seja, ela busca mudar/ transformar a realidade de forma positiva expondo novas propostas de mudança, possibilitando novas formas de entendimento/aprendizagem/captura de conhecimento.

Segundo Duarte (2012, p. 38), “No que diz respeito à educação em geral e à educação escolar em particular, um dos desafios que estão postos para uma teoria educacional marxista é o da construção de uma ontologia da educação”. Ou seja, a teoria marxista (crítico-superadora/perspectiva crítica) busca entender o processo histórico, como surgiu para assim compreender a sua totalidade e realidade, para que possa refletir o real significado desta (realidade), entretanto, esse resgate do trato da construção histórica não vem acontecendo, vem perdendo a sua essência cada vez mais.

Sendo assim torna-se necessário entender a construção histórica do homem como ser social inserido numa sociedade.

(...) a perspectiva materialista histórico-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo histórico contraditório, heterogêneo, que se realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui (DUARTE, 2012, p. 39).

Essa teoria surgiu a partir dessas relações concretas, materiais, históricas e é através dessas relações que se construiu o ser humano, um ser que através do contato, do acesso com algo concreto pode construir sua trajetória histórica.

De acordo com DOZOL, 1994, p. 105, a concepção histórico-crítica da educação, apareceu no quadro das tendências educacionais brasileiras, no final da década de 70, tendo como objetivo a superação de outras teorias – teorias crítico-reprodutivistas.

A concepção histórico-crítica define a escola enquanto uma agência socializadora do saber sistematizado, produzido e acumulado historicamente pela humanidade, entendido como uma ferramenta cultural a ser utilizada pelos sujeitos em função dos seus interesses de classe no processo de transformação social (DOZOL, 1994, p. 107).

Sendo assim, a perspectiva crítica busca a clareza dos condicionantes, contrapondo ao dogmático, ao ideológico que ao contrário da perspectiva crítica, o

ideológico não reflete, não percebe os condicionantes, não expõe as raízes, ignorando assim os mais importantes fatos históricos. A perspectiva crítica, além de buscar a clareza dos condicionantes, ela mostra que nenhuma teoria é neutra e que todas tem interesse de classe. Essa pedagogia – histórico-crítica – busca transformar a realidade de ensino para uma nova forma de aprendizado de forma coletiva, relacionando a cultura humana, com aspectos sociais, políticos, éticos, exatamente, o que difere de maneira significativa da pedagogia tradicional, por exemplo.

Através dessa pedagogia

(...) a educação, numa perspectiva de mudanças, resgataria a condição cultural humana, essencialmente transformadora e criativa, que se dá pelo exercício de permanente superação daqueles condicionantes que impedem a sua plena realização. É neste sentido que, na pedagogia crítico-social dos conteúdos, a socialização em todos os tempos, constitui-se num dos instrumentos necessários ao resgate da condição mencionada acima (DOZOL, 1994, p. 109-110).

Essa perspectiva, não se preocupa apenas com o conhecimento humano, mas também com o conteúdo ideológico subentendido à forma de conduzir a experiência escolar, pois, a realidade da maioria das escolas é a ausência do trato com o conhecimento de maneira adequada, ou seja, com o resgate histórico de determinada época e conteúdo para que assim possa contribuir na formação dos sujeitos de maneira histórica.

DOZOL (1994) destaca uma fala de Libâneo afirmando sobre a socialização e assimilando do saber, onde cada indivíduo passará a compreender todo o processo histórico da sua evolução humana e assim entender o seu real papel dentro da sociedade, podendo dessa maneira observar como se encontra a sociedade em tempo real

(...) a apropriação do saber sistematizado promove a ampliação do conhecimento e compreensão da realidade, de modo que os indivíduos vão se dando conta das implicações adversas do trabalho alienado e se apercebem como produtores em 'sociedade' e agentes de sua própria humanização (LIBÂNEO, p. 10 *apud* DOZOL, 1994, p. 117).

Segundo Moreira

(...) é no começo da década de 1980 que a pedagogia histórico-crítica tem seu início no Brasil, um momento em que se coloca a necessidade da formulação de uma proposta pedagógica que se diferenciava das existentes até então, ou seja, uma corrente que ultrapassasse as teorias não-críticas e as teorias crítico-reprodutivistas (2014, p. 9).

Com isso essa teoria foi criada para ser diferente das demais teorias, ou seja, originou-se para superar, mudar e expor a realidade, se contrapondo as teorias já existentes. Dentre todo o processo evolutivo das teorias, Paulo Freire teve um papel muito importante e desenvolveu um projeto pedagógico que buscou superar as teorias, mesmo tendo ideais diferentes da teoria histórico-crítica, o objetivo do seu projeto teve destaque

O principal objetivo da educação, na perspectiva freiriana, é a conscientização, ou seja, em relação aos oprimidos, leva-os a entender sua situação de exploração para que possam agir em favor de sua própria libertação; compartilhar com os educandos formas de “ler o mundo” para poder transformá-lo radicalmente (SILVA; MELLO, 2009, p. 4 *apud* MOREIRA, 2014, p. 10).

A teoria crítico-reprodutivista fazia críticas a determinado modelo de escola porém, não mostrava caminhos de transformação/mudança da realidade. Essa teoria recebeu esse nome porque a consideram com uma mera reprodutora da sociedade na qual está inserida.

A partir daí, surgiu a necessidade de criar uma teoria pedagógica que buscasse ir além das demais teorias, que trabalhasse em benefício de uma educação transformadora. Saviani explica o que essa teoria marxista visa

Na virada dos anos de 1970 para os anos de 1980, a crítica contestadora tendeu a ser substituída por uma crítica superadora, dado o anseio em orientar-se a prática educativa numa direção transformadora das desigualdades que vêm marcando a sociedade brasileira. É nesse contexto que emerge a pedagogia histórico-crítica como uma teoria que procura compreender os limites da educação vigente e, ao mesmo tempo, superá-los, por meio da formulação dos princípios, métodos e procedimentos práticos ligados tanto à organização do sistema de ensino quanto ao desenvolvimento dos processos pedagógicos que põem em movimento a relação professor-alunos no interior das escolas (SAVIANI, 2003, p. 119 *apud* MOREIRA, 2014, p. 12).

Buscando assim, deixar de ser uma abordagem individualista para ser uma “expressão coletiva”, segundo seu “criador” Demerval Saviani (2003). Ao tratarmos da Pedagogia histórico-crítica, “estamos tratando de uma proposta pedagógica que tem como compromisso a transformação da sociedade e não sua manutenção. Esta possui como concepção o materialismo histórico, assim compreende a história com base no desenvolvimento material” (MOREIRA, 2014, p. 13).

“Desse modo, ela se colocou como uma pedagogia contra hegemônica e revolucionária, que visava à transformação social por meio da socialização do conhecimento sistematizado, ou seja, a apropriação do conhecimento produzido historicamente pela humanidade” (MOREIRA, 2014, p. 13). Com isso, o indivíduo

deixa de ser um sujeito pensado e se torna um sujeito pensante, do concreto aparente para o concreto pensado, “real”, com visão crítica da realidade.

Concluimos este primeiro tópico, destacando que foi de suma importância e necessidade buscar entender todo o processo histórico e cultural da evolução humana, entendendo assim, como se deu o trabalho pedagógico há alguns anos atrás, podendo assim, relacionar com a realidade presente. O tópico a seguir, busca expor a realidade da Educação Física na Educação Infantil.

2.2 A REALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL: AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA OU MERAS REPETIÇÕES DE MOVIMENTO?

Após entender todo o processo da construção histórica de alguns conceitos base deste trabalho, tornou-se necessário entender a realidade da Educação Infantil tanto nas escolas públicas quanto nas escolas privadas, procurando encontrar relatos atuais da forma de abordagem da Educação Física com a Educação Infantil.

Segundo Mello (2007, p. 1) as pessoas que trabalham com a Educação Infantil percebem a necessidade das atividades de movimento para as crianças. Quando essas atividades são realizadas na prática nas escolas de ensino infantil, ficam restritos a brincadeiras nos aparelhos do parque, jogos de correr, brincadeiras livres nos espaços internos e externos da escola e brincadeiras de rua, todas elas visando o objetivo da recreação.

Ao ser percebida essa necessidade de ofertar mais conhecimentos para as crianças de diferentes maneiras e que estivesse ligada a aprendizagem, criou-se documentos legais para essa faixa etária, onde foi possível elaborar uma proposta pedagógica adequada para a Educação Infantil, incluindo assim a Educação Física como componente obrigatório da Educação Básica. Objetivando assim a interdisciplinaridade com as diferentes áreas do conhecimento para que possa favorecer o desenvolvimento da criança de forma integral.

Sabendo que o lúdico é um dos aspectos importantes a ser desenvolvido nas crianças, tendo a finalidade de recrear-se, entretanto, os objetivos do componente curricular “movimento” para essa etapa de ensino, não pode restringir-se na visão recreativa.

Mello (2007, p.1) analisou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e observou que o movimento ainda é configurado em uma visão orgânica,

camuflada sob a abordagem ambientalista, ou seja, é atribuído ao ambiente um grande poder no desenvolvimento humano, onde o homem desenvolve suas características em função das condições presentes no meio em que se encontra.

O movimento humano, portanto, é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo (RCNEI, 1998, p. 15 *apud* MELLO, 2007, p. 2).

Mello, 2007, afirma que: “movimento não é apenas uma linguagem. Ele é uma área de conhecimento que é objeto principal da Educação Física” (MELLO, 2007, p. 2). Com isso, em seus estudos surgiram algumas dúvidas que se faz relevante para este trabalho, como: será que a Educação Infantil está relacionada apenas a “presença” do movimento em sua grade curricular? Qual é realmente a importância do movimento para a Educação Infantil? quando as crianças pulam corda, por exemplo, estão apenas desenvolvendo suas capacidades físicas? (MELLO, 2007, p. 2-3).

Para se responder essas perguntas é necessário se ter uma concepção “correta” ou adequada de movimento, porém, tanto no Referencial da Educação Infantil como as pessoas que estão inseridas no trabalho com a Educação Infantil, adotam ou definem o movimento como meio de movimentar o corpo, ou seja, é como se fosse um corpo sem cabeça, sem o poder do pensamento.

Sayão (2002) aponta que ao longo da história voltada para a intervenção da Educação Física na Educação Infantil se adquiriu uma característica baseada numa perspectiva maturacional, na qual as crianças são vistas como sujeitos universais e que sobre elas refletem ações pedagógicas baseadas em princípios imutáveis de desenvolvimento. Com isso, essa disciplina vem sendo desafiada a ter outra maneira de ação pedagógica da qual seja possível ver as crianças como sujeitos históricos, sociais e que possuem diferentes necessidades e interesses.

Uma das etapas de grande importância na Educação Infantil é o reconhecimento do próprio corpo, porém, existe uma fragmentação de etapas de acordo com às faixas etárias: “Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo (crianças de 0 a 3 anos); ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação (4 a 6 anos)” (RCNEI, 1998, p. 27 *apud* MELLO, 2007, p.3).

A ligação da Educação Física com a Educação Infantil ocorreu por volta do século XIX no Brasil, onde através de estudos encontrados que debatiam sobre o papel da Educação Física em instituições escolares para crianças de até seis anos de idade (que naquela época ainda chamada de Ginástica por causa dos movimentos/gestos que a sociedade executava e seus determinados objetivos voltados para a estética do corpo). Entretanto, mesmo a Educação Física como área específica do conhecimento com ênfase na ludicidade, no despertar de habilidades motoras e práticas da cultura corporal do movimento, não era obrigatória.

Baseado nisso, sabe-se que a Educação Física não restringe seus objetivos voltados para o desenvolvimento, especificamente, para as habilidades físicas/motoras dos indivíduos.

De acordo com Mello, 2007

Ela pretende como componente curricular educar a criança para a vida, desenvolver nela habilidades necessárias para a sua inserção nos diferentes ambientes da sociedade, participando, sugerindo, propondo, reformulando, superando-se. E para isso, não basta à Educação Física ser Movimento sob a visão de apenas movimentar-se, ela tem que ir além do desenvolvimento das capacidades físicas (2007, p. 3-4).

Resume-se que “a função do movimento é a de problematizar atividades que possam ajudar as crianças ultrapassarem os seus limites” (MELLO, 2007, p. 5).

E ainda destaca que

(...) pressupomos que as crianças não são capazes de fazer um determinado exercício e deixamos de explorá-lo com elas. Ou, ao contrário, percebemos que ela faz uma determinada atividade muito bem e solicitamos a ela que a faça sempre de uma determinada maneira. Cerceamos, assim, as suas possibilidades da extrapolação do próprio limite, das próprias habilidades, gerando, também, aversão. Essa aversão é para a vida toda (2007, p. 5).

A partir dessa fala, podemos perceber o quanto é imposto limites/regras nas crianças e o quanto deixamos que elas mesmas se tornem incapazes sem ao menos tentar algo novo. E é justamente pela presença dos movimentos no dia-a-dia dessas crianças, que os adultos querem “restringir” esses movimentos, na maioria das vezes como método/forma de cuidados/prevenção. Começamos assim a perceber os pontos negativos presentes na Educação Infantil.

Strazzacappa afirma que

(...) há um preconceito contra o movimento. Solange Arruda, na introdução de seu livro Arte do movimento, afirma que “é mais chic, educado, correto civilizado e intelectual permanecer rígido. Os adultos, em sua maioria, não se movimentam e reprimem a soltura das crianças”. Isso começa em casa e se prolonga na escola (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

É por causa desses e outros motivos, que as crianças acabam sendo prejudicadas por “erro” ou falta de estímulos dos adultos.

Nos tempos anteriores, as crianças eram obrigadas a ficarem sentadas, caladas e mostrar sinal de respeito aos adultos, reprimindo as oportunidades de movimentação, tendo direito a duas formas:

Embora conscientes de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de Educação Física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para a frente (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

O que mais notamos na Educação Infantil, é o movimento sendo trocado por formas corretas da execução das atividades, ou seja, se a criança não “corresponder” ao comando, a ordem do (a) professor (a) sobre determinada atividade, não poderá brincar na hora do intervalo com os colegas, por exemplo.

O movimento corporal sempre foi dentro do espaço escolar uma moeda de troca. A imobilidade física funciona como punição e a liberdade de se movimentar como prêmio. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, desconforto. Mas se é através do movimento que o indivíduo se manifesta, que indivíduo iremos formar se impedimos sua expressão? (STRAZZACAPPA, 2001, p. 69).

Além, das crianças terem a liberdade de movimentação sendo negada na maioria das vezes, ainda sofremos com mais um aspecto negativo que vem durando desde muito tempo atrás, provavelmente desde o início da Educação. De acordo com SILVA (2010) uma das realidades da qual vivenciamos na Educação Infantil, e que buscamos “quebra-la”, é a crítica ao adulto-centrismo, ou seja, o adulto como centro de tudo, conhecedor de todo o saber, que não deixa espaço para que as crianças sejam percebidas como produtoras e conhecedoras de saberes. Se enxergarmos as crianças como submissas e receptoras dos saberes do mundo dos adultos, deixaremos de nota-las como sujeitos ativos e criativos, produtores de cultura, linguagem e conhecimentos.

Atualmente, ainda existe algumas escolas que mantêm essa forma rígida de manter a ordem na sala de aula. Esse método vem se perpassando desde muitos anos atrás.

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não-movimento”. As crianças *educadas* e *comportadas* eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala

etc. Atualmente, são raros os estabelecimentos escolares que mantêm este tipo de atitude, encontrado ainda apenas em escolas de cunho religioso e em algumas escolas públicas de cidades pequenas do interior do estado. Nas escolas da rede pública das grandes cidades, esta realidade já não existe. Apesar da ausência destas atitudes disciplinares, a ideia do não-movimento como conceito de *bom-comportamento* prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de *respeito* a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo (STRAZZACAPA, 2001, p. 70).

Segundo Strazzacappa (2001, p. 70), os alunos considerados indisciplinados são justamente aqueles que se movimentam demais, e que por causa desse excesso de movimento acabam sendo “punidos” com a retirada dos momentos de prazer, de mobilidade. Para as crianças o movimento é o prazer e a imobilidade é o desconforto, a insatisfação.

Tendo essa realidade da “punição” da indisciplina com a retirada dos momentos de liberdade de expressão e movimentação, ainda encontramos mais outro problema. Strazzacappa (2001, p. 71) destaca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96 garante o acesso ao ensino das Artes sendo componente curricular obrigatório para a Educação básica (sendo eletiva nos cursos noturnos e ajustando-se as faixas etárias) tendo a música, dança, teatro e artes visuais, entretanto, raramente essas áreas de ensino são trabalhadas/abordadas em sala justamente pela falta de preparo/qualificação dos professores.

Outro problema identificado é a falta de clareza com relação à Educação Física no âmbito escolar. Complementa ainda Lacerda (2012, p. 329) que atualmente o que é mais visto são as atividades sendo transformadas ou reduzidas em diversão, onde a relação de importância da Educação Física para as outras áreas de conhecimento é que através dela os alunos possam extravasar os movimentos e liberar energias armazenadas para que nos momentos considerados mais importantes eles estejam calmos e quietos.

Parando para analisar os currículos e planos pedagógicos dos cursos de Pedagogia e Educação Física, é possível perceber que existe diferenças nos objetivos, pois, o curso de Pedagogia trata-se da formação de maneira geral, ampla, já o curso de Educação Física trata-se mais do específico, da formação/preparação mais detalhada do indivíduo, buscando sempre a relação com diferentes conhecimentos/disciplinas. Viu-se essas diferenças distintas porque o curso de Pedagogia, mesmo tratando-se da formação e desenvolvimento de crianças, não oferece disciplinas voltadas ou relacionadas com a Educação Física.

Com isso, quando se trata do trabalho coletivo entre esses dois profissionais, percebemos um ponto negativo, que na Educação Infantil já é possível perceber um modelo “escolarizante”, ou seja, já se tem a organização a partir de disciplinas e com abordagem fragmentada do conhecimento de acordo com Ayoub, 2005. Com isso Sayão (2002, p. 59), esclarece-nos que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. o problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] Portanto, não se trata de atribuir ‘funções específicas’ para um ou outro profissional e designar ‘hora para a brincadeira’, ‘hora para a interação’ e ‘hora para linguagens’”. O professor de Educação Física deve ser mais um adulto com quem as crianças estabelecem interações na escola. No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59 *apud* CAVALARO, 2009, p. 246-247).

Complementa ainda:

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a idéia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60 *apud* CAVALARO, 2009, p. 247).

Dessa maneira, notamos que o trabalho de forma coletiva torna-se essencial para a qualificação da Educação Infantil, para que a troca de conhecimentos exista entre professor-aluno, mais como também entre professor-professor (pedagogo-professor de Educação Física), envolvendo também a parceria nos planejamentos e execuções das aulas, fazendo com que todos sejam beneficiados, tanto a instituição, professores e alunos.

Cavalero 2009, conclui o seu trabalho destacando que:

Dado o exposto, torna-se cada vez mais evidente e necessária a articulação entre educação física e educação infantil. As bases teóricas utilizadas acerca do conceito de infância mostraram-nos que esta fase da vida necessita hoje ser compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca (2009, p. 249).

Apesar de termos conhecimento sobre a existência de dificuldades para a realização do trabalho pedagógico entre os professores de Educação Física e os pedagogos, sabemos que é possível que essa tarefa venha a ser posta em prática, buscando assim resgatar ou elevar a essência da Educação Infantil tendo as crianças como criadoras ou continuadoras da cultura corporal do movimento.

Com isso, buscamos refletir sobre qual o tipo de cidadão que queremos formar se mantermos essa realidade. Se na maioria das vezes, o aluno não tem acesso a simples movimentos, logo, não terá acesso à práticas corporais e acesso a cultura, como por exemplo a dança.

O corpo está em constante desenvolvimento e aprendizado. Possibilitar ou impedir movimento da criança e do adolescente na escola; oferecer ou não oportunidades de exploração e criação com o corpo; despertar ou reprimir o interesse pela dança no espaço escolar, servir ou não de modelo... de uma forma ou de outra estamos educando corpos. Nós somos nosso corpo. Toda educação é educação do corpo. A ausência de uma atividade corporal também é educação do corpo: a educação para o não-movimento – educação para a repressão. Em ambas as situações, a educação do corpo está acontecendo. O que diferencia uma atitude da outra é o tipo de indivíduo que estaremos formando (STRAZZACAPPA, 2001, p. 79 *apud* SOUZA, p.5).

Focando na temática deste trabalho, segundo FERNANDES (2011), reconhecemos que a Educação Física é uma área rica em conhecimento, porém tratando-se da dança voltada para a Educação Infantil é pouquíssima explorada ou até mesmo é abordada mais de forma descontextualizada.

FERNANDES (2011), exemplifica de forma clara a realidade que mais vemos na maioria das escolas de forma geral, citado por Verderi (2000, p. 59).

Segundo Verderi (2000, p. 59), a dança pode criar condições para que se estabeleçam relações interativas, propiciando o conhecimento do próprio corpo e de suas possibilidades como forma de compreensão crítica e sensível do mundo que nos rodeia. No entanto, o trabalho com este conteúdo na escola, muitas vezes, se restringe às apresentações em festividades escolares, “as dancinhas”, ou seja, coreografias elaboradas exclusivamente pelos professores a serem incorporadas de forma “mecânica”, as quais não têm significado para os alunos, pois são tratadas de forma superficial.

Sendo assim, um dos reais motivos por alunos repetirem movimentos determinados e repetitivos pelos professores, é porque a maioria desses docentes não sabem o que, como e o porquê de abordar a dança na escola/educação infantil.

Pensando na criança como movimento,

Pensando na “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem

corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p. 56-57).

Esclarece-nos ainda esse autor que, a Educação Física para a Educação Infantil deve servir como caminho para que a criança através da brincadeira possa aprender e ter acesso a linguagem corporal e as diferentes manifestações da cultura corporal, principalmente atividades voltadas para a ginástica, dança, atividades circenses, enfim, atividades que envolvam a ludicidade para as crianças, mas, entendendo o professor o real valor e objetivo de determinadas atividades.

Essa forma do trato com o conhecimento, deveria se encontrar presente nas escolas, porém, mais um ponto negativo é encontrado no meio dessa realidade. A partir das atividades propostas, especificamente da dança, não é raro encontrar algumas pré-escolas do setor privado, nas quais fazem a divisão de gênero, onde meninas tem que praticar balé e os meninos praticam o judô, por exemplo. Explica Ayoub:

Nesses casos, além de se limitar as possibilidades das crianças de contato com diferentes temas da cultura corporal, reforça-se uma visão “sexista”, extremamente equivocada. As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo que “dança é coisa de menina” e “luta é coisa de menino”, reforçando estereótipos em relação às práticas corporais e aos diferentes papéis sociais desempenhados por meninas e meninos, mulheres e homens. Mais tarde, serão o “futebol dos meninos” e o vôlei das meninas” alguns dos principais exemplos de estereotípias no âmbito da educação física escolar, as quais têm reforçado a idéia de turmas separadas em meninos e meninas nas aulas de educação física (AYOUB, 2001, p. 58).

Destacamos ainda que, não apenas está presente a divisão por gênero, mais como também por idade, capacidades (motoras principalmente), estatura, entre outros aspectos.

Um fato que está muito presente, vindo principalmente de escolas do setor privado, é a forma de “venda” da própria escola, ou seja, escolas desse setor criaram modelos de folhetos onde mostram os pontos positivos ou (tendo outra visão) o porque os pais devem matricular seus filhos nessa escola. Destaques esses como: qual o objetivo da escola para a formação dos alunos, expõem fotos e relatos sobre a estrutura física da escola, novos setores implantados/construídos, o projeto pedagógico e encontros com professores, alunos e pais, aulas-passeio, materiais escolar, preparação para o vestibular, eventos festivos, jogos internos, ações sociais

e resultados dos melhores aprovados no vestibular. Dessa forma, torna-se um cartão convidativo e convencedor de que essa é a “melhor escola”.

Entretanto, ao ter o contato com duas “fichas” da Educação Infantil (fixadas em ANEXO A), onde a escola destaca quais aspectos determinada faixa etária desenvolvem-se mais, abordam principalmente os aspectos emocional e cognitivo, esquecendo assim do aspecto motor (aspecto no qual a criança está desenvolvendo cada dia mais), aspecto cultural (a realidade na qual está inserida), entre outros.

Direcionando-se para a área da Educação Física, pudemos observar que as “práticas/vivências” são “oferecidas/vendidas” de forma “extra”, ou seja, como pode ser visto (ANEXO A) uma tabela na qual mostra quais modalidades, horários disponíveis e determinados professores para realização dessas práticas. Com isso, entendemos que, a criança só terá acesso a determinado tipo de prática se os pais puderem e quiserem pagar. Essas práticas não são pensadas, pois, além de não fazerem parte do dia-a-dia das crianças como as outras “disciplinas” inseridas na grade curricular, acabam prejudicando as crianças com a “ausência” de tempo para brincar/aprender, aumentando assim uma forma de antecipação da escolarização/alfabetização desses indivíduos.

Tendo essa realidade, temos a certeza de que as práticas nas escolas privadas são tidas como mercadoria, ofertadas por fora buscando visar maior foco para o “vestibular”.

Além de ter todo gasto, ainda é cobrado de forma extra a alimentação dos alunos, as matrículas do acesso aos Esportes e Oficinas e a mensalidade para a prática desses esportes e oficinas (ANEXO A) E tendo como “prêmio de consolação”, para os pais que pagam a mensalidade no prazo certo, concorre a promoção de isenção da mensalidade.

Parando para analisar os dois tipos de ensino: público e privado, percebemos que os mesmos têm defasagem no ensino. O ensino público, tem a ausência das aulas de dança e possivelmente dos demais conteúdos da Educação Física, por falta de professores qualificados, ausência de “espaço apropriado”, falta de materiais, entre outros motivos que são impostos. Já o Ensino Privado, a realidade já foi exposta anteriormente com as práticas pedagógicas da Educação Física sendo “oferecidas” como mercadoria, onde para o aluno ter acesso ao conhecimento tem que “compra-lo”.

Na escola, quando se tem uma prática voltada para a dança é em momentos festivos como São João, natal, dia dos pais ou mães, folclore, entre outros, porém, a dança não está atrelada como forma ou vivência cultural, mas sim, como mera repetição de movimentos através de coreografias trazidas de forma pronta pelos professores.

Além dos professores não permitirem a construção dos movimentos vindos dos alunos e deles mesmo de forma coletiva, ainda existe uma separação de acordo o “talento” de cada sujeito, isto quer dizer que, os alunos que executam os movimentos de forma correta ficam à frente no momento da apresentação, já os que não tem “talento” (que não tem muita coordenação dos gestos ou tem dificuldades) se apresentam atrás, fazendo com que assim a apresentação seja “perfeita”.

Outro ponto que nos chama a atenção, são as competições desenvolvidas dentro da dança entre os alunos, onde ao invés de buscarem a socialização e a cooperação entre os indivíduos, é propostos momentos acirrados e desumanos.

Mais um tópico a ser destacado é o preconceito vindo dos pais dos alunos, como destaca Marques (1997), a dança ainda é tida/considerada como “coisa de mulher”.

Lima diz que

O estado de menoridade das crianças e a autonomia/autoridade que os/as adultos/as têm em relação às crianças levam à diminuição ou à limitação das possibilidades de experiências por elas vividas. “As pretensões de emancipação da infância costumam esconder sua negação. Sabe-se por ela, pensa-se por ela, luta-se por ela. Paralela dessa negação da infância é a negação da experiência” (Koahan, 2003, p. 240 *apud* LIMA, 2008, p. 4).

“O receio ou até mesmo medo de se trabalhar com o corpo, também está presente. Outro tipo de preconceito é quanto aos estilos de dança. Se for algo que não seja o ballet, flamenco ou uma dança folclórica por exemplo” (MARQUES, 1997, p. 22) já é tida como algo indecente, a-histórico, que não faz parte da cultura.

Um fato que mais observamos em nossa realidade, é a dança voltada para a área da saúde, onde a importância de se trabalhar esse conteúdo na escola, de acordo com Marques (1997), que é “bom para relaxar”, “para soltar as emoções”, “expressar-se espontaneamente”, “conter a agressividade”, “acalmar os alunos”, “para esquecerem de problemas”, “prevenir o stress”, “trabalhar a coordenação motora” e “ter experiências concretas”, esses são os principais “objetivos” que a dança para muitos gestores e professores iram desenvolver.

Um desafio encontrado por Lima é que

Pensar a dança na educação infantil é um desafio, sobretudo devido à falta de estudos neste campo, onde tanto a dança quanto a criança sofrem processos de discriminação social: a criança porque é vista como socialmente improdutiva num sistema de mercado e a dança por não ser reconhecida como campo de conhecimento ou ser tida como conhecimento supérfluo (LIMA, 2008, p. 5).

O que favorece para que isto aconteça, é que os conteúdos e planejamentos, na maioria das vezes já vêm prontos, desconsiderando toda a construção coletiva, histórica, social e culturas e as experiências dos alunos. Com essa falta de “organização pedagógica” tem-se um esvaziamento das experiências das crianças, justamente na fase em qual deveriam estar experimentando o máximo possível dessas vivências. LIMA (2008, p.5), destaca uma fala de Fantin (2003) “é o desaparecimento ou a diminuição de diversas práticas culturais infantis como, por exemplo: a capacidade de imaginar, fantasias, criar, desconstruir, re-significar as coisas e o mundo ao seu redor”.

Muitas vezes as crianças perdem grandes momentos de aprendizagem e construção de práticas culturais, não apenas por causa dos professores, métodos de planejamento, entre outros motivos, mais isso também ocorre por causa

(...) experiências infantis e de movimentos se restringem, principalmente, aos jogos eletrônicos. Devido ao compromisso com o trabalho (meio de sobrevivência) os pais/mães não tem tido tempo para brincar com seus/suas filhos/as. Com a falta de vagas nas instituições de educação infantil, a televisão e os jogos eletrônicos tornam-se suas babás eletrônicas. E mesmo nos momentos de lazer a mídia eletrônica, principalmente a televisão, é a mais procurada (LIMA, 2008, p. 6).

Nos dias atuais, a televisão não é o principal meio eletrônico procurado para manter as crianças “ocupadas” e “quietas”. A sociedade se encontra em outra época, numa “Era Tecnológica”, onde as crianças desde muito pequenas já entram nesse mundo. Através do contato com celulares, tablets, computadores, jogos eletrônicos, entre outros meios, as crianças fascinam-se por esse novo “brinquedo”. Com isso, as práticas corporais/culturais estão sendo substituídas por jogos, que ao invés de proporcionar interação, conhecimento, criatividade, estão proporcionando a imobilidade, individualidade, falta de conhecimentos sobre a cultura, sua realidade e se tornando seres mecanizados. Durante o tempo que essas crianças estão em casa ou em outros lugares “sem fazer nada”, a maioria delas estão reprimindo os seus movimentos jogando no celular, tablets, entre outros, onde os pais permitem para mantê-los quietos, e tendo alguns momentos de “liberdade de expressão” em algumas aulas na escola. Porém

Embora consciente de que o corpo é o veículo através do qual o indivíduo se expressa, ou seja, o corpo também fala, o movimento corporal humano acaba ficando dentro da escola, restrito a momentos precisos como as aulas de educação física e o horário do recreio. Nas demais atividades em sala, a criança e o adolescente deve permanecer sentada em sua cadeira, em silêncio e olhando para frente (CORRÊA, 2013, p. 3).

Para a Educação Infantil, se tem documentos dos quais mostram “caminhos” e formas do que trabalhar/abordar em sala com as crianças

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) sugerem, no âmbito de experiência de conhecimento de mundo, eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza, sociedade e matemática (GODOY, 2003, p. 20).

Mas, a realidade é diferente. As ferramentas (documentos de apoio) não são utilizadas da forma que deveria ser. Muitos professores sequer sabem que existem documentos que norteiam a forma de ensino, com isso percebemos mais um ponto negativo que é a falta de preparação dos professores para a Educação Infantil. Essa falta de preparação vem desde sua formação, do antigo curso de magistério à atual pedagogia.

Para entendermos melhor o que vem acontecendo na formação desses professores, avaliamos cinco exemplos das Matrizes Curriculares do Curso de Pedagogia de diferentes instituições e localidades, e uma voltada ao antigo curso de Magistério.

Vamos começar destacando sobre o primeiro modelo de formação de professores para a Educação Infantil, o Magistério. Tendo o curso com duração de 4 anos, oferecia as seguintes disciplinas (Anexo B). Dispondo uma preparação de forma teórico-prática, onde a prática era realizada nos estágios através da observação e interação, ou também a partir de pesquisas passadas pelos professores para observarem como está o desenvolvimento dos alunos e realizarem atividades. Buscando relatos sobre atividades da cultura corporal, notou-se que existe uma grande escassez quanto ao ensino dessas práticas na formação do Magistério.

Partindo para o Curso de Pedagogia, buscamos por exemplo, cinco matrizes curriculares de diferentes instituições, para, já que se trata de um curso atual, vermos a formação de professores para a Educação Infantil através da observação dos conteúdos/disciplinas oferecidas.

Nelas buscou-se por disciplinas que estivessem relacionadas a formação de professores voltada para a área da Educação Física e quais delas buscavam pelo desenvolvimento do indivíduo como um todo (cultural, social, político, ético, histórico, crítico etc). Porém, após à análise das mesmas, foi constatado que os professores em sua formação não são preparados para proporcionar momentos de atividades aos alunos das quais tenham como principal objetivo a movimentação da criança e “resgate” da cultura corporal. Ainda se encontrou em uma grade o ensino das Artes envolvendo assim a dança. Nesse caso, cabe ao professor abordar esse conteúdo em suas aulas. Entretanto, em algumas formações os professores recebem a preparação para ministrar determinado conteúdo, mas, muitos não tratam esse conhecimento por falta de domínio ou até mesmo de interesse.

A partir dessa visão geral da realidade da Educação Física na Educação Infantil, ainda é possível encontrar caminhos de possibilidades e estratégias envolvendo meios para mudar essa realidade, onde veremos no próximo tópico.

2.3 POSSIBILIDADES DE TEMATIZAÇÃO DA DANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Após entendermos o processo histórico da formação humana, escola, educação infantil, educação física, dança e da perspectiva crítica, buscamos relatar como se encontra a realidade das práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, entretanto, ao analisar essa realidade observou-se que foi necessário o desenvolvimento de possíveis possibilidades de tematização do conteúdo dança nas aulas de Educação Física na Educação Infantil, das quais buscassem pela mudança dessa realidade, ou seja, que os pontos negativos que foram encontrados nos estudos, se tornassem pontos positivos para todas as partes: comunidade, pais, alunos, professores, enfim, que dê-se a todos, o acesso ao conhecimento da dança como parte da nossa cultura corporal.

Assim como cita Soares *et al.* (1992, p.42) (...) podemos dizer que os temas da cultura corporal, tratados na escola, expressam um sentido significado onde se interpenetram, dialeticamente, a intencionalidade/objetivos do homem e as intenções objetivas da sociedade.

Dessa maneira, torna-se possível a relação do aluno com sua realidade podendo entender assim o que está acontecendo ao seu entorno em todos os

aspectos, para isso, é essencial se ter uma reflexão sobre os problemas presentes/encontrados.

(...) a reflexão sobre esses problemas é necessária se existe a pretensão de possibilitar ao aluno da escola pública entender a realidade social interpretando-a e explicando-a a partir dos seus interesses de classe social, isso quer dizer que/cabe à escola promover a apreensão da prática social. Portanto, os conteúdos devem ser buscados dentro dela (SOARES *et al.*, 1992, p.42).

Porém, não devemos buscar apenas pela realidade social do aluno de escola pública, mas sim, por ambos os setores (público e privado).

A primeira possibilidade a ser proposta é a utilização da problematização que deve ser inserida nos métodos de ensino em sala de aula, fazendo com que assim desperte no aluno a curiosidade sobre o conteúdo abordado (especificamente a dança) e lance uma motivação na participação da discussão ou prática. Tratando-se da Educação Infantil, poderá aderir à mesma forma, porém, numa forma mais simples buscando relacionar a realidade do aluno com o conteúdo.

A escola sendo a instituição da qual tem por objetivo a formação do indivíduo/cidadão, deve buscar por uma pedagogia que lhe dê um norte a ser seguido e que esclareça o porquê da abordagem de determinado conteúdo, assim nos explica Soares *et al.*

A escola, na perspectiva de uma pedagogia crítica superadora aqui defendida, deve fazer uma seleção dos conteúdos da Educação Física. Essa seleção e organização de conteúdo exige coerência com o objetivo de promover a leitura da realidade. Para que isso ocorra, devemos analisar a origem do conteúdo e conhecer o que determinou a necessidade de seu ensino. Outro aspecto a considerar na seleção de conteúdos é a realidade material da escola, uma vez que a apropriação do conhecimento da Educação Física supõe a adequação de instrumentos teóricos e práticos, sendo que algumas habilidades corporais exigem, ainda, materiais específicos (1992, p. 43).

Destacando desta maneira, a importância que o conteúdo tem para o desenvolvimento histórico e social, e valorizando as próprias atividades corporais e seus objetivos.

Especificando-se a dança, uma das melhores formas de ensiná-la na escola é trazendo dentro dos seus conhecimentos os diferentes tipos de danças culturais sem que exista a ênfase em determinada cultura/região e nem nos gestos técnicos, podendo assim ter um “leque” de variação cultural da dança, fazendo com que seja proposto novas vivências, exposto novos conhecimentos, novos ritmos, sons e

inclusive novos gestos e expressões. Contribuindo para a liberdade e criação de próprias expressões.

A capacidade da expressão corporal desenvolve-se num contínuo de experiências que se iniciam na interpretação espontânea ou livre, evoluindo para a interpretação de temas da dança formalizada, onde conscientemente o corpo é o suporte da comunicação. A escola também pode oferecer outras formas de prática da expressão corporal, paralelamente à dança, como, por exemplo, a mímica ou pantomima, contribuindo para o desenvolvimento da expressão comunicativa nos alunos (SOARES *et al.*, 1992, p. 59).

Com isso, enxergamos mais um ponto a ser desenvolvido, que é dança atrelada com diferentes tipos de práticas auxiliando para o desenvolvimento da criança não apenas para o aspecto expressivo, mais também despertar o afeto, sentimentos, sensação, interação, curiosidade, imaginação. Além de buscar a abordagem por diferentes culturas

Faz-se necessário o resgate da cultura brasileira no mundo da dança através da tematização das origens culturais, sejam do índio, do branco ou do negro, como forma de despertar a identidade social do aluno no projeto de construção da cidadania (SOARES *et al.*, 1992, p. 59).

Soares *et al.*, em seu livro, cita algumas relações de conteúdos expressivos que podem ser aplicados em sala de aula:

- a) As ações da vida diária;
- b) Os estados afetivos;
- c) As sensações corporais;
- d) Os seres e fenômenos do mundo animal, vegetal e mineral;
- e) O mundo do trabalho;
- f) O mundo da escola;
- g) Os problemas sócio-políticos atuais (1992, p. 59).

Existem diversas possibilidades de se trabalhar a dança dando ênfase na forma de expressão livre/espontânea, utilizando apenas alguns “impulsos/estímulos” para se obter a resposta que será o gesto, movimento, o aprendizado.

Estes mesmos autores, oferece sugestões/propostas para a Educação Infantil de modelos de atividades, como:

Ciclo de Educação Infantil (Pré-Escolar) e Ciclo de Organização da Identificação da Realidade (1º a 3º séries do Ensino Fundamental)

- a) Danças de livre interpretação de músicas diferentes para relacionar-se com o universo musical. (Sugere-se promover a verbalização das observações realizadas sobre diferentes aspectos da música interpretada, bem como a identificação das diferentes respostas que podem ser dadas ao estímulo musical. É recomendável, todavia, a identificação das relações espaço-temporais durante a interpretação e o reconhecimento das inter-relações pessoais durante a interpretação coletiva de uma música, tanto com os parceiros quanto com os espectadores.)
- b) Danças de interpretação de temas figurados (ver sugestões de temas expressivos). (Sugere-se estimular a construção coletiva dos espaços de representação e das coreografias e a apresentação da produção/criação para a escola e comunidade. Também recomenda-se

privilegiar a avaliação participativa da produção individual/coletiva.) (SOARES *et al*, 1992, p. 60).

Porém, tratando-se da utilização de músicas para a realização de interpretações deve-se ter alguns cuidados: na música em si, na melodia/letra da música, a forma que será trabalhada com os alunos (individualmente ou coletivamente), para quem será apresentado, etc.

Quando falamos em dança, logo, pensamos na forma que devemos dança-la, nas coreografias, nos gestos prontos, daí, voltando-se para a dança na escola, nos aparece a seguinte dúvida: podemos ou não ensinar técnicas? As técnicas são conhecimentos dispensáveis?

Soares *et al* respondem essas perguntas dizendo que

O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nossa pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento (1992, p. 61).

As técnicas devem ser ensinadas sim, porém,

As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas tem para o sucesso do jogo, da série de ginástica ou dos passos de dança... vamos ensinar técnicas, mas, ... acrescentaremos que o ensino da técnica pressupõe algumas reflexões a mais (SOARES *et al*., 1992, p. 61).

Com isso, faz com que haja uma maior “exigência” de reflexão sobre as técnicas, e não apenas técnica pela técnica e o movimento pelo movimento, ou seja, podemos sim passar técnicas na dança, mas, que delas seja possível um momento de discussão/reflexão sobre o que foi visto/realizado.

A inserção de atividades voltadas para a dança na escola, segundo relatos, despertou pontos positivos tanto para os professores quanto para os alunos. Assim destaca Strazzacappa

A introdução de atividades corporais artísticas na escola, ou seja, a realização de trabalhos de dança-educativa ou dança-expressiva, como são comumente chamadas... tem mudado significativamente as atitudes de crianças e professores na escola. A dança no espaço escolar busca o desenvolvimento não apenas das capacidades motoras das crianças e adolescentes, como de suas capacidades imaginativas e criativas (2001, p. 71).

Além de expor possibilidades e estratégias de tematização de como abordar a dança, faz-se necessário destacar os pontos positivos a partir da inserção da dança mostrando as reais mudanças.

Em instituições onde a dança começou a ser trabalhada, professores e diretores sentiram a diferença de comportamento de seus alunos. A começar pelo número de faltas, que diminuiu razoavelmente. A participação dos alunos em outras atividades promovidas pela escola... começou a ser mais efetiva. De maneira geral, os professores são unânimes ao afirmar que o interesse do aluno pelo ensino melhorou, como se, através das atividades de dança na escola, o aluno tivesse reencontrado o prazer de estar nesta instituição (STRAZZACAPPA, 2001, p. 74).

Isso acontece até mesmo com as crianças do ensino infantil, pois, como a dança oferece a oportunidade de movimentação, para as crianças é mais uma forma divertida de brincarem fazendo com que elas se interessem cada vez mais por dinâmicas dessa natureza, porque, não vai ser através de livros e formas rígidas de comportamento que os alunos terão a oportunidade de tocar e serem tocados, de se expressarem e serem vistos, de falar e ser ouvido utilizando o próprio corpo.

Souza (2010) mostra que umas das principais contribuições da dança para a educação do ser humano é “educar corpos que sejam capazes de criar pensando e re-significar o mundo em forma de arte (MARQUES, 2007, p. 24 *apud* SOUZA, 2010, p.1). Fernandes (2011) reforça a ideia de Marques da importância da dança, dizendo que “a dança na escola tem o compromisso de ampliar a visão e as vivências corporais dos alunos em sociedade a ponto de torna-lo um sujeito criador-pensante de posse de uma linguagem artística transformadora” (FERNANDES, 2011, p. 2).

Sabendo que a dança na escola contribui para a formação do indivíduo, deve-se buscar por metodologias que permitam o desenvolvimento do aluno. Fernandes confirma que

(...) as propostas pedagógicas na área da dança-educação deverão propiciar metodologias não-diretivas que possibilitem aos alunos a expressão corporal, a criatividade, a autonomia, a fim de que possam a partir da vivência desta manifestação compreender e ampliar seus conhecimentos sobre a realidade em que vivem (FERNANDES, 2011, p.2).

Para reconhecermos a importância que a dança tem como conteúdo da Educação Física Escolar, “segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) – PCNs de Educação Física, a dança se classifica como um de seus conteúdos, possibilitando o desenvolvimento da cultura corporal na comunidade escolar” (FERNANDES, 2011).

Segundo Barreto (2004), o ensino da dança na escola: propicia o conhecimento; estimula vivências da corporeidade na escola; proporciona aos educandos relacionamentos estéticos com as outras pessoas e com o mundo; incentiva a expressividade dos indivíduos; possibilita a comunicação não verbal e os diálogos corporais na escola; sensibiliza as pessoas, contribuindo para que elas tenham uma educação estética, promovendo relações mais equilibradas e harmoniosas diante do mundo, desenvolvendo a apreciação e a fruição da dança, entre outros aspectos. Ferreira (2009) diz que “a dança na escola aparece como facilitadora de momentos de prazer, espontaneidade e criatividade, respeitando a individualidade e limitações de cada um, e estimulando o desenvolvimento dos alunos forma consciente e integral” (*apud* FERNANDES, 2011, p.11).

Fernandes (2011, p. 13) em seu trabalho, destaca uma fala de Friedrich (2001) que diz “a dança educacional pode contribuir para o aprimoramento das habilidades básicas, dos padrões fundamentais do movimento, no desenvolvimento das potencialidades humanas e sua relação com o mundo”.

A partir disso, é possível mencionarmos que, quando a dança é abordada buscando uma visão de mudança ela desperta enes objetivos e propostas para que haja esta transformação, dependendo das atitudes e interesses dos professores para a realização desta.

Segundo Lacerda (2012), Soares *et al* (1992), dizem que é através da expressão corporal utilizada como linguagem que intervém no processo de socialização das crianças na busca da captura da autonomia e criticidade da realidade, através do conhecimento sistematizado, ampliado e aprofundado no âmbito da cultura corporal.

Soares (2002) diz que “(...) A Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, considerando a criança em sua totalidade”. Porém, se voltarmos no segundo tópico sobre a realidade do ensino privado, vimos que as aulas de educação física são ofertadas como “mercadoria”. Daí, parando para analisar essa realidade, surge o seguinte questionamento: se a Educação Física deve estar integrada à proposta pedagógica da escola, porque algumas escolas da rede privada abordam o contato com a Educação Física como forma de mercadoria “vendida” no contra turno?

Concordamos com Soares, quando ele destaca que

O movimento como linguagem- Consideramos o movimento como uma forma de linguagem e procuramos privilegiar a construção da autonomia. Isso significa dizer que nossa intenção não era ensinar movimentos prontos, acabados, e sim criar possibilidades para a produção de movimentos ricos em sentidos e significados para as crianças. Dessa forma, o movimento é muito mais do que uma técnica padronizada. Daolio (1997) explicita isso muito bem, dizendo que, por exemplo, um movimento de dança em dupla nada mais é do que uma relação entre o indivíduo, o colega e o ritmo da música. Não se trata de ensinar a técnica tida como correta, mas de propiciar aos alunos o desenvolvimento de uma série de relações com o espaço, com os objetos, com o colega, com o grupo, com o professor, com o ritmo, sendo essas relações justificadas na descoberta do movimento. Assim, este será reconstruído pelas crianças, tornando-se, portanto, mais significativo para elas (2002, p. 6).

Entendemos que a Dança não se trata da transmissão de movimentos já pronto, mas sim da construção deles tendo um sentido/significado. Pensando dessa maneira, vemos a necessidade de haver a interdisciplinaridade para se ter o contato/conhecimento com as diferentes áreas e assim enriquecer o processo de aprendizagem.

A partir da “exposição” de possibilidades de tematização de como abordar a dança de forma crítica, através disso buscamos “quebrar” a forma de ensino tradicionalista que trata o aluno como um ser não-pensante e que só é capaz de aprender estando sentado numa cadeira, calado e imóvel.

Não devemos restringir os movimentos das crianças. Cada movimento, cada gesto tem a sua importância, ainda mais de uma criança onde ela está começando a conhece-la e conhecer o mundo.

Devemos mostrar o melhor caminho, mas devemos sempre questionar sobre ele. Sendo assim a “função” da perspectiva crítica, questionar, duvidar, criticar, buscar, pensar sobre, enfim, não aceitar uma resposta já determinada e se “satisfazer” com ela, deve-se buscar além.

A criança deve ter o contato com as mais diferentes experiências, como por exemplo: cair, se molhar, se sujar, correr, pular etc, o que vai contribuir para o fortalecimento da mesma, e ela tendo o contato com esses aspectos citados acima da dança, irá ajudar em seu desenvolvimento.

Segundo Marques (1997) se ter uma postura crítica sobre o ensino da dança, envolve conteúdos bem mais amplos e complexos do que uma coreografia de um momento festivo.

A escola reconhecendo a dança como conteúdo facilitador para o desenvolvimento da criança e enxergando qual o seu real papel, contribuirá de forma significativa para todas as partes.

A escola pode, sim, dar parâmetros para sistematização e apropriação crítica, consciente e transformadora dos conteúdos específicos da dança e, portanto, da sociedade. A escola teria, assim, o papel não de reproduzir, mas de instrumentalizar e de construir conhecimento em/atraves da dança com seus alunos (as), pois ela é forma de conhecimento, elemento essencial para a educação do ser social (MARQUES, 1997, p. 23).

Em sala de aula, devemos relacionar a dança com as mais diferentes temáticas tanto do “mundo real” (o que está mais presente) quanto as variações de estilos musicais.

(...) pode ser trabalhado através das aulas de dança: uma visão crítica, experimentada e vivida sobre as ditaduras do corpo que em nossa sociedade são preponderantes principalmente na moda, na mídia, na medicina.

Quebrando-se o tabu de que “conversar não é dançar”, poderíamos introduzir em nossas salas de aula momentos de reflexão, pesquisa, comparação, desconstrução das danças que apreciamos (ou não) e, assim, podemos agir crítica e corporalmente em função da compreensão, desconstrução e transformação de nossa sociedade (MARQUES, 1997, p. 24).

Esse contexto da dança “é aquilo a ser trabalhado, compreendido, desvelado, desconstruído, problematizado e transformado por processos artístico-educativos” (MARQUES, 1997, p. 26).

Um dos aspectos que é/pode ser muito utilizado com as crianças é a improvisação, onde Saraiva-Kunz diz que

A improvisação em dança significa criar movimentos não treinados, espontâneos e sem preparação prévia dos mesmos, mas que carregam sentido a partir da iniciativa própria de cada pessoa. Nesse sentido, improvisar, além de ser um conteúdo da dança, é conteúdo de movimento, proposto na sua significação, pois depende de uma inspiração momentânea e, por isso, dependendo do nível da aprendizagem, os movimentos nem sempre são reproduzíveis (2003, p. 383 apud LIMA, 2008, p. 2).

A partir desse contexto podemos abrir “possibilidades para que desde a primeira infância, a criança possa aprender a brincar/dançar com seu próprio corpo e com o corpo do outro, em tempos e espaços diferenciados, de maneira criativa, lúdica, livre e prazerosa” (LIMA, 2008, p. 4).

As atividades de dança se diferenciam daquelas normalmente propostas pela educação física, pois não caracterizam o corpo da criança como um apanhado de alavancas e articulações do tecnicismo esportivo, nem apresentam um caráter competitivo, comumente presente nos jogos desportivos. Ao contrário, o corpo expressa suas emoções e estas podem ser compartilhadas com outras crianças (CORRÊA, 2013, p. 1).

Todo esse contato da criança com a dança favorece para que ela identifique os seus gostos, suas características e também a sua identidade.

Buscando sempre pelo desenvolvimento de forma coletiva.

Por isso, cabe ao professor estimular a criança não só para as danças individuais, mas sobretudo para as criações coletivas. Elas proporcionam a integração entre as crianças em torno da observação da cultura para a composição cênica. Esta pode ser uma estratégia potencializadora da expressividade na criança, pois esta “[...] se expressa e se comunica por meio dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o corpo” (BRASIL, 1998 *apud* GODOY, p. 24).

A brincadeira deve ser concebida como eixo principal do trabalho pedagógico com as crianças e não atividades já pré-determinadas, pois, as crianças aprendem brincando, sendo apenas uma forma de se divertir/brincar, mas para o professor o objetivo de determinada proposta deve estar bem claro. Da mesma maneira deve acontecer com a dança, as crianças devem aprender de forma livre, espontânea, pois

A cultura infantil expressa as histórias de vida das crianças, suas origens socioculturais, o pertencimento a diferentes classes sociais, gênero, credo religioso e etnia. Estas singularidades oportunizam ao/a professor/a um conhecimento maior das crianças que, quando interagem entre si, conhecem outras culturas, se reconhecem como classe e podem paulatinamente se conscientizarem em torno da luta pela igualdade de oportunidades. Da mesma forma, as questões de gênero podem se construir em traços importantes de reconhecimento das identidades das crianças pois, desde muito cedo, as crianças vão incorporando regras, valores, normas, crenças que refletem os papéis sociais de gênero (SAYÃO, 2000, p. 5-6).

A criança reproduz o que vê em seu meio social/ambiente familiar, logo, ela torna aquilo natural. Exemplo: o pai bate na mãe dela, logo aquilo se torna algo natural. Existe a falta de consciência, falta de percepção da realidade/da essência das coisas. Devemos mostrar que existe algo além do aparente. É através da sistematização que vai poder se abstrair/teorizar sobre determinado “assunto” para que assim comece a se entender sobre.

É a ação que forma a consciência, e não a consciência que forma a ação. Fazer com que a criança entenda o coletivo para que não se torne um individualista. Fazer com que a criança sinta primeiro para que se entenda depois, através da materialidade.

Com isso, concluo este tópico afirmando que é possível ter uma abordagem da dança fundamentada na perspectiva crítica de ensino e que existem diversas

possibilidades de tematização para essa faixa etária, buscando pelo desenvolvimento e aprendizagem como um todo.

3 CONCLUSÃO

Diante do que foi exposto no decorrer da pesquisa destacamos que a precariedade da Educação Física nas aulas da Educação Infantil termina por negar às crianças o conhecimento da cultura corporal (especificamente o conteúdo Dança), negando a elas uma forma de desenvolver-se adequadamente, e reconhecer-se, e compreender o mundo a sua volta.

Entretanto, é de grande importância que a Educação Infantil tenha a apropriação dos conteúdos da Educação Física, para que assim eles possam reconhecer a cultura da dança, sua construção histórica, sua variedade de ritmos e regiões, e também que ele possa se reconhecer como sujeito histórico inserido e criador dessa cultura. Buscando conhecer a Dança através da ludicidade, do brincar, da criatividade, relacionando com elementos e “personagens” da natureza, dentre outras maneira existentes que podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem da dança como arte da cultura corporal do movimento para a Educação Infantil.

Dessa forma, garantiremos o acesso ao conhecimento da dança para os educandos, além da possibilidade do despertar de diversos aspectos, favorecendo o acesso ao saber e a cultura corporal do movimento.

Em nosso relato, defendemos e mostramos a importância do ensino da dança nas aulas de educação física para o ensino infantil fundamentada na perspectiva crítica de ensino, buscando através dela a formação crítica, social, histórica dos alunos dando a eles uma nova visão contrária da prática da dança da qual eles costumam vivenciar na escola através dos momentos festivos.

Com isso, finalizamos a pesquisa destacando que os objetivos foram alcançados, onde conseguiu-se encontrar formas de abordagens do conteúdo Dança na Educação Infantil baseada na perspectiva crítica de ensino, buscando as melhores e mais amplas maneiras de despertar nas crianças a criatividade, senso crítico, cooperação, interação, respeito entre todas as partes, enfim, além de ajudar as crianças nesses e em demais aspectos, tanto trabalha os aspecto intelectual, motor, emocional. Ou seja, a Dança inserida para essa faixa etária, vai atuar como um grande ponto positivo não apenas para a vida das crianças, mas como também para colegas, professores e gestores, inclusive dos pais, onde vão perceber o empenho e o progresso dos filhos.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Rev. Paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo6.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.. Disponível em: <http://agendaprimeirainfancia.org.br/arquivos/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96, 20 de dezembro de 2016: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 20 maio 2016.
- CAVALARO, A. G.; MULLER, V. R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar. Curitiba**. n. 34. p. 241-250. 2009. Editora UFPR. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/er/n34/15.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2016.
- CORRÊA, R. C. P; PERUCCI, M. P. A Dança e o desenvolvimento da imagem corporal no ambiente escolar. In: MOSTRA NACIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA INTERDISCIPLINAR, 6,. 2013. MICTI. Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriá. **Anais...** Instituto Federal Catarinense, 2013. Disponível em: <micti-2013.ifc.edu.br/anais/resumos/trab00151.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.
- DOZOL, M. S. Concepção histórico-crítica da educação: duas leituras. **UFSC/CED, NUP** Florianópolis, n.21, p. 105-118, 1994. Disponível em: <<http://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10818/10298>>. Acesso em: 10 nov. 2016.
- FERNANDES, R. C; ROCHA, A. J. A; ALCADES, T. R. A. A Dança como conteúdo da Educação Física escolar e os desafios da prática pedagógica. **EF Desportes.com. Revista Digital**, Buenos Aires, V 15, n. 153, fev. 2011. Disponível em: <www.efdeportes.com/edf153/a-danca-como-conteudo-da-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 26 fev. 2015.
- GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo. Atlas, 2002.. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2016.
- GODOY, K. M. A. A Criança e a Dança na Educação Infantil. In: KERR, Dorotea Machado (Org.). **Cadernos de formação: formação de professores didática de conteúdos - Conteúdos e didática das artes**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v.

5. p. 20-28. Disponível em:

<www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40517/1/01d18t02.pdf>. Acesso em: 10 set. 2014.

LACERDA, C.G; COSTA, M. B. Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**. Florianópolis. v. 34, n. 2, p. 327-341, abr/jun. 2012. Disponível em:

<revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/697>. Acesso em: 10 set. 2014.

LIMA, E. C. P; SARAIVA, M. C. **Que Dança faz dançar a criança? Ampliando as experiências na infância por meio da dança**. In: COEB 2012. Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, 2008, p. 1-11. Disponível em: <docplayer.com.br/7227781-Que-danca-faz-dancar-a-crianca-ampliando-as-experiencias-na-infancia-por-meio-da-danca.html>. Acesso em: 10 set. 2014.

MARIANO, M; ALTMANN, H. Educação Física na Educação Infantil: educando crianças ou meninos e meninas? **Caderno pagu**, n. 46,, jan-abr 2016: p. 411-438. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/18094449201600460411> Acesso em: 17 jun. 2016.

MARQUES, I. A. Dançando na Escola. MOTRIZ, Florianópolis, v.3, n.1, p. 20-28, jun. 1997. Disponível em: <www.esefap.edu.br/downloads/biblioteca/dancando-na-escola-1254151985.pdf>. Acesso em: 20 maio. 2015.

MELLO, A. da S *et al*. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, , vol. 36, n. 2, pp. 467-484, 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013>>. Acesso em: 17 jun. 2016.

MELLO, M. A. Educação Infantil e Educação Física. Um binômio separado pelo movimento, mas qual movimento? In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 23., 2000. Caxambu. **Anais...** Caxambu: ANPED, 2000. p. 2-7. Disponível em: <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2ueUtOWByWYJ:cienciaparaeducacao.org/publicacao/mello-educacao-infantil-e-educacao-fisica-um-binomio-separado-pelo-movimento-mas-qual-movimento-in-23a-reuniao-anual-da-associacao-nacional-de-pos-graduacao-e-pesquisa-em-educacao-anped-2000/+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

MOREIRA, M. B. A pedagogia histórico-crítica no contexto educacional brasileiro: reflexões preliminares numa abordagem histórica, teórica e prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO SUL, 10., 2014. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: ANPED Sul, 2014. Disponível em: <xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/566-0.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2016.

SAVIANI, D; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

SAYÃO, D. T. **Infância, Educação Física e Educação Infantil**. 2000. Disponível em: <escolar.universoef.com.br/container/gerenciador-de-arquivos/arquivos/273/infancia-ef-educacao.pdf>. Acesso em: 21 maio. 2015.

SILVA, E. G; KUNZ, E; SANT'AGOSTINO, L. H. F. Educação (Física) Infantil: Território de Relações Comunicativas. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, p. 29-42, dez. 2010. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892010000200003>. Acesso em: 17 jun. 2016.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf> Acesso em: 15 fev. 2016.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na Educação Infantil. **Revista pensar a prática**, Goiânia, v.5, n., p. 1-10, 2002. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/fef/article/view/44>. Acesso em: 10 set. 2014.

SOARES, C. L. **Educação Física Raízes Europeias e Brasil**. 4. ed Campinas, SP: Autores Associados, 2007. (Coleção educação contemporânea).

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortêz, 1992.

SOUZA, L. M. Dança, Escola e Educação referências para o ensino-aprendizagem. **Tucunduba**, Belém, v. 1, n. 1, v., n., p. 1-6, 2010. Disponível em: <www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/tucunduba/article/download/18/5>. Acesso em: 19 fev. 2015.

STRAZZACAPPA, M. A Educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0101-32622001000100005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt&userID=-2>. Acesso em: 05 mar. 2015.

ANEXO A – Fichas do Ensino Infantil do Colégio Eminente rede privada.

Figura 1- Evolução das fases do desenvolvimento infantil de 0 a 2 anos.

Colégio Eminente

EVOLUÇÃO DAS FASES DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Ficha 01

Crianças de 0 a 2 anos

Na primeira infância, o universo da criança reduz-se ao círculo familiar, núcleo estruturante da vida afetiva. Posteriormente, ela amplia o meio social com o ingresso no ambiente escolar, passando a integrar novas adaptações, desadaptações, experiências e aprendizagens. Sendo assim, é preciso que consideremos, nesse importante processo de evolução, aspectos emocionais e cognitivos dessa fase de desenvolvimento.

O Emocional e o Cognitivo

No primeiro período, temos a denominada Fase Oral ou de Sucção, esta perdura dos 0 aos 18 meses. Nessa fase, o maior prazer da criança é o prazer oral, daí tendo a figura materna como principal provedora de suas necessidades alimentares e afetivas; a criança estabelece uma relação dual, de grande vínculo com a mãe.

Quando a criança começa a andar, ocorre uma revolução em sua vida. Trata-se de um grande salto no processo de socialização, o momento que tem início sua integração ao mundo dos humanos. Assim, as experiências promoverão a ação da criança sobre o meio, proporcionando a descoberta do mundo.

Quanto mais avança na coordenação dos movimentos corporais, mais assimila conhecimentos. E, aos 2 ou 3 anos, embora já consiga correr e se expressar relativamente bem verbalmente, a criança ainda não distingue os limites entre fantasia e realidade ou entre permitido e proibido; é egocêntrica; não tolera frustrações. Esse descompasso é a principal causa de atitudes explosivas, como as possíveis birras ou mordidas.

Dicas importantes

- Cante músicas;
- Comunique-se com a criança, buscando sempre o seu olhar;
- Brinque por algum tempo com ela diariamente;
- Não economize em afetos e sorrisos;
- Leve brinquedinhos para a hora do banho. Brincar com a água é sempre uma oportunidade prazerosa para dar afeto.

Ao completar 2 anos, com desenvoltura, já é capaz de folhear livros e empilhar peças de brinquedos.

Serviço de Psicologia
EMINENTE

www.colegioeminente.com.br
Unidade I. Rua Sebastião Alves, 89, Parnamirim - Fone: 3268.6698
Unidade II. Rua Samuel de Farias, 310, Casa Forte - Fone: 3268.1554

Fonte: Colégio Eminente, 2016.

Figura 2- Evolução das fases do desenvolvimento infantil de 3 a 5 anos

**EVOLUÇÃO DAS FASES DO
DESENVOLVIMENTO
INFANTIL**

Ficha 02



**Colégio
Eminente**

Crianças de 3 a 5 anos

Nessa fase, a criança aprende a imaginar, a brincar no mundo do faz-de-conta e da fantasia, a cooperar com os outros e a dar e receber ordens. Aprende a equilibrar diversão e responsabilidade; assim, torna-se importante que a criança seja encorajada pelos pais a desenvolver criatividade, controlando seus impulsos e se tornando mais disciplinada.

Área Sócioafetiva

Por volta dos quatro anos, a criança vive uma fase, denominada por Freud, Fase Fálica ou Edípica, quando surge a descoberta e a curiosidade dos órgãos sexuais e a diferenciação entre o masculino e o feminino.

Nessa fase, evidencia-se o famoso Complexo de Édipo ou de Electra; momento este, em que a criança começa a perceber que não é o centro do mundo e precisa renunciar à sua ilusão de proteção e amor total. O Complexo de Édipo é muito importante porque caracteriza a diferenciação da criança em relação aos seus pais. Ela começa a perceber que os pais pertencem a uma realidade cultural e que não podem se dedicar somente a ela, porque possuem outros compromissos, como é o caso do trabalho, de amigos e de todas as outras atividades.

Desde que nasce, enquanto cresce e se desenvolve, a criança precisa sentir-se querida, procurada, ajudada, elogiada, para crescer emocionalmente equilibrada e desenvolver na vida adulta todo seu potencial humano.

Área Cognitiva

Desenvolve a capacidade de representar os objetos e gradualmente simbolizar, apesar de lidar com imagens concretas, estáticas, aqui e agora. Com a evolução de seu pensamento e linguagem, por volta dos quatro anos, a criança aprende a expressar sua agressividade de não mais com "birras" e passa a perceber e a respeitar as vontades, os desejos e as opiniões dos outros.

Nesse estágio, aparece o jogo simbólico, o faz-de-conta. Fala consigo mesma, aprende inúmeras palavras diariamente, vive momentos de criação, aparecem os primeiros desenhos ou garatujas de figuras humanas, inventa histórias sendo animalista e dando vida aos objetos.

A IDADE DOS PORQUÊS

Por volta dos três ou quatro anos, a criança desperta a curiosidade para entender o mundo; isso devido a construção da identidade, que acontece nessa fase. A criança passa, então, a se descobrir, a ter noção do próprio "Eu", da importância de si e das coisas que consegue fazer, ver e ouvir.

É importante que as pessoas em contato direto com a criança tenham paciência e respeito quanto às curiosidades do pequeno, ajudando-o a esclarecer suas dúvidas. Essa busca da compreensão do mundo é que a levará a fazer novas descobertas, aguçando sua percepção do aprender.

Dicas importantes

- Conte muitas histórias;
- Brinque por algum tempo com ela diariamente;
- Panelinha, carros, casinhas. Toda imitação da realidade torna-se brincadeira favorita;
- Brinque com maquiagem, pinte o rosto de palhaço, utilize fantasias e roupas;
- Explore a criatividade com massa de modelar;
- Responda os porquês e sempre questione, estimulando seu pensamento e suas opiniões;
- Não deixe de castigo por muito tempo, pois ele não tem noção temporal.

www.colegioeminente.com.br

Unidade I. Rua Sebastião Alves, 89, Parnamirim - Fone: 3268.6698

Unidade II. Rua Samuel de Farias, 310, Casa Forte - Fone: 3268.1554



Serviço de Psicologia
EMINENTE

Fonte: Colégio Eminente, 2016.

Figura 3 - Tabela de Modalidade e Horários das aulas de Educação Física.



Colégio Eminente

Esportes e Oficinas

MODALIDADES E HORÁRIOS

Natação	
Profª. Poliana, Edmery e Priscilla	
Terça-feira/Quinta-feira (Unidade I)	
Das 8h às 8h30min – Profª. Poliana	
Das 8h30min às 9h – Profª. Poliana	
Das 9h às 9h30min – Profª. Poliana	
Das 9h30min às 10h – Profª. Poliana	
Das 10h às 10h30min – Profª. Poliana	
Das 11h30min às 12h (2 e 3 anos) – Profª. Edmery	
Das 12h às 12h30min (2 e 3 anos) – Profª. Edmery	
Das 12h30min às 13h (4 e 5 anos) – Profª. Edmery	
Das 14h30min às 15h – Profª. Poliana	
Das 15h às 15h30min – Profª. Poliana	
Das 15h30min às 16h – Profª. Poliana	
Das 16h às 16h30min – Profª. Poliana	
Das 16h30min às 17h – Profª. Poliana	
Das 17h30min às 18h00min – Profª. Poliana	
Das 18h às 18h30min – Profª. Poliana	
Das 18h30min às 19h – Profª. Poliana	
Das 19h às 19h30min – Profª. Poliana	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I)	
Das 11h30min às 12h – Profª. Edmery	
Das 12h às 12h30min (4 e 5 anos) – Profª. Edmery	
Das 12h30min às 13h (6 e 7 anos) – Profª. Edmery	
Das 14h às 14h30min – Profª. Priscilla	
Das 14h30min às 15h – Profª. Priscilla	
Das 15h às 15h30min – Profª. Priscilla	
Das 15h30min às 16h – Profª. Priscilla	
Das 16h às 16h30min – Profª. Priscilla	
Das 17h às 17h30min – Profª. Priscilla	
Das 17h30min às 18h – Profª. Priscilla	
Das 18h às 18h30min – Profª. Priscilla	
Das 18h30min às 19h – Profª. Priscilla	
Das 19h às 19h30min – Profª. Priscilla	
Futsal	
Prof. Lucemberg	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I)	
Das 12h às 12h45min (5 e 6 anos)	
Das 12h45min às 13h30min (6 e 8 anos)	
Das 18h às 18h45min (5 e 6 anos)	
Das 18h45min às 19h30min (7 e 9 anos)	
Terça-feira/Quinta-feira (Unidade II)	
Das 12h30min às 13h15min (4º e 5º ano)	
Das 13h15min às 14h (a partir do 6º ano)	
Das 18h10min às 18h55min (4º e 5º ano)	
Das 18h55min às 19h40min (a partir do 6º ano)	
Das 19h40min às 20h25min (a partir do 6º ano)	
Ginástica Artística	
Profª. Clarissa	
Terça-feira/Quinta-feira (Unidade I)	
Das 12h às 12h45min (a partir de 5 anos)	

Judô	
Profª. Denis, Haroldo e Anderson	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I)	
Das 12h15min às 13h (4 a 6 anos) – Prof. Haroldo	
Das 18h às 18h45min (4 a 6 anos) – Prof. Haroldo	
Das 18h15min às 19h (4 a 6 anos) – Prof. Denis	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade II)	
Das 12h às 12h45min (Nível I) – Prof. Denis	
Das 12h45min às 13h30min (Nível II) – Prof. Denis	
Das 18h10min às 18h55 (Nível I) – Prof. Anderson	
Das 18h55 às 19h40min (Nível II) – Prof. Anderson	
Terça-feira/Quinta-feira (Unidade I)	
Das 12h às 12h45h (4 a 6 anos) – Prof. Haroldo	
Das 12h15min às 13h (5 a 9 anos) – Prof. Denis	
Das 18h20min às 19h05min (4 a 6 anos) – Prof. Anderson	
Das 18h15min às 19h (6 a 9 anos) – Prof. Denis	
Basquete	
Profª. Tarcila	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade II)	
Das 18h10min às 18h55min (4º e 5º ano)	
Das 18h55min às 19h40min (6º ao E.M.)	
Voleibol de quadra	
Profª. Abelardo e Gustavo	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade II)	
Das 12h30min às 13h15min (NÍVEL I) – Prof. Gustavo	
Das 13h15 às 14h (NÍVEL II) – Prof. Gustavo	
Terça-feira/Quinta-feira (Unidade I)	
Das 18h10min às 18h55min (2º e 3º ano) – Prof. Abelardo	
Das 18h55min às 19h40min (4º e 9º ano) – Prof. Abelardo	
Badminton	
Profª. Ana Claudia	
Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I)	
Das 15h40min às 16h25min (7 e 8 anos)	
Das 16h25min às 17h10min (5 e 6 anos)	
Sexta-feira (Unidade II)	
Das 12h30min às 13h15min (a partir do 4º ano)	
Das 13h15min às 14h (a partir do 4º ano)	



Eminente

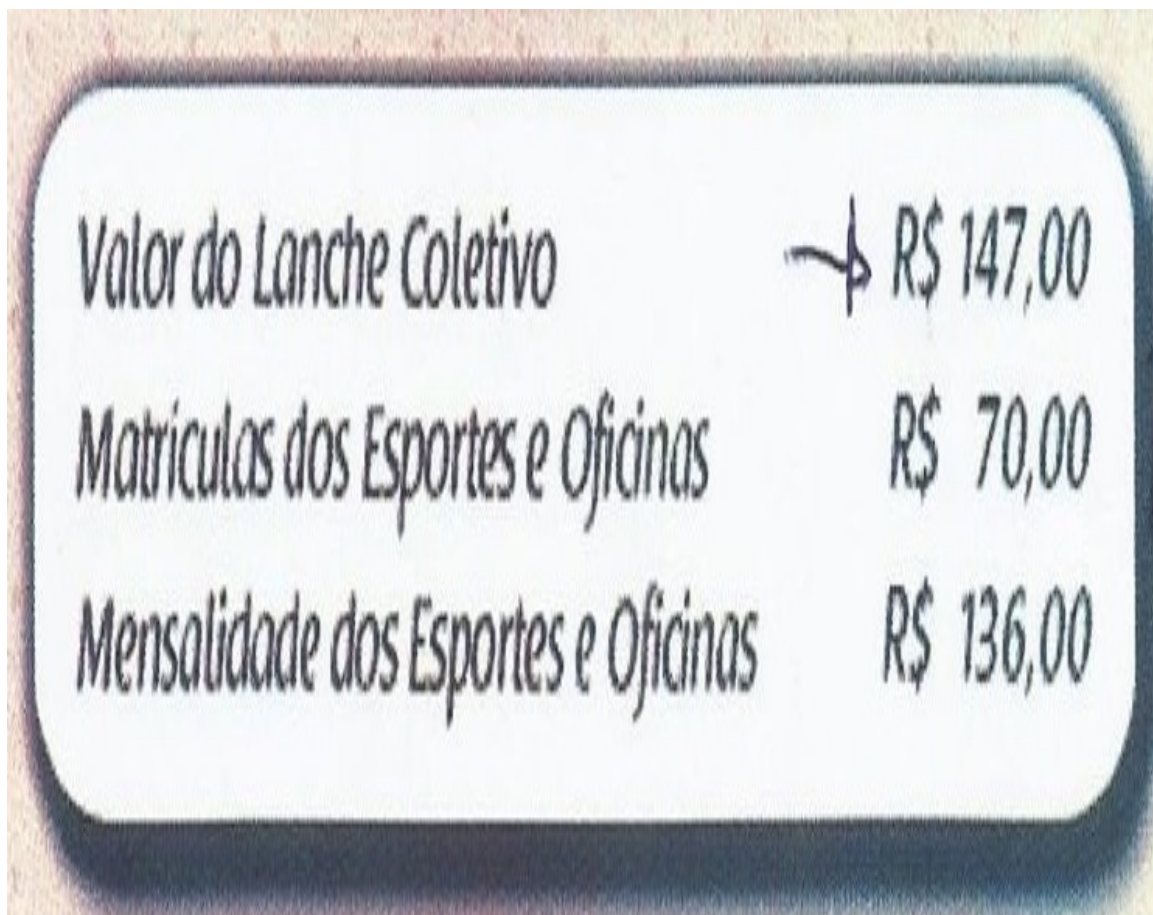
Coordenadora: Ana Paula Moura

Fonte: Colégio Eminente, 2016.

Figura 4- Tabela de Modalidade e Horários das aulas de Educação Física

MODALIDADES E HORÁRIOS	 Colégio Eminente		Esportes e Oficinas	
	Robótica Profª. Verônica e Anna Braz Sexta-feira (unidade I) Das 12h15min às 13h15min (1º ao 3ºano) Profª. Anna Braz Segunda-feira (Unidade II) Das 18h30min às 19:30h (4º ao 5º ano) – Profª. Anna Braz Quarta-feira (Unidade II) Das 12h30min às 13:30h (4º ao 9º ano) - Profª. Verônica Quinta-feira (Unidade II) Das 12h30min às 13h30min (4º ao 5º ano) - Profª. Anna Braz Sexta-feira (Unidade II) Das 12h30min às 13h30min (4º ao 9º ano) - Profª. Verônica		Balé Clássico Profª. Patrícia e Laura Lócio Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I) Das 12h às 12h45min – Profª. Patrícia Das 17h às 17h45min – Profª. Patrícia Das 18h às 18h45min – Profª. Patrícia Das 18h45min às 19h30min – Profª. Patrícia Terça-feira/Quinta-feira (Unidade II) Das 12h10min às 12h55min (Nível I) – Profª. Laura Lócio Das 12h55min às 13h40min (Nível II) – Profª. Laura Lócio Terça-feira /Quinta-feira (Unidade I) Das 12h às 12h45min – Profª. Patrícia Das 12h45min às 13h30min – Profª. Patrícia Das 17h às 17h45min – Profª. Patrícia Das 18h às 18h45min – Profª. Patrícia Das 18h45min às 19h30min – Profª. Patrícia	
	Dança Moderna Profª. Taynanda Terça-feira (unidade II) Das 12h15min às 13hmin (4º ao 5ºano)) Das 13h às 13h 45min (6º ao 8ºano) Das 13h45 às 14h30 (9º ao E.M) Quinta-feira (unidade II) Das 12h30min às 13h 15min (4º ao 5ºano) Das 13h15min às 14h (6º ao 8ºano) Das 14h às 14h 45min (9º ao E.M))		Violão Profª. Diógenes Quarta-feira (Unidade I) Das 12h15min às 13h15min (1º ao 3º ano) Quarta-feira (Unidade II) Das 18h às 19h (4º ao 5º ano) Quarta-feira (Unidade II) Das 19h às 20h (a partir do 6º ano)	
	Dança Popular Profª. Ana Luiza Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I) Das 12h45min às 13h30min (a partir de 4 anos)			
	Teatro Profª. Ana Luiza e Prof. Silvio Segunda-feira/Quarta-feira (Unidade I) Das 12h às 12h45min (a partir de 5 anos) – Profª. Ana Luiza Quinta-feira Das 12h30min às 14h – Prof. Silvio			
	Artes Profª. Taísa Terça-feira/Quinta-feira (Unidade I) Das 12h às 12h45min (a partir de 3 anos) – Profª. Taísa Das 16h às 16h45min (a partir de 3 anos) – Profª. Taísa Das 17h às 17h45min (a partir de 3 anos) – Profª. Taísa Das 18h às 18h45min (a partir de 3 anos) – Profª. Taísa Quarta-feira/Sexta-feira (Unidade I) Das 12h às 12h45min (a partir de 3 anos) – Profª. Taísa			

Figura 5 - Tabela de preços pagos pelos pais para que os alunos tenham acesso às práticas



Valor do Lanche Coletivo	→ R\$ 147,00
Matrículas dos Esportes e Oficinas	R\$ 70,00
Mensalidade dos Esportes e Oficinas	R\$ 136,00

Fonte: Colégio Eminente, 2016.

ANEXO B – Disciplinas referentes ao antigo Curso de Magistério

Figura 6– Disciplinas referentes ao antigo Curso de Magistério

PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira
	Estatística Aplicada à Educação
	Antropologia
	Organização da Educação Nacional
	História da Educação
	Psicologia da Educação I
	Psicologia da Educação II
	Filosofia da Educação
	Sociologia da Educação
	Educação de Jovens e Adultos
	Educação PPNE Especial
	Educação Infantil
	Projetos e Programas Escolares
	Avalização
	Didática das Ciências Humanas
	Didática das Ciências Naturais
	Didática da Matemática
	Didáticas das Linguagens
	Prática Pedagógicas

Fonte: Aluna concluinte do Magistério.