



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular  
Niterói – RJ  
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

## REPRESENTAÇÕES SOBRE A INSERÇÃO/INTERVENÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS COM OS COTIDIANOS DE UM CMEI<sup>1</sup>

Karolina Sarmiento Rodrigues - *Bolsista Fapes, Proteoria, CEFD/UFES*  
Amanda De Pianti Rosa, *Proteoria, CEFD/UFES*  
Renata Silva Jorge, *Proteoria, CEFD/UFES*  
Wagner dos Santos, *Proteoria, CEFD/UFES*  
Omar Schneider, *Proteoria, CEFD/UFES*  
André da Silva Mello, *Proteoria, CEFD/UFES*

### **Resumo**

*Analisa as representações sociais que os praticantes do cotidiano de uma escola de Educação Infantil possuem acerca da Educação Física (EF). Utiliza os Estudos com o Cotidiano como pressuposto teórico-metodológico. Os dados foram produzidos pela observação participante. Sobressaem representações que concebem a EF como um momento de descanso para as professoras regentes e como disciplina auxiliar para atender as demandas da escola. Além disso, concepções que denotam a desvalorização da EF, e adoção de um modelo esportivizante de intervenção, indicam divergências entre o que é proposto pelas Diretrizes Curriculares e a forma como a EF é compreendida na escola.*

### **1 Introdução**

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil vem se ampliando de forma significativa nos últimos anos no Brasil e isso se deve, em grande parte, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394/96), que estabelece a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e a Educação Física, como componente curricular obrigatório desse nível de ensino. Embora a inserção da Educação Física na Educação Infantil esteja prevista na lei, o reconhecimento/afirmação dessa área do conhecimento no processo de escolarização da pequena infância ainda está longe de se efetivar. Essa falta de reconhecimento se materializa de diferentes maneiras. Por exemplo, o número reduzido de redes municipais de Ensino Infantil que incorporaram essa disciplina em seus currículos ou o pequeno número de professores de Educação Física que atuam nesse nível educacional são alguns indícios de que a lei não alterou significativamente as práticas pedagógicas. Muitos obstáculos se apresentam para que a inserção da Educação física na Educação Infantil vá além do plano legal. As barreiras vão desde as questões teórico-metodológicas, relacionadas à intervenção da Educação Física na Educação Infantil, até as representações sociais que circulam sobre essa disciplina no cotidiano das instituições destinadas à escolarização das crianças de zero a cinco anos.

No que tange à dimensão teórico-metodológica, Sayão (2002) denuncia que, ao longo da história, a intervenção da Educação Física nas instituições infantis tem se

---

<sup>1</sup> Sigla dada aos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória/ES.



caracterizado por uma perspectiva maturacional,<sup>2</sup> em que as crianças são consideradas como sujeitos universais e sobre elas incidem ações pedagógicas pautadas em princípios imutáveis de desenvolvimento. Por isso, essa disciplina tem sido desafiada a orientar a sua intervenção pedagógica baseada na compreensão da criança como sujeito de direitos, localizada histórica e socialmente. Há a necessidade de produzir pesquisas que aprofundem os conhecimentos sobre as crianças em diferentes contextos educacionais e a importância de atuar, considerando essa diversidade (NEIRA, 2008).

Em relação às representações que circulam sobre a Educação Física nas instituições de Educação Infantil, ainda prevalecem concepções que não acompanham os avanços apresentados nos documentos legais (LDB, Parâmetros Curriculares, Diretrizes Curriculares etc). Para Sayão (2002), são comuns representações sobre a Educação Física na Educação Infantil que a concebem como mero passa-tempo, como um momento de folga para as professoras regentes ou, ainda, a partir de uma abordagem psicomotricista, como um momento oportuno para desenvolver funções que irão auxiliar as crianças no seu processo de alfabetização. Há uma defasagem entre as intenções pedagógicas apontadas nas diretrizes que norteiam a Educação Infantil e as representações construídas sobre a Educação Física no cotidiano das práticas pedagógicas. Identificar essas representações e as suas origens é um percurso desejável para aproximar essas intenções pedagógicas (currículo prescrito) das ações realizadas (currículo praticado), pois abre caminhos para construção de uma compreensão coletiva sobre o papel da Educação Física nas diferentes redes de ensino de Educação Infantil.

É nessa perspectiva que se insere este estudo. Objetivamos identificar e discutir as representações sociais que os praticantes do cotidiano<sup>3</sup> de um CMEI de Vitória/ES possuem acerca da Educação Física e; analisar, em que medida, essas representações se aproximam ou distanciam do papel da Educação Física estabelecido pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil do município. Para atingir os objetivos propostos, utilizamos os *Estudos com o Cotidiano* (CERTEAU, 1996; FERRAÇO, 2008; ALVES, 2008; OLIVEIRA, 2008) como pressuposto teórico-metodológico.

De acordo com Ferraço (2008, p.42), “[...] (re)construir a experiência coletiva no cotidiano da escola implica, entre outras coisas, desvelar as tessituras das redes de saberes que dão sentido às nossas ações cotidianas [...]”. Nos estudos com o cotidiano, considera-se a cultura ordinária produzida pelos sujeitos, ou seja, os modos de fazer dos indivíduos face aos imperativos legais e institucionais. As táticas utilizadas são valorizadas diante das estratégias<sup>4</sup> que estão colocadas. Estudar o cotidiano pressupõe conviver com os sujeitos presentes no dia a dia das práticas pedagógicas, valoriza-se mais o vivenciar “com” do que

<sup>2</sup> Na perspectiva maturacional, o desenvolvimento é determinado por um mecanismo regulador endógeno – a maturação biológica do organismo – tendo o meio social e cultural pouca influência nesse processo.

<sup>3</sup> Conceito utilizado por Certeau (1994) para decifrar as ações produzidas pelas maneiras e artes de fazer dos sujeitos cotidianos. Nesse caso, ao consumirem de maneira produtiva as estratégias de poder, os sujeitos estabelecem práticas que podem ressignificar a ordem imposta. Os praticantes do cotidiano desse estudo foram três professoras regentes, professor de Educação Física, estagiária e auxiliar de berçário.

<sup>4</sup> Certeau (1994, p. 46), conceitua estratégia como “[...] o cálculo das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder é isolável de um ‘ambiente’”. O conceito postula um lugar capaz de ser circunscrito como um próprio e portanto capaz de servir de base à gestão de suas relações com uma exterioridade distinta”. Para Certeau (1994, p. 46-47), “[...] a tática depende do campo do outro. Joga lance a lance, na busca de auferir ganho. Pode-se dizer que a tática está em movimento permanente (capta no voo) para auferir legitimidade no campo do outro, o que lhe garante um não-lugar estratégico”.



o falar “de”.<sup>5</sup> Nesse sentido, é mais fértil produzir do que coletar os dados, pois os praticantes do cotidiano, mais do que objetos de análises, são sujeitos protagonistas e autores das pesquisas. Dessa forma, a relação dialógica assume uma centralidade nos processos de tessitura do conhecimento. Como nos diz Santos (1989, p. 155):

As várias comunidades de saber têm, assim, uma aptidão notável para negociar sentidos, encenar presenças, dramatizar enredos, amortizar diferenças, deslocar limites, esquecer princípios e lembrar contingências. É nisso que reside sua dimensão utópica e emancipadora num mundo saturado de demonstrações científicas, de necessidades técnicas e princípios sem fim.

Somente com as experiências do cotidiano podemos constituir o homem por inteiro. Essa perspectiva tenta superar a visão de sociedade como um organismo, ao focalizar as análises sociais nas relações, na intersubjetividade, nos sentimentos dos indivíduos, nas representações construídas e partilhadas por membros de grupos sociais distintos. Não se atém às leis sociais universais, a princípios que regem a vida em sociedade, e sim ao fluxo dos discursos e das práticas sociais dos indivíduos, e as interpretações ocorrem no quadro das interações comunicativas e comportamentais.

Nessa perspectiva, inserimo-nos durante quatro meses no cotidiano de um CMEI de Vitória. Tendo como referência as nossas intenções de estudo, observamos e registramos em diário de campo as representações sociais associadas à Educação Física produzidas nas atividades comunicativas de diferentes praticantes do cotidiano, em situações formais e informais de ensino. Optamos por captar as representações nas relações concretas de comunicação, pois entendemos que esse procedimento diminui o grau de artificialidade presente nas entrevistas.

## **2 Linguagem e representações sociais como elementos constituintes dos seres humanos**

Ao considerarmos que cada comunidade discursiva, ancorada em experiências concretas de intervenções pedagógicas, é produtora de conhecimentos, atribuímos um papel central da linguagem na constituição do ser humano. Cada indivíduo é um signo lingüístico socialmente situado. Como tal age no mundo, no sentido de que sua fala provoca crenças e novas atitudes nos interlocutores. Com Rorty (1994), negamos que a linguagem seja apenas um meio de expressar a realidade e admitimos que ela é construtora do homem e produtora de saber. A tese central de Rorty (1994, p. 31) é de que “[...] os seres humanos fazem verdades ao fazerem linguagens nas quais formulam frases”.

Como produção humana, a linguagem não é neutra. Por ela passam as relações de poder e a dominação simbólica. Nas interações comunicativas, há a intersecção de campos hierarquizados, em que sujeitos e grupos lutam para imporem a sua opinião, não raro, revestindo-a como a visão mais objetiva de um determinado fenômeno.

Ao elegermos as representações sociais como objeto deste estudo, entendemo-las como formas de agir e pensar geradas nas atividades de comunicações dos membros de

---

<sup>5</sup> Ver Schneider (2005) no estudo *A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física*.



determinados grupos sociais (MOSCOVICI, 2003). Representar é mais do que reproduzir o objeto da representação; é dele apropriar-se e, nesse processo de apropriação, reconstituí-lo e modificá-lo. Representações constituem um campo de conhecimento e prática dos indivíduos, formado nos universos consensuais, que lhes permite expressar suas opiniões, seus pontos de vista e suas atitudes, bem como seus comportamentos em situações concretas. Qualquer que seja a representação, ela é sempre identitária e social. Constrói-se em referência à história do sujeito, suas expectativas, concepção de mundo, relações com os outros e consigo mesmo. Implica o sentido de pertencimento, de compartilhar códigos e valores de um determinado grupo social. Assim, cognição e afeto devem ser considerados simultaneamente na análise das representações sociais, pois essas, como forma de pensamento prático, são estruturadas sobre a dimensão afetiva que norteia as ações dos indivíduos. É o que se lê em Spink, (1995, p. 9), que enfatiza:

[...] as representações sociais são valorativas antes de serem conceituais; e respondem a ordens morais locais, ficando, como tal, preñes de afeto, sendo conhecimentos práticos, estão orientados para o mundo social, fazendo e dando sentido às práticas sociais.

Dois processos envolvidos na representação são a ancoragem e a objetivação. O primeiro é de caráter comparativo e contrastivo. Refere-se ao procedimento de aproximar a categorias preexistentes todo conhecimento que é novo e que, como tal, se apresenta como ameaçador. Conforme Moscovici (2003), a cultura detesta a ausência de sentido, por isso cada um de nós tende a tornar familiar tudo aquilo que não é familiar. Objetivar pressupõe materializar uma abstração. É dar concretude a conteúdos abstratos. Objetivar é dar conotação concreta, palpável, visível, audível ao significado da palavra, de tal modo, que esta assume uma dimensão captável pelos sentidos, transforma entidades abstratas em objetos que podemos portar, manipular e negociar.

### **3 Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil em um CMEI de Vitória**

Neste tópico apresentamos e analisamos algumas representações sociais que os praticantes do cotidiano possuem sobre a Educação Física. O CMEI onde o estudo foi realizado faz parte da Rede Municipal de Educação Infantil de Vitória, no Espírito Santo, que desde de 2006 inseriu a Educação Física nas escolas da rede e contratou professores com formação na área para trabalhar com esse componente curricular. A capital capixaba é uma das poucas cidades brasileiras em que a inserção da Educação Física na Educação Infantil se materializou no âmbito da gestão pública. No que tange à dimensão pedagógica, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil do município trouxeram avanços significativos, em especial para as áreas de Artes e Educação Física, que foram contempladas nesse documento:

Fortalecer a existência de Artes e Educação Física no contexto da Educação Infantil é lutar por uma formação estética que possibilite crianças e adultos ampliarem o seu universo cultural a partir de diferentes linguagens (REFS).



O CMEI pesquisado localiza-se em um bairro periférico da Grande Vitória e atende também crianças de bairros adjacentes. A instituição possui aproximadamente 450 crianças, em uma faixa etária de seis meses a sete anos.<sup>6</sup> As crianças estão agrupadas em nove turmas no turno matutino e nove no turno vespertino. Porém, no período na manhã, há uma turma específica, a de tempo integral, que atende crianças em situação em risco social. As crianças dessa turma permanecem o dia inteiro na escola, praticando atividades diversificadas pela manhã e com aulas regulares no período da tarde. Uma especificidade deste CMEI é o fato dele ser indicado, por pediatras e neurologistas, para a alfabetização de crianças com necessidades educativas especiais, sendo uma referência nesse tipo de atendimento no município de Vitória.

As primeiras representações sociais associadas à Educação Física que apresentamos foram produzidas por professoras e estagiárias e concebem esse componente curricular como um momento de folga e de descanso da rotina de trabalho. Essas representações foram captadas em situações cotidianas em que o professor de Educação Física foi buscar a turma para a aula ou devolvê-la. Os excertos de falas apresentados a seguir ajudam a compreender as formas que as representações são compartilhadas no cotidiano.

**Professora 1:** Já acabou? Vocês não querem continuar com eles não?

**Professora 2:** Graças a Deus, eu vou descansar um pouquinho.

**Estagiária:** Hoje não vou brincar não, vou deixar para vocês. Eu vou descansar.

Essas representações associadas à Educação Física, que a concebem como um momento de descanso, apresentam um elevado grau afetivo (SPINK, 1995). A categoria *modalidade*, proposta pela Análise Crítica do Discurso (FAIRCLOUGH, 2001), permite constatar que essas falas possuem um alto teor identificacional, ou seja, revela o quanto o enunciador da mensagem se compromete com o objeto da sua representação, uma vez que são significados construídos a partir de situações concretas vivenciadas por essas professoras e estagiárias. O discurso direto utilizado nas falas, efetuado na primeira pessoa do singular, denota o grau de envolvimento das professoras e estagiárias com o enunciado da sua fala.

Ao conceberem a Educação Física como um momento de descanso, a ação compartilhada entre as professoras regentes, estagiárias e o professor de Educação Física é inibida, uma vez que esses possuem uma pequena margem de convivência e de possibilidade de articulação para uma ação conjunta. Cabe ressaltar que, em suas orientações pedagógicas, a escola incentiva que a professora regente acompanhe as aulas de Educação Física, para que haja um diálogo entre o que é feito dentro de sala de aula com as outras áreas do conhecimento (Educação Física e Artes).

Essas representações reforçam práticas cristalizadas na Educação Infantil, que isolam a Educação Física de um projeto político-pedagógico integrado com outras áreas do conhecimento. A Educação Física nesse contexto, muitas vezes, é vista como um apêndice, algo complementar ao trabalho empreendido dentro de sala. Sayão (2002) afirma ser cada vez mais evidente que, para pensar a Educação Física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articular diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais, e destaca que:

---

<sup>6</sup> O CEMEI possui duas turmas da primeira série do Ensino Fundamental.



Assim como na construção de um mosaico, estes profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento (SAYÃO, p.65).

Ao explicitar as representações que concebem a Educação Física como um momento de descanso, não estamos julgando as táticas utilizadas pelas professoras. Se elas sentem necessidade de descansar durante a rotina de trabalho, é preciso que essa demanda seja atendida. Entretanto, utilizar a Educação Física para esse fim, inibe o potencial pedagógico decorrente de uma ação compartilhada entre as professoras regentes e o professor dessa disciplina, contrariando uma orientação das Diretrizes Curriculares, que afirma:

A inclusão da Educação Física como componente curricular da Educação Básica integrada à proposta pedagógica, não deve ser compreendida como um apêndice ou uma realidade estranha às diferentes práticas educativas dos CMEIs. A identidade da Educação Física precisa se afirmar como uma prática cultural portadora de conhecimentos que só têm sentido quando articulada a outros saberes e fazeres presentes no contexto da Educação Infantil (EDUCAÇÃO, 2006, p. 89).

A falta de articulação com outras áreas do conhecimento contribui para reforçar representações sobre as funções auxiliares que a Educação Física, nas representações dos praticantes, deve desempenhar no contexto da Educação Infantil.

**Professora 1:** Quem não ficar na fila, eu vou falar com Tio José<sup>7</sup> para não deixar fazer aula.

**Professora 2:** Eu tenho dois professores de Educação Física [...] um precisa ensaiar a quadrilha, por que a professora de sala não tem tempo para isso.

Na primeira fala, percebe-se que a Educação Física é utilizada como um mecanismo de controle para a professora disciplinar os alunos. Diante da realidade organizacional da escola, onde os tempos e os espaços são controlados e supervisionados, os alunos vêm a sala de aula como um local restrito, em que devem ficar quietos. Já a Educação Física é uma aula que acontece, na maioria das vezes, em espaços amplos e o movimentar-se é a principal estratégia de ação dessa disciplina. Assim, toda a disciplinarização imposta aos corpos na sala é deixada de lado na Educação Física, tornando a aula mais atrativa para os alunos. Sabendo disso, as professoras utilizam a aula de Educação Física como uma moeda de troca para combater as transgressões às regras e os alunos optam por obedecê-las, a ficar sem fazer uma atividade que gostam.

Já a segunda fala denota que a professora entende que é função da Educação Física dar conta de atribuições que são da escola. Como muitos vêm que a Educação Física não tem o que ensinar, caberia a ela executar tarefas que são “onerosas” às professoras, como

---

<sup>7</sup> Nome fictício.



ensaiar a quadrilha para a Festa Junina. Essa é uma leitura recorrente na área, mas não revela a singularidade desse componente curricular. Se pensarmos com base nas figuras do aprender, propostas por Charlot (2000), e as diferentes relações que podem ser estabelecidas com o conhecimento, poderíamos compreender que a Educação Física trabalha com outro registro epistêmico. As figuras do aprender permitem compreender que os diferentes saberes que compõem o currículo escolar possuem registros que não são similares. Então, o que se ensina, a forma como se ensina nas disciplinas e o que se espera que seja aprendido pelos alunos não ocorre do mesmo modo entre elas. Conforme Schneider e Bueno

Os conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física lida, como os esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são atividades constantemente submetidas a minivariações de situações de aplicação, por isso a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. *Fazer com*, nesse sentido, indica o tipo de investigação que se pode desenvolver quando se busca compreender o conhecimento que os alunos e alunas conseguiram mais incorporar do que sistematizar em forma de enunciados. Quanto mais os saberes estiverem inscritos no corpo, mais difíceis serão os seus enunciados em forma de linguagem verbal ou escrita (2005, p. 40, grifo dos autores).

Existem diferenças entre *falar sobre* o que se aprende e *fazer com* o corpo ou objetos o que é aprendido, registrar em suportes o aprendizado, como cadernos e diários e guardar corporalmente o que foi praticado nas aulas. Essas características da Educação Física devem ser percebidas quando se pergunta sobre o que ensinou para os alunos e o que eles aprenderam, porque em muitos casos o que foi ensinado nas aulas de Educação Física não deixam traços visíveis, gravados em suportes escritos, mas em atitudes e relações que se estabelecem entre os atores que estão envolvidos no processo de ensino. Desse modo, a Educação Física não deve ser percebida como uma disciplina auxiliar na Educação Infantil, em que os seus conhecimentos específicos são negligenciados, evidencia-se a incongruência entre as representações analisadas e as Diretrizes Curriculares, que apregoam:

[...] as práticas corporais da cultura como os jogos, brincadeiras, danças, dramatizações etc. se enraizaram como práticas portadoras de cultura e de conhecimento e se constituíram como componentes curriculares potencializadores do sentido e da importância da linguagem corporal na práxis pedagógica da Educação Física (EDUCAÇÃO, 2006, p. 89).

Em decorrência dessas representações, que atribuem um papel secundário à Educação Física na Educação infantil, imputando-lhe uma conotação de disciplina auxiliar ou de um momento de descanso, muitos professores se sentem desvalorizados e desistem de atuar na área. No processo de aproximação e convivência com o cotidiano da escola foi possível perceber em conversa com uma das auxiliares de berçário que a Educação Física é percebida como uma disciplina que não é valorizada. Expressões como “*Larga isso enquanto é tempo, eu sou formada em Educação Física e é uma área que não tem emprego*”



*direito, a escola é um saco, é um lugar repetitivo, ninguém valoriza a gente*” narram a forma como a Educação Física vem sendo compreendida na escola.

Muitos professores de Educação Física sucumbem às pressões e acabam desistindo de atuar na área, pois sentem que a sua identidade docente é desvalorizada, gerando uma baixa auto-estima profissional. Por isso, compreender as origens históricas de determinadas representações sociais e os mecanismos que as perpetuam, são condições necessárias para a sua superação, pois as representações sociais são estruturas dinâmicas, decorrentes de diferentes contextos históricos e são influenciadas pelo momento atual (SPINK, 1995). Nesse sentido, algumas representações que desvalorizam a Educação Física estão ancoradas no passado, na própria forma de organização do conhecimento escolar, que privilegia a dimensão cognitiva, em detrimento da corporal, como se fosse possível fragmentar o ser humano em corpo e mente. Nessa perspectiva, o corpo é visto como “o outro da razão”, algo que precisa ser domesticado e docilizado para não atrapalhar os desígnios intelectuais. Assim, caberia a Educação Física, no contexto escolar, apenas gastar a energia acumulada para que os corpos fiquem atentos e quietos em sala de aula.

Entretanto, a própria forma que a Educação Física se apresenta hoje em dia no contexto da Educação Infantil, contribui para que representações sociais pejorativas sobre a área sejam construídas. Foi possível perceber, no contexto compartilhado, que um professor de Educação Física estrutura a sua intervenção em um modelo de aula associado ao paradigma da aptidão física e esportiva, modelo esse inadequado às especificidades de crianças de zero a cinco anos. Quando indagado por uma criança na aula se os alunos poderiam continuar a realizar uma determinada atividade, o professor respondeu:

**Professor de Educação Física:** [...] agora não, agora é a parte de volta à calma da aula.

A representação do professor, assim como as suas práticas, revelam o modelo de aula centrado na atividade física e esportiva – aquecimento, parte principal e volta à calma. Esse modelo de aula não atende às necessidades e expectativas das crianças e nem das instituições de ensino destinadas a elas, pois centra-se em uma intervenção externamente orientada, que não considera a criança como “sujeito de direitos”. Considerá-la dessa forma, implica em atribuir-lhe “voz e vez”, ou seja, atender os seus desejos e interesses, como indica a perspectiva de atuação da Educação Física nas Diretrizes Curriculares:

Favorecer vivências que possibilitem todas as crianças, independentes de suas condições físicas e cognitivas, manifestarem-se corporalmente em situações de jogos, brincadeiras, dramatizações, enfim, a partir de diferentes formas de representação do mundo (EDUCAÇÃO, 2006, p. 90).

Nesse sentido, o tempo da aula na educação infantil não deve ser o “tempo cronos”, determinado pelo relógio, mas sim o “tempo kairós”, que é regido pelo prazer e pelo envolvimento da criança com as atividades propostas. Portanto, na Educação Infantil, os “tempos” da Educação Física não podem ser conduzidos somente pela lógica racional (5 minutos de aquecimento, 30 minutos para a parte principal e 5 minutos para a volta à calma), mas sim pela lógica da satisfação e do interesse dos alunos por aquilo que está sendo trabalhado. Entretanto, a perspectiva esportivizante da Educação Física exerce grande influência no imaginário social das pessoas, sendo inconcebível para muitos,





efetivar uma prática pedagógica dessa disciplina que não seja pelo viés do esporte. Uma professora do CMEI, em conversa com o outro professor de Educação Física da escola, falou:

**Professora 3:** [...] o que você faz aqui [no CMEI] não é Educação Física, é recreação, entretenimento [...] Educação Física é o que eles fazem quando vão para o Ensino Fundamental, que lá tem quadra.

### 3 Considerações Finais

Ao considerarmos as afirmações de Esteban (*apud* Ferraço, 2008, p. 24) de que a pesquisa com o cotidiano pode “[...] nos colocar diante do risco, especialmente porque nossas idéias não são reflexos do real, mas traduções dele, e toda tradução comporta risco de erro”, não temos a pretensão de fazer afirmações inequívocas. Também não temos a intenção de emitir juízos de valores, no sentido de dizer como os praticantes do cotidiano devem representar a Educação Física. O que queremos evidenciar com este estudo é que há uma incongruência entre as orientações pedagógicas propugnadas pelas Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória e as representações sociais que os praticantes do cotidiano de um CMEI possuem acerca dessa área do conhecimento, evidenciando a discrepância entre as prescrições e o currículo praticado. Além disso, percebemos a força que a tradição exerce sobre as representações sociais acerca da Educação Física, dificultando que novas orientações se efetivem no cotidiano das práticas pedagógicas. São representações historicamente arraigadas no imaginário social, que são re-atualizadas continuamente pela mídia e pelo senso comum, e que dificultam instituir outra maneira de conceber e operar com a Educação Física no contexto escolar, especialmente no âmbito da Educação Infantil, em que as necessidades das crianças e as especificidades das instituições educacionais destinadas a elas, não comportam o modelo de intervenção que vem sendo reproduzido nessa área do conhecimento. Por fim, entendemos que novos estudos são necessários, em outros contextos e com outras fontes, para verificar o grau de abrangência das representações sociais aqui identificadas, bem como revelar outras representações acerca da Educação Física no contexto da Educação Infantil.

### 4 Referências

- ALVES, N. Sobre os movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, N.; OLIVEIRA, I. B. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. 3. ed. Petrópolis: DP&A, 2008.
- CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CHARLOT, B. Da relação com o saber: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed Editora, 2000.
- EDUCAÇÃO, Secretaria Municipal de. **Secretaria Municipal de Educação Infantil: um outro olhar**. Vitória: Multiplicidade, 2006.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- FERRAÇO, C. E. A pesquisa em educação no/do/com o cotidiano escolar. In: FERRAÇO, C. E.; PEREZ, C. L. V.; OLIVEIRA, I. B. **Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas**. Petrópolis: DP *et Alii*, 2008.



III Congresso Sudeste de Ciências do Esporte  
*Mega Eventos esportivos no Brasil: seus impactos e a participação popular*  
Niterói – RJ  
23 a 25 de setembro de 2010

ISSN 2179-8141

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Petropolis: Vozes, 2003.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. (org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: Conhecimento e Especificidade. São Cristovão: Editora UFS, 2008.

RORTY, R. **Contingência, ironia e solidariedade**. Lisboa: Editorial Presença, 1994

SANTOS, B. S. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SCHNEIDER, Omar; BUENO, José Geraldo Silveira. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

SPINK, M. J. **O conhecimento no cotidiano**: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1995.

Karolina Sarmiento Rodrigues

Rua Delimar Schunk, número 179, Centro, Marechal Floriano, ES

E-mail: [karolinasr@hotmail.com](mailto:karolinasr@hotmail.com)

Recurso para apresentação: Data show