UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

Análise do efeito de um programa de Educação Física na Educação Infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: Descoberta Divergente e Prática.

Daniela Maciel Bartolo

São Paulo
2022

DANIELA MACIEL BARTOLO

Análise do efeito de um programa de Educação Física na Educação Infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: Descoberta Divergente e Prática.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências

Área de Concentração: Estudos Socioculturais e Comportamentais da Educação Física e Esporte

Orientador: Profº. Drº. Osvaldo Luiz Ferraz

São Paulo

2022

Catalogação da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Bartolo, Daniela Maciel
Análise do efeito de um programa de educação física na educação infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: descoberta divergente e prática / Daniela Maciel Bartolo. – São Paulo : [s.n.], 2022.
148p.

Dissertação (Mestrado)-- Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo.
Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Educação física infantil 2. Habilidades motoras 3. Educação infantil 4. Desenvolvimento motor I. Título.

Nome: BARTOLO, Daniela Maciel

Título: Análise do efeito de um programa de Educação Física na Educação Infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: Descoberta Divergente e Prática.

Dissertação apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências.
.

Data:___/___/___

Banca Examinadora

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____

Julgamento:_____

DEDICATÓRIA

Ao meu filho Gabriel e a minha filha Manuela, fontes de inspiração, amor, admiração e gratidão pela compreensão, carinho e incansável paciência pelas horas trocadas de brincadeiras , passeios , futebol , vídeo games pela elaboração desta dissertação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por estar sempre ao meu lado me protegendo e me guiando pelos caminhos que percorro.

Agora espero não esquecer de ninguém pois gostaria de registrar aqui meus sinceros e mais profundos agradecimentos…

Ao meu orientador, Profº Drº Osvaldo Luiz Ferraz por ter acreditado e mergulhado de cabeça nesse trabalho junto comigo, o meu muito obrigado por todo apoio, paciência, conselhos, orientações, ensinamentos e por ter oportunizado novos conhecimentos na minha vida profissional. Enfim, por ter sido o meu orientador. Ou melhor, vai continuar sendo!!!

Aos membros da Banca de Qualificação, que contribuíram para a realização e aperfeiçoamento deste trabalho.

Ao Coordenador Pedagógico da **EMEI Antônio Bento, Jean**, sempre pronto e disposto a me receber, acolher minhas ideias, apoiar minhas loucuras pedagógicas, disponibilizar a compra de materiais e sempre, sempre elogiar o meu trabalho.

A toda equipe administrativa da EMEI Antônio Bento, tias da cantina, que preparavam comidas maravilhosas para deixar os alunos sadios e bem alimentados para as aulas, as tias da limpeza que também estavam sempre presentes deixando os espaços limpos e adequados para que as crianças pudessem utilizá-los, o Tio Orlando que sempre abria o portão para mim e organizava os materiais para as aulas, além de toda a equipe da secretaria que organizava as listas de chamada para que eu pudesse fazer minhas anotações e coletas de dados, muito obrigada.

E principalmente a toda equipe pedagógica, em especial às três professoras (Juliana, Sandra e Judith) que fizeram parte deste trabalho sempre carinhosas e dispostas a me ajudarem, disponibilizando a qualquer momento suas crianças para que eu pudesse realizar minhas coletas para a pesquisa. "*Professoras, não tenho palavras para agradecer, o companheirismo, a parceria, o aprendizado que vocês me proporcionaram e principalmente a oportunidade de tê-las conhecido e terem feito parte deste trabalho, muito, muito, muito, obrigada!*".

Ao profº Drº Luciano Basso que inicialmente oportunizou minha aproximação ao conhecimento do TGMD junto ao Laboratório de Comportamento Motor (LACOM), da Universidade de São Paulo e as visitas a coleta do Clube Pinheiros.

Ao meu amigo e companheiro de pós-graduação Marquinhos, pelo companheirismo em todos os momentos da pós-graduação, principalmente nas coletas de dados na Emei.

"Fico feliz em ter compartilhado contigo essa trajetória, espero que seja só o começo de muitos outros caminhos a percorrer".

Aos amigos que fiz na pós-graduação, Carol, Douglas, Marquinhos, muito obrigada pela parceria, amizade e conversas no bandejão e no café do posto.

Aos professores da pós-graduação que sempre trouxeram um ensino de excelência durante as aulas oportunizando debates que proporcionaram reflexões pertinentes e construtivas que contribuíram para o meu crescimento profissional e muitas vezes pessoal.

Ao "anjo", Profº Drº. Fernando Garbeloto, que apareceu para me salvar da estatística desta dissertação. Obrigada por toda dedicação, paciência e ensinamento que me proporcionou neste ano. Espero que essa parceria perdure por muito tempo e que possamos voar juntos em nossos projetos e conquistas.

A Regiane e a Ana que sempre estiveram de prontidão para me auxiliar na busca de livros, artigos, teses entre outros documentos que precisava consultar na biblioteca.

Ao programa de bolsa PAE que por dois semestres me proporcionou um auxílio utilizado durante a coleta de dados e ao PFP, Programa de Formação de Professores, que em 2019 e 2020 também me proporcionou um auxílio financeiro que contribuiu para que eu conduzisse o meu mestrado.

A você, De Marco (in memoriam) meu ETERNO mestre, que acompanhou o início da minha vida profissional; sempre me escutou, me aconselhou, me questionou, me orientou e me mostrou o caminho que até hoje trilho com dignidade, alegria e paixão. Obrigada por tudo. Apesar de não estar mais aqui, sei que comemoraria esta minha conquista como se fosse um título do Santos contra o Corinthians.

Aos meus irmãos, Alessandro, Juliana e Adriano que estão comigo em todos os momentos, sempre me incentivando, corrigindo, cobrando e ajudando. Agradeço por cuidarem de mim desde sempre. Saibam que independentemente de tudo e de todos, vocês são e sempre serão meu porto seguro.

Aos meus sobrinhos Ana Clara, Enzo e Melissa que durante esta jornada de estudo, brincando, me ensinaram diferentes formas de entender o mundo do faz de conta.

Ao meu pai Claudir (in memoriam), que acreditou no meu sonho de ser professora de Educação Física, me levou até a Unesp de Bauru, permitiu e confiou a sua educação e ensinamentos dedicados, para que eu aos 17 anos fosse morar sozinha; à minha tia Inez

(in memoriam) que comprou meu primeiro computador para que eu pudesse realizar meus primeiros trabalhos da graduação, e a minha avó (in memoriam) minha eterna e inigualável Joaninha , alicerce dos meus sonhos, ser único, absoluto e eterno sempre ao meu lado.

À minha mãe, Dirce Maciel Bartolo, pelo amor incondicional. Por todos os favores! Por ser avó e a segunda mãe dos meus filhos, sempre disposta a me ajudar. Entre broncas, mimos, cafezinhos, bolos, hospitais/exames (2020/2021, sufocante que passamos), risadas e tudo mais, minha VEINHA esteve, está e sempre estará comigo, **Te Amo de todo o coração**!

RESUMO

BARTOLO, D.M. Análise do efeito de um programa de Educação Física na Educação Infantil no desempenho das habilidades motoras básicas fundamentado nos estilos de ensino: Descoberta Divergente e Prática. Dissertação (Mestrado em Ciências). Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

A Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica brasileira. Porém, infelizmente essa obrigatoriedade não é respeitada em algumas instituições, devido a diversos fatores, tais como: formação dos professores e ausência de programas curriculares sistematizados; implicando no oferecimento de atividades sem planejamento que, no caso da educação física infantil, acaba se transformando em brincadeiras livres no parque. Pesquisas têm demonstrado que, atualmente, parte das crianças brasileiras que ingressam no Ensino Fundamental apresentam desempenho motor abaixo do esperado. Neste sentido, para reverter este cenário são necessários programas que propiciem intervenção planejada e estruturada para as aulas de Educação Física. Deste modo, avaliar a influência destes programas, verificando a obtenção dos objetivos de aprendizagem dos estudantes, torna-se relevante. A avaliação destes programas pode ser realizada em diferentes aspectos, entre eles a melhoria das habilidades motoras básicas, por meio de testes específicos. Sendo assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar o efeito de um programa de educação física no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil, fundamentada nos estilos de ensino Descoberta Divergente e Prática. Foram avaliadas 77 crianças (35 meninos e 42 meninas) entre 4,5 anos e 6 anos de idade, divididas em 3 grupos: Grupo Controle (n=25), Grupo Experimental 1 (n=24) - Descoberta Divergente e Grupo Experimental 2 - Prática (n=28). Um programa de EF baseado nos estilos de ensino descoberta divergente e prática foi elaborado para ser aplicado aos grupos experimentais Grupo Experimental 1- Descoberta Divergente e o Grupo Experimental 2 - Prática. Esse programa teve a duração de 48 aulas com duração de 50 minutos, duas vezes por semana, durante 6 meses. O grupo controle não participou do programa de Educação Física seguindo o conteúdo curricular da Emei que se constitui em brincadeiras livres no parque. Os 03 (três) grupos foram submetidos ao teste motor TGMD-3 com o intuito de avaliar o desempenho nas habilidades motoras básicas. A medida do desempenho utilizada foi a soma do escore bruto em três classes: soma das habilidades locomotoras e de controle de objetos, somente a soma das habilidades locomotoras e a soma das habilidades de controle de objetos. Todas as análises estatísticas foram realizadas considerando todos os participantes de cada grupo e as eventuais diferenças entre meninos e meninas dentro de cada um dos grupos. Os grupos foram avaliados antes do início da aplicação do programa (pré-teste) e, novamente, após o término do programa (pós-teste). Considerando todos os participantes de cada grupo, os resultados indicaram que tanto o grupo controle quanto os grupos experimentais 1 e 2 melhoraram o desempenho do pré para os pós teste nas três classes de desempenho utilizadas. No que se refere às diferenças intergrupos não houve diferença significativa no pré-teste, contudo os resultados indicaram diferenças significativas após o programa de intervenção entre o Grupo Controle e os Grupos Experimentais 1 e 2, sendo que os Grupos Experimentais apresentaram desempenho superior ao grupo controle após o programa de intervenção. Uma segunda análise identificou as eventuais diferenças entre meninos e meninas no seio de cada grupo. Os resultados indicaram que meninos e meninas apresentaram desempenhos distintos somente no Grupo Experimental 2 após o programa de

intervenção na classe de controle de objetos. Concluímos que aulas de Educação Física para a Educação Infantil são importantes para promover efeitos significativos no desenvolvimento motor das crianças, os resultados indicam que esses efeitos ocorrem em uma maior magnitude quando as aulas são oferecidas em um contexto apropriado e não apenas como oferta de vivências e atribuições de materiais sem uma intervenção sistematizada.

Palavras-Chaves: Educação Física Infantil, Habilidades Motoras Básicas, Estilos de Ensino.

ABSTRACT

BARTOLO, D.M. Analysis of the effect of a Physical Education program in Early Childhood Education on the performance of basic motor skills based on teaching styles: Divergent Discovery and Practice. Dissertation (Masters in Science). School of Physical Education and Sport, University of São Paulo, São Paulo, 2022.

Physical Education is a mandatory curricular component of Brazilian Basic Education. However, unfortunately, this obligation is not respected in some institutions, due to several factors, such as: teacher training and the absence of systematized curricular programs; implying the offering of unplanned activities which, in the case of children's physical education, ends up being transformed into free play in the park. Research has shown that, currently, part of Brazilian children who enter Elementary School present motor performance below expectations. In this sense, to reverse this scenario, programs that provide planned and structured intervention for Physical Education classes are needed. Thus, evaluating the influence of these programs, verifying the achievement of students' learning objectives, becomes relevant. The evaluation of these programs can be performed in different aspects, including the improvement of basic motor skills, through specific tests. Therefore, this research aims to analyze the effect of a physical education program on the performance of basic motor skills in students from a Municipal School of Early Childhood Education, based on the Divergent Discovery and Practice teaching styles. 77 children (35 boys and 42 girls) between 4 and a Half and 6 years old were evaluated, divided into 3 groups: Control Group (n=25), Experimental Group 1 (n=24) - Divergent Discovery and Experimental Group 2 - Practice (n=28). A PE program based on the divergent discovery and practice teaching styles was designed to be applied to the experimental groups Experimental Group 1 - Divergent Discovery and Experimental Group 2 - Practice. This program lasted for 48 classes lasting 50 minutes, twice a week, for 6 months. The control group did not participate in the Physical Education program following Emei's curricular content, which consists of free play in the park. The 03 (three) groups were submitted to the TGMD-3 motor test in order to assess their performance in basic motor skills. The performance measure used was the sum of the raw score in three classes: sum of locomotor skills and object control skills, only the sum of locomotor skills and the sum of object control skills. All statistical analyzes were performed considering all participants in each group and any differences between boys and girls within each group. The groups were evaluated before the beginning of the application of the program (pre-test) and, again, after the end of the program (post-test). Considering all participants in each group, the results indicated that both the control group and experimental groups 1 and 2 improved their performance from pre to post-test in the three classes of performance used. With regard to intergroup differences, there was no significant difference in the pre-test, however the results indicated significant differences after the intervention program between the Control Group and Experimental Groups 1 and 2, with the Experimental Groups performing better than the control group after the intervention program. A second analysis identified any differences between boys and girls within each group. The results indicated that boys and girls showed different performances only in Experimental Group 2 after the intervention program in the object control class. We conclude that Physical Education classes for Early Childhood Education are important to promote significant effects on children's motor development, the results indicate that these effects occur in a greater magnitude when classes are offered in an appropriate

context and not just as an offer of experiences and material assignments without a systematic intervention.

Keywords: School Physical Education, Early Childhood Education, Motor Skills, Teaching Styles.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Classificação Internacional de Educação (ISCED) 40

Figura 2 – Organização Curricular de 7 países que pertencentes a OECD 40

Figura 3 – Educação Física K ao 7: Detalhes 44

Figura 4 – Habilidades específicas de movimento: não locomotores, locomotores e manipulativos 45

Figura 5 – Ficha descritiva da proposta de aula do Campo de Experiência – Corpo, Gesto e Movimento do RCA 56

Figura 6 – Diferentes Aprendizagens 57

Figura 7 – Anatomia dos Estilos de Ensino 67

Figura 8 – Etapas dos Estilos de Ensino 70

Figura 9 – Responsabilidade da Tomada de Decisão 72

Figura 10 – Protocolo de Observação – G.E 1 – Descoberta Divergente 80

Figura 11 – Protocolo de Observação – G.E 2 – Prática 81

Figura 12 – Questionário informativo sobre práticas corporais extracurriculares 83

Figura 13 – Diário de campo: Descrição dos conteúdos e desenhos das crianças durante a atividade desenvolvida em aula 87

Figura 14 – Identificação das crianças 88

Figura 15 – Materiais utilizados na coleta de dados 88

Figura 16 – Habilidades Locomotoras 89

Figura 17 – Habilidades Controle de Objetos 90

Figura 18 – Protocolo de Coleta dos Testes Locomotores: Execução em linha. 91

Figura 19 – Protocolo de Coleta dos Testes de Controle de Objetos/Bola: Execução em linha. 91

Figura 20 – Demonstração do treinamento e discussão dos resultados encontrados no formato online 92

Figura 21 – Blocos de Conteúdos 127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Valores de K de Cohen (Inter avaliador) seguido do erro padrão 94

Tabela 2 – Valores de K de Cohen (Intra avaliador) seguido do erro padrão 94

Tabela 3 – Descrição da quantidade de crianças que participaram de atividades extras durante as férias e em outros horários extra escola 106

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Boxplot representando o escore bruto intra-grupos (classe locomotora e controle de objetos) do desempenho pré e pós-intervenção 97

Gráfico 2 – Boxplot representando a diferença intragrupos da classe locomotora 100

Gráfico 3 – Representação gráfica da magnitude da mudança individual pré e pós da classe locomotora 100

Gráfico 4 – Boxplot representando a diferença intragrupos da classe controle de objetos 102

Gráfico 5 – Representação gráfica da magnitude da mudança individual pré e pós da classe controle de objetos 102

Gráfico 6 – Boxplot representando a diferença entre meninos e meninas na soma dos componentes da classe locomotora e controle de objetos 103

Gráfico 7 – Diferença entre sexo do mesmo grupo 105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Campo de Experiência “Corpo, Gestos e Movimentos 34

Quadro 2 – Propostas de brincadeiras para crianças de 4 e 5 anos do Documento Curricular Referencial do Ceará - DCRC 54

Quadro 3 – Proposta de elaboração das aulas para as crianças pequenas (4 e 5 anos) 55

Quadro 4 – Grupo de Reprodução 72

Quadro 5 – Grupo de Produção 73

Quadro 6 – PROGRAMA: Exploração da Linguagem Corporal 126

Quadro 7 – Proposta de Ensino de Educação Física para a Educação Infantil 126

Quadro 8 – Estruturação das atividades 129

Quadro 9 – Conteúdo das aulas sistematizadas para os Grupos Experimentais 1 – Descoberta Divergente e Grupo Experimental 2 – Prática 130

Quadro 10 – Ilustração das aulas de intervenção, Grupo Experimental 1 – Descoberta Divergente 132

Quadro 11 – Ilustração das aulas de intervenção, Grupo Experimental – Prática 134

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA

AGRADECIMENTOS

RESUMO

ABSTRACT

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE QUADROS

1. INTRODUÇÃO 18

2. OBJETIVO 26

2.1 - Questões Norteadoras 26

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS 27

3.1 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DIANTE DE SEUS CONTEXTOS E DE SUA ESPECIFICIDADE 27

3.2 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL 31

3.3 - PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL 38

3.4 - PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS: ESTUDOS COM O TGMD 58

3.5 - ESTILOS DE ENSINO 66

4. METODOLOGIA 79

4.1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA 79

4.2 - OBSERVADOR EXTERNO 79

4.3 – QUESTIONÁRIO DESCRITIVO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS EXTRACURRICULARES 82

4.4 – PARTICIPANTES 85

• O contato com a escola e aprovação do Comitê de Ética 85

4.5 – INSTRUMENTOS 85
• Diário de Campo 86

4.6 - PROCEDIMENTO DA COLETA 87
• Capacitação da pesquisadora 91

4.7 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE 92
• Fidedignidade na análise dos vídeos 93
• Método Estatístico 95

5 – RESULTADOS E DISCUSSÕES 96

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS 110

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

ANEXOS

Anexo 1 – Programa de aula da Emei 125

Anexo 2 – Programa de ensino sistematizado 126

Anexo 3 – Anuência Direção da EMEI 139

Anexo 4 – Autorização Divisão Pedagógica DRE Butantã 140

Anexo 5 – Autorização Diretoria Regional de Ensino 141

Anexo 6 – Parecer Consubstanciado 142

Anexo 7 –Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE) 144

Anexo 8 –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) 146

Anexo 9 – Critérios de Avaliação dos Subtestes (TGMD-3) 147

1. **INTRODUÇÃO**

A inserção da Educação Física na Educação Infantil vem se consolidando e se ampliando significativamente no Brasil e isso se deve, em grande parte, à Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional - Lei n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), que propugna a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular desse nível de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica – LDB (BRASIL, 1996, p.19), estabelece no CAPÍTULO II - Da Educação Básica, Seção II – Da Educação Infantil, em seu Artigo 29:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Neste sentido, a Educação Infantil tem o objetivo de iniciar a formação escolar de todas as crianças, devendo ser compartilhada com a família e com a comunidade.

No que diz respeito à concepção de desenvolvimento adotada, identifica-se uma perspectiva de desenvolvimento integrado que implica na compreensão de educação como um processo sistemático e contínuo, que deve ser avaliado para que possam ser tomadas decisões relativas aos objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, visando o pleno desenvolvimento do educando e seu preparo para o exercício da cidadania.

Especificamente, em relação ao componente Educação Física, estudiosos, pesquisadores e profissionais da área têm defendido as práticas corporais para todos os envolvidos com a escola, reconhecendo sua importância no desenvolvimento, na inserção cultural, na saúde e no lazer dos estudantes. Corroborando esta meta, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, Brasil (1996, p.20) em seu Artigo 26, parágrafo 3º, faz referência ao componente curricular de educação física e estabelece “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica”

Diante do exposto, quando pressupomos a importância das aulas de Educação Física para todos os níveis de ensino em geral e, especificamente na primeira fase de escolarização, ressalta-se o fato deste ser o primeiro contato da criança com um ambiente social novo em que os vínculos afetivos familiares se incorporam à uma situação de socialização estruturada (BRASIL, 2018).

Assim, devemos nos atentar a este processo, já que é nesta fase que as manifestações corporais se tornam um dos principais meios de comunicação e integração social da criança em idade pré-escolar. Deste modo, conhecer a ampliação do repertório motor, bem como o aumento da complexidade motora neste período pode auxiliar na estruturação de ambientes de aprendizagem que, se bem explorados, propiciam ao aluno o desenvolvimento adequado de suas potencialidades e possibilidades de movimento e uma integração social completa e segura.

Devemos, portanto, nos preocupar em investigar tipos de prática educacionais apropriadas para contribuir de forma plena e eficaz para o desenvolvimento integral destes estudantes. Este pressuposto nos remete a questões importantes que um docente de educação física deve considerar em sua prática pedagógica, tais como: Quais são os objetivos que devemos estabelecer? Como deverá ser a seleção e organização dos conteúdos? Como devemos estruturar o ambiente de aprendizagem e quais estratégias de ensino adotar? Quais as formas de avaliação?

Neste viés, quando analisamos a produção acadêmica e profissional da área de Educação Física encontramos uma profusa disseminação de bases teóricas e propostas curriculares em vários níveis de ensino. No cenário brasileiro identifica-se diversas publicações que têm sido divulgadas no formato de livros (TANI, et ali 1988; TANI, 2011; VALENTINI e TOIGO, 2006; GALLAHUE, DONNELLY, 2008; PALMA e PALMA, 2010; RANGEL, 2010; FERRAZ, 2016) ou por meio de propostas curriculares municipais (SÃO PAULO/SME, 2007; PASSO FUNDO/SME, 2008; FLORIANÓPOLIS/SME[1], 2016; SÃO PAULO/SME, 2019), estaduais (SÃO PAULO/SE, 1982; SÃO PAULO/SEE, 2008; FLORIANÓPOLIS/SE[2], 2016) e, federais (BRASIL, 1997; BRASIL, 1998; BRASIL, 2018).

Além disso, no contexto internacional também não é diferente, já que são encontradas diversas proposições de Educação Física, as quais compreendem definições claras dos propósitos, objetivos e conteúdo deste componente no currículo escolar enfatizando sua importância e pertinência nos diferentes níveis de ensino (KIRK,2010).

Entretanto, a partir da análise da produção científica veiculada nos principais periódicos científicos nacionais de educação física, pode-se perceber que há pouca incidência de pesquisas voltadas à efetividade das propostas curriculares (BETTI, FERRAZ, DANTAS, 2011). Este fato também é apresentado por Tani (2012) quando relata que, apesar da Educação Física Escolar ter ocupado um lugar relevante nas discussões e reflexões acadêmicas nas últimas décadas, bem como a propagação de

diferentes abordagens para o seu desenvolvimento; ainda se identifica a ausência de novas linhas de pesquisa capazes de dar sustentação à prática profissional, objetivando investigação sistemática de temas pertinentes à prática pedagógica nas escolas.

Em que pese quase uma década da publicação de Tani (2012) percebemos que as dificuldades apontadas anteriormente ainda não foram sanadas e o pouco investimento de estudos no desenvolvimento curricular e de programas em Educação Física tem contribuído para a inadequação do trabalho com o movimento na educação infantil.

Garanhani (2004) corroborando as posições de Tani (2012), também enfatiza a necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Física na Educação Infantil conhecimentos adequados para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento oriundo de situações concretas de ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, Sayão (1999) ressalta a importância de se estudar a Educação Física no âmbito da Educação Infantil e evidenciar aspectos do dia a dia dessa prática nas creches e pré-escolas.

Apesar da legitimidade da Educação Física na Educação Infantil expressa na legislação e nas publicações acima citadas, assim como, o reconhecimento das intervenções dos profissionais de Educação Física pelos educadoras da educação infantil; muitos são os desafios para a consolidação destas práticas pedagógicas enquanto componente curricular, assegurando seu lugar na rotina das instituições de educação infantil como uma ação de valor pedagógico para essa etapa da Educação Básica (FERRAZ, 2001; DE MARCO, 2010; SOARES; PRODÓCIMO; DE MARCO, 2016).

Deste modo, o tema principal desta pesquisa diz respeito a programas estruturados de educação física, metodologias de ensino e os efeitos que podem ser encontrados no desempenho motor das crianças envolvidas. Assim, buscamos na literatura estudos que reforcem a relevância do tema e que, sucintamente, apresentaremos a seguir.

Nessa direção, Sanders (2005) sugeriu que a realização diária e de forma estruturada de aulas de educação física, é o que faz com que o movimento seja parte da experiência de aprendizagem da criança na idade pré-escola. Seu estudo foi embasado no documento da National Association for Sport and Physical Education, intitulado de *Active start: Physical activity for children birth to 5 years* (NASPE, 2001), o qual contém diretrizes para a Educação Física de crianças nos primeiros anos de vida até a pré-escola e que alerta para a importância da regularidade de atividades estruturadas que envolvem o movimento. Dentre as diretrizes deste documento destaca-se a participação em atividades não-estruturadas sempre que for possível e uma hora por dia de atividade física

estruturada objetivadas nas habilidades motoras básicas como elementos fundamentais para tarefas de movimentos mais complexas.

Do mesmo modo, Palma, et al (2009) ao estudar a influência de distintos programas de movimento (Jogo com orientação e Jogo livre em contexto enriquecido) em pré-escolares da Associação da Creche de Braga (Portugal) revelou que as crianças do programa Jogo com orientação melhorou seu desempenho motor, ao passo que essas mudanças não foram encontradas no grupo controle e nem no grupo de Jogo livre em contexto enriquecido.

Nesta mesma perspectiva encontramos no âmbito nacional brasileiro estudos semelhantes, a favor de uma intervenção estruturada para esta faixa etária.

Costa et al (2014) objetivou verificar o efeito de um programa de intervenção motora sobre o desenvolvimento motor de crianças em idade escolar na Região do Cariri-Ceará, Brasil, atendendo a proposta didático-pedagógica de Valentini e Toigo (2006), que tem ênfase na operacionalização positiva dos processos proximais (atividades significativas, persistência temporal, hierarquia de dificuldades no aprendizado, manipulação de objetos e símbolos nas atividades e, reciprocidade entre professores e alunos e entre alunos e alunos) propostos por Bronfenbrenner e Morris (2007) apud COSTA (2014 p. 356). Os resultados indicaram um efeito positivo e significativo no desenvolvimento motor, já que a proposta pedagógica adotada foi eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças.

Em sequência, Valentini et al (2017) enfatizaram os efeitos de diferentes programas de intervenções: Clima Motivacional (MC) e Exercício Físico (PE), e sua importância na promoção do desenvolvimento das habilidades motoras em crianças de escolas públicas urbanas (com e sem deficiência). A análise dos resultados indicou mudanças significativas e positivas ao longo do período de intervenção do grupo MC, uma vez que este incorporou um conjunto de estratégias motivacionais e de aprendizado. Neste programa de ensino estruturado, o professor criava o clima de aprendizado visando a motivação do aluno a aprender.

De modo análogo, o estudo de Barela et al (2013) ao avaliarem o desenvolvimento motor de crianças pré-escolares observou que aquelas que tiveram aulas de Educação Física sistematizadas com o professor de Educação Física apresentaram melhor desempenho motor do que as crianças que tiveram aula com os generalistas que promoveram atividades recreativas. Assim, pode-se inferir que as aulas de Educação

Física estruturadas e ministradas pelo professor especialista são mais eficientes para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas (HMB).

Concluindo, constata-se que os resultados encontrados nos estudos citados demonstram que as crianças que participaram dos programas estruturados apresentaram uma melhora significativa do desempenho das habilidades motoras, ao passo que as crianças que não participaram desses programas não obtiveram o mesmo resultado.

Desta forma, podemos dizer que esta pesquisa se justifica uma vez que seu objetivo vem ao encontro de estudos já retratados no panorama nacional e internacional com delineamentos de pesquisa semelhantes ao aqui proposto, visando verificar o efeito de um programa de ensino de educação física estruturado em prol do desempenho das habilidades motoras.

Destaca-se, contudo, a importância de se pesquisar este tema a partir do contexto de uma escola pública (Escola Municipal de Educação Infantil - EMEI) com atributos próprios, tais como: infraestrutura e materiais, número de alunos por sala, currículo e características sociais e culturais das famílias dos estudantes.

Contribuindo para a solução das demandas pedagógicas, Braga et al (2009) ainda aponta a necessidade de refletirmos sobre alguns aspectos que compõem a estruturação e implantação de programas de educação Física, tais como: Que características dentro de um planejamento curricular devem ser melhoradas para produzirem conteúdos necessários ao ensino das habilidades motoras? Qual ou quais procedimentos pedagógicos-metodológicos deverão ser adotados para influenciar positivamente neste processo tão complexo que é o desenvolvimento motor?

Em consonância ao que foi posto, podemos observar que alguns estudos potencializam as preocupações supracitadas acarretando a necessidade de um direcionamento assertivo para a Educação Física Escolar.

Quando falamos de ambientes estruturados, percebe-se que já existe uma preocupação em se estudar esses aspectos nas primeiras etapas de desenvolvimento das crianças. Por exemplo, o estudo de Ramirez; Bento-Soares; De Marco (2020), demonstrou que o planejamento do ambiente pode auxiliar o movimento dos(as) bebês em três principais funcionalidades: deslocamentos (rastejar, engatinhar e andar), apoios (para sentar, levantar e ficar em pé) e manipulação de objetos (alcançar, agarrar e executar o movimento de pinça com polegar e indicador) sem perder suas características como um ambiente aconchegante, acolhedor e desafiador.

Da mesma forma, Brian et al (2016) ao comparar o desenvolvimento motor entre crianças belgas e americanas, verificou que as crianças belgas apresentaram resultados superiores aos das crianças americanas. Estes achados foram atribuídos aos aspectos ambientais, como por exemplo, as diferenças existentes na educação física escolar nos dois contextos, uma vez que na Bélgica as crianças tiveram aulas com professores especialistas desde os 3 anos de idade, enquanto nos Estados Unidos foram ofertados apenas momentos de recreação em ambientes com demasiada oferta de material sem a interferência do professor.

Sobre programas estruturados, outra e não menos importante contribuição veio do estudo de Foulkes, et al. (2017) ao examinar a eficácia das práticas através da intervenção Lúdica Ativa para promover as Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) de pré-escolares de comunidades carentes da cidade de Liverpool na Inglaterra. Os resultados indicaram que não houve diferenças significativas entre os grupos para as habilidades fundamentais de movimento e habilidade de controle de objeto. Desta forma, foram apontadas algumas razões que supostamente contribuíram para esses resultados, sendo elas: a) duração relativamente curta do programa quanto a frequência e o volume, b) treinamento da equipe, c) experiências anteriores da equipe para a prática, d) a qualidade do ensino e, e) currículo do programa. Com isso, entendemos que há a necessidade da reestruturação do programa quanto à sua exequibilidade, bem como o treinamento e capacitação da equipe em diferentes componentes que compreendem o processo de ensino.

Outra vertente que impulsiona este estudo está vinculada a importância de se pesquisar os métodos de ensino que possuem características próprias com respectivas vantagens e limitações.

Nesta direção, Metzler (2011) apresenta em seu livro intitulado *Instructional Models in Physical Education*, modelos pedagógicos de Educação Física. Além disso, traz informações sobre como os professores interpretam a forma de ensinar, muitas vezes sem levar em consideração as diferenças entre os alunos. O autor coloca que, somente na década de 1960 pôde-se observar uma mudança na didática dos professores, uma vez que estes expandiram o conceito de método de ensino para incluir algumas estratégias e estilos de ensino inovadores. Estas modificações tiveram influência de Muska Mosston que na primeira versão de sua obra em 1966, intitulada *Spectrum of Teaching Styles* apresentou uma variedade de estilos de ensino, visando ampliar as possibilidades de planejamento e implantação de suas aulas.

Para SueSee, Hewitt e Pill (2020), o *Spectrum* de estilo de ensino, segue como uma concepção pedagógica para o ensino, o treinamento e a pesquisa em educação física mundialmente reconhecida entre seus pares, uma vez que fornece instruções pedagógicas eficientes às aulas de educação física.

Em tempos distintos, mas de pensamento síncrono, Gallahue (1987) e SueSee, Hewitt e Pill (2020), destacam ainda que o *Spectrum* de estilo de ensino permite aos professores selecionarem estilos de ensino adequados (de reprodução e de produção) em consonância com as demandas e necessidades dos estudantes, tomando como base o nível de desenvolvimento dos seus alunos diante de seus aspectos: social, físico, ético, emocional e cognitivo, bem como considerando-se o objetivo das aulas e a complexidade das atividades.

Com base nesses aspectos, Gallahue (1987) apresenta sua perspectiva embasada nos estilos de ensino, a fim de capacitar e valorizar as diversas contribuições que estes estilos de ensino poderiam trazer quando atrelados aos processos de desenvolvimento motor e aprendizagem das habilidades motoras.

Vale ressaltar que para Metzler (2011), às noções de método, estratégias e estilos de ensino são úteis para promover resultados limitados e de curto prazo na educação física, uma vez que acabam sendo suscetíveis às mudanças, podendo ser diversificados em alguns momentos da aula. Por esse motivo, esses conceitos carecem de uma perspectiva mais ampla e mais unificada a partir da qual é possível visualizar o processo de planejamento, implementação e avaliação das instruções durante as aulas de educação física. Esta colocação, nos remete a entender a complexidade de se ensinar e a responsabilidade que é atribuída a todo processo.

Posto isto, é importante esclarecer que não estou defendendo uma padronização da Educação Física na Educação Infantil onde programas estruturados como os que foram descritos por Metzler, os estilos de ensino apresentado por Mosston ou então, as diferentes abordagens citadas anteriormente; devam ser incorporados. Mas sim, a necessidade de se testar diferentes programas em situações concretas de sala de aula, considerando-se as diferentes demandas e necessidades das crianças (físicas, sociais, cognitivas e afetivas), bem como em contextos diversificados.

Assim, esta pesquisa está centrada na intervenção de um programa de ensino estruturado de Educação Física na Educação Infantil proposto por Ferraz (2016) adotando-se como recurso metodológico os estilos de ensino propostos por Mosston e

Ashworth (2008) e utilizando o TGMD-3, como ferramenta para verificar o efeito do desempenho motor, proposto por Ulrich (2014).

Estudos desta natureza podem contribuir para alavancar a importância de se estudar esta temática no âmbito da educação infantil, uma vez que a literatura científica identifica a falta de estudos para esta etapa da escolarização (CHATOUPIS, 2020).

Portanto, podemos dizer que a investigação das ações de ensino e seu impacto no processo de aprendizagem permite a ampliação de uma experiência didática específica que, com algum nível de generalização, pode enriquecer os projetos educativos em outros contextos. Além disso, possibilitam o oferecimento de instrumentos de investigação para explorar determinadas características do trabalho docente no desenvolvimento de programas de educação física na Educação Infantil, FERRAZ (2016).

2. OBJETIVO

O objetivo deste estudo foi analisar o efeito de um programa de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil, fundamentada nos métodos de ensino Produção Divergente e Prática, bem como analisar as dificuldades e possibilidades encontradas no desenvolvimento das aulas.

- Questões Norteadoras:

1 - Haverá efeito no desempenho das habilidades motoras básicas dos alunos submetidos a um programa de educação física na educação infantil a partir do estilo de ensino Prática?

2 - Haverá efeito no desempenho habilidades motoras básicas dos alunos submetidos a um programa de educação física na educação infantil a partir do estilo de ensino Produção Divergente?

3. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

3.1 - EDUCAÇÃO, EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DIANTE DE SEUS CONTEXTOS E DE SUA ESPECIFICIDADE:

Ao longo de toda história das diferentes culturas, a ideia de educação repousa em três núcleos de significados. O primeiro advém do verbo latino *educere*, que representa a ideia de conduzir. Nesta perspectiva a educação tem um sentido de condução, de introduzir os mais jovens em um quadro social convencionado (pré-estabelecido), de preservação dos saberes e dos costumes. Certamente, se a educação fosse reduzida a esta dimensão, seríamos conduzidos a uma espécie de cristalização de sentidos e significados, levando ao fim da vida humana, ou da vida ativa. O segundo núcleo provém do verbo latino *educere*, que representa a ideia de "extrair", ou de "conduzir para fora", que em português produziu a palavra "edução" (extração). Nesta outra perspectiva, para além da introdução dos mais jovens ao mundo pelo qual nos responsabilizamos, é preciso dar voz a estes e abrir portas para o novo, para a transformação. O último núcleo de significados, ou perspectiva, assenta-se na *ação*, na ação ao lado do diálogo conservação/transformação. A ação que transforma, a ação que conserva, mas sempre a ação (MACHADO, 2016).

Percebe-se que entre esses três núcleos de significados temos um sentido mais amplo de educação onde o aprendizado de um indivíduo não se faz pela simples aquisição de conhecimentos, pretende-se aqui considerar a criança como um ser completo e indivisível tornando-o protagonista de suas ações, capacitando-o a promover independência na sua tomada de decisão através de alternativas próprias e respostas criativas extraindo por fim, sua percepção de mundo.

Tendo em vista a classificação e a diferenciação dos contextos e propósitos sob o qual a educação ocorre, Libâneo (2010, p. 92) utiliza como critério à intencionalidade e, assim divide: educação formal, não-formal e informal. Como intencionalidade o autor entende "processos orientados explicitamente por objetivos baseados nos conteúdos e meios (estratégias) dirigidos a estes objetivos". Ele divide a educação em duas modalidades distintas: a educação não-intencional (informal) e a educação-intencional, que se desmembra em outras duas formas: a educação formal e a não-formal.

Segundo Libâneo (2010, p.88-89) a educação não-intencional (informal) compreende as influências que atuam de alguma maneira sobre o indivíduo, ocorrendo de

modo não-intencional, não sistemático e não planejado. A educação não intencional não pode ser confundida com a totalidade do processo educativo. Sendo assim, sobre a educação intencional de caráter formal seria:

> [...] aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Nesse sentido, a educação escolar convencional é tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não-convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal (...) desde que nelas estejam presentes a intencionalidade, a sistematicidade e condições previamente preparadas, atributos que caracterizam um trabalho pedagógico-didático, ainda que realizadas fora do marco do escolar.

Outra forma de reflexão sobre o processo educacional é apontada por Tani; Manoel (2004), em que a educação no sentido lato é responsabilidade de toda a sociedade e deve acontecer em todos os espaços de convivência social (família, rua, clube). Já a educação escolarizada é uma parte importante e fundamental da educação no sentido lato, que se desenvolve num lugar privilegiado denominado escola e visa a disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente (saber elaborado) mediante as diferentes áreas e disciplinas curriculares. Em síntese, ressalta Tani (2015) que é preciso distinguir esses domínios, no entanto, não se pode perder de vista a relação existente entre eles: os objetivos da educação escolar não podem ser confundidos com as finalidades da educação no sentido lato, mas devem a elas estar atrelados.

Portanto, esse processo educativo formativo ao qual desenvolve-se em instituição de ensino e pesquisa, que pretende a educação escolar, pressupõe a introdução dos jovens a "heranças culturais" por meio da apropriação do novo, para que as modifiquem ou não, de acordo com seus interesses e possibilidades (Oakeshott,[1] 1968 apud CARVALHO, 2013).

Segundo Tani (2015) a sociedade humana elabora cultura de maneira contínua, assim como adapta e transforma seu patrimônio (acervo) cultural em diferentes domínios, como por exemplo: a ciência, a arte, a tecnologia e entre outras.

---

[1] OAKESHOTT, M. **"Teaching and learning"**. In: PETERS, R. S. The concept of education. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

Atinente a Educação Física, o pesquisador acima referido, compreende a cultura de movimento como uma parte deste acervo que engloba entre várias outras manifestações, tais como: os esportes, os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças, os exercícios que têm sido objeto de estudo e aplicação da Educação Física ao longo dos distintos lugares e momentos. Através da cultura de movimento, a Educação Física objetiva contribuir, especialmente, no alcance de três necessidades sociais básicas: saúde, educação e lazer. Desta forma, a Educação Física visa proporcionar o acesso a este patrimônio cultural para que as pessoas, conscientes de seu valor intrínseco, seja por meio do biológico, psicológico, social ou cultural, tornem-se capazes de fazer da sua prática um importante fator de promoção do bem-estar ao longo de toda sua vida.

Ainda, a respeito do conceito de Educação Física, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de graduação (bacharelado/licenciatura) em Educação Física, regulamentada pela Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, em seu Artigo. 3º, define:

> A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção profissional que tem como objeto de estudo e de aplicação a motricidade ou movimento humano, a cultura do movimento corporal, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, das lutas e da dança, visando atender às necessidades sociais no campo da saúde, da educação e da formação, da cultura, do alto rendimento esportivo e do lazer.

Uma vez “delimitado” o conceito de educação e de escolarização, assim como o conceito de Educação Física, cabe definir o que seria a Educação Física Escolar. Ao conceituar o que é Educação Física Escolar, parte-se do olhar sobre o que os professores de Educação Física Escolar fazem, ou deveriam fazer. Mas, o que eles fazem? Segundo Betti, Ferraz e Dantas (2011) os professores elaboram, implementam e avaliam programas que tematizam, as brincadeiras e o jogos, os esportes, as lutas, as ginásticas, as danças, exercícios físicos, atividades rítmicas, do ponto de vista didático-pedagógico explicitando seus objetivos educacionais cuja intenção é a de influenciar a formação dos estudantes.

De acordo com os mesmos autores, esta tematização (didático-pedagógica) ocorre a partir de sentidos culturais e potencialidades de estimulação do organismo humano presentes nas manifestações citadas e entre outras, relacionadas à tradição da Educação Física, considerando o caráter renovador (sob pena de tornar-se obsoleta) em conformidade com o seu contexto sócio-histórico, que são modificáveis.

Nesta perspectiva, o indivíduo (biológico/físico) e ambiente (social) são indissociáveis. Um organismo (pessoa/estudante) modifica-se em múltiplas direções devido ao seu histórico de experiências relacionados entre ele e seu meio físico e social que está inserido. Portanto, percepção e ação formam um ciclo não hierárquico, onde atividade mental e atividade física são elementos inseparáveis de um único sistema, que se realiza nas experiências corporais (PNUD/INEP, 2016).

Para ser validada como uma disciplina curricular e não uma simples atividade curricular Tani; Manoel (2004) indicam ser necessário o atendimento dos seguintes requisitos: a organização da estrutura curricular para os diferentes anos de escolarização e ter um sistema de avaliação com critérios de progressão elucidados. Isto decorre do fato das disciplinas curriculares se diferenciarem a partir de seus conteúdos específicos. No entanto, é preciso preservar o espaço para a interação e complementaridade entre eles. De posse destas condições, os mesmos autores definem a Educação Física Escolar como uma disciplina curricular responsável pela disseminação do conhecimento sistematizado e acumulado historicamente sobre o fenômeno movimento humano (cultura de movimento).

Segundo a Unesco (2021) a Educação física de qualidade se distingue da educação física. As principais diferenças estão relacionadas à participação, variedade, inclusão e conteúdo de valor. Educação física de qualidade coloca uma forma de desenvolver não só a saúde, mas também as habilidades sociais e emocionais que podem melhorar a educação e sua empregabilidade. Desta forma, atribui a saúde de todo o corpo o bem-estar físico e psicossocial, permitindo o desenvolvimento integral do aluno (físico, emocional, afetivo, cognitivo e social) através do ensino diversificado de habilidades motoras, bem como o desenvolvimento da alfabetização física.

Enquanto a primeira se limita aos aspectos do corpo e movimento, a segunda enxerga nas atividades físicas uma forma de desenvolver não só a saúde, mas também as habilidades sociais e emocionais dos jovens. Isso precisa ser feito de forma intencional pelos professores, considerando questões das aulas como frequência, diversidade dos esportes, inclusão e valores positivos.

Nesta perspectiva o movimento assume então, um papel importante na educação infantil brasileira cujas leis que foram estabelecidas garantem esse papel de destaque. Deste modo, apresentarei a seguir algumas leis e diretrizes que norteiam a educação escolarizada, potencializando a educação física nos anos iniciais da educação.

3.2 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, as orientações pedagógicas para o atendimento educacional à primeira infância, dispõem de inúmeros documentos oficiais, construídos ao longo de uma jornada que por anos ou melhor, por décadas vêm estabelecendo mudanças nas leis e diretrizes que regem a educação básica do país, principalmente quando falamos da Educação Infantil. Deste modo, apresentarei a seguir, uma sucinta análise documental relacionada à Educação Física como componente curricular desse nível de ensino.

A Constituição Federal de 1988, estabeleceu o atendimento nas creches e pré-escolas como um dever do estado e um direito às crianças de 0 a 6 anos de idade. Anos depois em 1996 a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) reconhece a Educação Infantil como um segmento que promove a aprendizagem e a torna parte integrante da Escola Básica juntamente ao Ensino Fundamental e Médio.

Em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) como parte dos documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), propostos em 1997 que por sua vez reuniu objetivos, conteúdos e orientações didáticas para orientar as práticas pedagógicas dos professores.

Logo após este período, em 2006, o acesso à Educação Básica é antecipado para os 6 anos de idade, devido a alteração na LDB a partir da Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, uma vez que a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos de idade. Concomitantemente neste mesmo ano, surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) para orientar o planejamento curricular das escolas, direcionando a organização por eixos de interação e de brincadeira, trazendo como marco conceitual a indissociabilidade entre o cuidar e educar.

E por fim, em 2017, inicia-se os primeiros traços da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018) que começou a ser implantada em 2018 onde institui e orienta a implantação de um planejamento curricular ao longo de todas as etapas da Educação Básica. Na Educação Infantil, ela dialoga com a DCNEI (BRASIL, 2010) trazendo um detalhamento maior ao listar os objetivos de aprendizagem.

Atualmente, esses documentos se modificaram e adotaram o objetivo de educar a criança para promover o desenvolvimento integrado dos diferentes aspectos humanos (motor, cognitivo, afetivo, social e moral), considerando a criança como um ser completo e indivisível. Nesta perspectiva a definição apresentada sobre a Educação Infantil,

segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, promulgada em 1996 (BRASIL, 2019, p.22), estabelece no CAPÍTULO II - Da Educação Básica, Seção II – Da Educação Infantil, em seu Artigo 29º:

> A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Esse ciclo de escolarização que atende crianças de zero a seis anos em períodos diurno, integral ou parcial é constituído de creches e pré-escolas, sendo a primeira destinada para crianças até três anos, e a segunda categoria destinada a crianças com quatro e cinco anos de idade como descrito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, (BRASIL, 2019, p.22), que estabelece no CAPÍTULO II - Da Educação Básica, Seção II – Da Educação Infantil, em seu Artigo 30º:

> A educação infantil será oferecida em:
> I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;
> II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.

Mediante estas afirmações, BRASIL (2010) coloca que a Educação Infantil é de responsabilidade dos municípios e é dever da União em colaboração com estados e municípios, estabelecer as diretrizes e referenciais que nortearão os currículos e os conteúdos da Educação Infantil.

Neste sentido, Brasil (2018) apresenta a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, documento normativo para a elaboração dos currículos escolares que define os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica têm o direito de aprender, definindo a Educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica.

Sendo este o início do processo educacional, percebe-se que entrar na creche ou na pré-escola significa, a priori, a primeira separação das crianças de seus vínculos afetivos familiares e a incorporação de uma nova situação de socialização estruturada. Deste modo, a concepção de Educação Infantil deve vincular o educar e o cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Assim, as creches e pré-escolas têm como objetivos ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar (BRASIL, 2018).

Neste processo, os eixos que orientam as instituições de Educação Infantil estão

relacionados às interações e as brincadeiras, uma vez que nestas experiências as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos através de suas ações e interações, possibilitando as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização, que lhes assegura direitos fundamentais, tais como: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se (BRASIL, 2018).

Para atingir todos os direitos propostos para a Educação Infantil a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) foi estruturada em cinco (5) campos de experiências, que constituem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças, a saber:

- O eu, o outro e o nós: Busca através da interação a construção da percepção e dos questionamentos sobre si e sobre os outros, dando a criança meios de identificar-se como ser individual e social para que as crianças passem a perceber a si mesmas e ao outro, valorizando sua identidade, respeitando o próximo e reconhecendo as diferenças, o que nos constituem como seres humanos: agir, sentir e pensar de cada criança.
- (2) Corpo, gestos e movimentos: Proporciona descoberta de movimentos e gestos que são capazes de realizar. Traz a importância da linguagem corporal e salienta a respeito da instituição escolar promover oportunidades em abundância para que as crianças possam desenvolver seu potencial no que diz respeito ao movimento;
- (3) Traços, sons, cores e formas: Possibilita atividades (pintura, teatro, dança, modelagem, colagem, fotografia etc.) onde elas possam desenvolver seu senso estético e crítico;
- (4) Escuta, fala, pensamento e imaginação: Propicia o desenvolvimento da oralidade e da escrita, através do convívio com novas palavras e novas estruturas sintáticas, estimula o gosto pela leitura e pela imaginação ampliando o conhecimento de mundo;
- (5) Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações: fornece a oportunidade para que as crianças possam ampliar seus conhecimentos sobre o mundo, espaços (rua, bairro, cidade etc.), tempos (dia, e noite, hoje, amanhã e ontem), além de conhecimentos matemáticos (contagem, ordenação, dimensões, medidas, comparação de pesos etc.).

Desta forma, para cada campo de experiência foram estabelecidos objetivos de aprendizagem que contemplam as necessidades específicas designadas a cada faixa etárias.

Uma vez que o foco que impulsiona esta pesquisa está direcionado ao Campo de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento o Quadro a seguir irá ilustrar o campo especificando para cada faixa etária os Objetivos de Aprendizagem que foram traçados para a Educação Infantil.

Quadro 1 - Campo de Experiência "Corpo, Gestos e Movimentos.

Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento		
Bebês (zero a 1 ano e 6 meses)	**Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)**	**Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)**
(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.	(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.	(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI01CG03) Imitar gestos e movimentos de outras crianças, adultos e animais, de diferentes materiais e objetos.	(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.	(EI03CG03) Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
(EI01CG04) Participar do cuidado do seu corpo e da promoção do seu bem-estar.	(EI02CG04) Demonstrar progressiva independência no cuidado do seu corpo.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio	(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Adaptado de Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018; p.45).

Neste campo de experiência podemos dizer que, a estruturação curricular acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças atrelando-as aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural e à cultura corporal de movimento.

Considerando esses conhecimentos, Brasil (2018, p.38) ainda posiciona o Campo de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento descrevendo da seguinte forma:

> Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.).

Posto isso, podemos salientar a Educação Física na Educação Infantil na LDB, (Lei n° 9.394/96), que estabelece as diretrizes e bases da educação brasileira e defende a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, dispõe, em seu Artigo 26º,

> Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte

> diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.
>
> § 3º - A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica.

No entanto, apesar da legislação definir a obrigatoriedade da Educação Física em atender à todos os segmentos da Educação Básica, percebe-se que este componente curricular, não é diretamente mencionada nos textos da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), e nem nos documentos que há antecederam como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI (BRASIL,1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil - DCNEI (2010), uma vez que a Educação Infantil não foi organizada em disciplinas, diferentemente do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Para Martins (2018, p.30-31),

> [...] houve uma confusão da relação da Educação Física com a Educação Infantil, derivada de uma leitura equivocada da referida Lei, ao deduzir-se que, pelo fato de a Educação Infantil ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (Artigo 29) e de a Educação Física estar descrita no Artigo 26, parágrafo 3º, como "[...] componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]" que a mesma estaria, num exercício simples de lógica dedutiva, inserida no contexto das instituições educativas de atendimento a crianças de zero a cinco anos de idade.

Entretanto, vale lembrar que no RCNEI (BRASIL,1998) um de seus eixos foi descrito como "Movimento" e agora pela nova proposta da BNCC (BRASIL, 2018) para a educação infantil há uma área denominada como Campo de Experiência: Corpo, Gestos e Movimentos. Deste modo, a Educação Física está contemplada em outras denominações, a saber: Movimento e Campo de Experiência: corpo, gestos e movimento.

Além disso, o Campo de Experiência anteriormente mencionado faz menção a uma das Unidades Temáticas destinada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio como uma área do conhecimento denominada: Brincadeira. Assim, quando nos referimos as brincadeiras, estamos proporcionando as diferentes ações das crianças que envolvem o lúdico privilegiando o processo, e não um resultado. Desta forma, podemos falar, por exemplo, de diversas formas de brincadeiras, tais como:

a) Brincadeiras de movimento - esconde-esconde, pular corda;
b) Brincadeiras tradicionais - roda, passa anel e as que envolvem a fala como as parlendas e os trava-línguas;

c) Brincadeiras de faz de conta - quando as crianças exploram objetos imitando ações dos adultos;
d) Brincadeiras de papéis sociais - as crianças, se colocam no lugar de outros: princesa, bombeiro, cabeleireiro etc.),
e) Brincadeiras de regras - mãe da rua, corre-cotia, pula-cela, entre outras.

Neste sentido, percebemos que quando atribuímos diferentes formas de brincar em consonância com as necessidades físicas, sociais, afetivas e principalmente motoras para explorar o universo infantil as crianças podem construir e se apropriar de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares, o que acaba por possibilitar as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização (KISHIMOTO, 2011).

Segundo Manoel (2019)[2] o movimento humano é mais do que um simples deslocamento do corpo no espaço, constituindo-se uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente. Segundo o autor, movimentos são também de grande importância social e cultural pois é por meio dele que o ser humano se relaciona um com o outro, aprende a respeito de si mesmo, quem é, o que é capaz de fazer e o que pode aprender.

Para Tani (2011), todas as responsabilidades ou atribuições do movimento nessa etapa depende da concepção de educação e educação infantil que se adota bem como da concepção de criança e de desenvolvimento infantil. Desta forma, o autor aponta a necessidade e a importância da Educação Física na Educação Infantil pelo indiscutível papel da atividade motora organizada nesta fase de desenvolvimento da criança.

Para as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil – DCNEI, (BRASIL, 2010), às crianças são sujeitos históricos e de direitos, que interagem, brincam, imaginam, fantasiam, desejam, aprendem, observam, experimentam, narram, questionam e constroem sentidos sobre a natureza e a sociedade fazendo isso a partir de suas manifestações corporais, interações com os objetos, relação com os outros, com a natureza e quando convivem com o patrimônio cultural (com os hábitos e costumes) enfim, quando percebem seu corpo em movimento.

[2]Informação fornecida por Manoel durante Palestra ministrada na aula de Seminários Avançados em Educação Física e Esporte, MOVER-SE CORPORAL, O EXTRAORDINÁRIO COMUM. Uma visão da biologia evolucionária e psicológica cognitiva e implicações para a Educação Física e Esporte, no curso de Pós-graduação da Universidade de São Paulo, EEFE - USP, 2019.

À medida que as crianças ampliam o seu repertório de experiências, conseguem criar formas de representar a realidade através de suas brincadeiras. Durante as brincadeiras de movimento, as brincadeiras tradicionais e as outras formas de brincar que as crianças ampliam seu vocabulário, trocam experiências com seus pares, aprendem regras de convivência e as dos jogos, aprendem a esperar sua vez e a respeitar uns aos outros (SÃO PAULO, 2019).

Assim, diante da construção deste panorama a BNCC (BRASIL, 2018), vem dialogar com a Educação Física na Educação Infantil propondo objetivos de aprendizagem para crianças em idade pré-escolar (4 anos a 5 anos e 11 meses) da seguinte forma:

- Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
- Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
- Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.
- Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.
- Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Por fim, pode-se perceber a preocupação em estabelecer um projeto pedagógico que diversifica momentos educativos respeitando a especificidade de cada área – neste caso, a Educação Física – e que ao mesmo tempo, estejam interligados em um todo maior como o que está sendo proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

3.3 – PROPOSTAS CURRICULARES OFICIAIS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CENÁRIO INTERNACIONAL E NACIONAL.

O Comitê de Políticas Educacionais (Education Policy Committe – EDPC) foi criado em 2007 e é o principal órgão responsável pela educação na OECD (Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico) - uma organização internacional, composta por 35 países com sede em Paris, França; dedicado à promoção de padrões convergentes em vários temas, sendo um deles a educação. Desta forma, este comitê

trabalha para amparar os países-membros e não-membros objetivando alcançar uma educação de qualidade e duradoura.

Ao ajudar no desenvolvimento de sistemas educacionais eficientes e aperfeiçoar os resultados da aprendizagem, o Comitê fornece dados comparativos e análises sobre políticas educacionais e seus processos de implementação, além de apresentar as estratégias que os governos usam para apoiar currículos nos contextos mais amplos dos sistemas educacionais. Assim, o EDPC aborda políticas que vão desde educação e cuidados na primeira infância até a formação de competências em jovens e adultos.

Em geral, uma instituição governamental está encarregada de estabelecer padrões, definir políticas e elaborar as diretrizes curriculares; enquanto a administração do programa, implementação de estratégias, continuidade e monitoramento do programa tendem a ser de responsabilidade das autoridades locais, em nível regional ou municipal (OECD, 2019, tradução nossa).

Segundo a OECD (2019) a relevância de adotar um currículo explícito estruturado para os anos pré-escolares é cada vez mais aceita, embora ainda exista um forte debate sobre o que constitui um currículo e uma metodologia adequada para esta etapa da escolarização. Mediante esta colocação, foi criada a Classificação para o Padrão Internacional de Educação (ISCED) que categoriza programas de educação e qualificações relacionadas por níveis e campos de educação atendendo o seguinte desdobramento:

- O termo (ECEC) é utilizado para Educação e Cuidados na Primeira Infância desde o nascimento até a idade escolar obrigatória na escola primária.
- A classificação de referência possui nove níveis de ensino, do Nível 0 ao Nível 8, onde o ISCED 0, refere-se à educação infantil e o ISCED 1 refere-se ao ensino fundamental, (ISCED 2011).

Os programas do ISCED 0 incluem centros de educação e formação infantil que prestam serviços às crianças para apoiar o seu desenvolvimento e prepará-los para a participação na escola e na sociedade até o início do ensino fundamental. Este programa subdivide-se em duas categorias:

a) desenvolvimento educacional da primeira infância (ISCED 01), no Brasil denominado como creche
b) educação pré-escolar (ISCED 02), no Brasil denominado Educação Infantil.

A figura a seguir irá detalhar melhor a descrição destes segmentos:

Figura 1 - Classificação Internacional de Educação (ISCED)

ISCED classification		Level of education	Description
ISCED 0	ISCED 01 Early childhood educational development ISCED 02 Pre-primary education	Early childhood education	Refers to early childhood programmes that have an intentional educational component and aim to develop cognitive, physical and socio-emotional skills necessary for participation in school and society. Programmes at this level are often differentiated by age
ISCED 1		Primary education	Designed to provide a sound basic education in reading, writing and mathematics and a basic understanding of some other subjects. Entry age: between 5 and 7. Typical duration: six years

Fonte: OECD (2019, p 12)

Dentre os sete (7) países que atendem esta organização, selecionamos na OECD (2019) alguns currículos para entender como estes incorporam a Educação Física na Educação Infantil. Vale ressaltar que os currículos descritos a seguir foram selecionadas porque enfatizam especificamente o desenvolvimento das habilidades básicas.

Figura 2 – Organização Curricular de 7 países que pertencem à OECD.

	Curriculum ISCED 01	Curriculum ISCED 02	Curriculum ISCED 1
Japan	National Curriculum Standards for Day care Centres (0- 5 years) National Curriculum Standards for Integrated Centres for ECEC (0- 5 years)		National Curriculum Standards for Elementary Schools (6-12 years)
		National Curriculum Standards for Kindergarten (3-5 years)	
Luxembourg		Curriculum Framework for Pre-primary and Primary Education (3-12 years)	
	National Framework for Non-formal Education of Children and Young People (0-12 years)		
New Jersey (United States)	New Jersey Early Learning Pathways (0-5 years) Preschool Implementation Guidelines Kindergarten Implementation Guidelines		New Jersey Student Learning Standards (5-18 years) 1st-3rd-grade Implementation Guide
New Zealand	*Te Whāriki* (Early childhood curriculum) (0-5 years)		New Zealand Curriculum and *Te Marautanga o Aotearoa*.(the national curriculum for Māori medium schooling) (6-18 years)
Norway	Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens (0-5 years)		The Knowledge Promotion Curriculum (6- 18 years)
Scotland (United Kingdom)		Curriculum for Excellence (CfE) (3-18 years)	
Victoria (Australia)	Victorian Early Years Learning and Development Framework (VEYLDF) (0-8 years)		
			Victorian Curriculum F-10 (5-17 years)

Fonte: OECD (2019, p 48).

O currículo da Nova Zelândia (New Zealand Ministry of Education, 2017) para crianças de 0 a 5 anos, é chamado de Te Whāriki e está alinhado a todos os níveis de ensino para proporcionar aos alunos um claro senso de continuidade e direção. Neste currículo, concentram-se em atividades contínuas ao longo da vida. Mesmo não sendo prescritivos, mas fornecem uma estrutura que as instituições de educação infantil e de ensino fundamental devem usar para desenvolver um currículo local atendendo às necessidades de crianças, pais, famílias e comunidade.

Assim, o foco está no bem-estar dos próprios alunos, dos familiares e da sociedade por meio da aprendizagem em contextos relacionados à saúde e ao movimento.

Às áreas de aprendizagem estão estruturadas a partir da integração de conceitos, vertentes e de seus objetivos de realização, além das principais áreas de aprendizagem.

- *Os Conceitos:*

1 - Hauora - uma filosofia de bem-estar maori que inclui as dimensões taha wairua, taha hinengaro, taha tinana e taha whānau, cada uma influenciando e apoiando as outras.

2 - Atitudes e valores - uma atitude positiva e responsável por parte dos alunos em relação ao seu próprio bem-estar; respeito, cuidado e preocupação com outras pessoas e com o meio ambiente; e um senso de justiça social.

3 - A perspectiva socioecológica - uma maneira de visualizar e entender as inter-relações que existem entre o indivíduo, os outros e a sociedade.

4 - Promoção da saúde - um processo que ajuda a desenvolver e manter ambientes físicos e emocionais de apoio e que envolve os alunos em ações pessoais e coletivas.

Através da aprendizagem e da aceitação de desafios em contextos relacionados à saúde e movimento, os alunos refletem sobre a natureza do bem-estar e como promovê-lo.

- *As vertentes:*

1 - Saúde pessoal e desenvolvimento físico, em que os alunos desenvolvem os conhecimentos, entendimentos, habilidades e atitudes de que precisam para manter e melhorar seu bem-estar pessoal e desenvolvimento físico;

2 - Conceitos de Movimento e Habilidades Motoras, nas quais os alunos desenvolvem habilidades motoras, conhecimentos e entendimentos sobre movimento e atitudes positivas em relação à atividade física;

3 - Relações com outras pessoas, nas quais os alunos desenvolvem entendimentos, habilidades e atitudes que melhoram suas interações e relacionamentos com os outros;

4 - Comunidades e ambientes saudáveis, nos quais os alunos contribuem para comunidades e ambientes saudáveis, executando ações responsáveis e críticas.

- *As Áreas de aprendizagem:*

Estas incluem: saúde mental, educação sexual, alimentação e nutrição, cuidados com o corpo e segurança física, atividade física, estudos esportivos e educação ao ar livre.

Por fim, o foco da educação física neste programa é o movimento e sua contribuição para o desenvolvimento dos indivíduos e das comunidades. Ao aprender através e sobre o movimento, os alunos entendem que o movimento é parte integrante da

expressão humana e que pode contribuir para o prazer das pessoas e melhora de suas vidas. Eles aprendem a entender, apreciar e mover seu corpo, relacionando-os positivamente com os outros e demonstram atitudes e valores construtivos. Esse aprendizado ocorre quando eles se envolvem em brincadeiras, jogos, esportes, exercícios, recreação, aventura e movimentos expressivos em diversos ambientes físicos e sociais.

A educação física incentiva os alunos a se envolverem em experiências de movimento que promovem e apoiam o desenvolvimento de habilidades físicas e sociais, pensamento e ações permitindo que os alunos entendam o papel e o significado da atividade física.

Na Escócia (Reino Unido) o Currículo de Excelência (SCOTTISH GOVERNMENT 2007[1], 2007[2], 2008) abrange crianças de 3 a 18 anos, constituindo um currículo totalmente integrado que permite esclarecer duas situações.

1 - A capacidade que o Currículo de Excelência visa desenvolver em crianças e jovens (alunos bem-sucedidos, indivíduos confiantes, cidadãos responsáveis e contribuintes eficazes) são mantidas e abordados em todos os níveis curriculares.

2 - O currículo para o nível inicial considera os dois anos de aprendizado e cuidado infantil antes da escola (3-4 anos) ao primeiro nível primário (5 anos) como uma unidade, estabelecendo o mesmo currículo, organização, experiências de aprendizagem e resultados esperados.

Desta forma, o nível inicial de educação infantil, em particular, adota uma abordagem holística do aprendizado de crianças pequenas, que responde às mudanças nas necessidades de desenvolvimento de cada criança e valoriza o seu conhecimento prévio. Os centros têm o escopo de refletir a individualidade de suas comunidades locais oferecendo experiências de aprendizado únicas e de alta qualidade para todos as crianças.

Desde o início, as crianças pequenas são parceiras no processo de aprendizagem, participando ativamente do planejamento, estratégia e direção de sua própria aprendizagem. Para Crianças de 3 a 5 anos, são usadas, as experiências e os resultados do nível inicial para planejar coerentemente a progressão na aprendizagem através do currículo, combinando experiências e resultados nas áreas curriculares em uma variedade de contextos.

O objetivo do currículo nesse estágio inicial é apoiar as crianças em todos os aspectos do seu desenvolvimento emocional, social, cognitivo e físico permitindo que se tornem cada vez mais independentes e responsáveis para progredir em seu aprendizado. Assim, cabe à educação física promover desafios às crianças e aos jovens para

experimentarem a alegria do movimento, desenvolvendo atitudes positivas individualmente ou em grupo.

Na Austrália, o currículo também tem uma abordagem única para a educação infantil e a escola primária. Alguns estados como por exemplo, Victoria, são responsáveis pela política educacional, embora o governo nacional desempenhe seu papel.

No Victoria State Government (2019) os primeiros anos de aprendizagem e desenvolvimento apresentado pelo Currículo Victorian Early Years Learning and Development Framework (VEYLDF), deve fornecer amplos recursos para apoiar os processos de alinhamento curricular e continuidade da aprendizagem das crianças com pedagogias relevantes para esta etapa da aprendizagem. Desta forma, quatro habilidades gerais são identificadas para abordar os principais componentes do aprendizado das crianças, sendo eles: função executiva, resolução de problemas, habilidades sociais e habilidades motoras.

Tratando-se especialmente deste último componente apresentado, atrelado à Educação física, as habilidades motoras abrangem a exploração física e o envolvimento ativo com o meio ambiente usando-se de diferentes habilidades. O Programa VEYLDF, descreve as habilidades motoras como: a capacidade de criar movimentos corporais que resultam da interação do cérebro, sistema nervoso e músculos. As habilidades motoras são geralmente divididas em habilidades motoras finas (por exemplo, movimentos das articulações menores das mãos e dedos) e habilidades motoras grossa (por exemplo, rolar, passar do sentado para o pé, andar, correr). Deste modo, o desenvolvimento físico refere-se ao crescimento físico, habilidades e saúde das crianças, incluindo exploração física e envolvimento ativo com o ambiente utilizando-se das habilidades motoras.

Segundo o Programa do Victoria State Government (2019, p. 21), o movimento prepara as crianças para a escola e para a vida, desenvolvendo a confiança e suas habilidades sociais.

> O cérebro da criança se desenvolve rapidamente por meio de explorações físicas com crianças ativas explorando o mundo através do toque, visão, som, gosto, olfato e movimento.

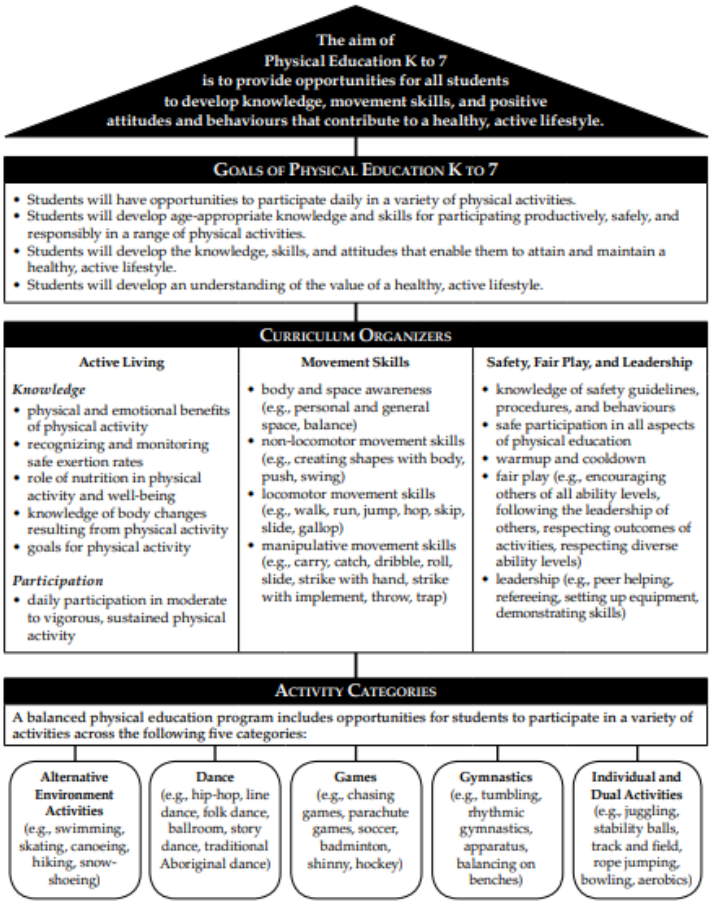
Nesse viés, entende-se que as habilidades motoras se tornam essenciais para o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem exploratória, inclusive para as crianças mais novas. Deste modo, ao avaliar as crianças, o programa permite concentrar um aspecto particular do desenvolvimento físico, como habilidades motoras finas ou habilidades motoras grossa através das brincadeiras.

O Physical Education K to 7 (MINISTRY OF EDUCATION BRITSH COLUMBIA, 2006) objetiva proporcionar oportunidades para que todos os alunos possam desenvolver conhecimentos, habilidades de movimentos, atitudes, e comportamentos positivos que contribuem para um estilo de vida saudável e ativo. Há ainda uma crescente conscientização da importância de proporcionar às crianças oportunidades de participarem das atividades propostas.

Este Programa é constituído por cincos categorias que permitem, que os alunos desenvolvam conhecimentos, habilidades e atitudes para atingir e manter um estilo de vida ativo, sendo elas: a) atividades ambientais, b) jogos, c) dança, d) ginástica, e) atividades individuais e ou em duplas.

Desta forma, os alunos acabam tendo a oportunidade de participar diariamente de diversas atividades, para desenvolver o conhecimento dessas habilidades, cada qual apropriados à sua idade participando de maneira produtiva, segura e responsável. A Figura 3 irá apresentar a organização curricular da Educação Física para a Educação Infantil (Kindergarten).

Figura 3 – Educação Física K ao 7



Fonte: Ministry of Education Britsh Columbia (2006, p.14)

Nesta organização curricular, os alunos desenvolvem uma gama de habilidades de movimentos necessários, para uma participação eficiente dentro do que é proposto. Este currículo oferece ainda oportunidades efetivas de movimento por meio da participação das categorias que desenvolvem habilidades específicas de movimentos manipulativos, locomotores e não locomotores.

A seguir, a Figura 4 irá apresentar uma lista completa das habilidades de movimento não locomotor, locomotores e manipulativas, abordadas pelo currículo de K a 7.

Figura 4 - Habilidades específicas de movimento: não locomotores, locomotores e manipulativos

Non-Locomotor Movement Skills movements performed "on-the-spot" without travelling across the floor or surface	• balance (1-point balance, 2-point balance, etc.; alone, with partner, in groups, with implements or equipment) • create shapes with body (e.g., by bending, curling, pulling, pushing, stretching, and/or twisting) • rock or sway • step turn • swing • weight transfer
Locomotor Movement Skills movement skills that incorporate travelling across the floor or surface (in a variety of directions, levels, and pathways; individually or in partners or groups, in various formations)	• body roll (log roll, shoulder roll) • gallop or slide • leap • ready position • run • running jump • skip • travelling hop or jump • two-foot stop (at conclusion of locomotor movement) • walk
Manipulative Movement Skills movement skills involving the control of objects such as balls primarily with the hands or feet; may also involve the use of specific implements such as racquets or bats	• carry an object • dribble object with hands • dribble object with feet • kick • one-handed catch • one-handed throw (underhand or overhand) • roll or slide an object • pull or push an object • strike object with hand • strike object with implement • trap object with feet

Fonte: Ministry of Education Britsh Columbia (2006, p.15)

Diante desta lista, as atividades são atribuídas a cada faixa etária onde é feita divisão por salas/séries. Por fim, observa-se ainda que da Educação infantil à 4ª série, (atual 5º ano na legislação brasileira) habilidades específicas de locomoção e manipulação são identificadas nos resultados de aprendizagem prescritos e como forma de avaliação são atribuídas notas para registrar o aprendizado e uma posterior avaliação em novos contextos. Ao mesmo tempo, entende-se que as habilidades de movimento são adquiridas

ao longo de vários anos e que os professores continuarão a abordar as habilidades de movimento em várias séries.

Nos Estados Unidos não se têm um sistema nacional de educação; em vez disso, os Estados têm autoridade para seus sistemas e a autoridade educacional é, muitas vezes, transferida para os níveis locais, como distritos escolares. Nesse sentido, será apresentado um exemplo que retrata esta realidade.

O Physical Education Framework foi elaborado para atender as escolas públicas da Califórnia desde a Educação Infantil até a 12ª. série (CALIFORNIA STATE BOARD EDUCATION, 2009), e descreve que no Programa de Educação Física para a Educação Infantil (kindergarten) as crianças são aprendizes individuais.

Este documento, concentra-se principalmente sobre dois aspectos, sendo eles: a) movimentação no espaço, incluindo o espaço geral ao seu redor; b) espaço pessoal. Deste modo, as habilidades não-motoras incluem como o corpo se move em seu eixo, e as habilidades locomotoras a movimentação no espaço geral.

Uma vez que as crianças conseguem se mover efetivamente em seu espaço, elas se concentram nos objetos - por exemplo, equipamentos e materiais.

Nesta fase, as crianças podem ser orientadas a se mover em seu ambiente, pelo puro prazer de explorar o espaço e controlar seu corpo objetivado na aprendizagem de três habilidades básicas de movimento, tais como:

a) Habilidades locomotoras – rastejar, andar, saltar e galopar com o pé preferido, jogos de ritmos, cantigas que proporcionem essas habilidades e a participação de caminhadas e marchas em círculo ou em pequenos grupos.
b) Habilidades de movimento não-locomotor – balançar, flexionar e alongar, torcer e girar, tensionar e relaxar, empurrar e puxar, subir e descer, bem como à participação de atividades rítmicas e de jogos que requerem esses movimentos;
c) Habilidades motoras de estabilidade ou estabilizadoras - experimentar uma variação de equilíbrios que posicionam o centro de gravidade sobre a base de apoio.
d) Habilidades de manipulação de objetos - manipular e brincar com uma grande variedade de objetos: bolas leves, objetos macios, pufes, fitas, aros e objetos elaborados pelas crianças, como por exemplo: bolas de meia.

Os alunos também aprendem e interpretam seu ambiente através da brincadeira e realizam movimentos exploratórios para o acompanhamento rítmico ou musical já que estes podem ser fornecido pelo professor, por outros alunos ou por gravações.

Estas experiências começam com a expansão do conhecimento do eu físico através da identificação de partes do corpo - tanto externas (por exemplo, braços, pernas, cabeça e características faciais) quanto internas (por exemplo, coração e pulmões). O nível de energia e a prontidão do movimento contribuem para a disposição de participar de atividades em que as crianças descobrem que o coração bate mais rápido e a respiração acelera à medida que movem seus corpos.

Se fizermos uma analogia sobre os currículos supracitados percebemos que eles objetivam a aprendizagem do movimento em que um trabalho adequado com as habilidades motoras propicia um ganho significativo e complexo durante a aprendizagem de uma atividade motora como também, a socialização e o desenvolvimento afetivo-emocional entre as crianças.

O Brasil não é um país membro da OECD, mas tem a distinção de membro pleno, com participação em algumas reuniões e o MEC (Ministério da Educação e Cultura), mantém parceria com a OECD para a promoção de políticas públicas voltadas à melhoria da educação.

Deste modo, o cenário nacional, traz a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (BRASIL, 2018), como um documento oficial que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras, uniformizando o ensino das escolas públicas e privadas em todos os segmentos da educação básica, para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Todavia, os Estados em consonância com os Municípios, tem autonomia de criar seus programas, desde que atendam às propostas educacionais da BNCC (BRASIL, 2018) mas não aponta para a inserção de um profissional (a) de Educação Física, o que acredito ser imprescindível. Corroborando a minha colocação, para Martins (2018), a atuação advinda dos conhecimentos destes profissionais para a Educação Infantil, trazem contribuições específicas referentes ao modo como o trabalho pedagógico com o Campo de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento, podem ser desenvolvidos por esses profissionais.

Diante disso, apresentarei a seguir cinco Programas de Educação Infantil embasados na BNCC, cada qual correspondendo às regiões do Brasil com atuação de profissionais distintas e propostas diversificadas quando se trata do Campo de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento

O primeiro programa é proposto por SÃO PAULO (2019) e apresenta o *Currículo da Cidade* sendo elaborado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) /

Coordenadoria Pedagógica – Divisão da Educação Infantil (COPED-DIEI), e por todos os segmentos presentes nas Unidades Educacionais (UEs) das 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs).

Atinente a orientações propostas na BNCC e ao conteúdo temático, o tema que interliga o Currículo da Cidade as aulas de Educação Física (Corpo, Gesto e Movimento) é encontrado como: Bebês e crianças na cidade de São Paulo - as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica nas Unidades Educacionais.

Dentro desta perspectiva este tema acaba sendo dividido em subtemas que podem ser trabalhados ao longo do ano em diferentes momentos, em espaços, com diversos materiais e diferentes dinâmicas, tais como:

a) A brincadeira como experiência de cultura;

b) A brincadeira e as culturas infantis;

c) A brincadeira nas práticas cotidianas;

d) Como, onde e com o que brincar.

No brincar, as crianças expressam e comunicam suas experiências, reelaboram-nas, reconhecendo-se como sujeitos pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural. Por meio das brincadeiras, aprendem sobre si, sobre as suas relações com o mundo, sobre os objetos e os significados culturais do meio em que vivem. Nesse sentido, brincar é uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social são organizadas, com a ação coletiva das crianças (KISHIMOTO,1996).

Em Os brinquedos e brincadeiras de creche, Brasil (2012) lista as condições para acontecer o brincar: aceitação do brincar como um direito da criança; compreensão da importância do brincar para a criança, como um ser que precisa de atenção e carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades; criação de ambientes educativos especialmente planejados; oferecer oportunidades de qualidade para brincadeiras e interações, e o desenvolvimento da dimensão brincalhona da professora.

As crianças aprendem a brincar e a interpretar a partir de um conjunto de vivências e referências e, por meio das brincadeiras que fazem parte do seu cotidiano, criam seus valores e costumes. Assim, as gerações transformam as brincadeiras transmitidas ao longo do tempo simultaneamente criando as suas brincadeiras, modificando as regras e as formas de brincar, utilizando-se de objetos e diferentes brinquedo para construir a sua própria cultura lúdica (BROUGÈRE, 2003; 1998).

Entretanto, vale ressaltar que a falta de recursos para utilizar na brincadeira (brinquedos e materiais de largo alcance) empobrece a experiência da criança. Por isso, quanto mais materiais e recursos disponibilizarmos para elas empregarem no universo da brincadeira, maior será a possibilidade para uma nova criação e descoberta.

Quando observamos as crianças brincando livremente com material disponível e em alguns casos sem material, percebemos que as crianças pequenas são atores sociais capazes de agir, participar, argumentar, criar, significar, escolher e aprender a partir das interações com as pessoas e com os mundos sociais que as rodeiam, produzindo a cultura infantil.

Com as brincadeiras, as crianças exercitam e formam uma percepção cada vez mais aguçada das coisas (formas, cores, tamanhos, texturas, volume, peso, entre outros), vão formando uma memória, descobrem possibilidades de exploração dos objetos, encontram soluções para problemas que aparecem na brincadeira, aprendem a não discriminar, a não excluir, desde que na própria brincadeira seja respeitado o tempo de cada um, bem como o conhecimento de cada criança participante.

Contudo, vale ressaltar que o trabalho apresentado pelo Currículo da Cidade, proposto por São Paulo (2019), que traz as interações e brincadeiras como princípios para a ação pedagógica; apesar de contemplar o Campo de Experiência: Corpo, Gesto e Movimento; não é atribuído aos profissionais de Educação Física, visto que estes, não fazem parte do escopo deste segmento. Desta forma, a elaboração e implementação deste conteúdo fica por conta das professoras de sala, que muitas vezes a meu vêr, não têm o conhecimento e o preparo necessários para construir um planejamento que atenda as necessidades e demandas educacionais que são encontradas nas aulas de Educação Física.

O segundo Programa é proposto por Florianópolis (2016) [1] e apresenta em seu currículo: *A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Relatos e Experiências, as estratégias da ação pedagógica da educação física na educação infantil aos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs)*. Este documento articula práticas que propiciam interações e brincadeiras na promoção de novas experiências tematizando o grande acervo de práticas corporais sendo eles: brincadeiras, jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e a manifestações da cultura popular.

Nessa perspectiva, as crianças são consideradas como sujeitos ativos de sua própria formação, ressignificando e reformulando os espaços, materiais e brincadeiras. Assim, os NAPs, devem propiciar às crianças diversas formas de brincar, em ambientes distintos e com uma grande variedade de materiais proporcionando por sua vez,

momentos em que a criança explore, brinque, formule, reformule e ressignifique, FLORIANÓPOLIS (2016) [1].

Neste documento são encontradas algumas orientações de práticas para que os professores de educação física dialoguem com a especificidade da Educação Infantil a partir dos eixos: brincadeira e interação, sendo elas:

- Práticas circenses: acrobacias, malabarismos, contorcionismo, equilibrismo;
- Ginástica: jogos e brincadeiras de ginástica (imitação de movimento de animais, rolamentos, cambalhotas, acrobacias, estrelas, saltos, giros, equilíbrios, ponte, vela, parada de mãos e de cabeça etc.);
- Manifestações da cultura popular: cirandas, brincadeiras em roda, brincadeiras tradicionais, práticas de resgate de elementos da cultura local;
- Jogos e brincadeiras utilizando os mais variados materiais/brinquedos;
- Jogos de perseguição;
- Dança: danças populares e folclóricas, moderna, clássica, de rua etc.
- Atividades musicais em relação ao movimento: música com gestos, com movimentos, jogos e brincadeiras com música
- Atividades dramatúrgicas: representação e dramatização de histórias, improvisação, criação de peças;
- Jogos de faz de conta: uso de fantasias/figurinos, representação de personagens; Brincadeiras historiadas associadas ao movimento;
- Esportes, como natação, nas unidades que ficam próximas à praia, à lagoa, mas não somente estas unidades;
- Construção de fantasias, fantoches, bonecos e livros, com relação às práticas corporais;
- Movimento criativo: imitação, a mímica, a exploração de objetos fixos ou móveis, dos diversos níveis de espaço, tempo, peso;
- Práticas para relaxamento e percepção corporal;
- Elementos relacionados com os projetos coletivos e projetos de sala;
- Criação, discussão e problematização de regras nas brincadeiras;
- Reorganização dos espaços (parque, sala, refeitório) e novas maneiras de utilizá-los, brincar com os brinquedos da sala e do parque, pendurar-se em cordas e balanços, circuitos e desafios.
- Passeios: saídas que possibilitam conhecer outros lugares e fazer atividades diferentes das que são realizadas na unidade, tais como: passeios na comunidade bem como, passeios fora da comunidade.

Quanto ao processo avaliativo, o documento orienta à observação da perspectiva teórico-metodológica adotada podendo utilizar-se de diversos instrumentos embasados nos objetivos do PPP (Projeto Político Pedagógico) das NAPs, nas Diretrizes, no planejamento de ensino, nos projetos coletivos, além dos objetivos específicos da Educação Física para cada faixa etária.

Diante do exposto, percebemos que os dois programas que trazem a BNCC como pressuposto básico, apesar de alegarem como eixo as brincadeiras e interações apresentam um direcionamento distinto em suas ações pedagógicas.

O Currículo de Florianópolis (2016)[1] apresenta um planejamento sistematizado, com objetivo, metodologia, matérias a serem utilizados e ambientes pré-estabelecidos para as aulas direcionadas ao segmento da educação infantil bem como, profissionais da área que atendem a especificidade do conteúdo a ser lecionado; enquanto que o Currículo de São Paulo (2019) apresenta o tema a ser abordado durante o ano letivo podendo ser direcionado a diferentes momentos, espaços, materiais e dinâmicas e a elaboração e implementação destes programas não são atribuídos aos profissionais de Educação Física, mas sim, às professoras polivalentes. E nesse contexto, Sayão (2002, p.2) salienta que:

> Cabe, portanto, aos/as profissionais elaborarem pressupostos teórico metodológicos que deem conta de garantir o trabalho pedagógico da Educação Física à luz da Pedagogia da Educação Infantil. Neste caso, é preciso superar a concepção disciplinar de Educação Física fortemente enraizada na formação docente e partir para a ideia de complementaridade de ações pedagógicas que englobam diferentes profissionais, de diferentes áreas de formação que pensam, planejam e desenvolvem planos de trabalho tendo as crianças como centro irradiador das interações e não, o conhecimento determinado a priori pelos adultos.

O terceiro programa corresponde ao *Documento de Referência Curricular para Mato Grosso – Educação Infantil*, DRCMT (Mato Grosso, 2018), região centro-oeste do Brasil e traz como perspectiva a necessidade de se valorizar o corpo e o movimento, relacionando-os aos objetivos e ações pedagógicas objetivadas no desenvolvimento das:

1. Habilidades motoras – força, equilíbrio, flexibilidade, coordenação fina e ampla, lateralidade, entre outras;
2. Habilidades comportamentais – desinibição, socialização, conceito de saúde (qualidade de vida, tempo livre, lazer), vivências emocionais etc.;
3. Habilidades expressivas – fluência verbal, ritmo, expressão dramática, dicção e destreza manual.

Desta maneira, este programa compreende que na Educação Infantil, o corpo é o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, visto que por meio da estimulação e desafios corporais, a criança irá apropriar-se dos seus sentidos e suas funções. Neste sentido cabe ao professor proporcionar em suas práticas pedagógicas:

- ✓ o cuidado físico,
- ✓ o desenvolvimento motor,
- ✓ a ampliação de repertório de gestos,
- ✓ o uso do corpo em diferentes espaços, promovendo a autonomia;

Assim, o currículo da educação Infantil do Estado de Mato Grosso concebe o movimento, o gesto e o corpo como manifestações de linguagem, à medida que lhes são possibilitadas a progressão de suas competências corporais, por meio dos direitos de aprendizagens de conviver, brincar, participar, expressar, explorar e conhecer-se, agindo no ambiente pelo movimento, conhecendo o próprio corpo, expressando-se e interagindo por meio de jogos, brincadeiras, danças e dramatizações entre outros.

Atrelados ao entendimento de Faria e Salles (2012, p. 110), o sistema de ensino Mato-Grossense assume o entendimento sobre a apropriação e a transformação do mundo por meio do movimento "conhecemos e modificamos os espaços, os objetos, os elementos da natureza, a nós mesmos, bem como nos relacionamos com o outro e com a cultura[...]."

Assim, cabe ao professor oportunizar diferentes situações que envolvam a dança, a expressão corporal e o movimento por meio dos eixos interações e brincadeiras, garantindo em suas práticas pedagógicas a mobilização de seus movimentos para explorar o entorno e as possibilidades de seu corpo, observando as expressões do corpo nas mais diferentes manifestações culturais e brincadeiras tradicionais. Para Farias e Salles (2012) as crianças tomam consciência de seus limites e possibilidades, tanto para proteger sua integridade física, quanto para ter cuidado com o corpo do outro.

O presente programa sugere um contínuo trabalho com este campo de experiências nos diferentes grupos etários, sendo fundamental no planejamento curricular objetivar o desenvolvimento integral da criança. Assim, se faz necessário que dentre as diversas possiblidades, vivenciem experiências de:

- ✓ Movimentar-se ritmicamente ao som de músicas de diferentes gêneros;
- ✓ Dançar, criando movimentos;
- ✓ Participar de brincadeiras musicais, de roda ou de danças circulares;
- ✓ Possuir autonomia para orientar-se corporalmente com relação a frente, atrás, no alto, em cima etc.;

- ✓ Construir, com o auxílio do professor, brinquedos com sucata;
- ✓ Ampliar a imitação de gestos, postura e vocalizações de modelos (adultos, crianças, animais ou personagens de histórias);
- ✓ Ter presteza e autonomia na manipulação e exploração de diferentes objetos;
- ✓ Discriminar e nomear partes do próprio corpo e do outro;
- ✓ Controlar gradualmente o próprio movimento, ajustando suas habilidades, as diferentes situações das quais participa;
- ✓ Nomear as características e funções das diferentes partes do corpo;

O quarto currículo está representado pela região do nordeste, ou seja, o currículo do Ceará denominado *Documento Curricular Referencial do Ceará: Educação Infantil e Ensino Fundamental*- DCRC (Ceará, 2019), que por sua vez traz sua proposta para a educação infantil embasada nas seguintes metas:

- <u>Corpo, gestos e movimentos</u>

- ✓ Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.
- ✓ Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.
- ✓ Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.
- ✓ Coordenar suas habilidades manuais.

A brincadeira é a atividade principal do dia a dia da criança. Nas brincadeiras, as crianças podem tomar decisões, expressar sentimentos e valores, conhecer a si, aos outros e o mundo, repetir ações prazerosas, partilhar, expressar sua individualidade e identidade por meio de diferentes linguagens, usar o corpo, os sentidos, os movimentos, solucionar problemas e criar.

A seguir será apresentado a proposta de brincadeiras que são sugeridas no *Documento Curricular Referencial do Ceará*, CEARÁ (2019), para serem trabalhadas com as crianças entre 4 e 5 anos de idade.

Quadro 2 - Propostas de brincadeiras para as crianças de 4 e 5 anos do Documento Curricular Referencial do Ceará, DCRC.

CRIANÇAS DE 4 ANOS	CRIANÇAS DE 5 ANOS
• comunicar-se com os companheiros na brincadeira utilizando sons, musicais ou não, ou diferentes formas de gestos e expressões vocais e corporais; • brincar com a sonoridade de palavras, criando rimas; • brincar de esconde-esconde, de jogar bola, de pique, de seguir o mestre, de lenço atrás, de caça ao tesouro etc.; • montar quebra-cabeça; • dramatizar uma história usando bonecos ou marionetes como atores; • construir brinquedos, casas e cidades com diferentes materiais, sem necessariamente usar um modelo.	● brincar de pula-sela, amarelinha, corda, pega-pega; • elaborar coletivamente e dramatizar um enredo usando bonecos como atores; • escolher vestimenta para compor um personagem para si ou para um colega; • maquiar-se ou a um colega para desempenhar certo papel; • discutir as intenções dos personagens de um enredo encenado; • participar de jogos de tabuleiro como: loto, damas, memória, dominó etc.; • explicar as regras de um jogo para outra criança; • fazer brinquedos com sucata sem seguir modelo; • construir casa/castelos de cartas, de cartolina, de panos e outros materiais; • fazer dobraduras simples, elaborar máscaras, fazer bonecas de pano, ou • de espiga de milho; • construir e empinar pipas com a ajuda de um adulto.

Fonte: Adaptado de Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019).

Essas são algumas das brincadeiras que podem ser organizadas diariamente. Para tanto, a escolha do local e dos materiais que estarão disponíveis é fundamental. No entanto esta proposta não oferta um profissional qualificado da área para melhor atender as necessidades das crianças cabendo a professora de sala de aula elaborar as atividades, criar estratégias e preparar todo o contexto para a realização desta prática.

- ✓ oferecer um repertório de cantigas, parlendas, adivinhas etc., possibilitando que as crianças vivenciem brincadeiras dançando, cantando, imitando;
- ✓ oportunizar situações em que as crianças possam brincar de faz de conta de diferentes formas: sozinhas, com o grupo, de forma livre e orientada pelo professor;

- ✓ estimular situações em que as crianças organizem enredos para as dramatizações, roteiros para a produção de danças e musicais e, ainda planejem a confecção de brinquedos;
- ✓ respeitar o tempo e o ritmo das crianças enquanto brincam;
- ✓ mediar os conflitos surgidos nas brincadeiras;
- ✓ participar das brincadeiras, se solicitado.

Estas são algumas das demandas propostas pelo currículo para uma elaboração de aula que envolva as crianças em um contínuo processo de aprendizado.

O quadro a seguir apresenta a proposta dos objetivos de aprendizagem e organização das aulas.

Quadro 3 – Proposta de elaboração das aulas para as crianças pequenas (4 e 5 anos).

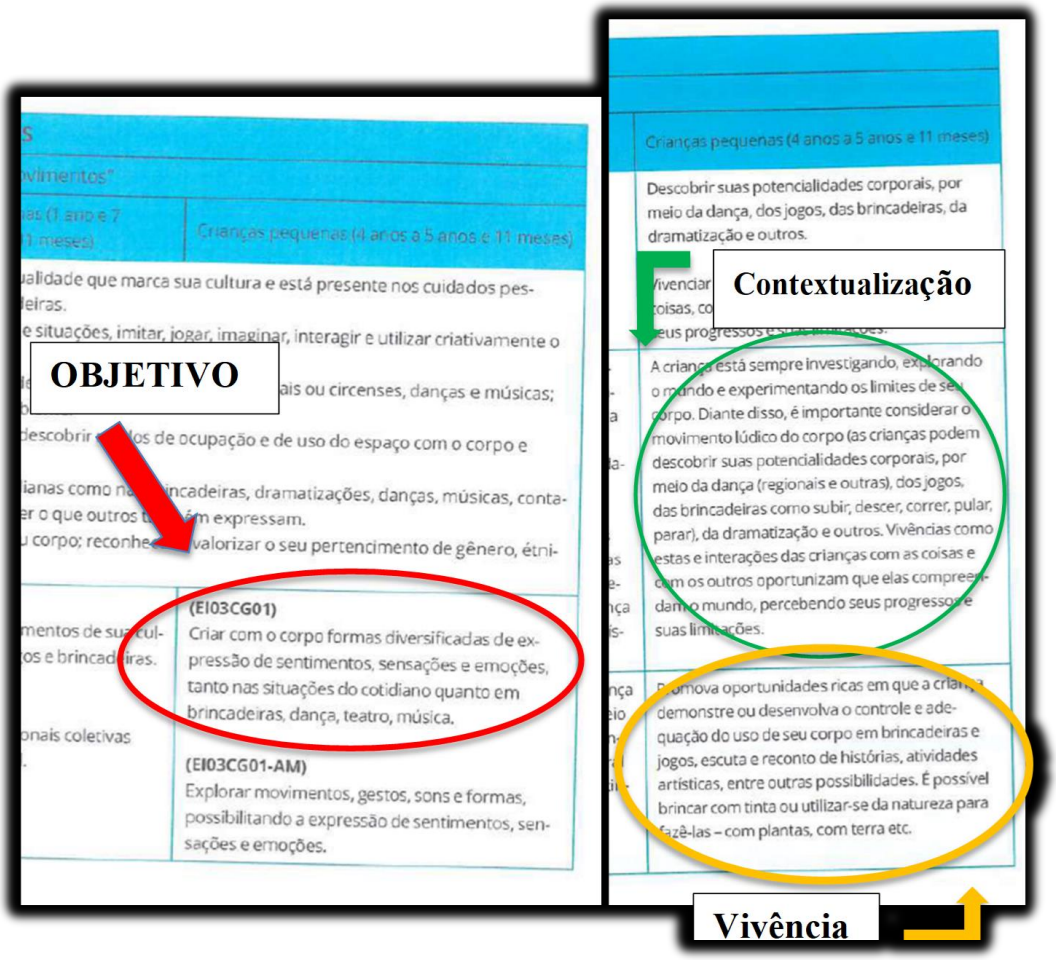
FAIXA ETÁRIA	PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
CRIANÇAS PEQUENAS	• Vivências de jogos e brincadeiras que envolvam diversificadas formas de movimentação corporal (jogar boliche, brincar de roda, de esconde-esconde etc.); • Proposição de relações que as crianças estabelecem com o seu corpo, com o espaço, com objetos e com a natureza através de brincadeiras de esconder objetos e dar dicas para as crianças acharem, como: perto, longe, embaixo, em cima etc.; • A exploração das sensações gustativas, visuais, táteis e cinestésicas no cotidiano; • A participação das crianças pequenas, como protagonistas, tanto no planejamento como na realização das atividades que envolvam a expressão corporal; • A expressão de desejos, de sentimentos e de ideias por meio das diferentes linguagens (dança, teatro, dramatização…) pelas crianças pequenas; • Apreciação e participação das crianças pequenas, dentro e fora da instituição, em danças e manifestações da cultura popular (reisados, maracatus, dentre outros); • A leitura e contação de histórias nas quais as crianças pequenas dramatizem, imitando, gestualmente suas características marcantes ou criando personagens a partir do reconto, bem como utilizando objetos sonoros e instrumentos musicais; • Experiências em que as crianças pequenas desenvolvam a autonomia e independência nas ações de cuidado consigo, com o outro, com os seus pertences e organização dos ambientes (interno e externo); • Produção de sons utilizando suas mãos, pés e outras partes do corpo; • Estimulação das crianças quanto às possibilidades de conhecer seu próprio corpo, bem como expressar corporalmente os sentimentos, as sensações, pensamentos, formas de conhecer os seres, objetos e fenômenos que as rodeiam; • Construção de uma identidade positiva de si e do grupo em que convive, respeitando a diversidade.

Fonte: Adaptado de Documento Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2019).

E por fim, a região Norte representada pelo Currículo do estado do Amazonas denominado: *Referencial Curricular Amazonense - Educação Infantil, RCA* (AMAZONAS, 2020).

O currículo do Amazonas (RCA) articula 5 fichas deste campo de experiência destrinchando as habilidades envolvidas em cada objetivos diante de sua contextualização e vivências. Cabendo ao professor de sala adequar as atividades de acordo com a proposta.

Figura 5 – Ficha descritiva da proposta de aula do Campo de Experiência - Corpo, Gesto e Movimento do RCA.



Fonte: Referencial Curricular Amazonense - Educação Infantil, RCA (AMAZONAS, 2020).

Todavia, percebemos que os programas supracitados tanto no âmbito nacional como no internacional acordam que o espaço privilegiado do brincar deve criar condições de exploração livre do espaço e do movimento, permitindo que a criança invente e aprendam novos movimentos, criem e explorem diferentes situações sejam elas criadas ou atribuídas, utilizem os materiais disponíveis e coloque os seus próprios desafios tornando-se mais autônomos e responsável pela sua execução.

Assim, entendemos que uma Educação Física na Educação Infantil deverá:

a) entender a criança como protagonista em seus processos de aprendizagem;

b) integrar seu currículo articulando às diversas áreas do conhecimento;

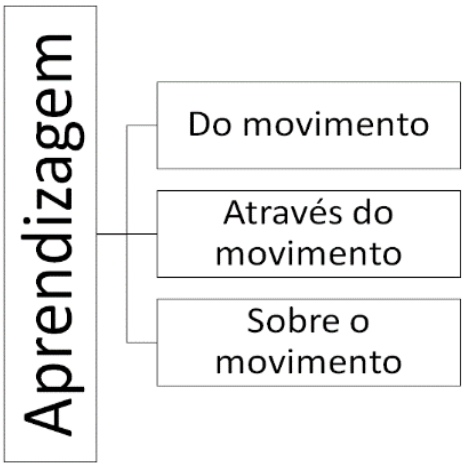
c) reconhecer as brincadeiras como aprendizagens (e não como meios)

d) expressar seu conhecimento através do/pelo movimento corporal atrelados ao contexto cultural.

Deste modo, como poderíamos então atrelar o movimento, o objeto de estudo da Educação Física, de modo a favorecer o desenvolvimento da criança?

Para Tani (2011), devemos atribuir diferentes tipos de aprendizagem relacionado ao movimento humano, como apresentados na figura a seguir:

Figura 6 – Diferentes Aprendizagens



Fonte – Adaptado de Tani (2011, p.362).

Na Aprendizagem do movimento as crianças aprendem a mover-se beneficiando-se dos aspectos inerentes ao próprio movimento, de acordo com Tani (1987) é um meio para o aluno aprender sobre si mesmo, sobre o meio ambiente e sobre o outro. Na aprendizagem através do movimento, segundo Halverson[3] (1971, p.18 apud TANI, 2011, p.360)

> "[...]caracteriza-se como aquela aprendizagem que implica o uso do movimento como meio para alcançar um fim, mas não necessariamente uma melhora na capacidade de se mover efetivamente". "[...] aprender a mover-se envolve contínuo desenvolvimento da capacidade do ser humano de usar o corpo efetivamente e harmoniosamente com crescente evidência de controle e qualidade de movimento numa

[3] HALVERSON, L. E. The young child… The significance of motor development. In: Engstrom, G. (Ed.) **The significance of the young child's motor development**. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1971.

> variedade de maneiras, em situações esperadas e inesperadas que envolve atividades como pensar, praticar, tomar decisões, entre outras.

Mas Tani (2011) nos alerta dizendo que em uma experiência de movimento é difícil separar a aprendizagem do movimento e a aprendizagem através do movimento uma vez que estes dois aspectos estão intimamente relacionados e não podem ser excluídos. E por fim, a aprendizagem sobre o movimento que estaria relacionada a outros tipos de aprendizagem adequados às expectativas e necessidades dos alunos como por exemplo: conhecimentos sobre aprendizagem motora, fisiologia do exercício, biomecânica, bioquímica do exercício, desenvolvimento motor, antropologia do esporte, e sociologia do esporte.

Desta forma, cabe ao professor atribuir de forma coerente e apropriada as atividades para as crianças bem como, suas ações pedagógicas, objetivos de aprendizagem atrelados a um programa de educação física estruturado para a faixa etária.

3.4 - PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS: ESTUDOS COM O TGMD

Um programa eficaz de educação física oferece oportunidades para todos os alunos desenvolverem conhecimentos e habilidades para participarem regularmente de uma variedade de atividades que são propostas durante as aulas de Educação Física. Essa participação ajuda os alunos a se desenvolverem e a refinar suas habilidades de movimento não locomotor, habilidades de movimento locomotor e habilidades de movimento manipulativo.

Nesta mesma perspectiva, Caçola (2006) sugere que, para a aprendizagem de habilidades motoras, é importante a variabilidade das experiências práticas, a qual é caracterizada como a variedade de movimento e das características do contexto que o aprendiz vivencia durante a prática de uma habilidade. Assim, a melhor oportunidade para a aprendizagem e aprimoramento das habilidades motoras parece estar na primeira infância, o que sugere que as crianças deverão ser estimuladas através de atividades de intervenção, ainda na educação infantil (RUDISILL et al, 2002).

Somado a isso, vários estudos demonstraram os benefícios das aulas de educação física, quando estas são objetivadas e estruturadas adequadamente para esta faixa etária (BRAGA et al., 2009; PÍFFERO e VALENTINI, 2010; SOUZA, 2015).

Estudos internacionais como (Pang e Fong, 2009; Bardid et al, 2017; Brian e colaboradores, 2016; Temple, et al., 2016; Jones, et al.,2016; Foulkes, et al.,2017; Marinšek e Denac, 2020) e Nacionais (Spessato e colaboradores, 2013; Lemos, Avigo, Barela, 2012; Lobo e Ferraz, 2016; Palma, Pereira, Valentini, 2009; Cotrim e Colaboradores, 2011; Píffero e Valentini, 2010, Costa et al,2014; Valentini, 2012; Farias, 2012) comprovam que a escassez de programas de Educação Física que enfocam as habilidades motoras básicas podem interferir negativamente no desempenho motor das crianças. Estes estudos demonstram que uma prática pedagógica elaborada e adequada ao ensino de habilidades motoras básicas nos primeiros anos da educação infantil e no ensino fundamental tornam-se essencial para os alunos, constituindo-se como conteúdos importantes para a formação de seu repertório de movimentos.

Atinente ao que foi posto, serão apresentados alguns estudos que investigaram, por meio do TGMD, a influência de programas de educação física no desempenho das habilidades motoras básicas considerando alguns fatores importantes que poderiam ter interferido durante o processo pedagógico tais como: fatores ambientais, propostas curriculares oficiais, programas estruturados e não estruturados, integração de programas e implementação dos programas por profissionais da área. Desta forma, pretendemos abarcar as pesquisas no âmbito Internacional como também no âmbito Nacional para uma maior compreensão e possível interpretação desse instrumento de avaliação.

Nesta vertente, quando abordamos sobre propostas curriculares oficiais encontramos os estudos de Pang e Fong (2009), na cidade de Hong Kong, em que os resultados encontrados indicam desempenhos superiores aos propostos pela norma quando avaliado o desenvolvimento motor de 167 crianças de 6 a 9 anos de idade, através do TGMD-2. Em 98% (163 dos 167) da amostra foi apresentado desenvolvimento motor esperado ou acima do esperado para a idade. Esse resultado foi atribuído à reforma educacional ocorrida em 2002, através da qual a Educação Física foi identificada como um dos campos principais de aprendizado desta proposta curricular e foi conferido às Habilidades Motoras Básicas (HMB) um papel de destaque como a principal atividade de aprendizagem da área nos primeiros anos escolares.

Diferentemente dos resultados encontrados no estudo supracitado, Foulkes, et al (2017) verificaram a eficácia de uma intervenção para promover as Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) de 162 crianças entre 3 a 5 anos de idade de comunidades carentes da cidade de Liverpol, Inglaterra através do Programa de intervenção lúdica ativa (Active Play). Das 12 (doze) pré-escolas envolvidas no estudo, 6 (seis) foram separadas

aleatoriamente em um grupo que receberam o pacote de recursos (materiais) e o programa oficial, elaborada por um especialista, ex-professor de Educação Física pertencente ao Youth Sports Trust, Sports Coach UK, (Federação Inglesa de Esportes com Deficiência), e a implementação das aulas foi feita por uma equipe do Active Play. Enquanto as pré-escolas que faziam parte do grupo controle receberam apenas um pacote de recursos.

Assim, foram avaliadas doze habilidades no pré-intervenção e após seis meses da implantação do programa, foram reavaliadas no pós-intervenção. Deste modo, os resultados revelaram que não houve diferença significativas entre os grupos (Controle e Intervenção) nas habilidades fundamentais de movimento (habilidade de controle de objeto e habilidade locomotora), indicando a necessidade de modificação do programa para facilitar maiores melhorias nas habilidades.

Percebe-se nesses dois estudos que mesmo após a implementação de programas estruturados os resultados divergiram uma vez que se os programas não atenderem as necessidades e demandas das crianças. Tudo indica que, mesmo que os programas sejam implementados por profissionais da área, outros fatores podem influenciar a eficácia da implementação.

Quando abordamos a influência dos ambientes e da presença de profissionais qualificados, Brian e colaboradores (2016), que também realizaram um estudo comparativo do desenvolvimento motor entre 197 crianças belgas e 171 americanas, por meio do TGMD-2 verificaram que as alunas e os alunos belgas apresentaram resultados superiores aos das crianças americanas. E esse achado foi atribuído não só aos aspectos ambientais, como por exemplo, as diferenças existentes na educação física escolar nos dois contextos, mas também, ao fato de que na Bélgica as crianças têm aulas com professores especialistas desde os 3 anos de idade, enquanto nos Estados Unidos apesar de serem ofertados momentos de recreação em ambientes com uma gama de materiais ele não dispunha de profissionais qualificados.

Quando atrelado a influência de programas estruturados e não estruturados, o estudo de Jones, et al (2016), contemplou quatro centros da primeira infância na Tasmânia, Austrália com o objetivo de avaliar as habilidades motoras grossa através de um programa de atividade física para 150 crianças em idade pré-escolar. Este programa foi desenvolvido por educadores da área que aleatoriamente selecionaram e treinaram seis professores pré-escolares para participarem da intervenção por um período de seis meses divididos entre dois grupos: aulas estruturadas e aulas não-estruturadas.

Os resultados encontrados demonstraram que não foram identificadas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Entretanto, foi encontrada uma pequena variação favorecendo o grupo de intervenção em quatro das cinco habilidades motoras brutas. Desta maneira, foi possível concluir que este estudo destacou o potencial que as intervenções apresentam quando bem estruturadas mesmo que os resultados ainda sejam pequenos, mas são significativos, apontando para a necessidade de mais estudos no setor da primeira infância.

Atendendo ao apontamento citado, os estudos a seguir apresentam sua relevância quando implementam programas estruturados e atribuem a especificidade das habilidades motoras e outras categorias de atividades como conteúdos fundamentais do programa de ensino.

Nesta perspectiva, Palma; Pereira; Valentini (2009), investigaram a influência de dois programas descritos como: Jogo com orientação (oferecido nas aulas de educação física sendo planejado e ministrado pelo especialista) e Jogo livre (contexto enriquecido em materiais para a livre exploração), sobre o desenvolvimento motor e o engajamento de pré-escolares em 71 crianças, com idade entre 5 e 6 anos, da Associação da Creche de Braga (Portugal).

Os resultados encontrados descrevem que a participação das crianças no programa Jogo com orientação promoveu ganhos em seu desempenho motor. Em contrapartida, não foram observadas mudanças no grupo do Jogo livre em contexto enriquecido, bem como no grupo-controle. Além disso, durante as intervenções as crianças do grupo Jogo com orientação apresentaram engajamento superior ao do grupo Jogo livre em contexto enriquecido, o que resulta reafirmarmos a importância do planejamento adequado e da efetivação do especialista nas aulas de educação física infantil.

Bardid et al (2017) realizaram um estudo que envolveu 992 crianças entre 3 a 8 anos de idade com o objetivo de examinar a eficácia de um programa de habilidades motoras fundamentais por um período de 30 semanas. Todos os participantes receberam seu currículo típico de Educação Física e atividades habituais. O grupo de intervenção (n = 523) recebeu uma sessão de habilidade motora semanal de 60 minutos fornecida por instrutores locais treinados em ambientes infantis existentes. Já, o grupo controle (n = 469) não recebeu nenhuma prática adicional. As habilidades motoras fundamentais foram avaliadas usando o TGMD-2, antes e depois da intervenção. Ficou constatado que o grupo de intervenção demonstrou maior ganho nas habilidades locomotoras e de controle de objetos do que o grupo controle.

Estes resultados sugerem que uma intervenção eficaz em larga escala em crianças deu-se a partir de um programa de educação física elaborado para a faixa etária, bem como sendo aplicado por profissionais treinados.

No mesmo sentido, Temple et al (2016), examinaram as associações entre participação em diferentes tipos de recreação / lazer e proficiência das Habilidades Motoras Fundamentais avaliados pelo TGMD-2 em 74 crianças (meninos e meninas) em idade pré-escolar do distrito de Victória, British Columbia. A hipótese defendida era a de que haveria associações positivas entre a proficiência das habilidades motoras e a participação em esportes organizados, atividades físicas e recreação física ativa; mas não para outros tipos de recreação / lazer pertencentes ao programa chamado CAPE (Atividades cotidianas fora das atividades escolares obrigatórias).

Assim, a crianças foram avaliadas durante 4 meses em cinco tipos de atividades formais e informais, especificamente: atividades recreativas, atividades físicas, atividades sociais, atividades baseadas em habilidades e atividades de autoaperfeiçoamento sendo estas atribuídas à duas categorias de atividades: Esporte Organizado e Recreação Física Ativa.

Nesta atribuição de categorias de atividades, ficou evidenciado que nas atividades destinadas a Recreação Física Ativa, a participação das meninas era significativamente maior quando comparado aos meninos, enquanto que, nos esportes coletivos foi identificada a prevalência dos meninos e os resultados obtidos descreveram que não houve diferenças quando comparados pelo sexo nas habilidades locomotoras; enquanto que nos escores das habilidades de controle de objetos os resultados apresentado pelos meninos foi significativamente maior do que o das meninas.

Isto nos remete a uma adequação interna entre os programas para que haja uma interação entre as duas propostas ocasionando a participação de todos nos diferentes momentos proporcionando um ganho positivo no desenvolvimento motor dessas crianças.

Para corroborar ao que foi posto, quando tratamos da integração de programas, trazemos o estudo de Marinšek e Denac (2020) que objetivou a influência de três diferentes programas educacionais sendo eles: programa de música e movimento, programa somente de movimento e programa tradicional de acordo com um currículo padrão do jardim de infância no desempenho das Habilidades Motoras Fundamentais (HMF) e Atividades Rítmicas (AR) em 62 crianças (de 5 a 6 anos) através do TGMD-2 realizados antes e após a implementação dos programas.

O grupo experimental foi dividido em dois subgrupos: grupo de movimento composto por 17 crianças (MG) e grupo de música e movimento com 18 crianças (MMG) distribuídos em 20 sessões de 40 min cada por um período de 5 semanas. Durante o mesmo período, o grupo controle (GC) participou de um programa baseado em um currículo padrão de jardim de infância empregado nas aulas públicas de jardim de infância da Eslovênia.

A partir dos resultados obtidos pode-se inferir que música e movimento são áreas curriculares inter-relacionadas e que a integração do movimento à educação musical contribuiu com a melhora no desempenho das duas áreas. Do mesmo modo, o programa que compreende só o movimento demonstrou que essa prática também contribui para o desenvolvimento da Atividade Rítmica. Assim, pode-se concluir que a maneira mais eficaz de promover o desenvolvimento das habilidades motoras concomitantemente as atividades rítmicas na primeira infância é a integração dos dois programas (música e movimento) uniformemente.

Quando abordamos os estudos nacionais brasileiros percebemos a influência positiva de programas de educação física no desempenho das habilidades motoras básicas e a indicação dos diferentes fatores já mencionados anteriormente. A seguir, apresenta-se alguns destes estudos.

Segundo Cotrim e colaboradores (2011), concernente aos achados do estudo de Brian e colaboradores (2016), analisou a influência dos fatores ambientais no desenvolvimento motor. Utilizando o teste TGMD-2 (ULRICH, 2000), compararam 30 crianças com média de 10 anos de idade, divididas em dois grupos.

O primeiro grupo, proveniente de escolas públicas tiveram aulas de Educação Física Escolar com professores polivalentes, atividades recreativas e brincadeiras sem intervenções e estruturação de conteúdo. O segundo grupo, oriundo de escolas particulares, teve aulas ministradas por professores de Educação Física que realizavam a sistematização do conteúdo com objetivos que envolviam a aquisição das habilidades motoras e utilizavam diferentes estratégias de ensino. As duas turmas tiveram aulas de Educação Física Escolar com a frequência de duas vezes por semana, com duração de 50 minutos cada aula.

Apesar de ambos os grupos estarem dentro do esperado nas habilidades de locomoção, o mesmo, não foi encontrado nas habilidades de controle de objetos. As crianças das escolas públicas apresentaram desempenho abaixo do esperado, diferentemente das crianças das escolas particulares, nas habilidades de controle de

objetos. Estes resultados embasam os argumentos sobre o prejuízo decorrente da falta de instrução adequada e da estruturação de um ambiente direcionado para promover o desenvolvimento motor dos alunos.

Nesta mesma perspectiva, Costa et al (2014) objetivaram verificar o efeito de um programa de intervenção motora sobre o desenvolvimento motor de 46 escolares de ambos os sexos (23 Grupo Intervenção e 23 Grupo Controle), com idades entre 7 e 9 anos de uma comunidade em situação de vulnerabilidade socioeconômica na Região do Cariri, Ceará, Brasil. A intervenção motora foi baseada na proposta de Valentini e Toigo (2006) e nos Processos Proximais destacados por Bronfenbrenner e Morris (2007) sendo realizadas três vezes por semanais, totalizando 36 sessões de prática em 12 semanas, com duração de 50 minutos cada intervenção. Foi elaborado um protocolo de regras e procedimentos de ação na intenção de garantir a boa condução das aulas.

Para o Grupo de Intervenção (G.I), as aulas ocorreram no mesmo ambiente (quadra) só que dividindo o espaço ou seja, enquanto de um lado da quadra eram realizadas atividades centradas na técnica dos movimentos de habilidades locomotoras, estabilizadoras e manipulativas selecionadas para aula, na outra metade da quadra foram construídos circuitos e foram realizadas atividades centradas na perspectiva do jogo, na maioria das vezes adaptado com simbologia própria que envolvesse as mesmas habilidades. Já o Grupo Controle (G.C) tinha apenas uma aula por semana, dedicada à recreação, na qual brincadeiras não específicas às habilidades motoras básicas foram ministradas pelas professoras polivalentes. Os resultados evidenciaram um o efeito positivo e significativo no desenvolvimento motor das crianças que fizeram parte do programa de intervenção. Pode-se concluir que a proposta pedagógica adotada mostrou ser eficaz para promover o desenvolvimento das habilidades locomotoras e manipulativas dos escolares.

Concernente aos fatores relacionados ao currículo e aos fatores culturais, estudos no âmbito nacional, têm sugerido que fatores relacionados ao currículo têm maior influência do que fatores culturais quando relacionados as Habilidade Motoras Básicas (HMB), como por exemplo, o esporte mais praticado naquele determinado contexto investigado (SANTOS et al., 2014). A promoção de oportunidades, tais como: o ambiente estruturado, a oferta de feedback, entre outras recomendações da literatura apresenta-se como fatores importantes para o desenvolvimento motor adequado (BARELA, 2013; GALLAHUE; DONNELLY, 2008; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; VALENTINI; TOIGO, 2006).

Foi o que demonstrou o estudo de Lemos, Avigo e Barela (2012) ao avaliarem o desenvolvimento motor de 50 crianças de 5 a 6 anos de idade utilizando o TGMD-2. As crianças foram divididas em dois grupos, sendo um grupo constituído por participantes de aulas de educação física regulares, ministradas por especialista, e o segundo grupo formado por alunos e alunas participantes de atividades recreativas supervisionadas por professoras generalistas.

Os resultados indicam que, apesar de no pré-teste não haver diferenças entre as turmas e ambas apresentarem desenvolvimento motor abaixo do esperado; após o final do ano letivo, as crianças que tiveram aulas de Educação Física com o professor especialista apresentaram melhor desempenho do que as crianças que tiveram aula com os generalistas que promoveram atividades recreativas. Além disso, os alunos e alunas que tiveram aulas ministradas pelos especialistas também apresentaram resultados de desempenho para as habilidades motoras básicas de controle de objetos acima do esperado para a idade. Pode-se inferir, a partir destes resultados que as aulas de Educação Física ministradas pelo professor especialista são mais eficientes para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

Ferraz e Flores (2004) analisaram o desenvolvimento motor de 70 alunos da Educação Infantil, com média de idade de 4 anos e 6 meses, divididos em dois grupos onde o grupo intervenção foi submetido a um programa de Educação Física com frequência de duas aulas semanais, com duração de 50 minutos cada aula, durante todo ano letivo, enquanto o grupo controle não teve aulas de Educação Física. Neste estudo foi realizada a análise de três habilidades motoras básicas – saltar, arremessar e equilibrar – segundo a adaptação de classificação de habilidades motoras básicas de Gallahue (1987). Após a análise dos dados não foi encontrada diferença significativa em duas das três habilidades avaliadas – saltar e equilibrar. Os autores sugerem que o tempo de experiência motora dos alunos e alunas do grupo de intervenção não foi suficiente para promover diferença significativa no nível de desempenho entre os dois grupos (intervenção e controle) nas duas habilidades. Já no caso da habilidade de arremessar, encontrou-se diferença significativa entre os grupos, sendo o grupo de intervenção superior ao grupo controle. Neste caso, os resultados sugerem que as oportunidades de movimento e o tempo de prática nas aulas de Educação Física foram determinantes para o melhor desempenho, uma vez que fora do ambiente escolar as crianças não têm muitas oportunidades de praticar essa habilidade básica. Desta maneira, ressalta-se a importância da quantidade de prática para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas.

Por fim, ao avaliarem 178 crianças de 4 a 7 anos do Rio Grande do Sul, utilizando o TGMD-2 (ULRICH, 2000), Spessato e colaboradores (2013) encontraram dados médios de desempenho abaixo do esperado para a idade. Resultado semelhante ao de Lobo e Ferraz (2016), que buscaram verificar através da influência de um programa de educação física no desenvolvimento motor de 78 crianças (39 meninos e 39 meninas), estudantes de uma EMEI com idade média de 05 ±0,52 anos de idade.

Concluindo, a intervenção adequada é um dos fatores que podem influenciar no desenvolvimento motor de pré-escolares, ou seja, manter o nível de desenvolvimento motor próximo ao esperado é uma condição necessária para oferecer aos alunos e alunas o direito não só de oportunizar a sua melhora, mas também alertar autoridades uma vez que evidências empíricas sugerem que a baixa proficiência motora nesta fase acarreta negativamente para um estilo de vida fisicamente saudável no decorrer de sua existência.

Segundo Costa et al (2014), se faz necessário que a disciplina de educação física supere a dependência das bases legais e tenha sua implantação e atuação efetiva, reconhecendo que capacitar e conscientizar os professores sobre seu importante papel no processo de desenvolvimento do educando, mostrando assim que uma Educação Física amparada em bases científicas que oportuniza a todos, meninos e meninas, experiências diversificadas.

A partir destes estudos, podemos consolidar os argumentos que evidenciam a relevância do ensino referente aos aspectos motores nos anos iniciais da Educação Básica. Especificamente sobre a aquisição das habilidades motoras básicas, essas pesquisas contribuem para o reconhecimento da importância das habilidades motoras básicas pelos sistemas educacionais e, assim, incentiva o avanço neste campo de pesquisa, mediante estudos que focam fatores adjacentes ao desenvolvimento motor das crianças.

3.5 - ESTILOS DE ENSINO

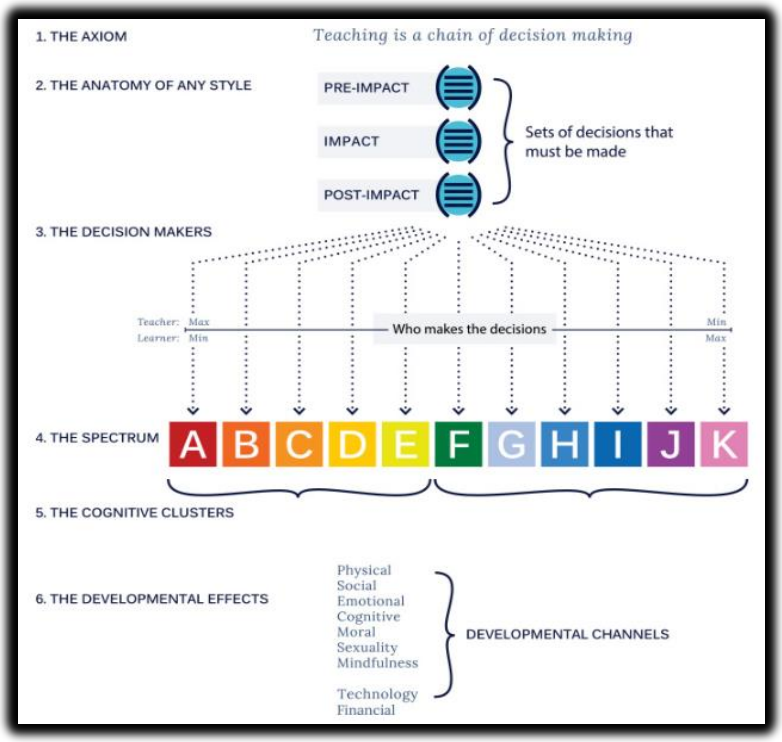
A teoria do espectro dos estilos de ensino foi introduzida por Muska Mosston na década de 60, mais precisamente em 1966. As pesquisas advindas desta teoria foram inicialmente conduzidas pelo autor no período de 1966 a 1981 e subsequentemente de 1981 a 1994 por Mosston e Ashworth.

O Spectrum proveio da necessidade de identificar e esclarecer as estruturas de comportamentos docente e para ser concebido como uma ponte entre objetivos,

conteúdos, prática de ensino e estruturas de aprendizagem nas pesquisas em educação física (MOSSTON e ASHWORTH, 2008, tradução nossa).

Nesta vertente, o Spectrum oferece uma definição que descreve sua estrutura - a Anatomia do Ensino, representado na figura a seguir.

Figura 7 – Anatomia dos Estilos de Ensino



Fonte: Spectrum of Teaching Styles (2019)
https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=20

As seis premissas que definem a Anatomia do Ensino são descritas a seguir:

1 - <u>O Axioma</u> - Um axioma é uma declaração na qual uma estrutura inteira é baseada. O axioma que guia todo o espectro deriva da premissa inicial de que “o comportamento de ensino é uma cadeia de tomada de decisão”. Todo ato deliberado de ensino é o resultado de uma decisão anterior.

2 - <u>A Anatomia de qualquer estilo</u> - fornece a estrutura geral de todos os estilos de ensino. A Anatomia é composta pelas categorias concebíveis de decisões que devem ser tomadas (deliberadamente ou por padrão) em qualquer transação de ensino-aprendizagem. Essas categorias são agrupadas em três conjuntos: o pré-impacto, o impacto e o pós-impacto.

3 - Quem toma as decisões - Tanto o professor quanto o aluno podem tomar decisões em qualquer uma das categorias de decisão delineadas na anatomia. As decisões de uma categoria são de responsabilidade de um dos dois elementos (professor e/ou aluno). Por exemplo, se o professor toma a responsabilidade, sua decisão é "máxima" em relação as outras pessoas, no caso o aluno. Cada estilo indica categorias de decisão específicas e diferentes pelas quais o professor e o aluno são responsáveis.

4 – O Spectrum - Ao estabelecer quem toma as decisões, sobre “o que” e “quando”, é possível identificar a anatomia, ou seja, a estrutura de decisão, para cada uma das 11 abordagens de ensino-aprendizagem bem como abordagens alternativas que se encontram entre cada estilo no Spectrum. Desta forma, decisões específicas são sistematicamente alteradas de professor para aluno, permitindo assim que novos objetivos sejam enfatizados até que o leque de abordagens de ensino-aprendizagem do Spectrum seja delineado.

5 - Os Grupos Cognitivos - Os estilos são agrupados de acordo com o processo de pensamento em que eles se baseiam para realizar suas intenções. Todos os seres humanos têm, em graus variados, a capacidade de se envolverem nesses três processos básicos para o pensamento consciente: memória, descoberta e criatividade que são refletidos na estrutura do Spectrum.

6 – Os Efeitos do Desenvolvimento - Os Canais de Desenvolvimento (DC) representam os caminhos universais pelos quais crescemos. Dentro de cada canal, há uma variedade infinita de atributos humanos (características / traços humanos) que refletem nosso pensamento e guiam nosso comportamento em cada canal. Esses caminhos universais são físicos, sociais, emocionais, cognitivos, morais / éticos, atenção plena, sexual e duas categorias extrínsecas: tecnológicas e financeiras.

Os atributos podem ser permanentes ou temporários; destrutivo para si ou para os outros. A surpreendente diversidade, variabilidade e complexidade da humanidade é produzida pelas infinitas combinações de atributos nos vários canais de desenvolvimento. A importância dos atributos gira em torno da percepção de que nossas decisões direcionam nosso comportamento e nosso comportamento exibe os atributos que escolhemos para orientar nossas ações.

A configuração da decisão de cada estilo de ensino aciona um conjunto específico de atributos humanos ao longo de cada canal de desenvolvimento. Cada estilo contribui de maneira diferente para o desenvolvimento do aluno no desenvolvimento cognitivo, social, emocional, físico, ético, sexual e consciente. Assim, abordagens de ensino

diversificadas, com sua configuração de decisão significativamente diferente, fornecem aos alunos uma variedade de experiências de aprendizagem diversificadas nos diferentes canais.

O benefício do desenvolvimento do Spectrum é uma abordagem integrativa para o ensino e aprendizagem. A conscientização da teoria provém dos alunos deliberado e diversificado desenvolvimento cognitivo, de conteúdo, atributos e de tomada de decisão.

Mediante essa explanação entendemos que, o princípio que governa esta teoria é atribuído às decisões como elemento unificador que conecta a experiência de ensino e aprendizagem identificando os conjuntos específicos de decisões tomadas pelo professor e pelo aluno, implicando significativamente nas diferentes condições de aprendizagem que são produzidas. Desta forma, essas condições são mais ou menos rentáveis aos objetivos de aprendizagens.

Esta teoria é baseada em uma premissa que não descrimina outros estilos de ensino, o que significa que independentemente do estilo de ensino utilizado contribuem ao desenvolvimento humano de diferentes maneiras. Nenhum estilo de ensino é único ou melhor que outro durante o processo de ensino-aprendizagem (Mosston e Ashworth 1996, 2008).

> [Mosston] nunca considerou um estilo mais importante que outro ... infelizmente, seu primeiro diagrama representou um ponto de vista VERSUS, mas seu pensamento e apresentação de estilos sempre foram de uma perspectiva não versus - essa é a base do The Spectrum. Ele estava lutando contra um sistema de estilo de comando enraizado e estava tentando convencer professores e treinadores a aceitar a noção de que os alunos poderiam produzir ideias ao longo do The Spectrum e, certamente, no pensamento da descoberta divergente. (Ashworth, 2012 apud SUESEE, HEWITT, PILL,2020, p.8).

O princípio unificador que governa a estrutura teórica do Spectrum de Estilos de Ensino afirma que o ensino é uma cadeia de tomada de decisões onde, as escolhas tomadas por professores e alunos em qualquer estilo podem ser organizadas em três etapas de decisões, com o propósito a que servem (MOSSTON e ASHWORTH 2008).

Essas etapas constituem a anatomia de qualquer estilo de ensino a ser adotado durante o processo de ensino a aprendizagem, conforme apresentado na figura abaixo:

Figura 8: Etapas dos Estilos de Ensino.

Decision Clusters (Three Sets)		Overall Purpose
Pre-impact	{ — — — — }	Intent—Objectives
Impact	{ — — — — }	Action—Implementation
Post-impact	{ — — — — }	Assessment—Feedback

Fonte: Mosston e Ashworth (2008, p.19).

1 - A etapa PRÉ-IMPACTO: definem a intenção de um episódio. Incluem todas as decisões tomadas antes da interação entre professor e aluno definindo sua intenção. Este é o planejamento.

2 - A etapa IMPACTO: definem as ações iniciais de um episódio. Isso envolve a implementação das decisões pré-impacto - decisões relacionadas ao desempenho da tarefa feita durante os estágios iniciais de um episódio (o que, como, quando e onde), definem a ação, a implementação do planejamento.

3 - A etapa IMPACTO: definem o nível de desempenho dos alunos durante a performance, processo avaliativo do que foi oferecido na fase de impacto. Analisando a congruência entre intenção e a ação.

De acordo com a teoria do espectro, os ensinos são divididos em onze estilos agrupados por dois grupos distintos, sendo, o primeiro denominado estilos de ensino Reprodução (estilos A-E) e o segundo estilos de ensino de Produção (estilos F-K).

O grupo de REPRODUÇÃO é mais parecido com as instruções diretas, centradas no professor e compreendem os estilos: A - Comando; B - Prática; C – Recíproco; D - Autochecagem e E - Inclusão. Quando esses estilos são usados, o objetivo da instrução é a reprodução de habilidades e conhecimentos específicos. Nestes estilos, o professor especifica o assunto das lições, indica as condições de aprendizagem identificando o estilo de ensino e define os critérios para a conclusão correta da tarefa.

A aula é objetivada na execução e repetição da atividade que foi proposta como modelo de atividade reduzindo ao máximo os erros de execução durante a experimentação (vivência da atividade). Neste grupo cabe ao professor efetuar um feedback específico,

geralmente corretivo, onde existe uma única maneira aceitável de executar a tarefa selecionada (BYRA, 2018).

Já o grupo de PRODUÇÃO convida à descoberta de novas informações dada pelos alunos compreendendo os estilos: F - Descoberta Guiada; G - Descoberta Convergente; H - Descoberta Divergente; I - Programa Individual do Aprendiz; J - Iniciado pelo Aprendiz; K – Autoensino. Em alguns estilos desse grupo, a produção de ideias pode até ser nova para o professor. Nestes estilos, os alunos estão envolvidos em operações cognitivas, como resolução de problemas, invenção, comparação, contraste e síntese.

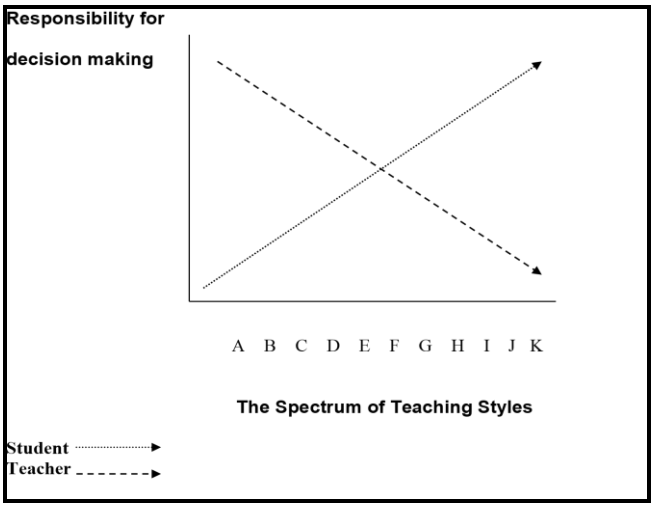
Neste grupo as aulas são objetivadas em favorecem a paciência, tolerância e diferenças cognitivas e diferenças emocionais dos alunos durante as vivências das atividades propostas. Diferentemente dos estilos de Reprodução, o Feedback é atribuído em prol da produção de novas ideias (BYRA, 2020).

Mosston e Ashworth (2008) enfatizam que cada estilo de ensino deve ser usado com base nas particularidades e objetivos de aprendizado que o professor deseja que os alunos atinjam.

O Spectrum também se enquadra na crença de que os alunos têm a capacidade de reproduzir (replicar) e produzir (descobrir ou criar) movimentos e conhecimentos. Nos estilos A-E (grupo de reprodução), o professor é responsável a produzir os movimentos e demonstrar para seus alunos pedindo que o executem na sequência, e nos estilos F-K (grupo de produção), os alunos são responsabilizados a produzirem novos conhecimento como por exemplo, um movimento ou informações que não lhes são familiares através de uma pergunta ou problema apresentado pelo professor.

O continuum de estilos de ensino apesar de serem interconectados, refletem um padrão único de tomada de decisão entre professor e aluno (Mosston e Ashworth 1996, 2008) variando do estilo A ao estilo K, como apresentado na figura abaixo.

Figura 9 – Responsabilidade da Tomada de Decisão



Fonte: Hewitt, Edwards, SueSee (2017, p.9)

Segundo Krug (2009), podemos perceber que, no Grupo de Reprodução, as decisões são tomadas pelo professor, e no Grupo de Produção, as decisões são tomadas pelo aluno. Desta forma, desde o primeiro estilo (Comando) ao último estilo (Autoensino), há nove estilos de ensino que diferem de acordo com objetivos e conteúdos e a mudança sistemática de decisões entre o professor e o aluno.

Para que possamos entender melhor a dinâmica de cada estilo o Quadro 4 a seguir descreve sobre cada estilo de ensino que compreende o Grupo de Reprodução e, na sequência o Quadro 5 considera os estilos de ensino do Grupo de Produção. Posteriormente, iremos ampliar esta revisão nos dois estilos que contemplam esta pesquisa: Descoberta Divergente e Prática.

Quadro 4 - Grupo de Reprodução

REPRODUÇÃO	DESCRIÇÃO
Estilo Comando	A característica definidora do estilo de comando é reproduzir e replicar exatamente uma resposta ou desempenho antecipado em um curto período para que os objetivos específicos do estilo possam ser desenvolvidos. Cognitivamente, o estilo de comando enfatiza a automação - um desempenho imediato orquestrado e sincronizado.
Estilo Prática	A característica definidora do Estilo de Prática é o início da independência recebendo feedback particular e individual do professor.

Estilo Recíproco	As características definidoras do estilo recíproco é a interação social que fornece feedback de conteúdo a um parceiro. O foco desse estilo é a reciprocidade social enquanto aprende a tomar decisões inerentes ao dar e receber feedback. Os observadores oferecem feedback ao conteúdo do parceiro usando critérios específicos preparados pelo professor. O professor circula e observa as parcerias para o uso apropriado das informações dos critérios e interações de feedback verbal de apoio.
Estilo Autochecagem	A característica definidora do estilo de autochecagem é desenvolver as decisões necessárias para a independência, enquanto pratica uma tarefa de reprodução e inicia habilidades de autoverificação usando um critério preparado. O professor circula entre os alunos, fazendo perguntas divergentes sobre o assunto para saber se sua resposta condiz com o problema a ser resolvido. Este estilo não é apropriado inicialmente para o iniciante que não está familiarizado e não tem experiência no conteúdo.
Estilo Inclusão	As características definidoras desse estilo são a inclusão e a participação contínua dos alunos na mesma tarefa. Cada tarefa é projetada com vários níveis de dificuldade. O fornecimento de vários níveis de prática das tarefas permite que os alunos façam uma avaliação pessoal sobre seu desempenho. Os alunos praticam desde o ponto inicial, onde podem executar a tarefa e os vários níveis de dificuldade. Além disso, os alunos se envolvem na auto-avaliação usando critérios preparados pelo professor. O professor circula e se engaja em conversas sobre a qualidade do sucesso no desempenho e suas escolhas de nível. Nesse estilo, ninguém é excluído e cada aluno tem a oportunidade de continuar participando.

Nota: Adaptado de Mosston e Ashworth, 2008.

Quadro 5 - Grupo de Produção

PRODUÇÃO	DESCRIÇÃO
Estilo Descoberta Guiada	A característica definidora desse estilo é a série de perguntas cuidadosamente elaborada que leva os alunos a descobrir uma resposta predeterminada. A habilidade do professor em projetar uma série de perguntas logicamente sequenciadas que gradualmente levam o aluno ao objetivo previsto é o ponto crucial desse estilo. Se os alunos não atingirem a meta, as perguntas precisam ser reexaminadas.
Estilo Descoberta Convergente	No Estilo de Descoberta Convergente, o professor seleciona um assunto novo e desconhecido que convida os alunos a aplicar suas habilidades de raciocínio para fazer perguntas que logicamente e sequencialmente levam à descoberta da única resposta correta.

Estilo Descoberta Divergente	A característica definidora do estilo de descoberta divergente é o envolvimento na descoberta de um novo conteúdo, produzindo várias respostas a um problema, pergunta ou situação específica desconhecida. Cada aluno experimenta o processo emocional e cognitivo de ir além da informação conhecida. O professor incentiva a produção de respostas e não uma solução única.
Estilo Programa Individual do Aprendiz	A característica definidora do estilo de programa individual projetado pelo aluno é descobrir o processo para identificar e projetar uma solução para um problema no assunto que tenha várias funções e partes. O professor elabora uma pergunta geral e depois muda o design do programa para o aluno. Todos os detalhes do assunto referentes à intenção última, questões a serem investigadas, justificativa para o design do programa, sequência de eventos etc., etc., bem como os critérios de avaliação são transferidos para o aluno. Os alunos experimentam o volume de decisões necessárias ao projetar programas complexos. O papel do aluno é tomar decisões sobre como investigar o tópico geral do assunto: produzir perguntas que levem a um foco específico dentro do tópico geral; produzir perguntas que resultem na identificação do processo e procedimentos; descobrir as soluções / movimentos; e designar os critérios de desempenho.
Estilo - Iniciado pelo Aprendiz	A característica definidora do estilo iniciado pelo aluno é a iniciação individual do aluno e o desejo de produzir sua própria experiência de aprendizado. O aluno, entre outras decisões, decide a intenção de aprendizado, objetivos, procedimentos, critérios de logística e avaliação. O aluno informa e atualiza periodicamente o professor conforme as decisões são tomadas. O professor não julga; antes, o papel do professor é fazer perguntas para esclarecimento, com a intenção de levar o aluno a examinar as decisões omitidas ou a reforçar as decisões tomadas.
Estilo Autoensino	A característica definidora do Estilo de Autoensino é a paixão, motivação e tenacidade de um indivíduo em aceitar os papéis de tomada de decisão de professor e aluno. O conteúdo selecionado é determinado pelo indivíduo e a lógica e o processo usados para identificar os objetivos da experiência são feitos pelo indivíduo.

Nota: Adaptado de Mosston e Ashworth, 2008.

Mediante as suscintas explanações supracitadas sobre cada estilo de ensino, restringiremos nossa revisão nos estilos Descoberta Divergente e Prática, visto que os mesmos, irão embasar esta pesquisa.

- **Estilo B - Prática**

No estilo Prática, os alunos aprendem a executar uma habilidade ou tarefa, conforme apresentado pelo professor (Mosston e Ashworth 2008). A demonstração da

tarefa representa o padrão de desempenho a ser cumprido pelo aluno. Depois que os alunos observarem a tarefa, eles têm tempo para praticá-la de forma independente e privada.

Neste estilo de ensino, o professor controla o que deve ser feito. Assim, os alunos acabam sendo divididos em grupos para realizarem as tarefas até que todos alcancem o objetivo proposto. Essa divisão de grupos facilita na execução de diversas atividades em que se objetiva em um mesmo tema, mas acabam sendo diferenciadas em relação à complexidade.

Consequentemente, o professor implementa a aula seguindo a sequência pré-estabelecida: a) explicação do que deve ser realizado em cada tarefa; b) explicação do tempo de duração e da sequência das tarefas, determinando o que deve ser realizado, mas não como deve ser realizado. Assim, este estilo de ensino acaba permitindo às crianças maior grau de decisão na solução dos problemas motores apresentados, proporcionando liberdade e flexibilidade no processo de aprendizagem. Outro aspecto positivo é que, em função da organização, o professor fica mais disponível para dar auxílio a quem necessita ou propor novos desafios aos mais habilidosos enquanto os alunos realizam as tarefas.

- *Quando devemos adotar o estilo Prática?*

Dever ser usado sempre que o professor desejar proporcionar aos alunos tempo de prática para melhorar a qualidade do desempenho de uma habilidade motora, habilidade esportiva, ou uma combinação de habilidades esportivas.

- *Respeitar o próprio ritmo*

Praticar no seu próprio ritmo significa praticar a uma intensidade que permite prestar muita atenção aos detalhes de cada habilidade do movimento. Em cada aula, existirá alunos que tiveram muita experiência, alguns que tiveram alguma experiência e outros que terão pouca ou nenhuma experiência com o movimento ou tarefa a ser executada. Os alunos que tiveram uma experiência anterior com o movimento provavelmente serão capazes de praticá-la corretamente em um ritmo ou taxa mais rápida do que os alunos que tiveram pouco experiência.

Desta forma, o estilo Prática, foi projetado para permitir que os alunos pratiquem no ritmo que melhor se adequa à sua experiência ou habilidade.

- *Como organizar o ambiente de aprendizagem para este estilo de ensino?*

Para organizar o ambiente devemos atender à:

a) Como organizar o ambiente para maximizar a oportunidade para a prática?

b) Como organizar o ambiente para maximizar oportunidade de oferecer feedback específico individual?

Assim, este ambiente pode ser organizado onde os alunos possam praticar a mesma tarefa no seu ritmo durante todo o período de prática ou podem participar de séries de estações, circuitos (grupos) que determinam diferentes tarefas.

- **Estilo H – Descoberta Divergente**

O estilo de ensino Descoberta Divergente, tem como principal característica a ampla experimentação motora por parte das crianças, possibilitando a exploração de movimentos referentes à utilização de objetos, jogos e brincadeiras. Neste estilo de ensino, os estímulos são oferecidos de diversas formas e em diferentes proporções. Após sua execução, o professor seleciona respostas dos estudantes que estão na direção dos objetivos de aprendizagem pré-estabelecidos, para posterior problematização.

Somente depois da exploração inicial que o professor elegerá os aspectos específicos que irá discutir com os alunos para posterior experimentação. Ou seja, através de perguntas e respostas que o professor irá orientar as crianças à descoberta dos conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais dos conteúdos.

Como síntese, podemos destacar que, quando o estilo de descoberta divergente é alcançado, são enfatizados:

- *Objetivos de aprendizagem*
  - ✓ Descoberta e produção de várias respostas ou soluções para uma atividade;
  - ✓ Desenvolvimento e ou evolução de alguns aspectos do conteúdo;
  - ✓ Desenvolvimento da capacidade de verificar soluções e organizá-las para fins específicos;
- *Objetivos do comportamento*
  - ✓ Produzir múltiplas respostas que podem satisfazer um estímulo;
  - ✓ Ativar pensamentos divergentes nas operações cognitivas designadas pelo estímulo;
  - ✓ Tornar-se suficientemente seguro emocionalmente, cognitivamente e socialmente para ir além da memória e arriscar produzir ideias alternativas;
  - ✓ Aceitar que um indivíduo (outra criança) possa abordar problemas ou questões de maneiras diferentes;
  - ✓ Aceitar as ideias (respostas) dos outros;

Neste sentido, o professor precisa selecionar desafios que permitam uma variedade de interpretações e soluções e que, ao mesmo tempo, permaneçam dentro dos objetivos estabelecidos para a aula.

- *Respostas e Feedback*

No estilo Descoberta Divergente, é muito importante que os alunos entendam que os movimentos utilizados para responder às propostas podem ser apresentados de forma diferenciada entre eles. Os alunos não são solicitados a concluir uma tarefa de acordo com um modelo específico (demonstração). Assim, o professor reforça e incentiva os alunos a produzirem diferentes maneiras de realizar o movimento de acordo com suas capacidades.

Por fim, o professor elogia os alunos pelos diferentes movimentos de respostas produzidas. Ao fazer isso, o professor apoia as descobertas individuais de cada aluno.

- *Tempo e durabilidade:*

Esse estilo demanda tempo, e a maioria dos professores acreditam que não o têm devido ao tempo de duração da aula e a quantidade de vezes na semana em que a aula ocorre. Mas, aqueles que envolvem seus alunos nesses estilos de ensino estão demonstrando que valorizam seus alunos e que usam o horário das aulas para o processo de descoberta. Acredita-se aqui que os alunos podem melhorar seu desempenho motor, cognitivo e social / afetivo, através da aprendizagem feita pela descoberta.

Por fim, os professores que assumem este estilo de ensino, precisam de tempo para observar as ações das crianças e reestruturá-las adequando-as de acordo com as necessidades que foram observadas. O sucesso deste estilo depende do nível de desenvolvimento do profissional. Professores mais experientes tem, frequentemente, maior facilidade na utilização eficiente deste estilo de ensino (BYRA, 2020). Assim, a educação refletida na filosofia do Spectrum busca promover a independência no processo de tomada de decisão e procura alternativas próprias e respostas criativas. (MOSSTON e ASHWORTH, 2008).

Estudos científicos aqui analisados, têm argumentado que o desenvolvimento motor não ocorre naturalmente e, como decorrência, podemos destacar a importância de programas de educação física para a otimização deste processo de desenvolvimento.

Reforça-se, neste estudo, a importância do papel que as habilidades motoras básicas desempenham na possibilidade de inserção das crianças e jovens nas manifestações da cultura corporal de movimento. É de reconhecimento geral que indivíduos com proficiência motora tem motivação para serem proativos em participar de

atividade física e possuem mais confiança em relação à capacidade de progredir no aprendizado de jogos, esportes, danças, ginásticas, entre outras atividades físicas; valorizando a vida ativa como fator importante na qualidade de vida.

Finalizando, a investigação das ações de ensino e seu impacto no processo de aprendizagem permite a ampliação de uma experiência didática com algum nível de generalização que pode enriquecer os projetos educativos em outros contextos. Deste modo, estudos desta natureza possibilitam o oferecimento de instrumentos de investigação para explorar determinadas características do trabalho docente no desenvolvimento de programas de educação física infantil.

4. METODOLOGIA

Essa pesquisa é caracterizada como quase experimental na medida em que se pretende manipular a variável independente – Aulas de Educação Física/Estilos de Ensino) - para verificar possíveis influências (relações de causa e efeito) sobre a variável dependente - desempenho em habilidades motoras básicas.

4.1 – DELINEAMENTO DA PESQUISA

Neste estudo os alunos foram divididos em três grupos distintos, denominados: Grupo Controle; Grupo Experimental 1 – Descoberta Divergente; Grupo Experimental 2 - Prática.

O Grupo Controle participou da proposta que abarca o Programa de Aula da EMEI (ANEXO 1) denominado: Exploração da Linguagem Corporal. As atividades propostas envolveram brincadeiras no tempo livre realizadas principalmente no espaço do parque, nos cinco dias da semana com duração aproximada de 50 min. Além disso, as crianças foram levadas duas vezes na semana ao espaço denominado "quadrado" onde interagiram com materiais desportivos (bola, corda, colchonetes, entre outros) pertencentes a EMEI e outras duas vezes da mesma semana ocupavam o espaço do tanque de areia.

Já, os Grupos Experimentais 1 e 2, além de participarem das aulas anteriormente citadas três vezes por semana, tiveram duas aulas de Educação Física objetivadas em um Programa de Ensino sistematizado (ANEXO 2**)** com duração de 50 minutos cada aula. A intervenção ocorreu duas vezes por semana ao longo de seis meses, totalizando 48 aulas para cada grupo experimental.

Por fim, as aulas destinadas aos grupos experimentais foram ministradas por uma professora licenciada em educação física, com experiência profissional de 18 anos no ensino básico.

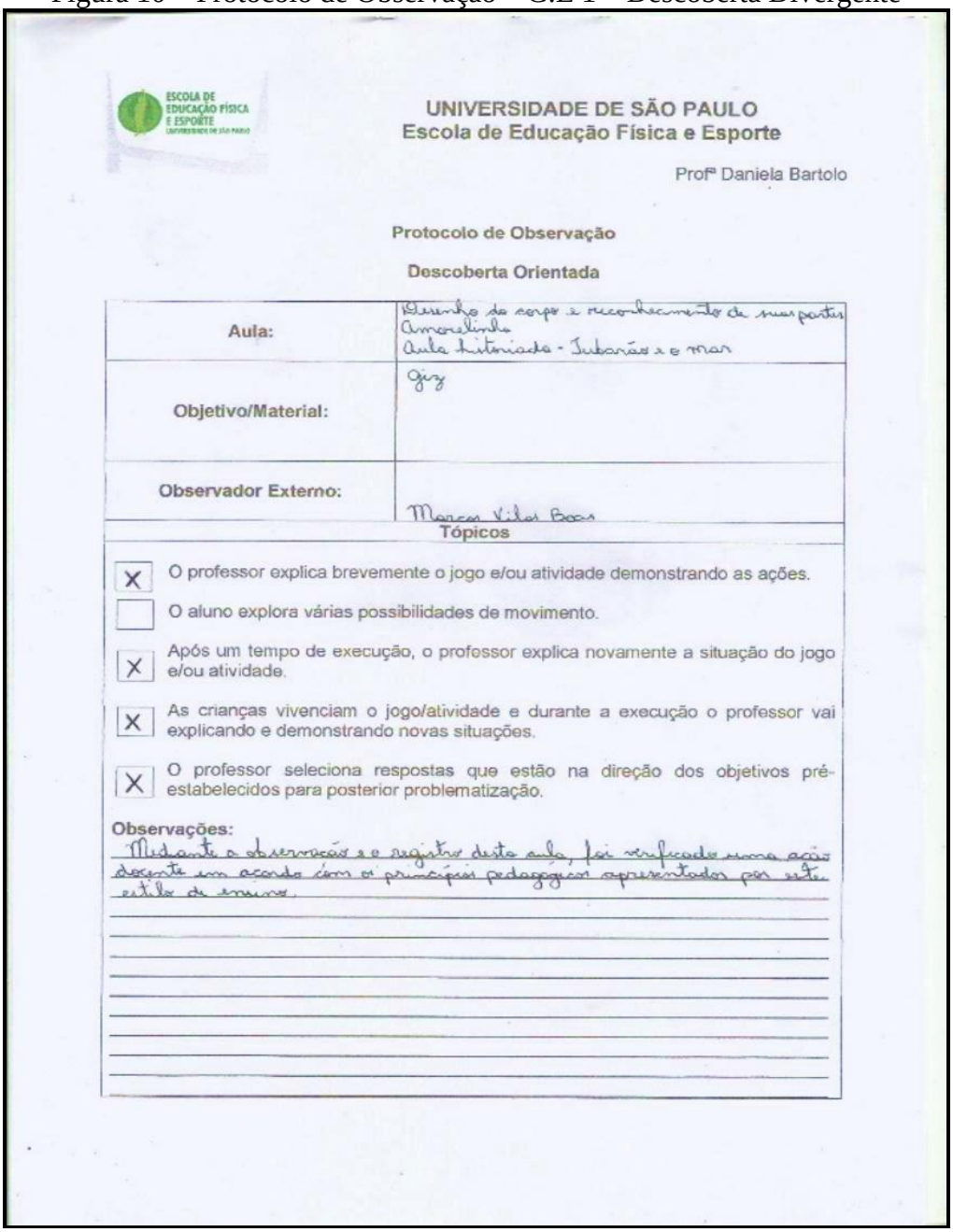
4.2 - OBSERVADOR EXTERNO

O Observador externo é integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física e Esporte Educacional e foi treinado para validar os procedimentos e estratégias que foram utilizados durante as aulas atribuídas ao Grupo Experimental 1 e ao Grupo Experimental 2. Essa validação foi feita através de um Protocolo de Observação

elaborado pela pesquisadora, contendo aproximadamente 6 tópicos relevantes das características básicas de cada estilo de ensino, utilizando-se as referências sobre os estilos de ensino de Mosston e Ashworth (1996, 2008) e adaptando-se ao protocolo de Krug (2009).

A seguir, a Figura - 10 e Figura - 11, apresentam os tópicos que foram considerados pelo Observador Externo durante o acompanhamento das aulas de cada grupo experimental:

Figura 10 – Protocolo de Observação – G.E 1 – Descoberta Divergente



ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Educação Física e Esporte

Profª Daniela Bartolo

Protocolo de Observação

Descoberta Orientada

Aula:	Desenho do corpo e reconhecimento de suas partes Amarelinha Aula temática - Tubarões e o mar
Objetivo/Material:	Giz
Observador Externo:	Marcos Vilar Boas

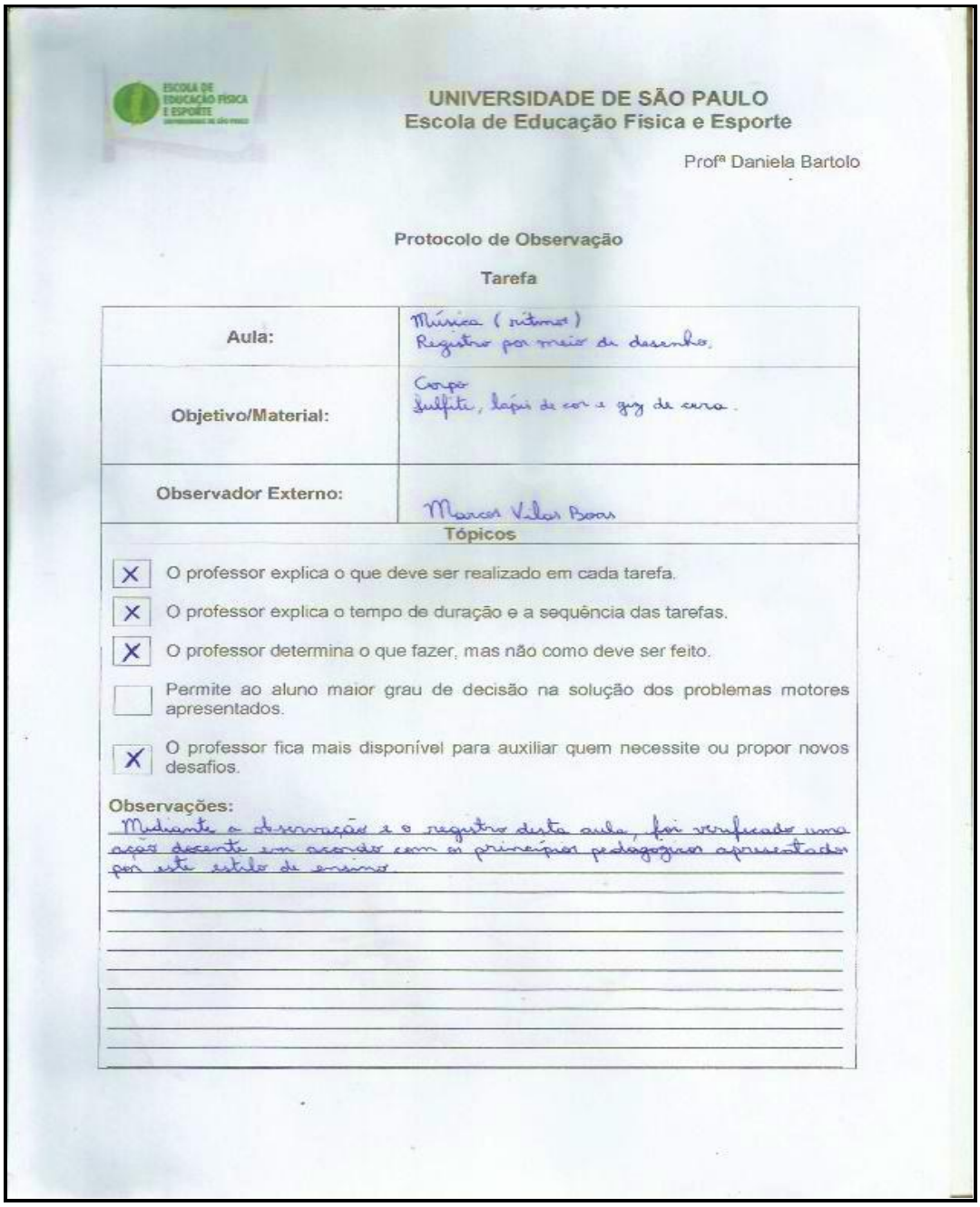
Tópicos

- [X] O professor explica brevemente o jogo e/ou atividade demonstrando as ações.
- [ ] O aluno explora várias possibilidades de movimento.
- [X] Após um tempo de execução, o professor explica novamente a situação do jogo e/ou atividade.
- [X] As crianças vivenciam o jogo/atividade e durante a execução o professor vai explicando e demonstrando novas situações.
- [X] O professor seleciona respostas que estão na direção dos objetivos pré-estabelecidos para posterior problematização.

Observações:
Mediante a observação e o registro desta aula, foi verificado uma ação docente em acordo com os princípios pedagógicos apresentados por este estilo de ensino.

Nota: Adaptado de Krug (2009).

Figura 11- Protocolo de Observação – G.E 2 – Prática



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Educação Física e Esporte

Profª Daniela Bartolo

Protocolo de Observação

Tarefa

Aula:	Música (ritmos) Registro por meio de desenho.
Objetivo/Material:	Corpo Sulfite, lápis de cor e giz de cera.
Observador Externo:	Marcos Vilas Boas

Tópicos

- [X] O professor explica o que deve ser realizado em cada tarefa.
- [X] O professor explica o tempo de duração e a sequência das tarefas.
- [X] O professor determina o que fazer, mas não como deve ser feito.
- [ ] Permite ao aluno maior grau de decisão na solução dos problemas motores apresentados.
- [X] O professor fica mais disponível para auxiliar quem necessite ou propor novos desafios.

Observações:
Mediante a observação e o registro desta aula, foi verificado uma ação docente em acordo com os princípios pedagógicos apresentados por este estilo de ensino.

Nota: Adaptado de Krug (2009).

Um calendário dos dias de aulas foi disponibilizado para o observador externo acompanhar as aulas. Este acompanhamento objetivou identificar quais aspectos que caracterizam o estilo de ensino proposto foram contemplados, visando garantir a fidedignidade da aplicação do estilo de ensino. Este processo contemplou 25% das aulas atribuídas, ou seja, referiu-se a 12 aulas para cada grupo experimental de um total de 48

aulas e que percorreram os 6 meses de intervenção. As aulas observadas foram selecionadas por sorteio, atrelado a disponibilidade do observador.

Vale salientar que a observação da aula era realizada no mesmo dia para os dois estilos de ensino e, por isso, o objetivo da aula era o mesmo, cabendo ao observador verificar se o professor estava sendo eficiente na sua dinâmica e atendendo aos critérios de cada estilo. Além de identificar se os critérios que caracterizam o estilo de ensino foram contemplados, o observador externo podia registrar suas observações para posterior discussão com a professora.

4.3 – QUESTIONÁRIO DESCRITIVO SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS EXTRACURRICULARES.

Foi elaborado e aplicado um questionário descritivo contendo 10 questões que teve como objetivo verificar a participação das crianças em práticas corporais que ocorreram durante as férias escolares, bem como durante os períodos de intervenção. Assim, foi possível identificar se as crianças participaram de algum programa sistematizado que pudesse comprometer o delineamento do estudo.

Este questionário, apresentado a seguir na Figura 12, foi adaptado do instrumento utilizado por Lopes (2003, p.43-57 - Anexo1, p.124 apud BARROS, 2003).

Figura 12 – Questionário informativo sobre práticas corporais extracurriculares

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Escola de Educação Física e Esporte

Profª Daniela Bartolo

Questionário Informativo sobre as Férias

Nome do aluno:_____ _____Idade:_____

1 – Local onde o aluno (a) passou as férias:

( ) com quintal
( ) sem quintal
( ) com playground
( ) sem playground
( ) outros_____

2 – Aproximadamente quantas horas por dia o aluno (a) brincava:

( ) nenhuma
( ) até 2 horas
( ) de 2 a 4 horas
( ) de 4 a 6 horas
( ) de 6 a 8 horas
( ) acima de 8 horas

3 – Quais atividades foram oferecidas para o aluno (a)?

( ) de **baixa intensidade** – vídeo game, jogos de tabuleiro, leitura, pintura, dominó....
( ) de **média intensidade** – jogos de mímica, carrinho, passear com o cachorro, boneca.....
( ) de **alta intensidade** – jogar bola, andar de bicicleta, nadar, correr entre outras

4 – Se na questão (6) você escolheu **BAIXA INTENSIDADE**, quais atividades foram oferecidas para o aluno (a) nas férias? (Pode ser marcada mais que uma atividade).

( ) Leitura
( ) Pintura
( ) Tabuleiro
( ) dominó
( ) vídeo game
( ) massinha
( ) desenho
( )outros Quais?_____

5 - Se na questão (6) você escolheu **MÉDIA INTENSIDADE**, quais atividades foram oferecidas para o aluno (a) nas férias? (Pode ser marcada mais que uma atividade).

( ) Carrinho
( ) Boneca

( ) Casinha
( ) Escolinha
( ) Dardo
( ) Passear com o cachorro
( )outros

Quais? _____

6 – Se na questão (6) você escolheu **ALTA INTENSIDADE**, quais atividades foram oferecidas para o aluno (a) nas férias? (Pode ser marcada mais que uma atividade).

( ) Jogar bola
( ) correr
( ) andar de bicicleta
( ) nadar
( ) skate
( ) pega-pega
( ) patinete
( )outros

Quais? _____

7 – O aluno (a) participou de alguma **ATIVIDADE ESPORTIVA EXTRA** durante as férias com auxílio de um professor(a)?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual e por quanto tempo?

_____

_____

_____

8 – A criança frequentou algum parquinho durante as férias?

( ) sim ( ) não

9 – Se frenquentou quais brinquedos foram utilizados pelo aluno (a)?

( ) balanço
( ) trepa – trepa
( ) escorregador
( ) tanque de areia
( ) gangorra
( ) túnel
( ) gira- gira
( ) cavalinho
( )pneu
( )pula-pula
( ) outros

10 – Pergunte para seu filho (a) qual a ordem de preferência (1 a 10) destes brinquedos. Caso ele (a) fale outro, por favor escreve na linha abaixo.

( ) balanço
( ) trepa – trepa
( ) escorregador
( ) tanque de areia
( ) gangorra
( ) túnel
( ) gira- gira
( ) cavalinho
( )pneu
( )pula-pula
( ) outros

_____

_____

_____

Nota: Adaptado de Barros (2003)

4.4 – PARTICIPANTES

Fizeram parte deste estudo 77 crianças (35 meninos e 42 meninas) entre 4,5 anos e 6 anos de idade, divididas em 3 grupos: Grupo Controle (n=25), Grupo Experimental 1 (n=24) - Descoberta Divergente e Grupo Experimental 2 - Prática (n=28) com idades entre 4,5 anos de idade completos e 6 anos de idade incompletos, de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública de São Paulo – EMEI.

- O contato com a escola e aprovação do Comitê de Ética

Inicialmente o projeto foi apresentado ao Diretor(a) e ao Coordenador(a) Pedagógico da Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI Antônio Bento) pertencente a rede pública da cidade de São Paulo e consequentemente a Diretoria Regional de Ensino – DRE (Butantã). Após a apreciação e anuência da Escola Municipal para a realização da pesquisa (ANEXO 3) bem como da Divisão Pedagógica da DRE Butantã (ANEXO 4), a Diretoria Regional de Educação ratificou a realização da pesquisa (ANEXO 5).

Posteriormente, o projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética de pesquisa da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo (ANEXO 6), Número do Parecer: 3.286.717, CAAE - 09647219.4.0000.5391.

Em seguida, o projeto foi apresentado às professoras da EMEI, responsáveis pelas turmas que participariam da pesquisa para o conhecimento da proposta, do objetivo e das atividades às quais as crianças foram submetidas. E por fim, a pesquisa foi apresentada aos pais/responsáveis dos alunos para os devidos esclarecimentos e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO 7) autorizando a participação de seus filhos na pesquisa, bem como o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (ANEXO 8) visando o entendimento do aluno (a) e seu consentimento sobre a sua participação na pesquisa.

4.5 - INSTRUMENTOS

Para a análise do Desenvolvimento Motor foi utilizado o TGMD-3 (Test of Gross Motor Development) proposto por Ulrich (2014). Este instrumento é usado para diagnosticar e identificar crianças entre 3 e 10 anos que apresentam dificuldades no domínio das habilidades motoras em relação aos seus pares. Este teste é composto por 13

habilidades motoras fundamentais, subdivididas em dois subtestes: habilidades locomotoras e habilidades de controle de objetos e ou com bola.

As habilidades locomotoras, referem-se às habilidades motoras grossas que requerem movimentos constantes e coordenados do corpo à medida que a criança se movimenta. As habilidades de controle de objetos, relacionam-se às habilidades motoras grossas que demonstram movimentos eficientes de receber, arremessar, chutar, quicar e rebater.

As habilidades do TGMD- 3 são descritas, a seguir:

a) Habilidades Locomotoras: correr, galopar (cavalinho), saltitar (skip - chapeuzinho vermelho), saltar na horizontal, saltar com 1 pé e deslizar/corrida lateral);

b) Habilidades de Controle de Objetos: arremessar por cima do ombro, arremessar por baixo do ombro, quicar, receber, chutar, rebater bola parada e rebater bola em movimento.

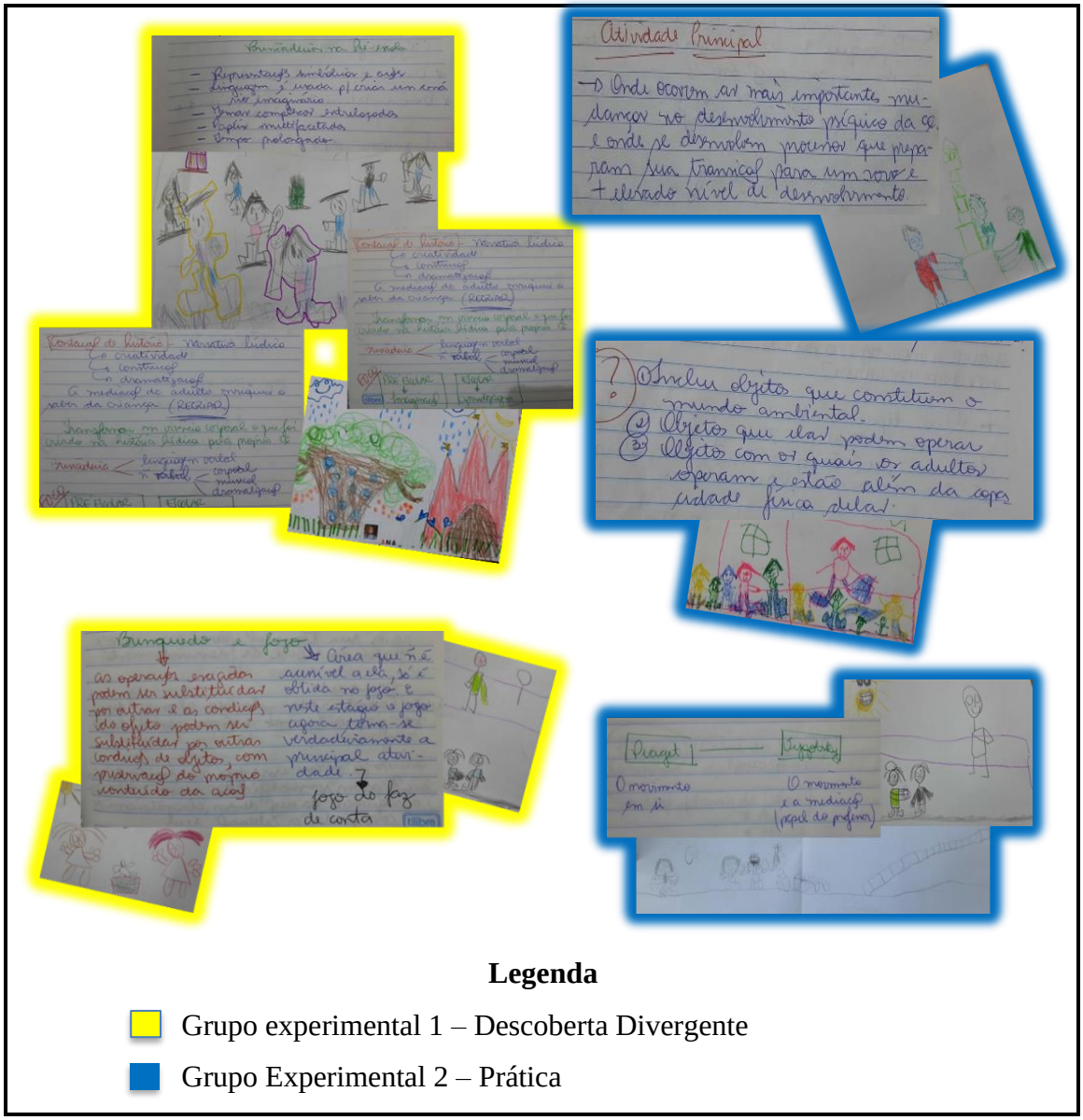
Assim, pretendeu-se analisar as habilidades motoras (Locomotoras e de Controle de Objetos). O teste TGMD-3 foi validado para a população brasileira através do estudo de Valentini, Zanella e Webster (2017) nos permitindo medir o potencial de sucesso ou dificuldade apresentado pelas crianças ao executarem essas habilidades.

- Diário de Campo

O diário de campo, permitiu fazer anotações que oferecem informações dos fatos ocorridos durante as aulas. Desta forma, foram registrados comentários, observações e desenhos das crianças durante o desenvolvimento das aulas atribuídas aos diferentes grupos experimentais, no que se refere à conceitos utilizados, organização dos materiais; estruturação do ambiente, adequação das atividades e participação dos alunos incluindo aqui possíveis intercorrências.

Este instrumento foi fundamental para a pesquisadora retomar, após os registros, a análise e reflexão mais eficiente e fidedigna dos acontecimentos ocorridos durante as aulas**.**

Figura 13 – Diário de Campo: Descrição dos conteúdos e desenhos das crianças durante a atividade desenvolvida em aula.



Legenda

- Grupo experimental 1 – Descoberta Divergente
- Grupo Experimental 2 – Prática

4.6 - PROCEDIMENTO DE COLETA

Os dados das crianças foram coletados nas dependências da respectiva EMEI, no início do ano letivo de 2019 (final de fevereiro e começo de março) por um período de 15 dias.

Inicialmente foram obtidas as planilhas da Lista de Chamadas (provisória) já com a distribuição dos alunos em suas respectivas salas de aula. Em um segundo momento, foi denominada aleatoriamente pelo pesquisador a descrição das turmas (GRUPO 1 -

Grupo Controle, GRUPO 2 - Experimental 1 (Descoberta Divergente) e GRUPO 3 - Experimental 2 (Prática).

Posterior a essa distribuição as crianças foram identificadas por uma numeração sequencial de acordo com a lista de chamada de cada grupo.

Figura 14 – Identificação das crianças

Subsequentemente, os equipamentos necessários para a coleta dos dados foram providenciados e uma câmera digital (Sony Modelo HDR-XR150) foi posicionada para realizar os registros e atender as exigências dos testes para posterior avaliação, adequando um enquadramento de tal forma que possibilitasse a visualização das crianças realizando as habilidades envolvidas na coleta.

Figura 15 – Materiais utilizados na coleta dos dados

Decorrente a isso as crianças começaram a ser instruídas sobre a realização dos testes de acordo com o protocolo sugerido no Manual do Avaliador proposto por Ulrich (2014) atendendo as devidas adequações propostas por Valentini, Zanella e Webster (2017), TGMD – 3BR, onde as crianças foram filmadas e posteriormente avaliadas, executando o teste das 13 habilidades motoras dos subtestes locomotor e controle de objeto.

De acordo com o manual, o teste foi padronizado em todas as suas dimensões para garantir a consistência da administração e codificação dos resultados.

E isso inclui:

- Demonstrações adequadas;
- Feedback padronizado;
- Codificação consistente.

Cada uma das 13 habilidades motoras inclui três a cinco componentes comportamentais, referidos como critérios de desempenho (itens), que representam o padrão de movimento apropriado de cada habilidade, apresentados na Figura 16 e Figura 17 e descritos detalhadamente no Critérios de Avaliação dos subtestes (ANEXO 9).

Figuras 16 – Habilidades Locomotoras

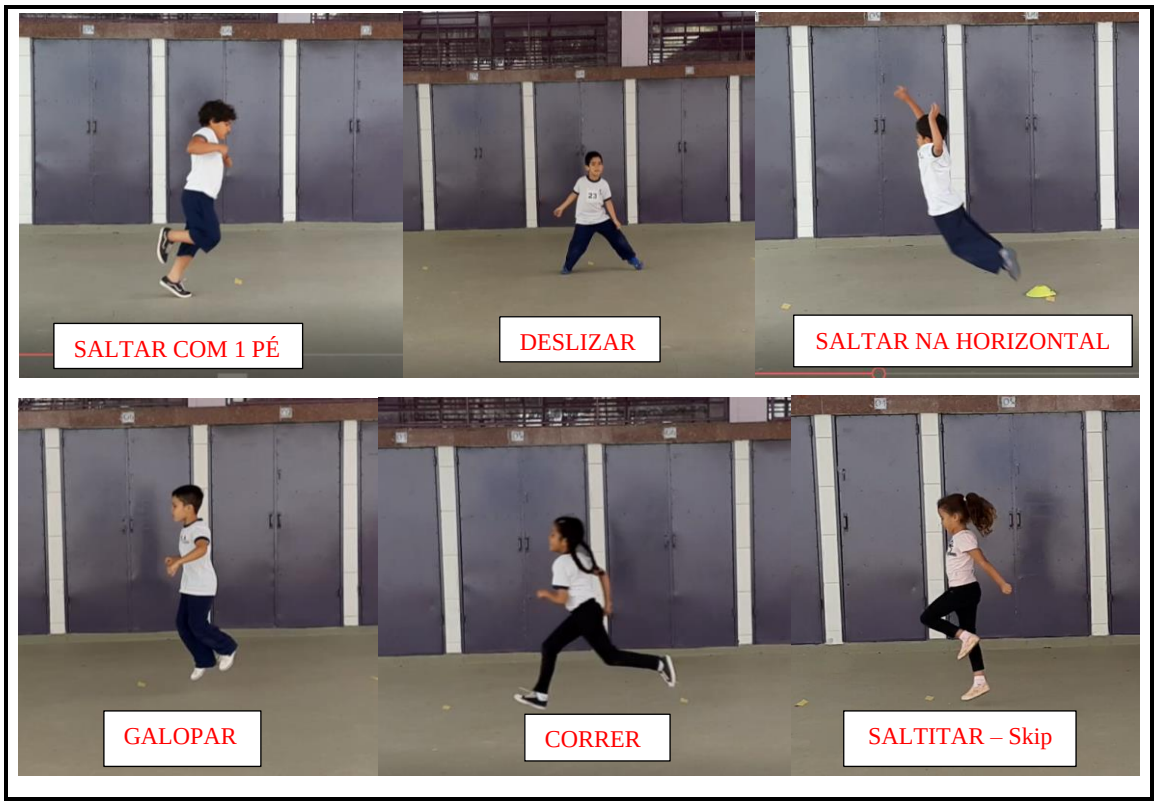


Figura 17 – Habilidades de Controle de Objetos

Assim, seguindo as diretrizes do protocolo, as instruções das tarefas foram fornecidas pelo pesquisador(a) que demonstrou e forneceu explicação verbal de cada habilidade a ser executada. Nesta execução cada aluno teve três tentativas, sendo a primeira para verificar a compreensão da habilidade e as demais para análise. Quando houve a necessidade, o pesquisador forneceu uma demonstração adicional para a criança não compreendeu a tarefa.

Critérios são pré-estabelecidos para avaliar o desempenho motor das crianças. Desta maneira, se a criança realizar todos os critérios de desempenho corretamente, será atribuída a pontuação um (1). Caso não execute os critérios de desempenho corretamente, receberá a pontuação zero (0). A soma desses critérios de desempenho para cada habilidade compreende as pontuações brutas de cada subteste sendo de 0–46 pontos para habilidades locomotoras, e de 0–54 para as habilidades com bola, totalizando 100 pontos no desempenho motor bruto. (VALENTINI et al, 2017[2]).

O tempo estimado para aplicação do teste em cada criança foi de aproximadamente 20 minutos

Os três grupos foram submetidos à bateria de teste motor TGMD - 3 antes do início do programa de aulas de Educação Física, denominado pré-teste e posterior ao programa de aulas de educação física denominado pós-teste.

Vale ressaltar que para a aplicação destes testes foi elaborado um protocolo de execução em linha para viabilizar o espaço oferecido pela escola. A seguir a Figura 18 e 19 irão apresentar o modelo adaptado para realizar os testes em protocolo de linha.

Figura 18 – Protocolo de Coleta dos Testes Locomotores: Execução em linha.

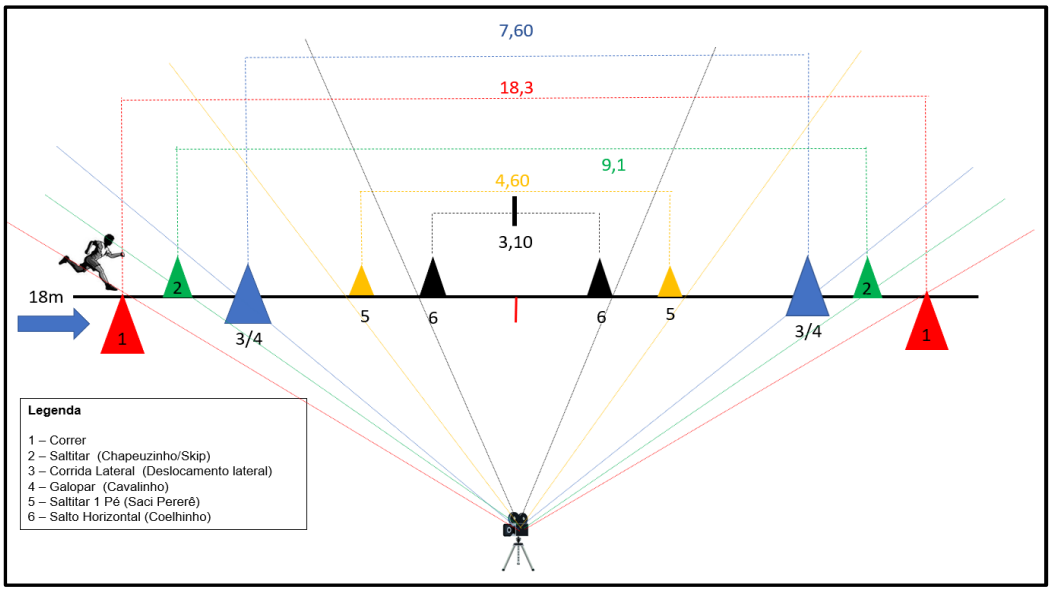
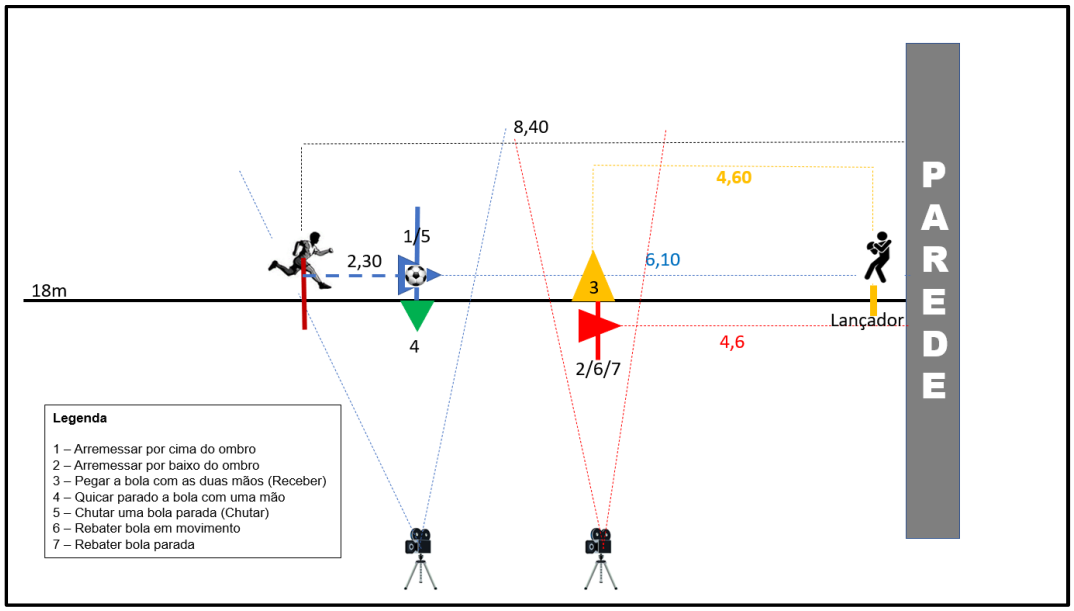


Figura 19 – Protocolo de Coleta dos Testes de Controle de Objetos: Execução em linha.



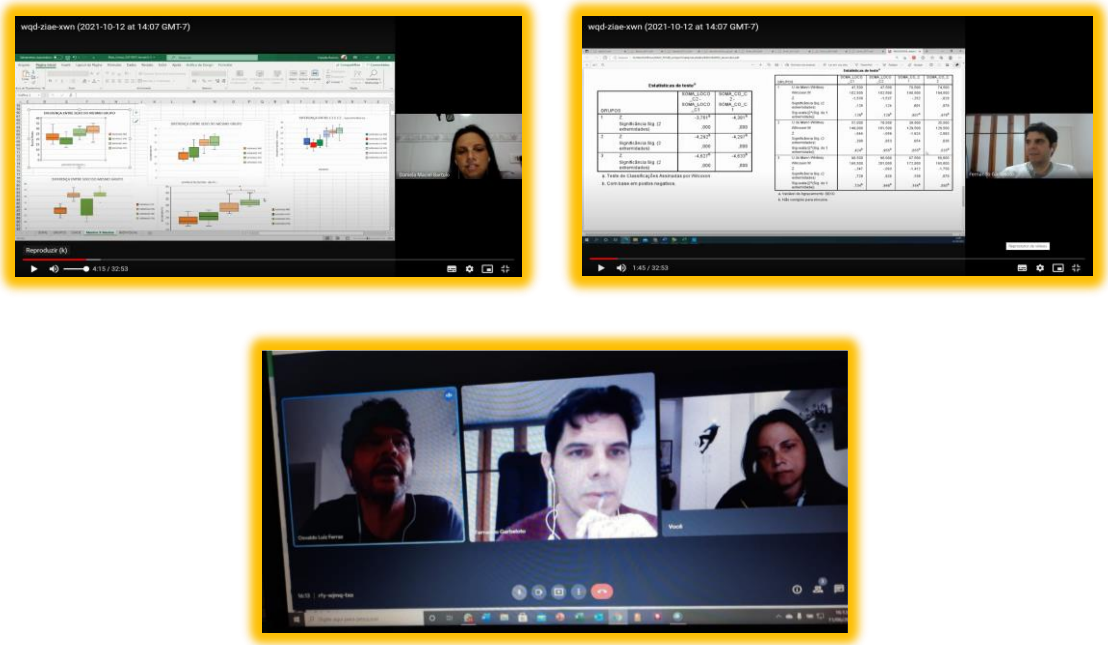
- <u>Capacitação da Pesquisadora</u>:

Antevendo a grande demanda desta pesquisa, foi realizado um treinamento com a pesquisadora conforme as indicações do manual do avaliador (ULRICH, 2000 e 2014) para a coleta de dados – aplicação do teste em um breve acompanhamento da coleta que

estava sendo realizada no Clube Pinheiros (E.C.P). Mediante esta observação, este treinamento inicial ofereceu à pesquisadora a compreensão básica dos procedimentos gerais que orientam a administração do teste para que se iniciasse a coleta de dados e posteriormente oferecer o conhecimento da compreensão básica das estatísticas do teste, pontuação e sua interpretação.

Mas, devido a atual condição pandêmica mundial (COVID-19) alterações tiveram que ser realizadas e todo o processo de treinamento dos critérios de cada componente das habilidades que seriam estudados e treinados no Laboratório de Comportamento Motor – LACOM, da Escola de Educação Física e Esporte da USP, juntamente com o Grupo de estudo não pode ser realizada conforme mencionado anteriormente na qualificação entretanto, com a colaboração, dedicação e pleno conhecimento do Profº Drº Fernando Garbeloto este treinamento pôde ser realizado no formato online sob sua orientação e supervisão.

Figura 20 – Demonstração do treinamento e discussão dos resultados encontrados no formato online.



4.7 - PROCEDIMENTO DE ANÁLISE

A priori, outras medidas de análise seriam descritas e realizadas, mas, devido a discussão apresentada no próprio Manual do TGMD-3 optamos por realizar apenas uma

medida para discutir os resultados encontrados.

De acordo com o Manual do TGMD - 3 tem-se:

> "...O uso de equivalentes de idade foi amplamente criticado; a maioria das autoridades tem recomendado a descontinuação dessas pontuações e até mesmo encorajado os editores de testes a pararem de classificá-las como equivalentes de idade. Os principais argumentos contra o uso de equivalentes de idade são que suas propriedades estatísticas são inadequadas e que seus resultados costumam ser enganosos (ULRICH, p.14, 2014, tradução nossa).".

As análises dos resultados obtidos nos testes foram transformadas em medidas, a saber: *Escores Brutos*

O *Escore Bruto* é a soma da pontuação obtida pelos critérios corretos presentes na execução, ou seja, para cada critério apresentado na execução da habilidade o aluno recebe 1(um) ponto, neste caso, quanto maior a pontuação obtida pelo participante, melhor é o seu desempenho. Este resultado será a soma desta pontuação em duas tentativas para cada habilidade – a pontuação varia de 0 a 46 pontos no locomotor e de 0 a 54 pontos no controle de objetos, totalizando 100 pontos (produto máximo dos dois grupos).

- Fidedignidade na análise dos vídeos:

Todos os participantes foram filmados realizando as 13 habilidades motoras do TGMD-3 para posteriormente terem seu desempenho analisado com o auxílio do software Kinovea 0.9.5. Cada criança recebeu um número de identificação (ID) que os identificava antes e após o período de intervenção. Para tornar as análises mais práticas e fidedignas, um arquivo de vídeo foi salvo para cada uma das 13 habilidades que a criança executava. No total foram criados 2444 arquivos de vídeo. Desses, 260 vídeos referentes a 130 participantes (10 em cada uma das 13 habilidades motoras) foram aleatoriamente selecionados e analisados por dois avaliadores com o objetivo de aferir os valores de concordância inter-avaliador.

O processo de concordância inter-avaliador contou com um avaliador com larga experiência no processo de avaliação das habilidades motoras já tendo avaliado aproximadamente 8000 vídeos em pesquisas anteriores utilizando o teste TGMD-II (Santos, 2014; Santos 2020). O segundo avaliador foi a autora responsável pela presente dissertação. As mesmas crianças (10 para cada habilidade, 130 no total) foram avaliadas

de forma independente por ambos os avaliadores. Após a avaliação de cada uma das 13 habilidades, os dois avaliadores se reuniam e uma análise para verificar o percentual de concordância era realizada.

Todos os componentes discordantes eram discutidos entre os avaliadores. Caso o percentual de concordância fosse inferior a 80%, outras 10 novas crianças (selecionadas aleatoriamente) eram avaliadas para um novo processo de concordância. Quando necessário, um terceiro avaliador (também com experiência em análise de vídeos utilizando o TGMD-II) era chamado para discutirmos eventuais dúvidas.

Após obtermos concordância acima de 80% em cada um dos componentes das 13 habilidades motoras, uma análise de *K* de Cohen foi realizada para verificar os níveis de concordância inter-avaliador. Os resultados da análise do *K* de Cohen para concordância inter-avaliador encontram-se na tabela 1.

Tabela 1 - Valores de K de Cohen (inter-avaliador) seguidos do erro padrão.

Correr	Galopar	Skip	Saltitar	Deslizar	SH	Rebater
,65 ± ,140	,88 ± ,110	,51 ± ,140	,66 ± ,149	,64 ± ,153	,67 ± ,150	,57 ± ,148
Quicar	**Receber**	**Chutar**	**Arremessar por baixo**	**Rolar**	**Reb_Mov**	
,61 ± ,141	,75 ± ,159	,56 ± ,164	,53 ± ,170	,58 ± ,139	,57 ± ,159	

As mesmas crianças utilizadas para realizar a concordância inter-avaliador foram reavaliadas para verificar a concordância intra-avaliador. A avaliação intra-avaliador ocorreu um dia após a primeira avaliação. Assim como na análise inter-avaliador uma análise de concordância foi realizada e somente após a atingir valores superiores a 80% em cada um dos componentes o avaliador estava apto a avaliar. Uma análise de *K* de Cohen também foi realizada para estimarmos os valores de concordância intra-avaliador encontram-se na tabela 2.

Tabela 2 - Valores de K de Cohen (intra-avaliador) seguidos do erro padrão.

Correr	**Saltitar**	**Deslizar**	**SH**	**Skip**	**Galopar**	**Receber**
0,61± 1,42	0,92± 1,12	0,91± 1,53	0,84± 1,22	0,86± 1,61	0,91± 1,11	0,86± 1,03
Rebater	**Chutar**	**Quicar**	**Arremessar**	**Reb_Mov**	**Arremessar por baixo**	
0,87± 1,78	0,88± 1,60	0,66± 1,33	0,81± 1,82	0,77± 1,21	0,74± 1,23	

Valores considerados de moderados a alto foram encontrados tanto para os níveis de concordância inter quanto intra-avaliador.

- Método Estatístico

Foi realizada uma análise exaustiva que constou da distribuição de frequências do desempenho dos participantes em cada uma das 13 habilidades motoras, da soma dos componentes proficientes na classe locomotora e controle de objetos, da soma de todos os componentes. A verificação de possíveis *outliers* ocorreu mediante a representação gráfica de extremos e quartis. A análise para verificar os pressupostos da distribuição normal dos dados em todas as coletas foi realizada mediante o teste de Shapiro-Wilk. Os resultados da análise de Shapiro – Wilk indicaram ausência de normalidade na distribuição dos dados.

Com base nos primeiros resultados pode-se verificar ausência de uma distribuição normal no desempenho, desta forma, além das análises inferenciais não paramétricas, a análise descritiva foi representada pela mediana (Me) e intervalos interquartis (IQ).

Para verificar as possíveis diferenças entre os três grupos, tanto no momento pré como no pós-intervenção foi realizado o teste de Kruskall-Wallis para grupos independentes. Quando as diferenças entre os grupos foram identificadas, um teste de U Mann-Whitney foi utilizado corrigido pelo método Bonferroni. Esse procedimento *post hoc* é indicado para testes não paramétricos com mais de dois grupos independentes (Field, 2013). Adicionalmente, foi realizada uma análise não paramétrica por meio do teste de U - Mann-Whitney para verificar as possíveis diferenças entre os sexos nas habilidades da classe locomotora e de controle de objetos em todas as medidas de desempenho.

O teste de Wilcoxon para medidas repetidas foi realizado para investigar a influência do programa de Intervenção no desempenho das habilidades motoras nos três grupos participantes. Uma análise descritiva adicional demonstra a magnitude da mudança (desempenho pós – desempenho pré) no desempenho das habilidades motoras para os três grupos. Recorreu-se ainda ao procedimento sugerido por Field (2009) para estimar o *effect size* (representado por r) em análises de natureza não paramétrica com medidas repetidas. A magnitude dos efeitos é habitualmente agrupada em três níveis r = 0,10 (efeito pequeno), r = 0,30 (efeito médio) *e* r = 0,50 (efeito grande). Todos esses cálculos foram realizados no pacote estatístico SPSS 25.0.

5. RESULTDOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo serão apresentados os resultados encontrados referentes ao teste aplicado TGMD-3, para verificar se houve mudanças no desempenho das habilidades motoras dos Grupos Controle e Experimentais nos testes locomotores e de controle de objetos após 6 meses de intervenção de um programa de Educação Física sistematizado. Na mesma vertente ainda serão apontados os achados quanto à objetividade das aulas, da metodologia de ensino utilizada (estilo de ensino), bem como das possíveis ocorrências durante todo o processo.

Os resultados encontrados poderão, de certa forma, corroborar os estudos que indicam a necessidade de se testar diferentes programas em situações concretas de sala de aula, considerando as diferentes demandas e necessidades das crianças em idade pré-escolar bem como os contextos ao qual estão inseridas.

Neste sentido, o presente estudo objetivou analisar o efeito de um programa de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil, fundamentada nos métodos de ensino Produção Divergente e Prática, bem como, analisar as dificuldades e possibilidades encontradas no desenvolvimento das aulas.

Assim, objetivou-se não apenas verificar o efeito da prática pedagógica fundamentada em uma proposta de ensino sistematizado (avaliação do ensino) em prol das habilidades motoras básicas, mas também a preocupação de vincular metodologias que viabilizassem uma prática adequada à faixa etária como parte de um processo integrativo educacional.

Para tanto, foram considerados os aspectos internos das aulas: organização dos materiais; estruturação do ambiente, adequação das atividades e participação dos alunos; como também, os aspectos externos que poderiam ter interferido de forma positiva ou negativa neste processo, tais como: fatores ambientais, propostas curriculares oficiais, programas estruturados e não estruturados, integração de programas e implementação dos programas por profissionais da área.

Com base nos resultados descritivos que consideraram a soma dos componentes proficientes (escore bruto) em todas as habilidades (controle de objetos e locomotor), pode-se dizer que o programa de intervenção influenciou a melhora no desempenho dessas habilidades. Os resultados obtidos através da análise de Kruskal-Wallis indicaram que os grupos apresentaram desempenhos semelhantes antes do programa de intervenção

(H (2) = 1,73, *p* = ,421). A análise indicou que as diferenças significativas entre os grupos ocorreram somente após o programa (H (2) = 23,464, *p* < ,001). A análise de *post hoc* identificou diferenças de desempenho entre os Grupos 1 e 2 (H = - 24,264, *p* < ,001, *r* = 0,31) e 1 e 3 (H = 27,767, *p* < ,001, *r* = 0,58). Não houve diferença significativa entre os Grupos 2 e 3 (H = -3,503; *p* = 1,00). Nos dois estilos os números de repetições são alto e semelhante e o professor tem a possibilidade de fornecer feedback auxiliando o aluno que apresenta dificuldades e estimulando os alunos a novas descobertas e soluções dos problemas motores apresentados.

Ainda considerando a soma dos componentes proficientes das habilidades motoras da classe locomotora e controle de objetos a análise de Wilcoxon identificou mudança significativa para os três grupos: Grupo 1 (Z = 4,376, *p* < 0,001, *r* = 0,61), Grupo 2 (Z = 4,291, *p* < 0,001, *r* = 0,62) e Grupo 3 (Z = 4,626, p < 0,001, *r* = 0,60).

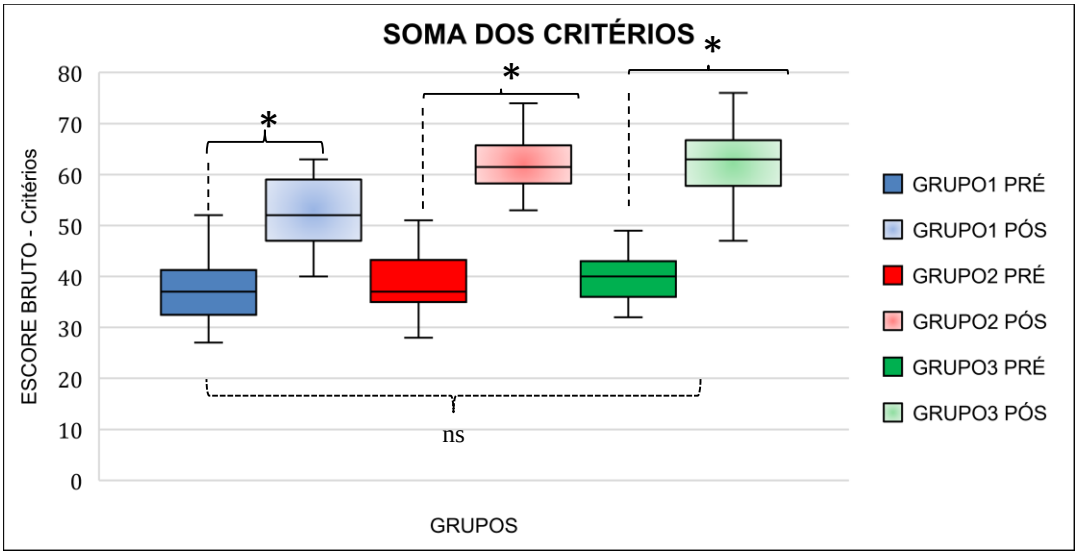


Gráfico 1 – Boxplot representando o escore bruto intra-grupos (classe locomotora e controle de objetos) do desempenho pré e pós intervenção.

Desta forma, foi percebido que na pré intervenção não havia uma diferença estatística significativa que distinguia os grupos, mas, após a intervenção atribuída aos grupos experimentais, essas diferenças tornaram-se visíveis devido ao ganho de critérios superior apresentado quando comparadas com o grupo controle.

Este resultado corrobora o estudo de Bardid et al (2017) que envolveu 992 crianças entre 3 e 8 anos de idade com o objetivo de examinar a eficácia de um programa de habilidades motoras fundamentais avaliadas pelo TGMD-2, antes e depois

da intervenção. Ficou constatado que o grupo de intervenção demonstrou maior ganho nas habilidades locomotoras e de controle de objetos do que o grupo controle.

Do mesmo modo foi o que demonstrou o estudo de Lemos, Avigo e Barela (2012) ao avaliarem 50 crianças de 5 a 6 anos de idade utilizando o TGMD-2, sendo um grupo constituído por participantes de aulas de educação física regulares, ministradas por especialista, e o segundo grupo formado por alunos e alunas participantes de atividades recreativas supervisionadas por professoras generalistas.

Os resultados indicaram que, apesar de no pré-teste não haver diferenças entre as turmas e ambas apresentarem desenvolvimento motor abaixo do esperado; após o final do ano letivo, as crianças que tiveram aulas de Educação Física com o professor especialista apresentaram melhor desempenho do que as crianças que tiveram aula com os generalistas.

Segundo Santos (2020), os efeitos positivos dos programas de intervenção no desempenho de habilidades motoras foram também apresentados por (MORGAN; NOVAK; BADAWI, 2013), seja em crianças em idade pré-escolar (ALTUNSÖZ; GOODWAY, 2016; DONATH et al., 2015; VAN CAPELLE et al., 2017; SOUZA, 2015), crianças em idade escolar (BURNS et al., 2017; LUBANS et al., 2010), pré-adolescentes (LANDER et al., 2017) como também em crianças com sobrepeso e obesidade (HAN et al., 2018).

Curiosamente, também constatamos que as crianças do grupo controle demonstraram melhorias significativas no ganho de critérios das habilidades motoras quando avaliadas nos pós teste. Segundo Palmer et al, (2019) esse achado também foi visto em outros estudos de intervenção onde crianças que não receberam nenhuma instrução planejada ou formalizada demonstraram ganhos nas habilidades. Um estudo recente que usou o TGMD-3 para medir mudanças nas habilidades motoras relatou um aumento significativo no desempenho motor do grupo controle.

Ao direcionarmos o foco para os resultados do grupo controle, é possível constatar que sem a influência dos aspectos relacionados a uma prática sistematizada, a adoção de um estilo de ensino que propõem entre outras ações a organização dos espaços e materiais a serem utilizados nas aulas planejadas e instrução adequada; a melhora ocorre devido ao crescimento maturacional da criança. (BARELA, 2013; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; HAYWOOD; GETCHELL, 1994).

A melhora no desenvolvimento motor, relacionada a aquisição das habilidades motoras básicas, depende dos fatores que podem produzir efeitos positivos no

desenvolvimento das crianças, a saber: a) ambiente estruturado com oportunidade de práticas adequadas; b) instruções adequadas; c) estruturação de conteúdo; d) oferta de equipamentos e materiais que contemplem as habilidades básicas locomotoras e de controle de objetos, (e) clima motivacional estimulante (COTRIM et al., 2011; GALLAHUE; DONNELLY, 2008b; GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; VALENTINI; TOIGO, 2006).

Para Lobo (2016), é necessário ressaltar que apenas oferecer um espaço de prática com a oferta de materiais adequados não garante os efeitos positivos aqui propagados. É necessário que o professor direcione suas ações de acordo com as necessidades de suas crianças, motivando-os a superar os desafios propostos, e oferecendo atividades com níveis de complexidade que motivem e deem oportunidade para situações de sucesso (PALMA; PEREIRA; VALENTINI, 2009)

No que se refere às mudanças nas habilidades motoras das crianças, é importante considerar não apenas as diferenças estatisticamente significativas ao longo do tempo, mas também as implicações práticas para os resultados. As crianças do grupo de controle exibiram apenas um aumento de 15 pontos brutos (ou seja, isso equivale a uma melhoria de 15 dos 100 critérios), enquanto o aumento nas pontuações brutas foi 3 vezes maior para as crianças que receberam a intervenção sistematizada (ou seja, 50 pontos; 50 dos 100 critérios). Embora ambos os grupos tenham melhorado estatisticamente, as diferenças práticas entre 15 e 50 pontos demonstram a importância das práticas pedagógicas sistematizadas.

Ao considerarmos apenas o escore bruto das habilidades motoras da classe locomotora, os resultados indicaram que os grupos 1, 2 e 3 apresentam diferenças significativas apenas após o programa de intervenção (H (2) = 16,560, p < ,001), não existindo diferença significativa antes do programa de intervenção (H (2) = 1,34, p = ,511). A análise de *post hoc* encontrou diferenças de desempenho entre os grupos 1 e 2 após o programa de intervenção (H = - 17,259, p < 0,05, r = 0,44) e entre os grupos 1 e 3 (H = - 24,476, p < 0,001, r = 0,50). Não houve diferenças significativas entre os grupos 2 e 3 (H = - 7,217, p = ,733). A análise de Wilcoxon indicou mudança significativa no desempenho das habilidades locomotoras para os três grupos, sendo: Grupo 1 (Z = 3,761, p < 0,001, r = 0,53); Grupo 2 (Z = 4,292, p < 0,001, r = 0,61) e Grupo 3 (Z= 4,627, p < 0,001, r = 0,61).

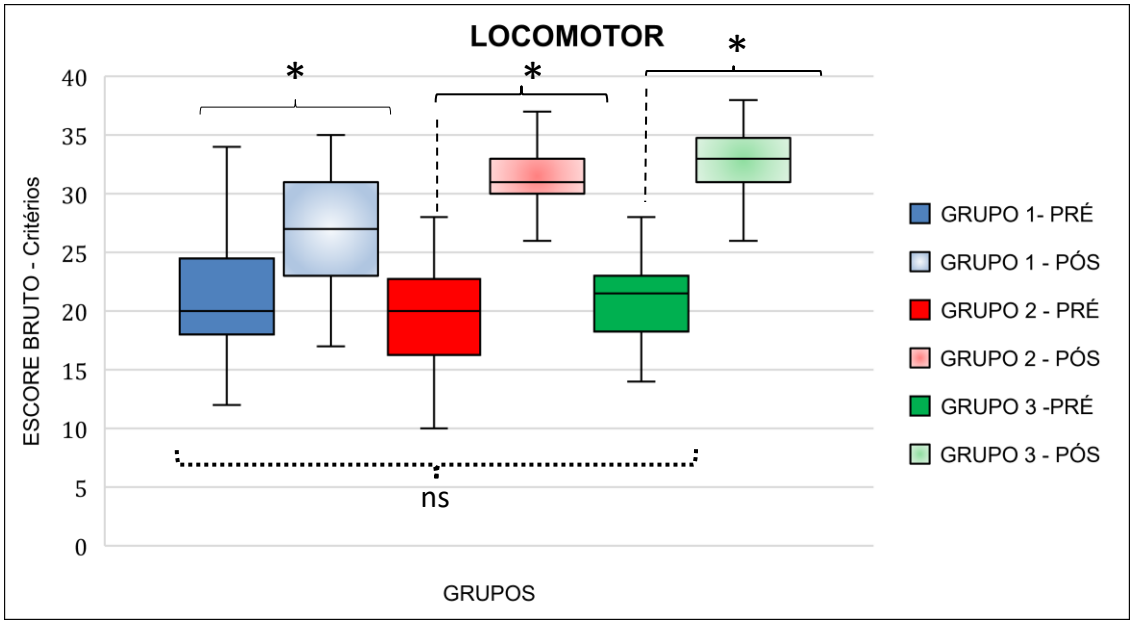


Gráfico 2 – Boxplot representando a diferença intra-grupo da classe locomotora

Adicionalmente realizamos uma análise descritiva que expressa a magnitude da mudança individual (pós-pré) considerando o escore bruto para os três grupos apresentado no gráfico 3.

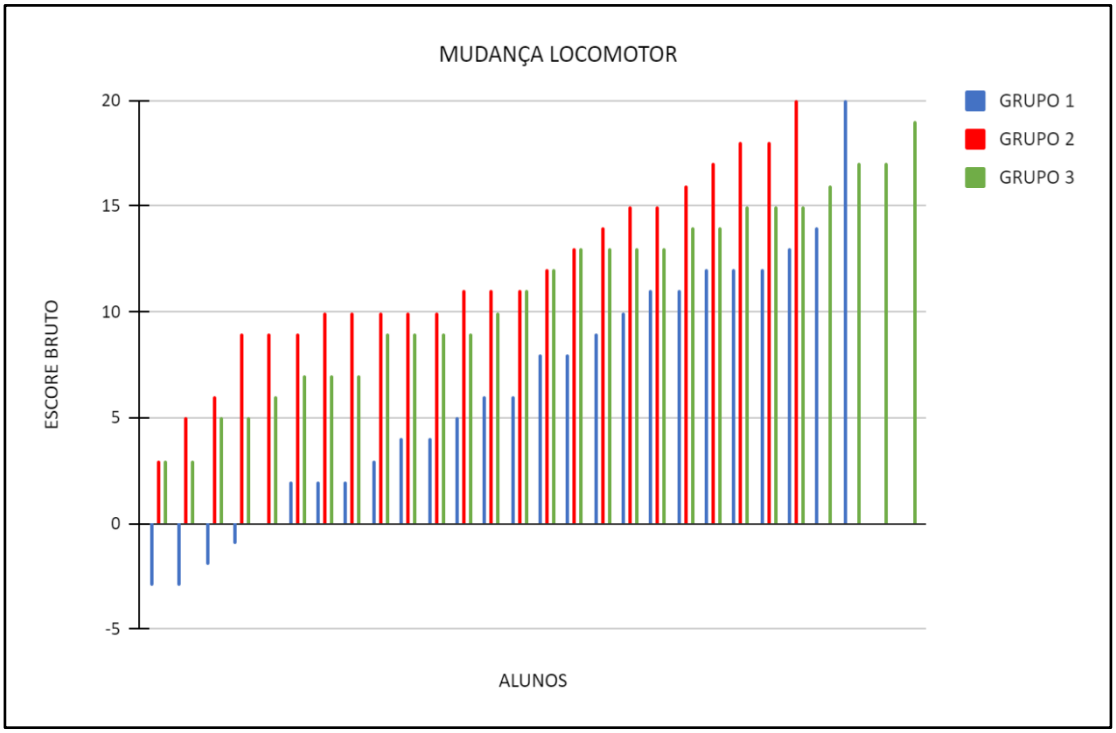


Gráfico 3 – Representação gráfica da magnitude da mudança individual pré e pós da classe locomotora.

Além de existirem diversos estudos mostrando que, em termos de desempenho médio, os programas de intervenção promovem melhorias (APACHE, 2005; BRYANT et al., 2016; GOODWAY; BRANTA, 2003; VAN BEURDEN et al., 2002), outra vertente já vem sendo apresentada quando estudos demonstram que os programas também influenciam a magnitude de mudança do desempenho individual. Dessa maneira, para além dos valores médios, discussões sobre resultados das análises individuais já estão sendo realizadas contribuindo ainda mais para o entendimento desse processo (SANTOS, 2020)

No entanto, os resultados que aqui foram apresentados indicaram que houve melhora significativa no desenvolvimento motor das crianças participantes do programa de intervenção durante as aulas de Educação Física propostas (Grupos Experimentais 2 e 3), quando comparadas com as crianças que participaram apenas das atividades supervisionadas e propostas pelas professoras de sala - parque (Grupo Controle).

A mesma análise descrita anteriormente na classe locomotora foi realizada para o escore bruto nas habilidades motoras da classe controle de objetos. Os resultados indicaram que os grupos 1, 2 e 3 apresentavam diferenças significativas antes (H (2) = 6,797, p < 0,05) e após (H (2) = 16,604, p < 0,001) o programa de intervenção. Apesar das diferenças encontradas antes do programa, a análise *post hoc* não identificou diferenças significativas entre os grupos 1 e 2 (H = - 14,645, p = 0,064), 1 e 3 (H = - 13,627, p = 0,078) e 2 e 3 (H = 1,108, p = 1,0). As diferenças significativas foram encontradas apenas após o programa entre os grupos 1 e 2 (H = -21,961, p < 0,05, r = 0,49), 1 e 3 (H = -22,261, p < 0,001, r = 0,49). Não foram identificadas diferenças significativas entre os grupos 2 e 3 (H = -,301, p = 1,0).

A análise de Wilcoxon indicou mudança significativa no desempenho das habilidades de controle de objetos para os três grupos, sendo: Grupo 1 (Z = 4,381, p < 0,001, r = 0,61); Grupo 2 (Z = 4,297, p < 0,001, r = 0,62) e Grupo 3 (Z= 4,633, p < 0,001, r = 0,61).

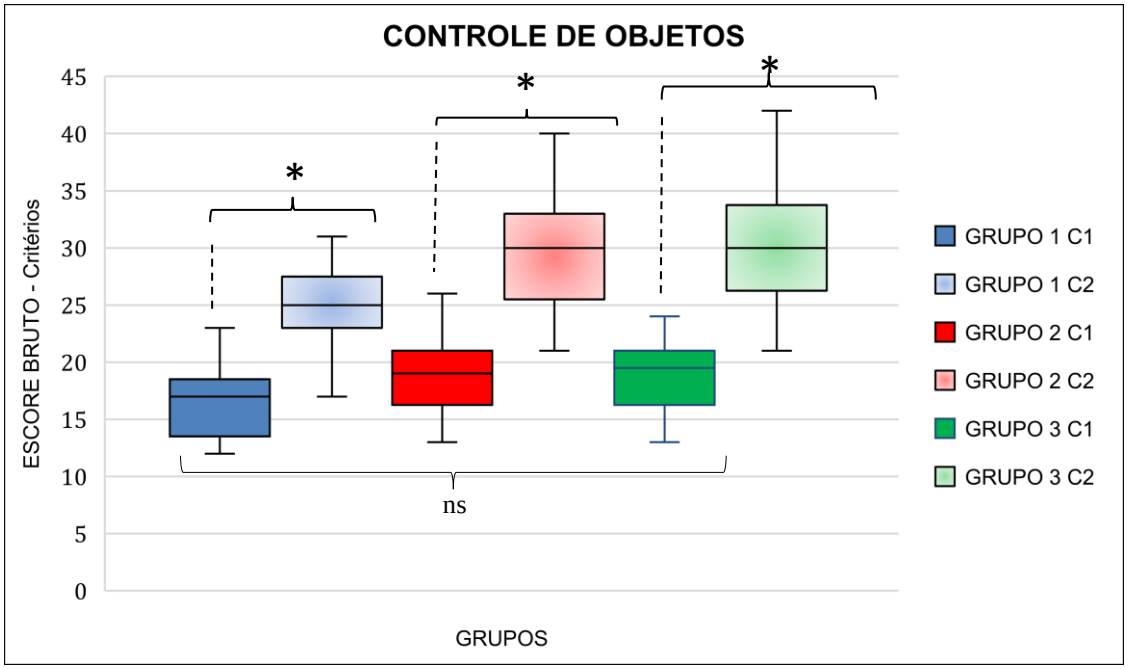


Gráfico 4 – Boxplot representando diferença intra-grupos da classe Controle de Objetos

Adicionalmente também realizamos uma análise descritiva que expressa a magnitude da mudança individual (pós-pré) considerando o escore bruto para os três grupos apresentado no gráfico 5

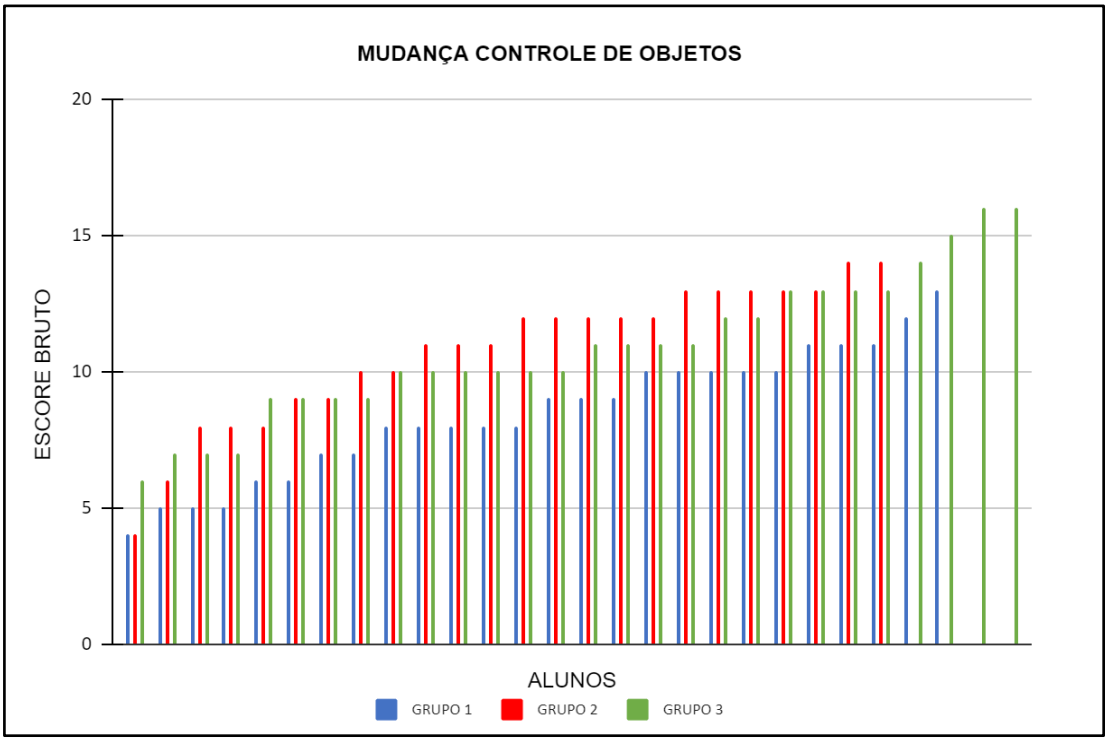


Gráfico 5 – Representação gráfica da magnitude da mudança individual pré e pós da classe controle de objetos.

Uma segunda análise buscou identificar diferenças entre meninos e meninas considerando o escore bruto das habilidades motoras nas seguintes categorias: 1) classe locomotora e de controle de objetos; 2) somente classe locomotora; 3) somente classe de controle de objetos.

Para a primeira categoria (soma das habilidades locomotoras e de controle de objetos), os resultados indicaram que meninos e meninas apresentaram desempenhos distintos apenas no Grupo 2 após o programa de intervenção, todavia esses resultados devem ser interpretados com cautela devido ao *p* marginal (U = 38,000, *p* = 0,055, *r* = 0,27).

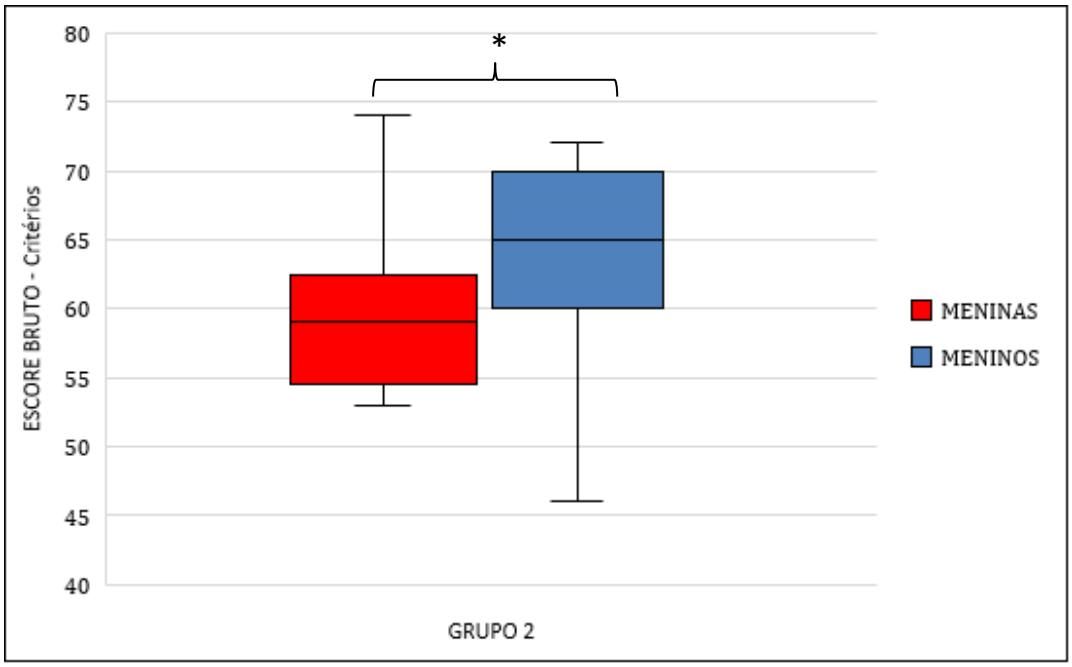


Gráfico 6 – Boxplot representando a diferença entre Meninos e Meninas na Soma do Componentes da Classe Locomotora e Controle de Objeto

Outros estudos, que também investigaram diferenças no desempenho entre os sexos, mostraram que meninos e meninas apresentam desempenhos semelhantes quando medidos isoladamente (JIMÉNEZ-DIAZ; SALAZAR-ROJAS; MORERA, 2015; NOBRE; VALENTINI; NOBRE, 2018).

Um estudo recente realizado com 211 crianças brasileiras, de 7 a 10 anos de idade, também não encontrou diferenças significativas entre meninos e meninas no desempenho do correr e quicar (NOBRE; VALENTINA; NOBRE, 2018). Esse resultado sugere que, quando expostos a experiências e oportunidades que envolvem práticas semelhantes,

meninos e meninas tendem a não apresentar desempenhos distintos, pelo menos em algumas habilidades.

Do mesmo modo Palmer et ali (2020) que objetivou comparar as mudanças nas habilidades motoras fundamentais de meninos e meninas em idade pré-escolar em uma proposta de intervenção de 600 minutos do Programa de Atividades Motoras de Saúde Infantil (CHAMP) também encontrou semelhanças antes e depois da intervenção. Meninos e meninas tiveram pontuações mais altas no pós-teste e o programa CHAMP foi igualmente eficaz para meninos e meninas; entretanto, apenas no chutar e correr os meninos apresentaram uma mudança superior significativa quando comparados com as meninas ($p < 0,05$) no pós-teste.

Na classe locomotora, a análise de U de Mann-Whitney não identificou diferenças significativas entre o desempenho de meninos e meninas em nenhum dos grupos, nem antes (Grupo 1, $p = ,129$; Grupo 2, $p = ,424$; Grupo 3, $p = ,734$), nem após o programa de intervenção (Grupo 1, $p = ,129$; Grupo 2, $p = ,955$; Grupo 3, $p = ,946$).

Na classe controle de objetos os resultados indicaram diferenças significativas entre meninos e meninas apenas no Grupo 2 após o programa de intervenção ($U = 35,500$, $p < 0,05$; $r = 0,30$) corroborando outros estudos que também encontraram nos meninos um ganho superior nas habilidades da classe de controle de objetos, quando comparados com as meninas (BARNETT et al., 2010; FOULKES et al., 2015; HARDY et al., 2009; O' BRIEN; BELTON; ISSARTEL, 2016).

Devemos ressaltar que esta diferença foi apenas observada neste grupo e não foram encontradas diferenças significativas entre meninos e meninas nos demais grupos, nem antes (Grupo 1, $p = ,907$; Grupo 2, $p = 0,06$; Grupo 3, $p = ,164$) e nem depois da intervenção (Grupo 1, $p = ,978$; Grupo 3, $p = 0,085$). Este resultado sugere que fatores ambientais não controlados neste estudo possam ter influenciado esta diferença.

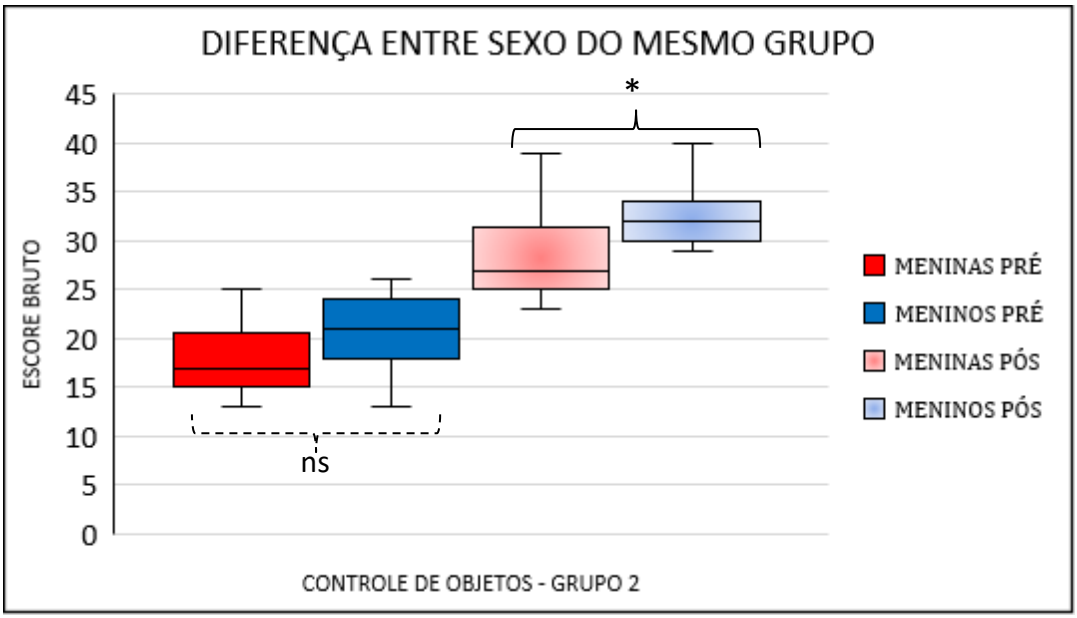


Gráfico 7 – Diferença entre sexo do mesmo grupo

Este fato chamou a atenção já que o grupo 2 fazia parte do grupo experimental e foi o único a ter alteração significativa após o programa de intervenção o que difere da literatura para esta faixa etária, uma vez que estudos não encontraram diferença significativa quando compararam meninos e meninas dentro de um mesmo grupo em todas as habilidades de controle de objetos. O que se observa na literatura é a identificação de diferenças significativas em algumas habilidades motoras analisadas isoladamente.

Assim, tentamos identificar as possíveis interferências que poderiam ter contribuído para esse resultado. A partir da análise dos resultados do questionário sobre o envolvimento das crianças desta pesquisa, respondido pelos pais, relativo à participação em programas de atividades físicas nas férias (Questão 7), verificou-se também que 9 meninos de um total de 11 meninos participaram de um programa de atividade esportiva extra durante as férias escolares e durante o período de intervenção. Segue-se abaixo a formulação da pergunta do questionário e a Tabela 3 com a quantidade de crianças que participaram, ou não, de atividades esportivas extracurriculares.

7 – O aluno (a) participou de alguma **ATIVIDADE ESPORTIVA EXTRA** durante as férias com auxílio de um professor(a)?

( ) sim ( ) não

Se sim, qual e por quanto tempo?

_____

_____

_____

Tabela 3 – Descrição da quantidade de crianças que participaram de atividades extras durante as férias e em outros horários extra escola

	MENINAS (13)	MENINOS (11)
SIM	2	9
NÃO	11	2

O resultado apresentado descreve não apenas a participação das crianças em atividades extras durante as férias, mas também, um contínuo envolvimento delas em práticas corporais fora da escola durante todo ano. Esse fato nos remete a acreditar que essas práticas potencializaram o resultado encontrado e nos sugere a hipótese de que esta diferença significativa entre meninos e meninas do mesmo grupo ocorreu devido às influências externas, sendo que dos 9 meninos 4 faziam aulas de futebol, 3 faziam aulas de judô e 2 faziam aulas de natação, relato este que não foram encontradas nos demais grupos.

A influência do ambiente, da oportunidade de uma prática estruturada e de uma instrução apropriada é essencial para que novas habilidades motoras sejam adquiridas, desde que atribuídas por profissionais qualificados. Essas evidências também foram encontradas por Brian e colaboradores (2016), ao comparar o desenvolvimento motor entre 197 crianças belgas e 171 americanas, por meio do TGMD-2. Este estudo verificou que as alunas e os alunos belgas apresentaram resultados superiores aos das crianças americanas. Esse achado foi atribuído não só aos aspectos ambientais, como por exemplo, as diferenças existentes na educação física escolar nos dois contextos, mas também, ao fato de que na Bélgica as crianças têm aulas com professores especialistas desde os 3 anos de idade, enquanto nos Estados Unidos apesar de serem ofertados momentos de recreação em ambientes com uma gama de materiais, os programas não dispunham de profissionais qualificados.

Estudos recentes têm indicado que aulas de Educação Física contribuem decisivamente para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais. (COTRIM et al. 2011; LEMOS et al 2012; RODRIGUES et al. 2015). Estes estudos confirmam que aulas ministradas por um professor de Educação Física vão influenciar no desenvolvimento motor das crianças da Educação Infantil (LEMOS; AVIGO; BARELA, 2012). Os professores são fundamentais na criação e elaboração de aulas que objetivam práticas que oportunizam o ensino e a aprendizagem de novas habilidades motoras. Mas, isso só deve acontecer se o professor tiver conhecimento, compromisso e engajamento.

Para isso, o planejamento adequado é uma forma de fornecer uma prática de alta qualidade sustentado por uma compreensão da pedagogia e como a aprendizagem acontece (SANDERS, 2012).

Rodrigues et al. (2015) afirmam também que, uma intervenção estruturada provoca alterações no desenvolvimento motor até em crianças mais novas, assim, reafirmando a importância da Educação Física no desenvolvimento das habilidades motoras consideradas fundamentais.

A influência de fatores culturais também é outro aspecto que contribui no desempenho das habilidades motoras e tem sido alvo de diversas pesquisas (BARDID et al., 2016; BARNETT et al., 2019; SANTOS et al. (2016) investigaram a influência de fatores culturais (esporte mais popular no país e conteúdo curricular) na prevalência de proficiência nas habilidades em crianças de três diferentes países: Portugal, China e EUA. Os resultados indicaram que por volta dos 4 anos de idade, as crianças nesses três países apresentaram desempenhos semelhantes nas habilidades motoras básicas, entretanto, com o passar dos anos e a entrada no Ensino Fundamental, que em muitos países marca o início das aulas de Educação Física, as diferenças no desempenho entre as crianças aumentaram.

Os autores concluíram que países com o currículo de Educação Física estruturado para o desenvolvimento das habilidades motoras possuíam maior número de crianças com aumento no nível de proficiência das habilidades motoras do que países com currículos mais gerais que contemplam jogos, danças, ginástica, lutas e, não somente habilidades básicas.

Segundo Santos (2020), essas evidências ressaltam a importância de aulas estruturadas que tenham como objetivo a prática das habilidades motoras, favorecendo o seu desenvolvimento. Em muitos contextos, a única oportunidade de as crianças poderem praticar atividades motoras de forma organizada e orientada é durante as aulas de educação física.

Sendo assim, com o objetivo de atender às demandas de propostas pedagógicas cada vez mais amplas, acredito que os professores de educação física devem diversificar os conteúdos de suas aulas, além de variar a instrução durante o processo de aprendizagem atendendo aos direitos legais da criança, previstos em lei, tais como: aprendizagem; a aprendizagem; o convívio social; o respeito; a valorização da diversidade, da diferença e da não discriminação.

As atividades que foram propostas para os grupos experimentais ofereceram uma

variabilidade de práticas corporais embasadas nas habilidades motoras básicas e na diversidade da cultura corporal de movimento atrelada aos jogos, as brincadeiras e brinquedos como conteúdo da Educação Física.

Assim os estilos de ensino foram implementados em diferentes grupos como principal suporte pedagógico oriundo de uma diferenciação que pudesse fornecer maneiras adequadas de alcançar a aprendizagem para cada grupo. Para o Grupo Descoberta Divergente, as formas de diferenciação costumam ser por resultado, em que a mesma tarefa é definida para todos, mas é propositalmente aberta e pode ser interpretada de várias maneiras para permitir que os alunos respondam de maneira diferenciada e produzam uma variedade de resultados. E, para o grupo Prática, a diferenciação foi ofertada por tarefa selecionadas, onde as atividades foram definidas anteriormente pelo professor e as crianças pudessem praticá-las sem que houvesse alterações em sua trajetória, mas tendo o feedback do professor.

Atendendo a caracterização e dinâmica de cada estilo de ensino, antes e durante as atividades, o professor responsável pela intervenção instruiu as crianças com informações sobre a forma de realizar os movimentos. Corroborando esta mesma perspectiva, um dos estudos que investigou os efeitos da instrução em um programa de intervenção demonstrou que o grupo que a recebeu foi superior aos grupos que não receberam (sem instrução e controle) (HALVERSON; ROBERTON, 1978) enfatizando, assim, a importância da instrução para a melhora no desempenho motor. Ou seja, mais um componente que sustenta e valida a nossa pesquisa, uma vez que os grupos de intervenção foram instruídos por estilos de ensino diferentes, mas que valorizam e especificam as instruções durante o processo de ensino e de aprendizagem, diferentemente do grupo controle.

Entretanto, a pesquisa de Chatoupis (2020) revela que dos 24 estudos sobre os estilos de ensino realizados em ambientes escolares, dezesseis foram conduzidos com crianças em idade escolar, mas nenhuma pesquisa ocorreu em ambientes de educação pré-escolar, o que nos remete a valorizar a importância e autenticidade desta pesquisa uma vez que a maior magnitude de mudança ocorreu nos grupos experimentais podendo estes ser futuramente um fator decisivo para que essas crianças dominem a longo prazo as habilidades motoras básicas impactando diretamente no seu processo de desenvolvimento. Entretanto, sabemos que mudanças duradouras são uma das condições que caracterizam o processo de desenvolvimento motor, deste modo pesquisas semelhantes devem ser desenvolvidas ou até mesmo dar sequência a este estudo para

posterior validação e discussão segura dos efeitos dos programas de intervenção a longo prazo.

Contudo, apesar de se encontrar no grupo controle uma mudança das habilidades motoras básicas, a mesma, pode não ter sido suficiente para o processo de desenvolvimento. Tal fato nos remete a sustentar o alicerce desta pesquisa já que diferentes oportunidades de práticas pedagógicas oferecidas durante o programa sistematizado atrelada à instrução adequada e avaliadas posteriormente foram fatores relevantes para favoreceram as mudanças significativas das habilidades motoras básicas encontradas nos grupos experimentais e o entendimento desta pesquisa.

6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a proposta apresentada desde o início deste projeto, as devidas alterações pertinentes na qualificação, o objetivo desse estudo foi analisar o efeito de um programa de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil, fundamentada nos métodos de ensino Produção Divergente e Prática.

Quando promovemos essas experiências motoras nas brincadeiras, danças, jogos e dramatizações possibilitamos às crianças identificar possibilidades na exploração de gestos e movimentos corporais. Elas descobriram, brincaram, manifestaram sentimentos, sensações, emoções, desejos e medos, experiências que vivenciaram sozinhas ou na interação com os outros. Utilizaram o corpo para se expressarem, comunicarem, interagirem e aprenderem utilizando-o como apoio. Mas, para isso acontecer, foi necessário a estimulação e ampliação de seus movimentos, dos seus conhecimentos de mundo com ações planejadas pela organização de situações que promoveram o seu desenvolvimento.

Ter a oportunidade de uma prática pedagógica sistematizada enfatizando suas necessidades, respeitando suas proporções, adequando materiais e ambientes sobretudo, alinhada a uma didática que se faz entender seus conceitos, potencializa ainda mais o seu aprendizado.

As aulas de Educação Física nesse sentido acabam sendo entendidas como uma das áreas precursoras responsáveis pelo aprendizado das habilidades motoras conferindo um papel de destaque como a principal atividade de aprendizagem nos primeiros anos escolares. Esses benefícios também estão pautados em outros estudos quando estas são objetivadas e estruturadas adequadamente para esta faixa etária (BRAGA et al., 2009; PÍFFERO e VALENTINI, 2010; SOUZA, 2015).

E foi trilhando este caminho que me permitiu construir uma diversidade de atividades e principalmente possibilitar um processo de aprendizagem das crianças, de si e do outro proporcionando momentos de interação e convívio, troca de experiências e principalmente, o direito de maximizar o seu desenvolvimento, incorporar a dinâmica da solução de problemas e a motivação para a descoberta de novas habilidades pertencentes às manifestações da cultura corporal de movimento.

Brincando, as crianças conheceram, vivenciaram e expressaram o que sabem sobre o mundo das coisas e das relações humanas, construíram e transformaram,

comunicaram as suas experiências, reelaborando-se a cada instante, reconhecendo-se como sujeitos, pertencentes a determinado grupo social e a um contexto cultural.

Através dessas aulas, as crianças adquiriram uma experiência por meio da qual os valores, os conhecimentos, as habilidades e as formas de participação social foram constituídas com a própria ação coletiva.

No mundo do faz de conta não se permitiu diferença ou discriminação. Aqui o diferente foi mostrar as suas potencialidades, sua capacidade de criação, sua alegria e principalmente a sua genialidade em orquestrar o mundo da fantasia com sabedoria, graça, leveza e sobretudo sendo feliz. Brincando, descobriram o verdadeiro sentido da vida de se fazer presente onde são e onde estão.

Portanto, com base nos resultados encontrados concluímos que:

- ✔ Houve efeito significativo entre os grupos experimentais quando comparados ao grupo controle
- ✔ Existe a hipótese de que influências externas podem ter interferido nos resultados de um dos grupos de intervenção (Grupo Prática) somente na classe controle de objetos essencialmente nos meninos podendo aqui ocorrer uma descaracterizar do grupo.
- ✔ Não houve diferença significativa entre meninos e meninas nos demais grupos (Grupo Controle e Grupo Experimental – Descoberta Divergente).
- ✔ Foram encontradas algumas limitações no modo de aplicação do teste tendo este que ser ajustado para que pudesse dar continuidade ao processo de avaliação. (Reorganização do horário do teste, Crianças que fizeram o teste depois por diferentes motivos: faltas, doenças, saídas antecipadas, chegadas atrasadas...)
- ✔ Durante a coleta da habilidade locomotora galopar a informação dada não resultou na execução adequada. Pois, as crianças deveriam ir e voltar com a mesma perna e depois fazer o mesmo com a outra perna, mas a dificuldade em realizar o movimento fez com que a pesquisadora realizasse a ida com uma perna e a volta com a outra perna. Esta alteração se fez necessária uma vez que boa parte das crianças começaram a ficar envergonhadas, frustradas e até mesmo começaram a desistir de continuar realizando o teste.
- ✔ Aulas de Educação Física para a Educação Infantil utilizando os dois estilos de ensino (Descoberta divergente e Prática) ampliam e melhoram o desenvolvimento motor

das crianças, sendo capazes de adequar o nível esperado para a faixa etária nos dois grupos de habilidades motoras: locomotoras e controle de objetos. Este achado se deve ao fato de que os grupos experimentais apresentaram um ganho significativo quando comparados com o grupo controle mesmo este também tendo apresentado uma melhora no desempenho motor.

Desse modo, é possível dizer que o movimento da criança é mais do que um simples deslocamento do seu corpo no espaço. As aulas de Educação Física que foram propostas permitiram que as crianças agissem sobre o meio físico e atuassem sobre o ambiente validando o convívio social e conhecimento cultural. Foi por meio da linguagem corporal (movimento) atreladas as habilidades motoras básicas que estabeleceram relações um com o outro, aprenderam a respeito de si mesmo, o que conseguem fazer e o que podem aprender.

Assim, todas as responsabilidades ou atribuições do movimento nessa faixa etária dependem da concepção adotada sobre educação, criança e desenvolvimento infantil uma vez que se torna indiscutível o papel de uma prática pedagógica sistematizada nesta fase de desenvolvimento da criança.

Por fim, ressaltamos que essas aulas quando bem estruturadas são importantes para promover efeitos significativos no desenvolvimento motor das crianças, desde que as atividades propostas sejam oferecidas em um contexto apropriado, objetivadas a um conteúdo correspondente à faixa etária e uma didática que se faça simples, objetiva e facilitadora para o entendimento da criança e não apenas com oferta de vivências e práticas com materiais, mas também com instrução, planejamento e organização pertinentes às práticas de ensino estabelecida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTUNSÖZ, I. H.; GOODWAY, J. D. SKIPing to motor competence: the influence of project successful kinesthetic instruction for preschoolers on motor competence of disadvantaged preschoolers. Physical Education and Sport Pedagogy, v. 21, n. 4, p. 366–385, 2016.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação do Amazonas. Secretaria Municipal de educação Referencial Curricular Amazonense – Educação Infantil. 226p. Manaus: 2020. Disponível em: https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular Acesso em: 17 de Set de 2021.

APACHE, G. R. R. Activity-based intervention in motor skill development. Perceptaul adn Motor Skills, v. 100, p. 1011–1020, 2005.

BARDID, F. et al. Assessing fundamental motor skills in Belgian children aged 3-8 years highlights differences to US reference sample. Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics, v. 105, n. 6, p. 281–290, 2016.

BARDID, F., et all. The effectiveness of a community-based fundamental motor skill intervention in children aged 3–8 years: Results of the "Multimove for Kids" project. Journal of Science and Medicine in Sport, 20(2), 184–189, 2017. https://doi.org/10.1016/j.jsams.2016.07.005, Acesso em: 22/04/2020.

BARNETT, A. L.; SUGDEN, D. A.; HENDERSON, S. E. Review of the Movement ABC Checklist – Second Edition. In: 8th Motor Control and Human Skill Conference, 2007, Fremantle. Anais do 8 th Motor Control and Human Skill Conference, p.250, 2007.

BARNETT, L. M. et al. Gender differences in motor skill proficiency from childhood to adolescence: A longitudinal study. Research Quarterly for Exercise and Sport, v. 81, n. 2, p. 162–170, 2010.

BARNETT, L. M. et al. Impact of cultural background on fundamental movement skill and its correlates. Journal of Sports Sciences, v. 37, n. 5, p. 492–499, 2019.

BARELA, J. A. Fundamental motor skill proficiency is necessary for children's motor activity inclusion. Motriz: Revista de Educação Física, v.19 n.3, p.548-551, 2013. Disponível em: http://doi:10.1590/s1980-65742013000300003.

BRUININKS, R.; BRUININKS, B. Bruininks–Oseretsky Test of Motor Proficiency. Minneapolis: Pearson Assessment. 2005.

BURNS, R. D. et al. Effect of a 12-Week physical activity program on gross motor skills in children. Perceptual and Motor Skills, v. 124, n. 6, p. 1121–1133, 2017.

BARROS, M.V.G, NAHAS, M.V. Medidas de atividade física: teoria e aplicação em diversos grupos populacionais. Londrina: Midiograf; 2003.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. T. P. B. Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 25, p. 105-115, 2011.

BRAGA, R. K. et al. A influência de um programa de intervenção motora no desempenho das habilidades locomotoras de crianças com idade entre 6 e 7 anos. Revista da Educação Física/UEM, v. 20, n. 2, p. 171–181, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil, 1996.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física. Brasil: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

_____. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – Introdução. Brasil, 1998.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica. Brasília: MEC/SEB, 2012.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. 562p.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Educação Física (RESOLUÇÃO Nº6, de 18º de dezembro de 2018). Brasília: MEC/CNE, 2018.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos dirigentes Municipais de Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME mar. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wpcontent/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf Acesso em: 23/04/2018.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasil, 3ªed, 2019

BRIAN, A. et al. Cross-cultural comparison of fundamental motor skills in children from Belgium and the United States. Journal of Sport & Exercise Psychology, v. 38, n. supl, p. 18, 2016.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioechological model of human development: handbook of chil psychology. Ithaca: Cornell University, 2007.

BROUGÈRE, G. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Jogo e Educação. Traduzido por Patricia Chittoni Ramos. São Paulo, Artmed, 2003.

BRYANT, E. et al. Can fundamental movement skill mastery be increased via a six week physical activity intervention to have positive effects on physical activity and physical self-perception? Sports, v. 4, n. 1, p. 10, 2016.

BYRA, M. Teaching Spectrum-Style—Part.1 In: The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teachers' Association, Runner | Volume 49, Number 1, 2018.

_____ Teaching Spectrum-Style—Part 3: Learning Through Critical Thinking – In:

The Journal of the Health and Physical Education Council of the Alberta Teachers' Association, Runner | Volume 51, Number 1, 2020.

CAÇOLA, P. M. Comparação entre as práticas em partes e como um todo e a utilização de dicas na aprendizagem motora de duas habilidades da ginástica rítmica. [s.l.], Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

CALIFORNIA STATE BOARD EDUCATION. Physical Education Framework for California Public Schools - Kindergarten Through Grade Twelve. Sacramento: California Department of Education, 2009. Disponível em: http://www.cde.ca.gov/re/pn. Acesso em: 20/05/2020.

CARVALHO, J. S. Reflexões sobre educação, formação e esfera pública. Porto Alegre: Penso, 2013.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Documento Curricular Referencial do Ceará: educação infantil e ensino fundamental / Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

CHATOUPIS C., EMMANUEL C. The effects of two disparate instructional approaches on student selfperceptions in elementary physical education, European Journal of Sport Science, 3: 1-17.2003.

CHATOUPIS, C. An analysis of Spectrum research on teaching. Chapter. 8 - Study 2; In: SueSee, B; Hewitt, M; Pill, S. The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education, 1 ed, London: Routledge, 202020200310, pp. 84-85 [[VitalSource Bookshelf version]], 2020. retrieved from: vbk://9781000051438.

COSTA et all. Efeito de um programa de intervenção motora sobre o desenvolvimento motor de crianças em situação de risco social na região do Cariri - CE. *Rev. educ. fis. UEM* [online]. 2014, vol.25, n.3, pp.353-364. ISSN 1983-3083. Disponível em: https://doi.org/10.4025/reveducfis.v25i3.21968; Acesso em: 05/03/2020.

COTRIM, J. R. et al. Desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em Crianças com diferentes contextos escolares. Revista da Educação Física, v. 22, n. 4, p. 523–533, 2011

DE MARCO, A. Crescimento e desenvolvimento infantil. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte v. 09, n.1, p. 18-20. Suplemento 1, 2010. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/issue/view/181, Acesso em: 18 abr. 2020.

DONATH, L. et al. Fundamental movement skills in preschoolers: A randomized controlled trial targeting object control proficiency. Child: Care, Health and Development, v. 41, n. 6, p. 1179–1187, 2015a.

FARIAS, Á. L. P. DE. Nível de Desenvolvimento Motor em Crianças do Ensino Fundamental I da Paraíba. [s.l.] Universidade Estadual Paulista, 2012.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. DE. Educação Física na Educação Infantil do Município de São Paulo: Diagnóstico e Representação Curricular em Professores. Rev. paul. Educ. Fís., v. 15, n. 1, p. 63–82, 2001.

FERRAZ, O. L.; FLORES, K. Z. Influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, v. 18, n. 1, p. 47–60, 2004.

FERRAZ, O. L. Educação Física Infantil. Curitiba: CRV, v.19, 2016.

FIELD, A. Descobrindo a estatística com SPSS. 2ª ed. Artmed, 2009.

FLORIANÓPOLIS (SC)[1]. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Educação Infantil. A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis: Relatos e Experiências. Florianópolis: SME/ PMF, 2016.

FLORIANÓPOLIS (SC)[2]. Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Florianópolis: Prefeitura de Florianópolis. SE, 2016.

FOULKES, J. D. et al. Fundamental movement skills of preschool children in Northwest England. Perceptual and Motor Skills, v. 121, n. 1, p. 260–283, 2015.

FOULKES, J. D. et al. Effect of a 6-Week Active Play Intervention on Fundamental Movement Skill Competence of Preschool Children: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Perceptual and Motor Skills* 124, 393–412, 2017. Disponível em: http://doi: 10.1177/0031512516685200, Acesso em: 12/05/2020 journals.sagepub.com/home/pms.

GALLAHUE, D. Developmental physical education for today's elementar school children. New York. Macmilliam Publishing Company- cap. 13, 1987.

GALLAHUE, D. L., OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3ª edição. São Paulo: Phorte, 2005.

GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. Educação Física Desenvolvimentista para Todas as Crianças. 4 ed. ed. São Paulo: Phorte, 2008.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. Compreendendo o Desenvolvimento Motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 7 ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

GARANHANI, M. C. Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP, 2004.

_____. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N.F. de; SCHNEIDER, O. Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFS, 2008.

GOODWAY, J. D.; BRANTA, C. F. Influence of a motor skill intervention on fundamental motor skill development of disadvantaged preschool children. Research Quarterly for Exercise and Sport, v.74, n.1, p. 36 - 46, 2003.

GOODWAY, J. D., ROBINSON, L. E., & CROWE, H. Gender differences in fundamental motor skill development in disadvantaged preschoolers from two geographical regions. Research Quarterly for Exercise and Sport, 81(1), 17–24, 2013;

Disponível em: http://doi:10.1080/02701367.2010.10599624, Acesso em 11/11/2019.

HENDERSON, S.; SUGDEN, D. Movement Assessment Battery for Children. London: Psychological Corporation. 1992.

HEWITT, M., EDWARDS, K., SUESEE, B. Spectrum of Teaching Style. p.9, 2017. Disponível em: https://slideplayer.com/slide/14915283/, Acesso em: 03/04/2020.

HONDA, S.S; LOPES, A.S. *Medias de atividades físicas em crianças: fase pré-escolar.* In: BARROS, M. V. G.; NAHAS, M. V. *Medidas da atividade física: teoria e aplicação em diversos grupos populacionais.* Londrina: Midiograf; 2003.

ISCED. International Standard Classification of Education, 2011. Disponível em: http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf; Acesso em: 20/05/2020.

JIMÉNEZ-DIAZ, J.; SALAZAR-ROJAS, W.; MORERA, M. Age and gender differences in fundamental motor skills. Pensar en Movimiento, v. 13, n. 2, p. 1–16, 2015.

JONES, R. A et al. Promoting gross motor skills and physical activity in childcare: A translational randomized controlled trial. Journal of Science and Medicine in Sport, 19(9), 744–749, 2016. Disponível em: http://doi:10.1016/j.jsams.2015.10.006; Acesso em: 07/04/2020.

HAN, A. et al. Effectiveness of exercise intervention on improving fundamental movement skills and motor coordination in overweight/obese children and adolescents: A systematic review. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 21, n. 1, p. 89–102, 2018.

HALVERSON, L. E.; ROBERTON, M. A. The effects of instruction on overhand throwing development in children. Psychology of motor behavior and sport, p. 258–269, 1978.

HARDY, L. L. et al. Fundamental movement skills among Australian preschool children. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 13, n. 5, p. 503–508, 2009.

HAYWOOD, K. M.; GETCHELL, N. Life span motor development. Human Kinetics Publishers, 2 ed. 1994.

KIRK D. Physical Education Futures. London: Routledge, 2010.

KIPHARD, J., SCHILLING, F. Körperkoordinationstest für kinder KTK: manual Von Fridhelm Schilling. Weinhein: Beltz Test. 1974.

KISHIMOTO, T. M. Brinquedos: construindo e organizando espaços para brincadeiras de faz-de-conta. Revista do Professor, Porto Alegre, v. 12, n. 48, p.9-14, out./dez., 1996. Disponível em: http://www.labrimp.fe.usp.br/Arquivos/Galeria/Arquivos/5/8.pdf. Acesso em: 22/04/2020.

_____ Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a educação. 14.ed. São Paulo:

Cortez, 2011.

KRUGG, D. F. Metodologia do Ensino: Educação Física. Curitiba: JM Livraria Jurídica, 2009. 365p.

LANDER, N. et al. Improving early adolescent girls' motor skill: a cluster randomized controlled trial. Medicine & Science in Sports & Exercise, v.49, n.12, p. 2498 - 2505, 2017.

LEMOS, A. G.; AVIGO, E. L.; BARELA, J. A. Physical Education in Kindergarten Promotes Fundamental Motor Skill Development. Advances in Physical Education, v. 2, n. 1, p. 17– 21, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos para quê? 12 ed. São Paulo, Cortez, p. 208, 2010.

LOBO, L. M.; FERRAZ, O. L. Educação Física e Comportamento Motor: Diagnóstico na Educação infantil. In: Pesquisas pedagógicas em Educação Física e Esporte. Curitiba: Editora CRV, p. 37–58, 2016.

LUBANS, D. R. et al. Fundamental movement skills in children and adolescents: Review of associated health benefits. Sports Medicine, v. 40, n. 12, p. 1019–1035, 2010.

MACHADO, N. J. Educação: autoridade, competência e qualidade. São Paulo: Escrituras, 2016.

MARINŠEK, M., & DENAC, O. The Effects of an Integrated Programme on Developing Fundamental Movement Skills and Rhythmic Abilities in Early Childhood. Early Childhood Education Journal, 2020. Diponível em: https://doi:10.1007/s10643-020-01042-8. Acesso em: 18/05/2020.

MARTINS, R. L. D. R. O lugar da educação física na educação infantil. Tese de Doutorado em Educação Física - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos- 2018.

MATO GROSSO. Ministérios da Educação. Secretaria Educação Básica. Documento de Referência curricular para Mato Grosso – Educação Infantil. Cuiabá: 2018. Disponível em: https://cefaprocaceres.com.br/noticia.php?codigo=369. Acesso em: 17 de Set de 2021.

METZLER, M.W. Instructional Models for Physical Education. 3rd ed. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathway, 2011.

MINISTRY OF EDUCATION, P. OF B. C. Physical Education K to 7 Integrated Resource Package. Rev. ed. Columbia: [s.n.], British Columbia 2006. Disponível em: http:// www.sasked.gov.sk.ca/docs/physed/ safe/index.html, Acesso em: 20/05/2020.

MORGAN, C.; NOVAK, I.; BADAWI, N. Enriched environments and motor outcomes in cerebral palsy: Systematic review and meta-analysis. Pediatrics, v. 132, n. 3, 2013.

MOSSTON, M. Teaching physical education. Columbus, OH: Merrill, 1966.

_____ Teaching physical education (2nd ed.). Columbus, OH: Merrill, 1981.

MOSSTON, M., e ASHWORTH, S. Teaching physical education (3rd ed.). Columbus, OH: Merrill, 1996.

_____Teaching Physical Education, First Online Edition, 2008.

_____. Teaching physical education (First Online Edition; 6th ed.). Spectrum Institute for Teaching and Learning. Retrieved from http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php (The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education, 20200310, [[VitalSource Bookshelf version]], 2008. Retrieved from vbk://9781000051438.

NASPE (National Association for Sport and Physical Education). Active start: Physical activity for children birth to 5 years. Reston, VA, 2001.

NEW ZEALAND MINISTRY OF EDUCATION. Te Whāriki He whāriki mātauranga mō ngā mokopuna o Aotearoa Early Childhood Curriculum, Ministry of Education, New Zealand, Wellington, 2017, Disponível em: https://www.education.govt.nz/assets/Documents/Early-Childhood/Te-WharikiEarly-Childhood-Curriculum-ENG-Web.pdf. Acesso em: 13/05/2020.

NOBRE, G. C.; VALENTINI, N. C.; NOBRE, F. S. S. Fundamental motor skills, nutritional status, perceived competence, and school performance of Brazilian children in social vulnerability: Gender comparison. Child Abuse and Neglect, v. 80, n. November 2017, p. 335–345, 2018.

O' BRIEN, W.; BELTON, S.; ISSARTEL, J. Fundamental movement skill proficiency amongst adolescent youth. Physical Education and Sport Pedagogy, v. 21, n. 6, p. 557–571, 2016.

OECD. Curriculum alignment and progression between early childhood education and care and primary school: A brief review and case studies", *OECD Education Working Papers*, No. 193, Publishing, Paris, 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1787/d2821a65-en, Acesso em: 20/05/2020.

PALMA, A.P.T.V; PALMA, J.A.V; OLIVEIRA, A.A.B. Educação física e a Organização Curricular - Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio. 2ªed, Londrina: Eduel, 2010.

PALMA, M. S.; PEREIRA, B.; VALENTINI, N. C. Jogo com orientação: uma proposta metodológica para a educação física pré-escolar. Revista da Educação Física/UEM, v. 20, n. 4, p. 529–541, 28 dez. 2009. Disponível em: http://doi:10.4025/reveducfis.v20i4.7014, Acesso em: 20/05/2020.

PALMA, M.S. O Desenvolvimento de Habilidades Motoras e o Engajamento de Crianças Pré-Escolares em Diferentes Contextos de Jogo. Tese de Doutoramento em Estudos da Criança Ramo de Conhecimento em Educação Física e Lazer. UNIVERSIDADE DO MINHO - Instituto de Estudos da Criança, 2008.

PALMER, K. K., HARKAVY, D., ROCK, S. M., & ROBINSON, L. E. Boys and Girls Have Similar Gains in Fundamental Motor Skills Across a Preschool Motor Skill Intervention, *Journal of Motor Learning and Development*, *8*(3), 569-579, 2020.

Disponível em: https://journals.humankinetics.com/view/journals/jmld/8/3/article-p569.xml, Acesso em: 17/Dez/2021.

PANG, A. W.-Y.; FONG, D. T.-P. Fundamental motor skill proficiency of Hong Kong children aged 6-9 years. Research in sports medicine (Print), v. 17, n. 3, p. 125–44, 2009.

PASSO FUNDO. Secretaria Municipal de Educação. Referencial curricular da educação infantil: Berthier; Prefeitura Municipal de Passo Fundo, RS, 2008. 43 p

PEREIRA, E.S. Associação entre o nível de atividade física, competência motora, competência motora percebida, aptidão física relacionada à saúde e índice de massa corporal em crianças. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa – Viçosa, MG, 2018.

PÍFFERO, C.; VALENTINI, N. Habilidades especializadas do tênis: um estudo de intervenção na iniciação esportiva com crianças escolares. Rev. bras. Educ. Fís. Esporte, v. 24, n. 2, p. 149–163, 2010.

PNUD/INEP. (2016). Caderno de Desenvolvimento Humano sobre Escolas Ativas no Brasil: 2016. Brasília: PNUD/INEP.

RAMIREZ, G.S.; BENTO-SOARES; D.; MARCO, A. de; Intervenções pedagógicas na educação infantil: a importância do ambiente para o movimento. Coleção Pesquisa em Educação Física, Várzea Paulista, v.19, n.01, p.25-34, 2020.

RANGEL, I.C.A.; DARIDO, S.C. Educação Física na Infância. - Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

RODRIGUES, D.; AVIGO, E. L.; BARELA, J. A. Development of fundamental motor skills in children of a public school in the city of Sao Paulo. Brazilian Journal of Motor Behavior, v. 9, n. 1, p. 1–9, 2015.

RUDISILL, M. E. et al. Fundamental motor skill performance of young children living in urban and rural Alabama. Lubbock: Texas Tech University, 2002

SANDERS, S. Ativo para a vida: programas de movimento adequados ao desenvolvimento da criança. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, G. F. Desenvolvimento dos padrões fundamentais de movimento dos 7 aos 9.5 anos de idade: um estudo centrado nas trajetórias individuais. 2014. 123f. Dissertação (Mestrado) - Escola de Educação Física e Esporte, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SANTOS, G. F. et al. A comparative study of the mastery of fundamental movement skills between different cultures. Motricidade, v. 12, n. 2, p. 116–126, 2016.

SANTOS, F. G. Efeitos de programas de intervenção na relação entre o desempenho nas habilidades motoras fundamentais e nas habilidades motoras específicas do esporte / Fernando Garbeloto Santos. – São Paulo: [s.n.], 2020. 86p.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas

Pedagógicas. Proposta Curricular de Educação Física para a pré-escola. Coord. Ephigênia Sáes Cáceres. São Paulo, SE/cenp, 1982. 26p.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. A rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil – fase 1/ Secretaria Municipal de educação. – São Paulo: SME / DOT, 2007. 128p.; v.3

_____. Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientações curriculares: expectativas de aprendizagens e orientações didáticas para Educação Infantil / Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007b. 152p.

_____. Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. São Paulo: SEE, 2008.

_____Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currículo integrador da infância paulistana. São Paulo: SME/DOT, 2015.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade: Educação Infantil. – São Paulo: SME / COPED, 2019.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência, Florianópolis, v. 11, n. 13, p. 221-238, 1999.

SAYÃO, D. T. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. Motrivivência, Florianópolis, n. 17, p. 147-158, 2002.

SCOTTISH GOVERNMENT[1]. Curriculum for excellence: Health and wellbeing - Principles and practice, Edinburgh, 2007, Disponível em: http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/HLivi/foodnutrition, Acesso em: 20/05/2020.

SCOTTISH GOVERNMENT[2]. Curriculum for excellence: Building the Curriculum 2: Active learning in the early years, Edinburgh, Disponível em: http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/schools/ *HLivi/foodnutrition*, 2007, Acesso em: 20/05/2020.

SCOTTISH GOVERNMENT Curriculum for excellence: Building the curriculum 3, a framework for learning and teaching, Edinburgh, 2008. Disponível em: http://www.scotland.gov.uk/Topics/Education/Schools/*HLivi/foodnutrition* *(Acesso* em 20/05/2020).

SOARES, D.B.; PRODÓCIMO, E.; DE MARCO, A. O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física. Movimento. v.22, n.4, p.1195-1208, out./dez. 2016, Disponível em: https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/57571/39729, Acesso em: 17/04/2020.

SOUZA, M. S. DE. Uma intervenção motora influencia a competência motora, os níveis de atividade física, o estado nutricional e a percepção de competência motora de crianças? [s.l.] Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

SPECTRUM OF TEACHING STYLES. The Framework - A Unified Theory. Disponível em: https://spectrumofteachingstyles.org/index.php?id=20, 2019, Acesso em: 18/04/2020.

SPESSATO, B. C.; GABBARD, C.; VALENTINI, N. The Role of Motor Competence and Body Mass Index in Children' s Activity Levels in Physical Education Classes. Journal of Teaching in Physical Education, v. 32, p. 118–130, 2013.

SUESEE, B.; HEWITT, M.; PILL, S. The Spectrum of Teaching Styles in Physical Education. 1 ed, London: Routledge, 2020, Disponível em: https://doi.org/10.4324/9780429341342.

TANI, G. Educação Física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento. In: Kinesis, v.3, p.19-41, 1987

TANI, G. Leituras em Educação Física: retratos de uma jornada-São Paulo: Phorte, 2011.

TANI, G. Corrida contra o tempo: propostas curriculares de roteiro completo para a educação física escolar. In: Go Tani; Jorge Olímpio Bento; Adroaldo Cesar de Araújo Gaya; Cláudio Boschi; Rui Proença Garcia. (Org.). Celebrar a lusofonia: ensaios e estudos em desporto e educação física. 1ed.Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012, p. 207-231

TANI, G. Educação física escolar: do núcleo comum. In: W.R. Correia; B.M. Rodrigues. (Org.). Educação física no ensino fundamental: da inspiração à ação. 1ª ed. São Paulo: Editora Fontoura, v. 1, p. 75-92, 2015.

TANI, G.; MANOEL, E. de J. Esporte, educação física e educação física escolar. In: GAYA, MARQUES, A.A.; TANI, G. (Orgs.), Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, p. 113-141, 2004.

TANI, G; et ali. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

TEMPLE, V. A, et all. Recreational activities and motor skills of children in kindergarten, Physical Education and Sport Pedagogy, 21:3, 268-280, (2016). DOI: 10.1080/17408989.2014.924494, Acesso em: 20/05/2020.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Métodos de pesquisa em atividade física. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

ULRICH, D. A. Test of Gross Motor Development, Second Edition (TGMD-2), Austin, TX: Pro-Ed, 2000.

ULRICH, D.A. Test of gross motor development. (TGMD-3), 3rd ed., 2014.
Disponível em: http://www.kines.umich.edu/tgmd3, Acesso em: 12/12/2019.

UNESCO. Quality Physical Education (QPE): How to development of influence the quality physical education policy: a policy advocacy toolkit for youth. Published by the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, 7, Paris, UNESCO, 2021. Acesso em: 2/12/2021.

VALENTINI, N. C. Validity and Reliability of the TGMD-2 for Brazilian Children. Journal of Motor Behavior, v. 44, n. 4, p. 275–280, 2012.

[1] VALENTINI, N. C., PIEROSAN, L., RUDISILL, M. E., & HASTIE, P. A. Mastery and exercise play interventions: motor skill development and verbal recall of children

with and without disabilities. Physical Education and Sport Pedagogy, VOL. 22, NO. 4, 349–363, 2017. Disponível em: http://doi:10.1080/17408989.2016.1241223, Acesso em: 01/05/2020.

[2] VALENTINI, N. C., ZANELLA, L. W., & WEBSTER, E. K. Test of Gross Motor Development—Third Edition: Establishing Content and Construct Validity for Brazilian Children. Journal of Motor Learning and Development, 5(1), 15–28, 2017. doi:10.1123/jmld.2016-0002.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. Ensinando Educação Física nas séries iniciais: desafios e estratégias. 2 ed. ed. Canoas: Unisalles, 2006.

VAN BEURDEN, E. et al. Fundamental movement skills - How do primary school children perform? The "move it groove it" program in rural Australia. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 5, n. 3, p. 244–252, 2002.

VAN CAPELLE, A. et al. Interventions to improve fundamental motor skills in pre-school aged children: A systematic review and meta-analysis. Journal of Science and Medicine in Sport, v. 20, n. 7, p. 658–666, 2017.

VICTORIA STATE GOVERNMENT. Assessment of Children as Confident and Involved Learners in Early Childhood Education and Care: Literature Review. Victorian Early Years Learning and Development Framework, Victorian Curriculum and Assessment Authority, 2019. Disponível em: http://www.vcaa.vic.edu.au, Acesso em: 20/05/2020, Acesso em: 20/05/2020.

[1] OAKESHOTT, M. "Teaching and learning". In: PETERS, R. S. The concept of education. Londres: Routledge & Keagan Paul, 1968.

[2] TANI, G. Educação física na pré-escola e nas quatro primeiras séries do ensino de primeiro grau: uma abordagem de desenvolvimento I. Kinesis, v.3, p. 19-41, 1987.

[3] HALVERSON, L. E. The Young child. The significance of motor development. In Engstrom, G. (Ed.). The significance of the Young child's motor development. Washington: National Association for the Education of Young Children, 1971.

ANEXOS

ANEXO 1 – Programa de Aula da EMEI

Nessa perspectiva o programa oferece três expectativas de aprendizagem, organizados a partir da proposta de São Paulo (2007b) a saber: 1 – Explorar o próprio corpo pelo movimento; 2 – Explorar o mundo pelo movimento e 3 – Expressar e interagir pelo movimento, sendo discriminadas no quadro a seguir:

Quadro 6 – PROGRAMA: Exploração da Linguagem Corporal

EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	
1 – Explorar o próprio corpo pelo movimento	• Conhecer, nomear, identificar e conscientizar-se das partes do corpo; • Expressar e representar o corpo através de movimentos: andar, correr, pular, saltar, rolar, dançar, engatinhar, arremessar, manipular, empilhar, balançar, encaixar; • Combinar movimentos: leves/pesados, fluentes/diretos, fortes/fracos, copiados/criativos;
2 – Explorar o mundo pelo movimento	• Interagir com o mundo através de movimentos, gestos e percepções; • Preservar a cultura do seu povo; • Gestos que marcam o seu grupo e os de outros; • Marcas simbólicas do universo a que pertence; • Preservar os recursos expressivos do movimento; • Localizar-se e orientar-se no macro e no micro espaço; • Conhecer músicas e danças variadas; • Através de jogos dramáticos ou Jogos lúdicos (Faz de Conta).
3 – Expressar e interagir pelo movimento	• Com si próprio; • Com o outro; • Com o Ambiente.

Fonte: Adaptado de São Paulo (2007b)

Os equipamentos que estavam disponíveis no parque correspondiam a: gangorra; balanços; trepa-trepa; tanque de areia; escorregador; instalações com ponte e rede de escalada. Eventualmente, os estudantes podiam levar brinquedos que traziam de casa para compor suas brincadeiras. No momento do parque não foram oferecidos nenhum tipo de instrução ou orientação por parte das professoras que tinham a responsabilidade somente de ofertar um ambiente seguro e mediar possíveis conflitos entre as crianças.

ANEXO 2 – Programa de Ensino Sistematizado

O programa de ensino ofertado para as aulas de Educação Física na EMEI proposto por Ferraz (2016) apresenta as seguintes metas educacionais:

a) Competência: auxiliar o aprendiz a utilizar suas próprias habilidades, conhecimentos e potencial em uma interação positiva com desafios, dúvidas e pessoas relacionadas às situações de movimento;

b) Individualidade: auxiliar o aprendiz a tomar decisões, desenvolver preferências, arriscar-se ao fracasso, estabelecendo uma dinâmica independente para resolver problemas em atividades de movimento, aceitando auxílio sem o sacrifício da independência;

c) Socialização: auxiliar o aprendiz a desenvolver sua capacidade de engajar-se nas relações de mutualidade com outras pessoas em situações de movimento, dentro de valores democráticos.

Segundo o autor, este programa está estruturado sobre 3 eixos temáticos, a saber:

- Vida ativa
- Movimento e manifestações culturais
- Responsabilidade pessoal e social

Nesta perspectiva, cada eixo temático organiza seus objetivos de aprendizagem através dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os alunos devem demonstrar em consonância com os objetivos educacionais estabelecidos para cada eixo temático descritos no quadro a seguir.

Quadro 7 - Proposta de Ensino de Educação Física para a Educação Infantil

ORGANIZAÇÃO CURRICULAR	EIXOS TEMÁTICOS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	OBJETIVOS EDUCACIONAIS
	VIDA ATIVA	Compreende a integração entre atividade física e rotinas diárias. A educação física oportuniza aos estudantes participarem de atividades físicas que levem a um nível funcional de aptidão física e ao bem-estar. Estabelece metas pessoais e apropriadas e seleciona atividades físicas para melhorar sua qualidade de vida.	● Participar regulamente de breves períodos de atividade física ● Demonstrar comportamento que indiquem interesse e envolvimento nas atividades ● Conhecer o corpo, identificando suas ´partes, dimensões e seus movimentos; ● Executar diferentes possibilidades de movimento identificando as dimensões de espaço, tempo, esforço e relacionamentos

		MOVIMENTO E MANIFESTAÇÕES CULTURAIS	Os elementos do movimento incluem habilidades e conceitos necessários à participação em atividades físicas expressas nas diversas manifestações da cultura corporal de movimento, tais como: jogos, dança, ginástica, lutas e esporte. Os estudantes desenvolvem eficientes e harmoniosas habilidades de movimento, além de conceitos importantes para uma aprendizagem eficaz;	• Executar as habilidades básicas de locomoção, controle de objetos e de equilíbrio, identificando os problemas mais comuns de aprendizagem; • Identificar as habilidades básicas na cultura de movimento (jogos, esportes, danças, lutas e ginásticas, entre outros). • Experimentar jogos identificando e respeitando suas regras. • Experimentar e interpretar com movimentos as cantigas e músicas variadas, demonstrando reconhecimento do ritmo proposto. • Criar formas e posições de equilíbrio utilizando as diversas partes do corpo. • Executar diferentes rolamentos, giros e apoios invertidos com segurança.
		RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL	Engloba comportamentos pessoais e sociais positivos durante o envolvimento em uma variedade de atividades físicas. Os alunos desenvolvem respeito por si e pelos outros.	• Conhecer e respeitar as capacidades e limitações corporais, • Participar das atividades de movimentos propostas, percebendo e respeitando as normas combinadas e estabelecidas, • Demonstrar disposições para ouvir orientações e explicações; • Utilizar comportamento de segurança quando participa de atividade física.

Fonte: Adaptado de Ferraz (2016)

Ferraz (2016) esclarece ainda que os conteúdos deste programa estão organizados em blocos e não por eixos temáticos, o que permite uma relação de interdependência com todos os três eixos, facilitando a organização e sequenciamento dos conteúdos.

Prosseguindo, a Figura 10 apresenta os quatro blocos de conteúdo que norteiam o programa e que serão detalhados no item 4.2.1.1 (Intervenção: Conteúdos das Aulas).

Figura 21 – Blocos de Conteúdo

Fonte: Adaptado de Ferraz (2016)

1. A Intervenção: Conteúdo das Aulas

As aulas atribuídas aos alunos percorreram os 5 campos de experiência proposto pela atual legislação educacional vigente denominada BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a saber:

- O eu, o outro e o nosso,
- Corpo, gesto e movimento,
- Traços, som, cores e formas,
- Escuta, fala, pensamento e imaginação
- Espaço, tempo, quantidade, relações e transformações,

O programa de Educação Física desenvolvido foi constituído de atividades que envolveram a prática sistematizada da cultura corporal de movimento, trazendo como eixo norteador as habilidades motoras básicas.

As aulas de Educação Física propostas para os grupos Experimentais 1 - Descoberta Divergente e o Grupo Experimental 2 - Prática, fizeram parte do Eixo Temático - Movimento e manifestações culturais dos planos de aula do programa de Educação Física na Educação Infantil proposto por Ferraz (2016) enfatizando os blocos de conteúdo: (a) Movimento: Jogos, Brinquedos, Brincadeiras; Dança, Roda Cantada e Mímica; (b) Movimento: Capacidades, possibilidades; Estrutura e Função.

Assim, a especificidade de cada bloco de conteúdo compreende:

- <u>Movimento: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras</u>: composto por (a) jogos de regras (de alvo, de perseguição e de equilíbrio), b) jogos tradicionais da cultura infantil, c) brinquedos e brincadeiras variadas, d) brincadeiras ritmadas (música), e) brincadeiras de contestes, lutas e capoeira e, f) jogo simbólico.
- <u>Movimento: Capacidades e possibilidades</u>: composto por (a) ações básicas de locomoção: andar, correr e saltar; (b) ações básicas de manipulação: arremessar, receber, quicar, rebater, chutar e abafar; (c) ações básicas de equilíbrio: apoios invertidos, rolamentos, giros, empurrar/puxar e transportar e, (d) conceitos do movimento nas dimensões: espaço, tempo, esforço e relacionamentos (pessoas e objetos), (e) estrutura e função: partes do corpo.

Em relação a metodologia de ensino, o quadro a seguir, exemplifica a estruturação das atividades propostas concernente aos estilos de ensino que foram adotados para cada grupo experimental.

Quadro 8 – Estruturação das atividades

ESTRUTURA ESTILOS DE ENSINO	OBJETIVO GERAL DOS ESTILOS	BLOCOS DE CONTEÚDO DE CADA ESTILO	ESPECIFICIDADE DOS BLOCOS DE CONTEÚDO
DESCOBERTA DIVERGENTE	Ampliar a experimentação, uma vez que o aluno pode explorar as várias possibilidades de movimento relativas ao objeto, jogos, ou habilidades motoras propostas.	Movimento: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras (*Movimento: Dança, roda cantada e mímica*)	Jogos de regras, Jogos tradicionais da cultura Infantil, Brinquedos e Brincadeiras, contestes, lutas e capoeiras e Jogos Simbólicos. Diferentes estruturas rítmicas, rodas cantadas e dança, Mímicas e dramatização.
PRÁTICA	Compartilhar com os alunos as decisões de execução e avaliação na aula, orientando somente o que deve ser feito, mas não como deve ser feito.	Movimento: Capacidades e Possibilidades (*Movimento: estrutura e função*)	Habilidades Motoras básicas de controle de objetos, locomoção, equilíbrio e conceitos do movimento nas dimensões. Partes do corpo e o que elas podem fazer, respiração e batimento cardíaco, estado de relaxamento e contração.

Nota: Adaptado de Ferraz (2016).

Entendendo o planejamento como um processo dinâmico que pode ser modificado e reestruturado à medida que as necessidades surgem, as atividades foram construídas e remodeladas com base nas variáveis apresentadas pela escola. Sendo assim, o Quadro 7 apresenta as atividades que foram trabalhadas durantes as aulas abrangendo as dimensões do saber sobre e saber fazer condizentes aos Bloco de Conteúdo e estilos de ensino propostos pelo professor.

Quadro 9 – Conteúdo das aulas sistematizadas para o Grupo Experimental 1 – Descoberta Divergente e para o Grupo Experimental 2 - Prática

BLOCOS	OBJETIVO GERAL (SABER SOBRE)	OBJETIVO ESPECÍFICO (SABER FAZER)	ESTILOS DE ENSINO	CONTEÚDO	ATIVIDADES
BLOCO DE CONTEÚDO - *Movimento: Capacidades e Possibilidades* **BLOCO DE CONTEÚDO - *Movimento: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras***	Conhecer, Vivenciar, Criar e Construir diferentes formas de jogos, brinquedos e brincadeiras pertencentes ao universo infantil e a cultura corporal de movimento	Compreender, experimentar, construir e recriar as diversas brincadeiras no domínio individual e popular, utilizando possíveis estratégias para resolver desafios durante as brincadeiras;	**DESCOBERTA DIVERGENTE PRÁTICA**	Jogos de regras (de alvo, de perseguição e de equilíbrio),	• Pular corda (variações: zerinho, aumenta-aumenta, campo minado, reloginho) • Batata quente, • Queimada, • Boliche maluco, • Pega-pega (jet e dizzy), • Animais da floresta, • Combate • Twister (partes do corpo) • Mãe da rua
				Jogos tradicionais da cultura infantil	• Coelhinho sai da Toca, • Amarelinha • Mãe da rua, • O mestre mandou • Elefantinho colorido • Vivo ou Morto • Pula Sela • Corda • Espelho • Estátua • Corre Cotia
				Brinquedos e brincadeiras variadas	• Paraquedas • Dobraduras • Construção (figuras geométricas)
				Brincadeiras ritmadas (música)	• Barangandã, • História da Serpente, • Rodas Cantadas
				Brincadeiras de contestes, lutas e capoeira	• Batalha dos piratas, • A luta dos Sapos
				Jogo simbólico	• Caça ao tesouro da floresta, • Tesouro da rainha, • Torre do Castelo, • Animais da Floresta....
				Locomoção: andar, correr e saltar	• Pega-Pegas variados, • Atletismo,

	Conhecer, nomear, identificar e conscientizar-se das partes do corpo;	Expressar e representar o corpo através de movimentos (andar, correr, pular, saltar, rolar, dançar, engatinhar, arremessar, manipular, empilhar, balançar, encaixar) Combinar movimentos andar, correr, pular, saltar, rolar, dançar, engatinhar, arremessar, manipular, empilhar, balançar, encaixar) Identificar e Vivenciar diferentes formas e dimensões de movimentos corporais relacionados a leves/pesados, espaço, tempo e esforço, rápido e devagar, alto e baixo, copiados/criados)		Manipulação: arremessar, receber, quicar, rebater, chutar	● Poken Bola, ● Casa Limpa, ● Bicicleta, ● Tênis, ● Goleirobol, ● Bate Rebate (com que parte) ● Bate Rebate (com o que)
				Equilíbrio: apoios invertidos, rolamentos, giros, empurrar/puxar e transportar	● Estações: Ponte equilibrista, carriola, cadeirinha... ● Circo - Malabarista ● Circo - Equilibrista ● Circo - Contorcionista
				Conceitos do movimento nas dimensões: espaço, tempo, esforço e relacionamentos (pessoas e objetos).	● Corrida na linha demarcada (variações: com bexiga, cones, bolas)
				Partes de corpo	● Descobrindo meu Corpo (DFH), ● Imagem Corporal (Construção das Partes do Corpo) ● Corrida Patrulha Canina (Batimentos Cardíacos) ● Membros superiores, membros inferiores ● Meu Brinquedo Predileto ● Brincadeira com o corpo (estátua) ● Espelhos (figura do amigo)

O quadro 10 ilustra as atividades descritas anteriormente para uma maior compreensão da dinâmica da aula compreendendo sua estrutura, ambiente, objetivo e estilo de ensino.

Quadro 10 – Ilustração das aulas de intervenção – Grupo Experimental 1- Descoberta Divergente

Quadro 11 – Ilustração das aulas de intervenção – Grupo Experimental 2- Prática

2. Estilos de Ensino

Mosston e Ashworth (2008), veem o Spectrum de Estilos de Ensino como um modelo universal projetado para ajudar os professores a entender os processos de ensino e aprendizagem em um continuum de estilos de ensino estruturado em torno de dois grupos, a saber: Reprodução e Produção. O primeiro, Reprodução, é conhecido como ensino direto ou centrado no professor e enfatiza a capacidade do aluno de reproduzir os movimentos. O segundo, Produção, é conhecido como estilo indireto ou centrado no aluno, que enfatiza a capacidade do aluno em criar movimentos, onde uma pergunta ou problema é apresentado pelo professor e os alunos tentam resolvê-lo (Metzler 2017; Rink 2020).

A anatomia de um estilo de ensino descreve quais decisões devem ser tomadas pelo professor e/ou aluno para atingir as metas e objetivos de ensino que são articuladas a um estilo específico.

Mediante o exposto, o estilo de ensino que foi adotado no Grupo Experimental 1 - Descoberta Divergente, permite o engajamento dos alunos na descoberta de um novo conteúdo, desenvolve a confiança emocional e a capacidade cognitiva de produzir múltiplas soluções para a mesma pergunta ou para uma série de situações desconhecidas, que buscam expandir os parâmetros do conteúdo além do conhecido e esperado.

Segundo Byra (2020) cada aluno experimenta o processo emocional e cognitivo de ir além da informação conhecida. O professor incentiva a produção de novas respostas a partir das soluções iniciais que os alunos dão às atividades propostas inicialmente.

Neste estilo, o professor apresentou uma pergunta ou problema que levou os alunos a descobrirem várias respostas para o problema apresentado. Assim, pedir aos alunos que produzissem variações de respostas motoras exigiu que o professor defini-se explicitamente a cena no início da atividade, dando o suporte verbal às ações de seus alunos enquanto estavam envolvidos na solução do problema motor apresentado pelo professor (Mosston e Ashworth,1996, 2008).

Desta forma, este estilo permitiu ampla experimentação das crianças, possibilitando a exploração de movimentos referentes aos objetos, jogos ou habilidades motoras propostas. Portanto, os alunos realizaram seus movimentos dentro dos parâmetros que o professor definiu na atividade. Caso um aluno não tivesse se envolvido com o proposto, o professor deveria oferecer um feedback corretivo que o ajudasse a reorganizar o movimento para uma melhor compreensão. Deste modo, é muito importante

que os alunos entendam que os movimentos podem ser por eles executados de diversas formas (KRUG, 2009 e BYRA, 2020).

Segundo Ferraz (2016) somente depois desta vasta exploração para solucionar os problemas, o professor seleciona perguntas que estão na direção dos objetivos pré-estabelecidos de aprendizagem da aula para posterior problematização, elegendo aspectos específicos que irá discutir com os alunos após sua execução. Nesta perspectiva, ficou claro que, por meio de perguntas e respostas, o professor orientou as crianças à descoberta dos conhecimentos procedimentais, conceituais e atitudinais.

Em contrapartida, Byra (2020), nos alerta para a grande dificuldade da execução deste estilo de ensino, uma vez que este processo leva tempo e as aulas têm aproximadamente entre 30 à 40 minutos. Deste modo, a seleção dos desafios que acabam por permitir uma variedade de interpretações foi crucial para fazer com que os estudantes permaneçam dentro dos objetivos estabelecidos para a aula. Mesmo diante dessas dificuldades, os professores que envolvem seus alunos nesse estilo de ensino acreditam que os alunos podem melhorar suas performances - motoras, cognitivas e sociais / afetivas - através do aprendizado por descobertas.

Diferentemente ao que foi colocado anteriormente, o estilo de ensino que foi utilizado no Grupo Experimental 2 – Prática, desenvolveu a prática independente de uma tarefa. O professor solicitou a reprodução dos movimentos que as tarefas exigiram enquanto os estudantes recebiam o feedback do professor.

Neste estilo, o professor controlou o que foi feito, mas por outro lado, compartilhou com os alunos as decisões de execução e avaliação na aula. Assim, os alunos foram divididos em grupos e puderam praticar a tarefa individualmente ou no grupo em que foram selecionados, sucessivamente até que todos realizassem todas as tarefas propostas no circuito até o objetivo ser alcançado. Essa divisão de grupos facilitou a execução de diversas atividades em que se objetivou um mesmo tema, mas diferenciadas em relação à sua complexidade.

O professor planejou a aula considerando os seguintes aspectos: localização da atividade, ordem da atividade, definição do início da atividade, ritmo estabelecido, tempo de parada para cada atividade, perguntas iniciadas para esclarecimento. Após estas decisões de planejamento, seguiu a sequência pedagógica pré-estabelecida: a) explicação do que deveria ser realizado em cada tarefa; b) explicação do tempo de duração e da sequência das tarefas, determinando o que deveria ser realizado, mas não como deveria ser realizado (KRUG,2009; FERRAZ, 2016; BYRA, 2018).

Assim, este estilo de ensino acabou permitindo às crianças maior grau de decisão na solução dos problemas motores apresentados, proporcionando liberdade e flexibilidade no processo de aprendizagem. Esse tipo de organização do ensino permitiu contemplar as diferenças individuais, além de facilitar trocas de experiências entre os pares (aluno-aluno), ou seja, as crianças puderam trabalhar só em uma tarefa promovida pelo professor e se autoavaliarem ou, podem trabalhar com parceiros, deixando o professor disponível para dar auxílio a quem necessita ou propor novos desafios aos mais habilidosos enquanto os alunos realizam as tarefas.

ANEXO 3 – Anuência Direção da EMEI

fl 27

Rosana Rodrigues Da Silva

Rosana R. Silva
Diretor de Divisão Técnica
Divisão Pedagógica
DRE Butantã

De: SME - DRE Butantã - ADM <smedrebutantaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br>
Enviado em: sexta-feira, 8 de fevereiro de 2019 15:11
Para: Rosana Rodrigues Da Silva
Assunto: RES: Autorização para a realização de Projeto de Pesquisa - Universidade de São Paulo

De: EMEI - ANTONIO BENTO [mailto:emeiabento@PREFEITURA.SP.GOV.BR]
Enviada em: sexta-feira, 8 de fevereiro de 2019 15:04
Para: SME - DRE Butantã - ADM
Assunto: RES: autorização para a realização de Projeto de Pesquisa - Universidade de São Paulo

Boa tarde

Eu, Maria Madalena Brito Santana Rodrigues Agostinho, R.F.: 597.082.2/4, Diretor de Escola da EMEI Antonio Bento, dou a anuência para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **"Influência de um programa de Educação Física na Educação Infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas: uma proposta embasada nos métodos de ensino: descoberta orientada e tarefa".** Informo que o Coordenador Pedagógico Jean Carlo Mujollo, R.F.: 599.005.0/2 acompanhará o processo.

Att,

Mª Madalena Brito Santana R. Agostinho
EMEI ANTONIO BENTO
Diretor de Escola
R.F.: 597.082.2/4

De: SME - DRE Butantã - ADM [mailto:smedrebutantaadm@sme.prefeitura.sp.gov.br]
Enviada em: quinta-feira, 7 de fevereiro de 2019 15:33
Para: EMEI - ANTONIO BENTO
Cc: VERIDIANA DA SILVA ALVES; Veridiana da Silva Alves - SME
Assunto: autorização para a realização de Projeto de Pesquisa - Universidade de São Paulo

Prezada equipe gestora, boa tarde!

Recebemos em nossa Divisão Pedagógica a solicitação de autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado **"Influência de um programa de Educação Física na Educação Infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas: uma proposta embasada nos métodos de ensino: descoberta orientada e tarefa"** nesta unidade.
O presente projeto é orientado pelo professor Doutor Osvaldo Luiz Ferraz da Universidade de São Paulo.

Para darmos prosseguimento ao processo de autorização, solicitamos a anuência da diretora da unidade para a realização do projeto e a indicação de um servidor que acompanhará o processo.
A anuência e a indicação podem ser encaminhadas por e-mail.

Cordialmente,

ANEXO 4 – Autorização Divisão Pedagógica DRE Butantã

Prefeitura do Município de São Paulo
Secretaria Municipal de Educação
Diretoria Regional de Educação Butantã

Folha de Informação nº 29

Da Solicitação de Intervenção e Pesquisa em 11/02/2019 a) .....

Rosana R. Silva
Diretor de Divisão Técnica
Divisão Pedagógica
DRE Butantã

Interessado: Osvaldo Luiz Ferraz

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica e intervenção na EMEI Antonio Bento.

Gabinete
Sr. Diretor Regional de Educação,

Após a análise da documentação apresentada no expediente de **"Pedido de autorização par realização de pesquisa científica e intervenção na EMEI Antonio Bento"** para realização de pesquisa de campo intitulada *"Influência de um Programa de Educação Física na Educação Infantil para o Desenvolvimento das habilidades motoras básicas: uma proposta embasada nos métodos de ensino: descoberta orientada e tarefa"* conduzida pelo professor Doutor Osvaldo Luiz Ferraz da **Universidade de São Paulo (USP),** verificamos que a documentação apresentada atende aos procedimentos estabelecidos no *Memorando Circular nº 003/2017/SMG-G de 21 de março de 2017* para o atendimento de pesquisas acadêmicas no âmbito da Rede Municipal de Ensino.

Diante do exposto e da autorização da diretora da unidade para a realização da pesquisa, somos favoráveis a realização da pesquisa científica e indicamos as Assistentes Técnicos de Educação I Janaina Pereira da Silva Frigato, RF 771.500.5/1 e Carla Matiê de Jesus Egi, RF 722.402.8/1 para o acompanhamento do projeto apresentado.

Ficamos ao dispor das providências necessárias.

São Paulo, 11 de fevereiro de 2019.

Rosana R Silva

Rosana Rodrigues da Silva
RF 737.148.9
Divisão Pedagógica da DRE Butantã
Diretora da Divisão

Rosana R. Silva
Diretor de Divisão Técnica
Divisão Pedagógica
DRE Butantã

ANEXO 5 – Autorização Diretoria Regional de Ensino

PREFEITURA DE SÃO PAULO
EDUCAÇÃO

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO
SECRETARIA MUNCIPAL DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO BUTANTÃ

Folha de Informação nº **30**

Da Carta datada de 07/02/2019 em 11/02/2019 a)....

Cristina Rodrigues Gonçalves Romani
RF 575.654.5/3 / RG 8.828.645-2
Assistente Técnico Educacional
DRE BUTANTÃ - GABINETE

Interessado: Professor Doutor Osvaldo Luiz Ferraz – UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO – Escola de Educação Física e Esporte.

Assunto: Realização de Pesquisa intitulada "Influência de um Programa de Educação Física na Educação Infantil para o Desenvolvimento das Habilidades Motoras Básicas: Uma proposta embasada nos métodos de ensino: Descoberta orientada e Tarefa".

DIPED
Sra. Diretora,

Considerando:

- A anuência da direção EMEI Antonio Bento, conforme fls. 27;
- O parecer de Vossa Senhoria às fls. 29;
- Que o acompanhamento da DIPED, durante o trabalho, será realizado pela Profª Janaina Pereira da Silva e Profª Carla Matiê de Jesus Egi, visando ao fiel cumprimento da pesquisa, conforme fls. 29; e
- Que na EMEI acima citada, aonde será realizada a pesquisa, o acompanhamento ficará por conta do Coordenador Pedagógico Sr. Jean Carlo Mujollo, conforme fls. 27.

AUTORIZAMOS a realização da pesquisa intitulada "Influência de um Programa de Educação Física na Educação Infantil para o Desenvolvimento das Habilidades Motoras Básicas: Uma proposta embasada nos métodos de ensino: Descoberta orientada e Tarefa", a ser conduzida pelo Professor Doutor Osvaldo Luiz Ferraz da Escola de Educação Física e Esporte da UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, nos moldes propostos no projeto constante às fls. 02 a 26.

Lembramos que deverão ser criteriosamente observadas as orientações constantes do Memorando Circular nº 003/2017/SME-G de 21 de março de 2017, em especial o item IV: "Na hipótese de divulgação da pesquisa em publicações (livros, revistas, sites, etc.) o referido texto deverá ser objeto de prévia autorização da SME e, quando finalizado o trabalho, uma cópia deverá ser encaminhada à U.E. envolvida e à DRE".

Ressaltamos que o registro de imagem de quaisquer espaços municipais ou de alunos e ou professores e ou funcionários, só poderá ser utilizado mediante autorização de uso de imagem e áudio, antecipadamente.

São Paulo, 11 de fevereiro de 2019.

Rui Francisco da Silva
RF 665.364.8/1 RG 18.095.012-6
Diretor Regional de Educação
DRE-BUTANTÃ

Digitado por
Cristina R. G. Romani
RF 575.654.5/3
Gabinete

Visto por
Cristina R. G. Romani
RF 575.654.5/3
Gabinete

ANEXO 6 – Parecer Consubstanciado

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: INFLUÊNCIA DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O DESENVOLVIMENTO DAS HABILIDADES MOTORAS BÁSICAS: UMA PROPOSTA EMBASADA NOS MÉTODOS DE ENSINO DESCOBERTA ORIENTADA E TAREFA

Pesquisador: Osvaldo Luiz Ferraz

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 09647219.4.0000.5391

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DE SAO PAULO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.286.717

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objetivo analisar a influência de um programa de Educação Física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública, a partir da utilização de dois métodos de ensino, a saber: Descoberta Orientada e Tarefa. Serão avaliadas 90 crianças (meninos e meninas) entre 4,5 anos de idade e 5,5 anos de idade, divididas em 3 grupos (controle, experimental 1- descoberta Orientada e, experimental 2 - Tarefa). O grupo experimental 1- Descoberta Orientada terá aulas de Educação Física com duração de 50 minutos, duas vezes por semana, durante 3 meses, totalizando 24 aulas. O grupo experimental 2 – Tarefa terá aulas de Educação Física com duração de 50 minutos, duas vezes por semana, durante 3 meses, totalizando 24 aulas. O Grupo Controle participara do programa de aulas de educação física da escola, que se constitui em atividades de jogos e brincadeiras no tempo livre que ocorre no espaço do parque nos cinco dias da semana, de segunda feira a sexta feira. Os equipamentos disponíveis no parque são: gangorra; balanços; trepa-trepa. No momento do parque não serão oferecidas nenhum tipo de instrução ou orientação por parte das professoras que tem a responsabilidade de somente ofertar um ambiente seguro e mediar conflitos entre as crianças. Os 03 (três) grupos serão submetidos ao teste motor TGMD-2 (Ulrich, 2000) com o intuito de avaliar o desempenho nas habilidades motoras básicas. Os grupos

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

Continuação do Parecer: 3.235.898

serão avaliados antes do início da aplicação do programa (pre-teste) e, novamente, após o termino do programa (pós-teste) para análise da influência de um programa de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas. Será realizada a estratificação da amostra de acordo com os níveis de desempenho motor dos sujeitos para análise dos resultados. Será realizada a comparação dos resultados obtidos por ambos os grupos na fase de pre-teste e novamente a comparação entre grupos e intra-grupos após o termino da intervenção. Os resultados obtidos nos testes são transformados em medidas, a saber: Escores Brutos, Percentis, Escores Padrão, Quociente de Motricidade Grossa e Equivalência de Idade. O resultado esperado neste estudo e que os grupos de intervenção (Descoberta Orientada e Tarefa), após o término da aplicação das Unidades de Ensino propostas, irão apresentar desempenho significativamente maior do que o grupo controle, no desempenho das habilidades motoras básicas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: analisar a influência de um programa de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública, a partir da utilização de dois métodos de ensino, a saber: Descoberta Orientada e Tarefa.

Objetivo Secundário: comparar o desempenho dos diferentes grupos experimentais – Descoberta Orientada e Tarefa – no que se refere as habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco a saúde e mínimo. Só existe risco decorrente da própria prática da atividade física. Se necessário, existe a disponibilidade de assistência no Hospital Universitário (HU-USP) ou Hospital das Clinicas da Faculdade de Medicina da USP (HCFMUSP), por eventuais danos a saúde, decorrentes da pesquisa. Não haverá qualquer custo ao participante e não existe qualquer desconforto esperado. Pretende-se contribuir para a consolidação da importância da educação física na educação infantil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está apresentada de forma adequada e com coerência interna entre objetivos, método e referencial teórico.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Solicita-se inclusão de termo de assentimento.

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

Recomendações:

Lembramos que os responsáveis pelos participantes do grupo controle devem autorizar a pesquisa da mesma forma que os demais, assinando o TCLE.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Solicita-se inclusão de termo de assentimento

Considerações Finais a critério do CEP:

Verificar as considerações do relator do projeto qdo a pendencia.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1245709.pdf	14/03/2019 11:55:37		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	14/03/2019 11:55:05	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacao_DRE.pdf	27/02/2019 21:22:24	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Divisao_Pedagog.pdf	27/02/2019 21:21:13	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Outros	Autorizacao.pdf	27/02/2019 20:53:31	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_FINAL.pdf	24/01/2019 17:10:54	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	24/01/2019 15:43:29	Osvaldo Luiz Ferraz	Aceito

Situação do Parecer:

Pendente

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

USP - ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO

Continuação do Parecer: 3.235.898

SAO PAULO, 01 de Abril de 2019

Assinado por:
Edilamar Menezes de Oliveira
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Profº Mello Moraes, 65
Bairro: Cidade Universitária **CEP:** 05.508-030
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3091-3097 **Fax:** (11)3812-4141 **E-mail:** cep39@usp.br

ANEXO 7 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TECLE)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo _____
Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.) _____

Sexo ☐ Masculino
☐ Feminino

RG _____
Data de nascimento _____
Endereço completo _____
CEP _____
Fone _____
e-mail _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa
Influência de um programa de educação física na educação infantil para o desenvolvimento das habilidades motoras básicas: uma proposta embasada nos métodos de ensino: descoberta divergente e prática.

2. Pesquisador Responsável
Osvaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função
Professor Doutor

4. Avaliação do risco da pesquisa:
☒ RISCO MÍNIMO ☐ RISCO BAIXO ☐ RISCO MÉDIO ☐ RISCO MAIOR
(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como conseqüência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa
12 meses

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa;

Pesquisas têm indicado que os alunos do ensino fundamental têm apresentado nível de desenvolvimento motor abaixo do esperado para a idade. Isto demonstra a importância da educação física na educação infantil. Sendo assim, esta pesquisa pretende analisar a influência dos programas

de educação física infantil no desempenho das habilidades motoras básicas em estudantes de uma Escola Municipal de Educação Infantil da rede pública, comparando dois métodos de ensino, a saber: Descoberta Divergente e Prática

2. Procedimentos que serão utilizados e propósitos, incluindo a identificação dos procedimentos que são experimentais;

Teu filho, filha ou criança sob tua responsabilidade, participante desta pesquisa, participará de aulas de educação física ministradas por um professor de educação física e fará dois testes motores para avaliar o nível de desenvolvimento motor. Os testes serão filmados e constituem-se de atividades de correr, saltar, arremessar, entre outras atividades motoras que se realiza nas aulas de educação física.

3. Desconfortos e riscos esperados;

O risco à saúde é mínimo. Só existe risco decorrente da própria prática da atividade física.

Não haverá qualquer custo ao participante e não existe qualquer desconforto esperado.

4. Benefícios que poderão ser obtidos;

Espera-se que as crianças possam usufruir do programa curricular de educação física infantil, melhorando seu desenvolvimento motor. Além disso, pretende-se contribuir para a consolidação da importância da educação física na educação infantil.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. É importante ressaltar que os participantes e seus responsáveis terão acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejarem, inclusive para esclarecer quaisquer dúvidas.

2. Você poderá retirar seu consentimento em participar do estudo, a qualquer momento, sem prejuízo algum.

3. Ressaltamos que os dados colhidos serão utilizados somente como instrumentos da pesquisa e de divulgação científica, no qual é garantido a confidencialidade, o sigilo e a privacidade do participante, ou seja, suas identidades não serão reveladas.

4. Como o risco à saúde é mínimo, somente o risco decorrente da própria pratica da atividade física, se necessário, existe a disponibilidade de assistência no Hospital Universitário (HU-USP) ou Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da USP (HCFMUSP), por eventuais danos à saúde, decorrentes da pesquisa.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
Comitê de Ética em Pesquisa

Formulário E

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz
Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP: 05508-030 – São Paulo / SP
Fone (11) 3091-2128 e e-mail: olferraz@usp.br

PESQUISADOR GERENTE

Prof. Mestranda Daniela Maciel Bartolo
Rua Prof. Mello Moraes, 65 CEP: 05508-030 – São Paulo / SP
Fone (11) 3091-3248 e e-mail: danibartolo79@usp.br

VI. - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

São Paulo, _____/_____/_____

Osvaldo Luiz Ferraz

assinatura do sujeito da pesquisa
ou responsável legal

assinatura do pesquisador
(carimbo ou nome legível)

ANEXO 8 –Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO

Olá, Tudo Bem? Eu quero saber se você gostaria de participar das aulas de Educação Física que eu vou dar pra você e seus outros amiguinhos? Vai ser muito divertido!

E o que nos vamos fazer?

INFORMAÇÕES

Se você concordar em participar, nós iremos brincar de: mãe da rua, correr, pular corda, o mestre mandou..., jogar bola e fazer muitos outros jogos e brincadeiras.

Você quer participar?

☐ Sim ☐ Não

São Paulo, ___/___/___

Nome da Criança _____ Assinatura do responsável legal _____

A criança participante não é capaz de se responsabilizar, mas tem toda liberdade em escolher participar ou não desta pesquisa. Deixando claro que será respeitada a sua escolha.

ANEXO 9 – Critérios de Avaliação dos Subtestes (TGMD-3)

Grupo Intervenções Motoras – ESEF UFRGS
Coordenadora: PhD. Nadia Cristina Valentini

TGMD-3 - Dale Ulrich – 2014

Data: _____ CRIANÇA: _____
Descrição: _____

Habilidades	**Critérios de Realização**	**Teste**		
		1º	2º	Es
Subteste de locomoção				
1. Corrida	1. Os braços movem-se em oposição às pernas com cotovelos flexionados.			
	2. Breve período onde ambos os pés estão fora do chão			
	3. Posicionamento estreito dos pés tocando o solo nos calcanhares ou dedos (não pé chato)			
	4. A perna que não suporta o peso está flexionada a aproximadamente 90º e perto das nádegas			
	Escore da Habilidade			
2.Galopar	1. Braços flexionados e se movem para frente			
	2. Um passo à frente com o pé que lidera o movimento, seguido por um passo com o pé que é puxado, numa posição ao lado ou atrás do pé que lidera o movimento (não em frente do pé que lidera)			
	3. Breve período em que ambos os pés estão fora do chão			
	4. Mantém o padrão rítmico por quatro galopes consecutivos			
	Escore da Habilidade			
3.Salto com 1 pé	1. A perna de não suporte movimenta-se para frente de modo pendular para produzir força			
	2. O pé da perna que não-salta permanece atrás da perna que está saltando (não cruza na frente)			
	3. Braços flexionados movimentam-se para frente para produzir força			
	4. Salta quatro vezes consecutivas no pé preferencial antes de parar			
	Escore da Habilidade			
4.Saltito	1. Executa um passo à frente seguindo de um salto com pé, com o mesmo pé.			
	2. Braços flexionados se movem em oposição as pernas para produzir força.			
	3. Completa quatro movimentos de saltitar de forma contínua e alternada			
	Escore da Habilidade			
5.Salto Horizontal	1. Antes de sair do chão os dois joelhos são flexionados e os braços estão estendidos atrás das costas			
	2. Os braços são entendidos com força para frente e para cima atingindo extensão acima da cabeça			
	3. Os dois pés saem do chão juntos e tocam o chão juntos.			
	4. Os dois braços são trazidos para baixo com força durante a aterrissagem			
	Escore da Habilidade			
6.Corrida Lateral	1.O corpo vira-se de lado de forma que os ombros se alinhem com a linha colocada no chão (escore somente o lado preferencial)			
	2. Executa um passo lateral com o pé que lidera o movimento, seguido por um passo lateral com o pé que acompanha, em um momento que ambos os pés ficam brevemente fora da superfície (escore somente o lado preferencial)			
	3. Executa quatro passadas laterais consecutivas com o lado preferencial			
	4. Executa quatro passadas laterais consecutivas com o lado não preferencial			
	Escore da Habilidade			
Resultado bruto do subteste de locomoção				

Grupo Intervenções Motoras – ESEF UFRGS
Coordenadora: PhD. Nadia Cristina Valentini

Habilidades	Critérios de Realização	Teste		
		1º	2º	Es
Subteste de controle de objetos				
1. Rebater com as duas mãos uma bola parada	1. A mão preferida da criança segura a empunhadura do bastão acima da mão não dominante			
	2. O lado não preferencial do quadril/ombro fica de frente para a trajetória do movimento			
	3. Realiza rotação de quadril e ombro durante o balanceio			
	4. Executa um passo com pé não preferencial			
	5. O bastão acerta a bola direto para a frente			
	Escore da Habilidade			
2. Rebater com uma mão uma bola auto quicada	1. A criança realiza um movimento para trás quando a bola quica			
	2. Executa um passo com o pé não preferencial			
	3. Rebate a bola contra a parede			
	4. A raquete continua o movimento em direção ao ombro oposto			
	Escore da Habilidade			
3. Quicar no lugar	1. Contata a bola com uma mão aproximadamente na linha da cintura			
	2. Empurra a bola com as pontas dos dedos (não dá tapa na bola)			
	3. Mantém o controle da bola por quatro quiques consecutivos sem mover os pés para recuperar a bola			
	Escore da Habilidade			
4. Pegar a bola com as duas mãos	1. As mãos da criança estão posicionadas na frente do corpo com os cotovelos flexionados			
	2. Os braços são estendidos para alcançar a bola quando a bola se aproxima			
	3. A bola é segura somente com as mãos			
	Escore da Habilidade			
5. Chute	1. Aproximação rápida e continua em direção a bola			
	2. A criança da um passo alongado ou salto imediatamente antes do contato com a bola			
	3. O pé de apoio é colocado próximo da bola			
	4. Chuta a bola com o peito de pé ou parte interna do pé de preferência (não com os dedos).			
	Escore da Habilidade			
6.Arremesso por cima	1. O movimento de arco é iniciado com um movimento para baixo da mão e do braço			
	2. Roda o quadril e ombros até o ponto onde o lado oposto ao co arremesso fica de frente para a parede			
	3. Realiza um passo em direção a parede com o pé oposto a mão que arremessa			
	4. A mão de arremesso continua o movimento após soltar a bola, diagonalmente cruzado em frente ao corpo, em direção ao quadril do lado oposto			
	Escore da Habilidade			
7.Arremesso por baixo	1. A mão preferencial faz balanceio para baixo e para trás do tronco			
	2. Executa um passo para frente com o pé oposto da mão de arremesso			
	3. A bola e lançada para frente acertando a parede sem quicar			
	4. A mão continua o movimento após soltar a bola até pelo menos a altura do peito			
	Escore da Habilidade			
	Resultado bruto do subteste de controle de objeto			

Idade: _____	Escore Bruto	Escore Padrão	Percentil	Idade Equivalente
Locomoção				
Controle de objeto				
Soma dos Escores padrão				
Coeficiente Motor Amplo				