

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

PRISCYLA SIMÕES SOUSA MOREIRA

**REFERENCIAIS PRESCRITOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

**VITÓRIA
2012**

PRISCYLA SIMÕES SOUSA MOREIRA

**REFERENCIAIS PRESCRITOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo.

VITÓRIA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

M838r Moreira, Priscyla Simões Sousa, 1981-
 Referenciais prescritos para educação infantil: diálogos com o
 professor de educação física / Priscyla Simões Sousa Moreira. – 2012.
 176 f. : il.

 Orientador: Zenólia Christina Campos Figueiredo.
 Coorientador: Nelson Figueiredo de Andrade Filho.
 Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade
 Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

 1. Educação física. 2. Educação de crianças. 3. Documentos
 oficiais. I. Figueiredo, Zenólia Christina Campos. II. Andrade Filho,
 Nelson Figueiredo de. III. Universidade Federal do Espírito Santo.
 Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

PRISCYLA SIMÕES SOUSA MOREIRA

**REFERENCIAIS PRESCRITOS PARA EDUCAÇÃO INFANTIL:
DIÁLOGOS COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física, na área de concentração Formação Docente e Currículo em Educação Física.

Aprovada em 28 de setembro de 2012.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Zenólia Christina Campos Figueiredo
Universidade Federal do Espírito Santo
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho
Universidade Federal do Espírito Santo
Coorientador

Prof. Dr. Jair Ronchi Filho
Universidade Federal do Espírito Santo

AGRADECIMENTOS

Compartilho o momento que representa a finalização de mais uma etapa da minha formação agradecendo as pessoas que foram fundamentais nesse processo:

Primeiramente, a quem me deu forças para não desistir no meio do caminho, Deus.

De maneira muito especial, aos meus amores, Marcelo e Bernardo, por todo apoio e toda paciência que tiveram com as minhas (muitas) ausências.

Aos meus pais, principalmente à minha mãe, Ana Clara. Sem seu apoio não teria conseguido finalizar esta tarefa.

Com muito carinho, à minha orientadora, a professora Dra. Zenólia Cristina Campos Figueiredo, pela confiança que depositou em mim desde o início.

Ao professor Dr. Nelson Figueiredo pela coorientação no trabalho, pelas sugestões e incentivo.

Ao professor Dr. Jair Ronchi Filho por se dispor a contribuir com esta pesquisa, participando da banca examinadora.

Aos professores de Educação Física que colabaram com a pesquisa: Alexandre, Geovana, Iguatemi, Jabes, Jailma, Janaina, Marcão, Olivia, Rafaele, Rosangela e Vivianne.

Aos meus amigos do mestrado que me acompanharam desde quando fazer Mestrado era apenas para mim uma ideia: Emilene e Marchiori. Agradeço também às amigas do CMEI ZGMC: Renata e Vivi. Vocês são pessoas muito queridas e moram em meu coração.

A todos aqueles que de algum modo contribuíram para realização desta pesquisa.

RESUMO

Estuda os documentos oficiais da educação infantil, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, com objetivo de compreender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos. Também analisa, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil. Os documentos analisados foram: Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (2009), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) e *Educação infantil: um outro olhar* (2006). A abordagem teórico-metodológica foi o estudo autobiográfico, por meio da entrevista narrativa (SUARÉZ, 2008). Entrevista sete professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Vitória/ES, selecionados a partir do Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Infantil, realizado no ano de 2010. Analisa a forma como esses professores que atuam no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, especificamente, na educação infantil, mobilizam os conhecimentos vinculados nos documentos oficiais para pensar a prática pedagógica, bem como a maneira como as concepções de criança, infância, educação infantil e Educação Física incidem na prática pedagógica desses professores. Constata que os documentos oficiais com maior representatividade para o professor de Educação Física, que atuam no universo da educação infantil, são o RCNEI e *Educação infantil: um outro olhar* e que é a partir dos conceitos, crenças e valores, vinculados nesses documentos que se materializa a prática educativa da Educação Física no contexto infantil. Revela que as concepções de criança, infância e educação infantil que os documentos oficiais trazem são apropriadas, de forma consciente ou não, pelo professor de Educação Física e dialogam com as prescrições nacionais e municipais. Sinaliza que é a partir da perspectiva da *Cultura Corporal* que os professores de Educação Física, colaboradores da pesquisa, desenvolvem suas práticas no interior das instituições de educação infantil e que é a partir das especificidades do contexto infantil, prescritas nos documentos norteadores voltados para as crianças de zero a cinco anos, como: cuidar e educar,

horário de entrada, rotinas, horário de pátio, horário das refeições etc., que os professores planejam e sistematizam as aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física. Educação infantil. Documentos oficiais.

ABSTRACT

This work studies the infant education official documents, written by the central organizations of the teaching system management, aiming the comprehension of child concept, childhood and physical education presented in these documents. It also analyzes, thru physical education teachers narratives, if, anyhow, they have any influence or not on the pedagogical practices of the infant education institutes. The documents analyzed are: National curriculum guidelines for infant education (2009), National curriculum referential for infant education (1998), National quality standards for infant education (2006) and Infant education: another look (2006). The approach theoretical-methodological was the narrative interview (SUARÉZ, 2008). It interviews seven different PE teachers that work with infant education in Vitoria/ES, selected from the pedagogical practices and infant education seminar, held in 2010. It analyses the way these teachers work on the municipal education system in Vitoria/ES, specially, on the infant education, it mobilizes the knowledge presented on the official documents to think about the pedagogical practices, as well as the way the child concepts, childhood, infant education and PE apply on the pedagogical practices of these teachers. It also shows that the most used official documents are the NCRIE and the Infant education: another look and it is from the concepts, beliefs and values, shown in those documents that we combine the PE educational practices with the infant context. It highlights the child conceptions, childhood and infant education that the official documents present are appropriated, consciously or not, thru the PE teacher and dialogues with the national and municipal prescripts. It signalizes that from the corporal culture perspective that the PE teachers, research members, develop their practices in the infant education institutes and it's from the specificities of the infant context, written on the documents used as reference for children from zero to five years old, such as: taking care and educate, time of arrival, routines, free time, lunch time, etc., that the teachers plan their PE classes.

Key-words: Physical Education. Infant Education. Official Documents.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I	
1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS PARA SE TORNAR PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	13
1.1 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDO COM O TEMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	17
1.1.1 Estudos de textos que relacionam a Educação Física com a educação infantil.....	17
1.1.2 Relação professora/pesquisadora da Educação Física na educação infantil no município de Vitória/ES e a busca pela produção de conhecimentos.....	25
1.1.3 A relação histórica da Educação Física com a educação infantil no município de Vitória/ES.....	26
CAPÍTULO II	
2 A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	45
CAPÍTULO III	
3 CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ESTABELECENDO “NOVOS” DIÁLOGOS.....	61
3.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	66
3.2 A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: “UM OUTRO OLHAR”.....	79
3.3 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	88
3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	90
CAPÍTULO IV	
4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS PRESCRITOS/OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES COLABORADORES.....	104

4.1 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES E OS DOCUMENTOS PRESCRITOS/OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	106
4.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA.....	118
CAPÍTULO V	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	138
REFERÊNCIAS.....	142
APÊNDICES.....	151
APÊNDICE A – Roteiro para entrevista.....	152
APÊNDICE B – Carta de intenção de pesquisa.....	153
APÊNDICE C – Roteiro de orientação para diálogo com os professores de Educação Física.....	154

INTRODUÇÃO

Por que estudar a Educação Física na educação infantil? Essa foi a questão que nos propusemos quando optamos por desenvolver o estudo com essa temática. Chegamos a três motivações que julgamos relevantes: pela complexidade que envolve a prática pedagógica da Educação Física para crianças pequenas; pelos desafios impostos à educação contemporânea, sobretudo na educação infantil; pelo lugar pessoal e profissional que vimos ocupando nos últimos anos de atuação.

Essas situações parecem ser suficientes para desenvolver estudos sobre a temática, contextualizados, inicialmente, pela dimensão pessoal e profissional e, posteriormente, pela dimensão acadêmica.

Propusemo-nos a estudar os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil.

Nessa perspectiva, analisamos os documentos: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEIs, 2009), *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI, 1998), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PQNEI, 2006) e *Educação infantil: um outro olhar* (Seme, 2006).

A partir dessa investigação, acreditamos ser possível tanto visualizar os modos como o professor de Educação Física vivencia a educação infantil e se relaciona com a criança, com a Educação Física e com os documentos oficiais e, ainda, investigar se esses modos de experienciar a educação infantil são influenciados pelas apropriações que os professores fazem dos documentos oficiais que chegam às instituições de educação infantil, mais precisamente aos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), orientando a prática educativa dos professores de Educação Física.

Nosso interesse em contribuir com o trabalho pedagógico do professor de Educação Física que atua na educação infantil, no município de Vitória/ES, decorre das nossas próprias experiências pessoais, profissionais e acadêmicas, a serem narradas no próximo tópico.

A abordagem teórico-metodológica foi o estudo auto biográfico. Dessa forma, utilizamos, como instrumento para coleta de dados, a entrevista narrativa. Inspirada nos pressupostos de Suárez (2008), também entendemos que essa metodologia mobiliza processos de transformação na prática do professor, que narram sua história, à medida que remete a um processo de reflexão e ainda permite trazer à luz dificuldades, fraquezas, potencialidades e qualidades encontradas no cotidiano de seus fazeres.

Josso (2002), apesar de seus estudos não focarem a educação infantil, também nos ajuda a compreender que o trabalho com a metodologia narrativa possibilita interagir com as representações do saber-fazer do professor e também com materiais narrativos constituídos por recordações. Dessa forma, o professor, ao narrar suas *histórias e estórias*,¹ relata experiências significativas das suas aprendizagens e das representações de si mesmo e do meio em que está inserido, neste caso, acrescentamos a educação infantil.

A estruturação textual desta dissertação corresponde a cinco capítulos. O primeiro capítulo contextualiza o lugar que ocupamos no cenário desta discussão e aborda as experiências pessoais e acadêmicas que nos motivaram a investigar o objeto em questão.

O segundo capítulo retrata o percurso metodológico, desde a escolha dos professores de Educação Física, colaboradores da pesquisa, até a opção teórico-metodológica de investigação pela via do estudo das narrativas.

¹ As estórias são singulares, específicas, pessoais e particulares. Representam uma reconstrução pessoal da experiência do professor. São experimentadas, em diferentes contextos, por diferentes sujeitos em diferentes momentos, rememoradas pelo professor quando narra sua prática pedagógica (GOODSON, 2008). Entender essas estórias significa compreender as subjetividades que permeiam a prática pedagógica do professor e, dessa forma, entender o contexto dessas práticas (suas histórias) e o modo como o influencia e é influenciada por ele. Nossas estórias são nossas e dos outros com quem compartilhamos nossas vidas e experiências.

O terceiro capítulo focaliza os fundamentos pedagógicos contidos nos documentos e sua relação com a prática da Educação Física na educação infantil de Vitória/ES, a partir das mensagens discursivas captadas nas entrevistas narrativas realizadas com os professores de Educação Física.

Finalizando, mas sem a pretensão de esgotar a temática investigada, apresentamos no capítulo cinco tanto a síntese do que apreendemos, como o que dela emergiu e que acena para a necessidade de abrir outras “frentes” de estudo.

CAPÍTULO I

1 EXPERIÊNCIAS PESSOAIS PARA *SE TORNAR* PROFESSORA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Fazendo uma retrospectiva pessoal sobre a nossa formação inicial, percebemos que “[...] *nossas histórias têm história* [...]” (FONTANA, 2003, p.106) e que, ao longo dos anos, as nossas histórias estiveram imbricadas com questões sobre Educação Física e infância.

Falar sobre a trajetória, desde a formação inicial em um Curso de Licenciatura até a entrada no Sistema de Ensino Público Municipal de Vitória/ES, onde nos tornamos professora da educação infantil, é necessário não só para visualizar esse espaço ocupado por nós, como também sinalizar que nossas histórias de vida e nossas experiências influenciam e, ao mesmo tempo, são influenciadas pelo que somos e pelo modo como mobilizamos o que somos.

Depois de concluirmos, em 2005, o Curso de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo, iniciamos, nessa mesma instituição, o “Curso de Especialização em Educação Física para a Educação Básica”, ² concluído em 2007.

Nesse mesmo ano, paralelamente aos estudos da especialização, obtivemos aprovação em um concurso público para o cargo de Professor Dinamizador de Educação Física ³ no município de Vitória/ES. Com jornada de trabalho de 40 horas semanais, tornamo-nos professora de um Centro Municipal de Educação Infantil. Com o resultado do concurso, estávamos diante de uma nova realidade: ser professora, estar no Centro Municipal de Educação Infantil e pensar a nossa participação como professora de Educação Física na educação infantil.

² “Curso de Especialização Lato Sensu Educação Física para a Educação Básica” (CEFD/UFES).

³ Edital 002, de 28 de outubro de 2006. Concurso Público de provas e títulos para provimento de cargos de Professor B Dinamizador de Educação Artística na educação infantil, Professor B Dinamizador de Educação Física na educação infantil em regime de trabalho de 40h/semanais (Disponível em: <WWW.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao>).

Tornar-se professora ⁴ já era por si um desafio; *tornar-se professora de educação infantil*⁵ era diferente de se *tornar* professora de ensino fundamental ou de ensino médio; tornar-se professora de Educação Física na educação infantil era também um novo desafio.

Percebemos, como professora de Educação Física, que essa busca para *se tornar professora* (FONTANA, 2003) vai se concretizando e se constituindo cotidianamente no tecer da nossa própria vida. Aprendemos também que, nesse percurso de aprendizagens, construído no tempo e nas relações estabelecidas, vamos nos tornando professora quando vivemos a comunidade escolar e experimentamos todas as relações estabelecidas dentro das instituições de educação.

Esse processo de constituição de nosso “ser profissional” se faz e refaz a cada dia e a cada jornada dentro das escolas, com parcerias, em meio a encontros e desencontros, medos e desafios, conflitos e conquistas (FONTANA, 2003).

Nossa experiência com Educação Física escolar, na qualidade de aluna e professora do ensino fundamental e médio, revela-nos uma prática atrelada ao desporto e à *performance*. Sabemos que as nossas experiências incidem, de modo significativo, nos processos de construção e reconstrução de identidades no decurso da formação (FIGUEIREDO, 2004) e, assim, concebemos a Educação Física e seu fazer.

Ao longo da formação inicial, *aprendemos a ensinar* aos alunos do ensino fundamental e médio que a Educação Física trabalha com elementos da Cultura Corporal de Movimento (SOARES et al., 1992) e que sua prática educativa ainda é e está muito associada à ideia de “lazerizar” os esportes (ANDRADE FILHO, 2011). Desse modo,

⁴No nosso Curso de Licenciatura Plena em Educação Física, aprendíamos de tudo um pouco, e, nesse tudo, não havia em nós espaço para pensar em professora de Educação Física que trabalha na escola. Achávamos que trabalharíamos com mil coisas, mas que não seríamos professora. A profissão de professora veio quando, já graduada, estávamos diante da realidade do mercado de trabalho. Na época, havia vários concursos em aberto para a função de professor de Educação Física e vimos neles uma possibilidade de trabalho.

⁵No fim do ano de 2007, a Prefeitura de Vitória realizou novo concurso para o cargo de “Dinamizador”, oferecendo vagas com carga horária de 25h semanais. Após aprovação nesse concurso, tivemos a possibilidade de reduzir a carga horária de trabalho e assumimos novamente mais uma cadeira na educação infantil. Atualmente nos encontramos em um regime de trabalho de 50h semanais na Prefeitura de Vitória, atuando com crianças de seis meses a cinco anos.

inicialmente, concebíamos uma perspectiva de Educação Física que não contemplava a especificidade da educação infantil.

Sobre essa experiência de professor como aluno, Dan Lartie (1975), citado por Goodson (2008), mostra que esse período de vida de estudante é um *aprendizado pela observação*, no qual o futuro professor interioriza muitas possibilidades da profissão.

Assim, entendemos que, naquele momento da nossa formação inicial, aprendemos pouco pela observação, já que a educação infantil, como possibilidade “real” de trabalho para a Educação Física, se revelava, e ainda se revela, como desafio, tanto para os professores formadores e em formação inicial quanto para os futuros professores em formação inicial.

Nesse aspecto da questão, queremos ressaltar que, em face à inexistência de experiências de trabalho pedagógico estruturadas, não observamos a prática da Educação Física no contexto da educação infantil no Sistema Público Municipal de Vitória/ES, no momento em que éramos aluna do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (2000-2005). Naquela época, havia um desejo que se tornou um projeto para a implementação da Educação Física nos CMEIs. Acompanhamos de perto as discussões desse projeto em reuniões e planejamentos que aconteciam envolvendo alguns professores de Educação Física, de Artes, representantes da Secretaria Municipal de Educação (Seme) e professores da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). No entanto, não chegamos a acompanhar a efetiva prática educativa dos professores de Educação Física no contexto da educação infantil ⁶ pela razão anteriormente exposta.

Seria comum responsabilizar o nosso curso de formação inicial pela falta de diálogo entre questões referentes à infância e à presença da Educação Física nesse contexto,

⁶ No ano de 2004, ainda aluna de graduação e monitora da disciplina Educação Física Escolar I, vivenciamos o processo de implementação da disciplina no contexto da educação infantil. Nesse período, participávamos, juntamente com o professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, de reuniões com o grupo de professores de Educação Física (10) que foram contratados e estavam atuando nos CMEIs. As reuniões aconteciam todas as segundas-feiras em uma EMEF em Vitória. Nesses encontros, os professores avaliavam os trabalhos realizados durante a semana, ressaltando as dificuldades e os desafios dessa prática, bem como planejavam o trabalho pedagógico para a semana. Em nenhum momento, fomos aos CMEIs ver como aconteciam essas práticas e por isso, ao longo do texto, ressaltamos que *acompanhamos de perto* as discussões, porém no âmbito mais teórico e não prático.

se não tivéssemos o entendimento de que a formação inicial não consegue “dar conta de tudo”, particularmente, o que diz respeito à estruturação dos sistemas de ensino. Nesse sentido, compreendemos que a formação inicial contribuiu para nos incomodar, inquietar e instigar a pensar sobre esse novo desafio que estava posto diante da realidade do professor de Educação Física: estar na educação infantil e, na condição de professora de Educação Física, tornar-se professora de educação infantil.

Sabemos que nossa formação profissional não acontece somente no âmbito acadêmico, e que “[...] *o formador forma-se a si próprio através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais*” (JOSSO, 2002, p.11). O estudo de Figueiredo (2008) aponta essa mesma lógica, explicitando que a formação profissional acontece, também, por meio das nossas experiências sociais, vividas ao longo da vida.⁷ Essas experiências impactam a formação do *ser professor* e na formação profissional.

Então, ser professora de Educação Física na educação infantil era diferente, pois em nós não havia experiências pedagógicas prévias sobre estar na educação infantil, diferentemente daquilo que havíamos vivido no ensino fundamental e no ensino médio. Fontana (2003, p. 48) mostra que o “*ser profissional*” se constitui na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta e por meio das coisas, saberes, técnicas, culturas.

Concordamos com a autora, quando nos diz que “[...] o papel de professor vai se constituindo em nós misturado à nossa vida de meninas, mulheres, filhas, irmãs, esposas, mães, com suas práticas, rituais, fazeres e afazeres, desejos, medos, que são historicamente e socialmente construídos” (FONTANA, 2003, p. 30).

Desse modo é que entendemos como se estruturou e ainda vem se estruturando nossa formação em Educação Física, misturando nossas experiências pessoais com as experiências profissionais, a partir de uma aprendizagem conjunta, por meio de relações conosco, com os outros, nos meios em que estamos inseridos, neste caso, no universo da educação infantil.

⁷ As experiências sociais construídas ao longo de nossa existência imprimem em nós maneiras singulares de ver, pensar, questionar e ressignificar o mundo, fazendo-nos e constituindo-nos no que somos pessoal e profissionalmente, por meio de um processo que é permanente e sempre inacabado.

1.1 EXPERIÊNCIAS DE ESTUDO COM O TEMA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Neste tópico, narramos nossas experiências de estudo com o tema da Educação Física no contexto da educação infantil desde a formação inicial no Curso de Licenciatura em Educação Física. Também traçamos um pouco da relação professora/pesquisadora da Educação Física nesse nível de ensino, no município de Vitória/ES, e a relação histórica da Educação Física com a educação infantil no referido município.

1.1.1 Estudos de textos que relacionam a Educação Física com a educação infantil

Ao longo da formação inicial e da especialização, nossos estudos estiveram voltados para a Educação Física na educação infantil. Em 2004, então monitora da disciplina Educação Física Escolar I,⁸ acompanhamos de perto o desenvolvimento do “Projeto Piloto”⁹ que foi realizado em quatro CMEIs, de agosto a dezembro do referido ano.

Esse envolvimento resultou na elaboração de uma monografia de conclusão de curso intitulada *Educação física na educação infantil: uma reflexão sobre o desenvolvimento motor de crianças de zero a seis anos* (SOUSA, 2005). Esse estudo teve por objetivo elucidar as características de desenvolvimento motor de crianças de zero a seis anos no âmbito da educação infantil. Observamos e descrevemos as atividades motoras praticadas pelas crianças durante as aulas de Educação Física, com o intuito de refletir se essas atividades estavam contribuindo para o desenvolvimento motor das crianças. Concluimos que, embora as crianças tenham vivenciado basicamente as mesmas atividades nas aulas de Educação Física, elas apresentaram um bom estado de

⁸ Disciplina ofertada pelo CEFD/Ufes, ministrada pelo professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, do Departamento de Ginástica.

⁹ Projeto de Implementação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na proposta de educação infantil do Sistema de Educação Básica do Município de Vitória/ES. O projeto era coordenado pelo professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, responsável pela Educação Física, e pelo professor César Pereira Cola, responsável pela disciplina Artes Visuais.

desenvolvimento motor, mas, no entanto, deveriam ser estimuladas a novos movimentos em situações variadas.

O curso de especialização também culminou em um trabalho no âmbito da Educação Infantil: *Educação física e projetos de trabalho: uma possibilidade pedagógica para a Educação Infantil* (SOUSA, 2007). Partiu de experiências no cotidiano escolar de um CMEI e teve por objetivo refletir sobre a proposta de projetos de trabalho e a sua contribuição como possibilidade pedagógica de trabalho da Educação Física. Era nosso primeiro ano como professora de Educação Física no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, mais especificamente, na educação infantil. De início, relatamos nossas experiências práticas com as crianças e a possibilidade de vivenciar a Educação Física com os pequenos a partir de *projetos de trabalhos* de acordo com os pressupostos propostos de Hernández (1998). O estudo indicou que os projetos de trabalhos podem nos auxiliar a repensar o modo de vivenciar e experienciar o ensino da Educação Física nos diferentes níveis de educação, inclusive, e principalmente, na educação infantil.

Alguns outros trabalhos ¹⁰ foram realizados e apresentados ao longo da nossa prática com a educação infantil nos CMEIs,¹¹ especialmente ligados a relatos de experiências e formações, com o intuito de apresentar as possibilidades da intervenção da Educação Física para a comunidade escolar e de pautar inquietações vividas por nós como professora durante nossa prática com as crianças de até cinco anos.

O que trabalha a Educação Física nesse contexto? É com a Cultura Corporal de Movimento (SOARES et al., 1992)?¹² O movimento é exclusivo da Educação Física? O

¹⁰Apresentamos, em 2007, dois trabalhos: *Resgatando as brincadeiras de infância de São Pedro*, no seminário de 10 anos do NEDI e *Construção de brinquedos e brincadeiras com materiais de sucata*, no VII Congresso Espírito-Santense de Educação Física. No ano de 2011, apresentamos novamente no XI Congresso Espírito-Santense de Educação Física: *Vivenciando a cultura do circo nas aulas de educação física em Centro Municipal de Educação Infantil*.

¹¹Nesses cinco anos de trabalho, já atuamos com Educação Física em quatro CMEIs diferentes.

¹² Obra intitulada *Metodologia do ensino da educação física*, organizada por um coletivo de autores – Valter Bracht, Lino Castellani, Celi Taffarel, Carmem Soares, Elizabeth Varjal e Micheli Escobar, publicada em 1992. É baseada, fundamentalmente, na pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani (2002, 2003) e José Carlos Libâneo (2008). A metodologia crítico-superadora é assim chamada porque tem a concepção histórico-crítica como ponto de partida. Nessa perspectiva, a Educação Física é entendida como uma disciplina que trata de um tipo de conhecimento denominado cultura corporal que tem como temas: o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, as lutas, dentre outros.

professor de Educação Física trabalha com projetos? Que professor da educação infantil é esse? Que contexto é esse? Que concepção ele tem de criança, infância e Educação Física? Como e com base em que o professor seleciona os conteúdos de trabalho? E os documentos oficiais/prescritos influenciam o nosso fazer no interior das instituições?

Nossas dúvidas, medos, angústias e inquietações nos permitiram uma proximidade com a comunidade acadêmica. O sentimento de não estar sozinha e perdida no contexto institucional da educação infantil era atenuado à medida que nos aproximávamos dos colegas de área e professores em congressos, mesas redondas e debates.

Acreditamos que nossa prática pedagógica com as crianças e nossas relações dentro das instituições podem ser mais significativas, se tivermos claros nossos objetivos, possibilidades de trabalho, concepções sobre criança, infância, Educação Física, escola, prática pedagógica. Nesse caso, a teoria pode nos auxiliar, servindo de referência para a prática e sendo referenciado por ela, orientando-nos a trilhar novos caminhos e novas possibilidades.

Agora esta pesquisa não surge como possibilidade de responder definitivamente a questões da Educação Física na educação infantil, mas como oportunidade de promover compreensões e reflexões sobre como o professor de Educação Física dialoga com os documentos oficiais específicos desse nível de ensino, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se de alguma forma eles influenciam ou não nossa prática pedagógica no contexto institucional da educação infantil.

A Educação Física na educação infantil vem sendo discutida por pesquisadores e professores das diversas áreas do conhecimento, sobretudo após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que instituiu a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio como componentes da Educação Básica.

Entendemos ser esse período um marco na história da educação infantil¹³ e de grande importância para a Educação Física, uma vez que, em seu art. 26, § 3º, a LDB (1996) estabelece “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Com base na publicação da LDB, alguns outros documentos foram elaborados a fim de prescrever orientações teóricas e práticas ao professor que atua na educação infantil, por exemplo, o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (1998) e o documento do município de Vitória/ES, *Educação infantil: um outro olhar* (2006).

Percebemos que, desde então, a produção e problematização sobre a questão da especificidade da Educação Física no contexto da educação infantil, vêm crescendo muito, e há um grande esforço, por parte dos pesquisadores, para compreender essa prática pedagógica com os pequenos.

Sayão (1996, 1999), Ayoub (2001), Debortoli (2008), Andrade Filho (2006, 2007, 2008, 2011) contribuem para a discussão em torno da temática. Esses autores discutem, entre outras questões, a perspectiva de atuação do profissional de Educação Física, com base em experiências com/na educação infantil, nos municípios de Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG) e Vitória (ES), respectivamente.

Sayão (1996, 1999) estudou infância, criança, educação e Educação Física. Parte de seus estudos eram referentes à inserção da Educação Física e à do profissional dessa disciplina na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis/SC.

Acreditava que a inserção da disciplina, como componente curricular da educação infantil, acentuava a fragmentação do conhecimento e o processo de hierarquização entre os profissionais e, ao final do século passado, constatou que “[...] tradicionalmente não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p. 223).

¹³A LDB é o documento que vincula a educação infantil à Educação Básica. Não existe outro documento anterior. Essa vinculação é que determina esse marco na história da educação infantil. Ver Quinteiro (2005), Kuhlmann Jr. (1998), Campos (1999), autores que abordam a história da educação infantil e falam desse marco.

Com base em nossa experiência, visualizamos que, somados a essa questão da formação, possíveis indefinições e conflitos, em relação aos papéis do professor de Educação Física e à organização de horários no cotidiano das instituições de educação infantil, acentuam essa fragmentação e hierarquização entre os profissionais. Observamos também que, em nosso processo de formação inicial no Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo, período em que a Educação Física retornava aos CMEIs com a presença de professores de dessa disciplina, já havia preocupação, por parte de alguns docentes, com esse *tornar-se* professor de Educação Física da pequena infância, o que, de certo modo, nos incentivou e a buscar maior compreensão sobre essa especificidade.

Em seus estudos, Sayão abordava a temática da educação infantil como um espaço que se configura como um lugar onde as crianças devem ser cuidadas e educadas por profissionais qualificados que respeitem suas características e necessidades.

Ayoub (2001),¹⁴ outra autora que vem dando contribuição ao debate no campo da Educação Física, sinaliza pontos de discussões sobre a presença do especialista na educação infantil, como o processo de hierarquização entre os profissionais que atuam no contexto da educação infantil (*generalistas e especialistas*) e o modelo escolarizante. Propõe pensar a contribuição da Educação Física para educação infantil.

A autora discorda do discurso de Sayão, quando diz que a presença dos especialistas na educação infantil fragmenta o conhecimento e conduz à hierarquização do profissional. Para ela, quando esses educadores assumem uma postura de parceria e se envolvem em um trabalho colaborativo, todos que atuam na educação infantil são contemplados, além do fato de que a diversidade e a especificidade das diferentes formações profissionais enriquecem os projetos educativos com as crianças.

Aponta a *linguagem corporal* como *especificidade* e não como prioridade da Educação Física, indicando que deve ser trabalhada também em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica como princípio norteador. Sinaliza a autora que a presença do profissional de Educação Física na educação infantil pode contribuir muito

¹⁴Estudo realizado durante a experiência como professora das disciplinas Práticas de Estágio Supervisionado I e II do Curso de Licenciatura da Faculdade de Educação Física da Universidade de Campinas, desde 1998.

positivamente para a educação das crianças, “[...] desde que sua presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalhos em parceria, sem hierarquizações, de ‘mãos dadas’” (AYOUB, 2001, p.59).

A nosso ver, um dos desafios que se estabelecem, no que se refere às *parcerias* dentro das instituições de educação infantil, é a necessidade de entendimento das atividades que cabem aos diferentes profissionais que nela atuam. Trabalhamos com a hipótese de que, se os profissionais tiverem a clareza do seu lugar institucional, o trabalho colaborativo fluirá melhor. Talvez o sentimento de culpabilização do outro pudesse dar lugar ao sentimento de colaboração e responsabilização coletiva.

Nessa mesma linha de estudos na área, Debortoli (2008)¹⁵ busca, no contexto da educação infantil, uma compreensão da infância e de suas relações sociais, entendendo a criança sob determinado recorte histórico e social.

Seu estudo toma, como ponto de partida, observações e relações de pesquisas realizadas entre os anos 2000 e 2004, quando compartilhou com crianças e professoras o cotidiano de uma instituição de educação infantil de Belo Horizonte/MG. Naquele contexto, analisou algumas práticas pedagógicas que enfocavam uma educação que atravessava os corpos dos sujeitos marcados pela presença e pelos discursos históricos da Educação Física.

Apontou o processo de (re)configuração nas instituições de educação infantil no município de Belo Horizonte e o de reorganização e intervenção de outros conhecimentos, como as Artes, a Música e a Educação Física.

Nesse estudo, apesar da ausência dos professores licenciados para ministrar os conhecimentos relacionados com esses componentes curriculares ¹⁶ no âmbito da educação infantil, é interessante conhecer o debate e as experiências trocadas entre

¹⁵ José Alfredo de Oliveira Debortoli é professor do Departamento de Educação Física da EEEFTO/UFMG.

¹⁶ Como vimos, Educação Física e Artes estão presentes na educação infantil desde 2006, com exceção da Música, que é ponto de discussão, no que tange ao professor qualificado para atuar com crianças de seis meses a cinco anos nos CMEIs. É o professor de Artes ou o licenciado em Música? A Secretaria de Educação justifica que o professor licenciado em Artes, no cargo de Dinamizador de Artes, é responsável pela oferta desse componente na educação infantil, e os licenciados em Música estabelecem que somente eles são qualificados para o trabalho.

profissionais da educação infantil e professores e alunos do Curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Minas Gerais.

Andrade Filho (2007, 2008), ¹⁷ outro autor com contribuição significativa para Educação Física na educação infantil em Vitória/ES, aborda a temática do movimento corporal nesse contexto, com base em observações sistematicamente realizadas na experiência de ressignificação da contribuição desse componente curricular na educação infantil do município de Vitória/ES.

Partindo das suas observações sistemáticas, faz uma reflexão sobre a diferença entre tratar o movimento corporal como *exclusividade* pedagógica e tratar o movimento como um conhecimento *específico* da Educação Física. Discute o ponto de vista dos professores de Educação Física sobre essa questão e faz uma reflexão sobre os sentidos e significados dessa discussão.

Seus estudos corroboram a perspectiva de Ayoub (2001), no que tange à especificidade da Educação Física na educação infantil, e evidenciam que os professores de Educação Física que atuam na educação infantil, no município de Vitória/ES, têm dificuldades em diferenciar *exclusividade* de especificidade. Para o autor, qualquer pessoa pode trabalhar com o movimento dentro da escola; no entanto, existe uma abordagem do movimento que é específica do professor de Educação Física.

Faz uma crítica à prescrição do RCNEI (1998), com relação ao trabalho da Educação Física que se deve orientar por meio da linguagem corporal de movimento, proposta pelo Coletivo de Autores (SOARES et al., 1992), e propõe uma intervenção pedagógica do professor de Educação Física pautada nas experiências sociocorporais de movimento (FIGUEIREDO, 2004).

Para o autor, essa formulação teórica do Coletivo de Autores, publicada no início dos anos noventa, é insuficiente, no tocante à orientação da ação pedagógica do professor de Educação Física que atua na educação infantil, uma vez que se refere à pré-escola

¹⁷Professor adjunto I do Centro de Educação Física e Desporto da Universidade Federal do Espírito Santo CEFD/Ufes, coordenador do Grupo de Estudo em Praticateoriapratica da Educação Física para a educação infantil (CRIA) do CEFD/Ufes.

como primeiro ciclo da escolarização. Ao avançar na reflexão crítica que vinha fazendo sobre essa questão, passa a defender a ideia de que a contribuição específica da Educação Física na educação infantil deve se pautar em uma perspectiva de trabalho pedagógico específico e partilhado que estimule e oriente a criança a desenvolver-se e educar-se por meio das suas próprias **experiências de movimentos corporais** – uma perspectiva que considera **o mover a si** como necessidade e interesse fundamental da criança.

Sua tese de doutorado (2011) questiona a forma como ocorrem as experiências de movimento corporal das crianças no dia a dia de um CMEI, mediante o ponto de vista das crianças. Adotando uma investigação etnográfica, pautada nos estudos de autores da Sociologia da Infância, o autor nos revela que as experiências de movimento corporal das crianças tendem a ser interditadas pela cultura de escolarização institucional e que as crianças não têm direito de movimentar a si mesmas como precisam e gostam. Dessa forma, considera que as experiências de movimento corporal são uma chave de socialização das crianças, parte significativa do ofício de criança (SIROTA, 2001), de modo que, se os adultos não as considerarem como ações relevantes, inerentes aos jogos e brincadeiras, comprometerão sensivelmente o desenvolvimento e a socialização da criança, entendida como sujeito histórico e ator social (ANDRADE FILHO, 2011).

Conhecer essa discussão em nível nacional, seja por meio de disciplinas oferecidas na universidade, seja pelas experiências concretas dos professores de Educação Física, vividas no cotidiano da educação infantil, significou compreender o que vem sendo discutido, debatido e praticado em torno da questão da contribuição da Educação Física para a construção da pedagogia da educação infantil (ROCHA, 1999).

Nossa experiência com a prática educativa da Educação Física revela que essas leituras foram e ainda são referências importantes para orientar a reflexão e a ação pedagógica do professor de Educação Física que inicia seu trabalho educativo no contexto da educação infantil. Da mesma forma, entendemos que são relevantes os documentos oficiais/prescritos que chegam às instituições de educação infantil e que subsidiam a prática do professor.

1.1.2 Relação professora/pesquisadora da Educação Física na educação infantil no município de Vitória/ES e a busca pela produção de conhecimentos

Falar sobre experiências, sejam acadêmicas, sejam pessoais, é, de certa forma, dizer sobre nossa própria história e sobre o valor que atribuímos ao experimentado ou vivido na relação com os saberes e fazeres, com os outros e com nós mesmos.

Nesse percurso sobre nossas histórias e estórias, notamos como algumas experiências e vivências guiam as nossas escolhas, desejos e práticas dentro e fora do contexto escolar. Josso (2002), em *Experiências de vida e formação*, mostra que algumas experiências “[...] têm uma intensidade particular que se impõe à nossa consciência da qual ela extrairá as informações úteis às nossas transações conosco próprio e com nosso meio” (p.34). Desse modo, percebemos que os processos de construção do tornar-se professora de Educação Física da educação infantil estão certamente imbricados com as experiências vividas que se circunscrevem ao tipo de professora que somos.

A experiência de viver a educação infantil, superar desafios, entender a criança nos seus modos singulares de ser, respeitar essa condição, trabalhar com nossa especificidade dentro de um espaço que, tradicionalmente, “é da pedagogia”, superar hierarquias, colocar-nos em condições de igualdade com os demais professoras dentro dos CMEIs, entender a política de educação do município de Vitória/ES, compreender como funciona o Sistema Municipal de Ensino, os CMEIs, são questões que nos *movem* e nos motivam a estudar.

Como dissemos, a nossa aproximação com o tema de estudo vem da experiência que temos vivido como aluna em formação inicial no Curso de Educação Física do CEFD/Ufes e da condição de professora de Educação Física atuante na educação infantil do município de Vitória/ES.

Ao partir das nossas estórias, queremos ainda revelar o profissional de onde estamos falando, quando nos propomos a discutir a Educação Física no contexto da educação

infantil: o lugar (a condição) de professora de Educação Física. Agimos assim também porque acreditamos que nossas histórias servem de fundamento para a reflexão que busca entender o sentido da presença da Educação Física no contexto da educação infantil, bem como porque, com essa estratégia, vislumbramos a possibilidade de aproximação do objeto de estudo desta dissertação: estudar os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil.

1.1.3 A relação histórica da Educação Física com a educação infantil no município de Vitória/ES

A incompreensão do presente nasce fatalmente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o passado se nada se sabe do presente (BLOCH, 2001, p. 65).

Neste tópico, interessa-nos tratar das contribuições das experiências vivenciadas por professores de Educação Física no âmbito dos centros municipais de educação infantil do município de Vitória/ES.

Com o intuito de mapear essas contribuições e produção, buscando compreender a presença do componente curricular Educação Física no currículo da educação infantil, bem como o espaço por ela ocupado nos CMEIs e a prática pedagógica do professor de Educação Física, analisamos algumas dissertações de Mestrado que foram produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da mesma

instituição.¹⁸ Nessa direção, identificamos os trabalhos das professoras Aline Rodrigues Oliveira dos Anjos,¹⁹ Kenia dos Santos Francelino,²⁰ Kezia Nunes Rodrigues.²¹ Ressaltamos a nossa própria experiência como professora dinamizadora²² de Educação Física na educação infantil, concursada desde 2007, na Prefeitura de Vitória/ES, bem como a produção de monografias²³ produzidas no CEFD/Ufes.

Para discutir questões da/sobre a Educação Física na educação infantil no município de Vitória/ES, é preciso considerar seu percurso entre 1991 e 2010, desde a sua inserção até os dias de hoje, bem como compreender o contexto político, social e econômico a que, desde então, está vinculada.²⁴

¹⁸ Tivemos acesso ao *Catálogo dos 30 anos do Programa de Pós-Graduação em Educação* (CE-PPGE-Ufes) e analisamos as dissertações defendidas entre os anos de 2004 e 2009. Percebemos, por meio desse recorte, que a primeira dissertação que busca tratar da educação infantil data de 2006. Acreditamos que isso se deu em razão do momento histórico em que vivia a educação infantil. Encontramos as dissertações de:

FIORIO, A.F.C. *Experimentações infantis: num convite ao pensamento cartográfico: contribuições para se pensar a educação infantil* (2006). O estudo teve como objetivo registrar as linhas traçadas pelas crianças em seus jogos de experimentações, extraindo, de suas cartografias, o que nos tem a dizer sobre a escola, sobre a vida, enfim, sobre tudo aquilo que as empurram e as levam a pensar, potencializando as pistas que elas nos dão e fazendo-nos pensar a educação infantil.

HERNANDEZ-PILOTO, S.S. de F. *(Des)naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil* (2008). O estudo teve como objetivo compreender a concepção da natureza infantil no cotidiano da educação infantil, revelando uma concepção de criança como território da não linguagem (*infans*) e a atuação rotineira e pedagogizante dos professores que atuam nesse contexto.

SILVA, M.D.S. *Criança na vida/aluno na escola: uma análise sobre as possibilidades e os limites da escola como um lugar da infância* (2008). A pesquisa teve como objetivo analisar como a criança, a infância e as culturas da infância são consideradas nos discursos e práticas pedagógicos, no contexto de uma escola em Vitória/ES.

MACHADO, M.R. *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental: o que dizem as crianças* (2007). Esse estudo teve como objetivo investigar os sentidos, desejos e as expectativas que as crianças têm acerca da passagem da educação infantil para o ensino fundamental, cujo foco são as suas narrativas, suas ações e vivências no interior da escola.

Essas e outras produções se aproximam do estudo sobre criança, infância e educação infantil a partir de 2006. No que tange ao nosso objeto de estudo ou mesmo relacionados com a Educação Física, encontramos uma pesquisa intitulada: *O professor de educação física em tempos de inclusão: construindo caminhos*, de autoria Santos, J.C. (2008).

¹⁹ Dissertação de Mestrado defendida em 2009, no CEFD/Ufes, com o título: *O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória/ES*.

²⁰ Dissertação de Mestrado defendida em 2010, no CEFD/Ufes, com o título: *A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada*.

²¹ Dissertação de Mestrado defendida em 2007, no CEFD/Ufes, com o título: *Práticas curriculares da educação física na educação infantil: um estudo de caso*.

²² Cargo denominado aos professores de Educação Física ou Artes que atuam na educação infantil.

²³ Machado (2004), Melotti (2005), Nunes (2005), Sousa (2005, 2007) e Guimarães Júnior (2004, 2006).

²⁴ Cabe-nos ressaltar que, em momento algum, estamos afirmando que essa disciplina não estivesse presente nas instituições anteriormente aos concursos públicos. Apenas tomamos o concurso como ponto de partida para tentar compreender a inserção da Educação Física na educação infantil.

Conversamos e ouvimos quatro professores²⁵ de Educação Física que vivenciaram a disciplina em formatos diferentes no âmbito da educação infantil: desde a sua retirada da educação infantil, o Projeto Piloto até o retorno da disciplina com o primeiro ano de atuação, por meio de concurso público.²⁶

Apesar das dúvidas em considerar a Educação Física como disciplina, atividade ou prática pedagógica na educação infantil – se ela fragmenta o conhecimento e se conduz a hierarquizações –, concordamos com Sayão (1997), quando critica a indefinição quanto à tipificação dessa linguagem e quando salienta o estudo recente da Educação Física como componente curricular da educação infantil. Contudo, acreditamos que a Educação Física se insere como componente curricular legal e legitimamente constituído na educação infantil, em razão da qualificada intervenção educativa e da sistemática contribuição à produção de conhecimentos realizadas pelos seus docentes e pesquisadores.

De fato, em nosso entendimento, a Educação Física na educação infantil tipifica uma forma específica de ser abordada nesse âmbito de ensino, tendo como objeto de ação educativa e reflexão teórica o estudo do movimento corporal humano no contexto da educação infantil, para alguns autores, na forma de Cultura Corporal de Movimento (SOARES et al., 1992) e, para outros, como modo de mobilizar as experiências de movimento corporal cotidiano, entendidas como parte do ofício de criança (ANDRADE FILHO, 2001; MARQUES, 2012). Dessa forma ou daquele modo, é inegável a contribuição da Educação Física para a constituição da pedagogia da educação infantil, bem como a afirmação da capacidade que o professor de Educação Física licenciado dispõe de acioná-la no dia a dia do seu trabalho pedagógico.

As nossas leituras revelaram que, se, em dado momento, utilizamos os referências de Sayao, Ayoub e Debortoli para pensar a contribuição da Educação Física no contexto

²⁵No início de 2010, enviamos um *e-mail* aos professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Vitória, com o intuito de saber quais deles sistematizavam e registravam as suas aulas, na tentativa de selecionar o sujeito colaborador da pesquisa. Tivemos o retorno apenas de três professores que nos enviaram o registro das suas práticas em forma de avaliação ou informes e que se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Esse instrumento se mostrou insuficiente para o que desejávamos: perceber o professor que sistematizava suas aulas desde o planejamento prescrito até o momento da aula. No entanto, para o processo de diálogo foi fundamental, o que nos permitiu entender a história da Educação Física na educação infantil no município.

²⁶ Realizado no final de 2005. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao.htm>.

da educação infantil, agora é pertinente mostrar o avanço nos estudos e vislumbrar novas perspectivas de trabalho com Educação Física nesse nível de ensino.

Acreditamos que, se entendermos a Educação Física como disciplina no contexto da educação infantil, não estamos fragmentando conhecimento e muito menos conduzindo a hierarquizações, desde que o trabalho pedagógico com essa disciplina ocorra em sintonia com os projetos da instituição de educação infantil e em parceria com as professoras regentes de classe.

Cabe ressaltar que, se quisermos uma disciplina num contexto em que se pretende um currículo não disciplinar, não podemos pensá-la nos moldes de disciplina do ensino fundamental. Nesse caso, com certeza, ela não caberia na educação infantil.

Assumir a Educação Física como disciplina no âmbito da educação infantil não é dizer que ela será trabalhada pelo professor da mesma forma que é no ensino fundamental e médio e muito menos igualar esses níveis de ensino, uma vez que sabemos que eles possuem objetivos e especificidades próprios. Significa dizer que estamos inseridos nesse contexto, com o objeto de estudo específico e próprio, cabendo somente ao professor licenciado conduzir essa experiência da melhor forma possível.

Para compreender a forma como a Educação Física está inserida no ensino infantil no município de Vitória/ES, foi preciso traçar um panorama da sua trajetória desde 1991, quando foi realizado o primeiro concurso público para o magistério (Edital PMV nº 1/90, abril de 1990).²⁷

Percebemos quatro períodos: a) entre 1991 e 1996, a Educação Física fazia parte da ação educativa realizada no pré-escolar e era abordada com base no modelo escolar dos níveis de ensino primário e secundário; b) entre 1997 e 2003, a Educação Física, ainda sem que se tivesse superado o modelo escolarizante, esteve inserida no Programa de Educação Multicultural de Vitória (Proemv); c) entre 2004 e 2005, a Educação Física foi contemplada pelo Projeto Piloto, momento em que começamos a entender a necessidade de considerar a especificidade da educação infantil e de questionar o modelo escolarizante naturalmente proposto para os níveis de ensino da

²⁷ O concurso foi realizado em 1990, mas os professores de Educação Física só foram nomeados em fevereiro de 1991.

Educação Básica; d) entre 2006 e 2010, a Educação Física passou a ser ministrada por professores licenciados e concursados como professor *dinamizador* para trabalhar especificamente na educação infantil, momento em que ganharam força as ideias vindas do campo da Sociologia da Infância e da Pedagogia da educação infantil, que propõem que as crianças são atores sociais competentes e que as instituições que as educam devem se repensar para atender eticamente às suas demandas.

Em 1991, a Secretaria de Educação do município realizou o primeiro concurso para o magistério, sob o edital PMV nº 1/90, abril de 1990 ainda no governo de gestão petista de Vitor Buaiz (1989-1992), ofertando 15 vagas para o cargo de professor de Educação Física e destinando algumas dessas vagas às pré-escolas.

A inserção da Educação Física na educação infantil ocorreu sob a forma de disciplina curricular, e os professores atendiam a cada instituição em diferentes tempos e espaços, de acordo com a demanda de cada pré-escola. O professor de Educação Física era responsável por trabalhar o movimento e o brincar.

Foi com a Proposta Curricular da Pré-Escola (1989-1992) que observamos a participação da Educação Física nesse contexto. O documento que ora compreendia a Educação Física como *ciência da motricidade humana*,²⁸ ora como *psicomotricidade*, sinalizava que a Educação Física fazia parte de um processo pedagógico presente na pré-escola com o objetivo de contribuir para a *formação global* da criança, incentivando-a a participar, integrar, relacionar, agir e pensar com autonomia.

O documento tinha como compromisso formar a criança autônoma, crítica e transformadora. Cabia à pré-escola oferecer essas condições. De forma interdisciplinar, era responsabilidade da Educação Física trabalhar com conteúdos diferentes por faixa etária. Para as crianças de três meses a dois anos, os conteúdos eram os movimentos reflexos e rudimentares e, para as crianças de dois a seis anos, os conteúdos eram os movimentos rudimentares e fundamentais (ANJOS, 2009).

A nosso ver, o documento é confuso por entender o objeto da Educação Física como ciência da motricidade humana, como psicomotricidade, e evidenciar, a partir de seus

²⁸ SERGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendiu, 1987.

conteúdos para a educação infantil, um padrão de classificação tendo como referência a literatura sobre o desenvolvimento motor.

Segundo o relato de alguns professores de Educação Física, havia muita dificuldade em trabalhar na educação infantil e não existia um documento prescrito para auxiliar o professor em sua prática cotidiana com as crianças.

A partir da necessidade de os professores refletirem sobre a práxis pedagógica, uma comissão, formada por oito professores de Educação Física e representantes da Secretaria de Educação do município, elaborou a Proposta Curricular de Educação Física (1993).

Os objetivos dessa proposta eram entender, aprender e transmitir criticamente os conteúdos da Educação Física, inter-relacionando-os com o cotidiano da educação infantil.

Segundo Anjos (2009), esse documento não contribuiu de forma significativa para a prática pedagógica dos professores de Educação Física e apenas representou uma tentativa de reconhecer a Educação Física na educação infantil. A autora destaca que outros documentos foram formulados/elaborados para dar base aos profissionais que atuavam na pré-escola.

Exemplos dessas prescrições são a *Ficha de desempenho do bebê: 3 meses a 17 meses* (1993-1995),²⁹ o *Projeto Berçário* (1991-1995)³⁰ e o projeto *Primeiros Passos* (1996).³¹

²⁹Essa ficha foi criada por uma equipe das unidades de pré-escola, composta por pedagogos, berçaristas, professores de Educação Física, psicólogos e fonoaudiólogos, cujo objetivo era o aperfeiçoamento do trabalho e a melhoria no atendimento à criança (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1993 a 1995). Com relação à Educação Física, a orientação era um trabalho voltado para uma educação psicomotora ou educação pelo movimento.

³⁰ Esse projeto tinha por objetivo promover o desenvolvimento global da criança e criar espaços de formação por meio de seminários, oficinas e intercâmbio entre as unidades de pré-escola (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1995). Nesse documento, altera-se a nomenclatura do professor de Educação Física para psicomotricista.

³¹ Esse documento é uma ampliação do Projeto Berçário. Aborda a importância entre o cuidar e o educar, priorizando a estimulação para o desenvolvimento do bebê (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 1996).

Ampliaram-se essas vagas em 1995, com a entrada de mais professores de Educação Física por meio de outro concurso público realizado em 1994,³² na gestão do prefeito Paulo Hartung (1993-1996), do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB).

Nesse período, uma professora³³ de Educação Física que havia se submetido ao concurso e foi aprovada contou-nos que foi obrigada a escolher uma vaga em uma pré-escola. Nessa época, havia uma divisão da Educação Física da Seme/PMV que tratava de assuntos relacionados com a educação infantil, coordenada por um professor de Educação Física. Oferecia formação continuada específica para Educação Física. Conforme a professora, ele já alertava os profissionais sobre a possível retirada da Educação Física do âmbito da educação pré-escolar.

A referida professora ressaltou ainda que, entre 1988 e 1992, foi formulada uma proposta curricular³⁴ pelos profissionais da Divisão de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação, em parceria com alguns professores de Educação Física para a pré-escola municipal. Esse documento tinha por objetivo propor uma relação interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento na pré-escola, oferecendo uma visão geral de como deveria ser organizado o trabalho pedagógico na educação infantil.

Por um longo período, o atendimento a crianças de até seis anos no município ficou subordinado à Secretaria de Assistência Social, sendo transferido para a Secretaria de Educação apenas em 1992, quando a equipe técnica dessa Secretaria iniciou a elaboração de uma nova proposta curricular para a pré-escola.

Com as reuniões e discussões em torno dessa proposta, em 1993, surgiu o documento *Proposta Curricular de Educação Física para a Educação Infantil* (1993), elaborado por representantes³⁵ dos professores de Educação Física da Rede Municipal de Vitória/ES.

³² Edital PMV nº 13/95 – edital de nomeação.

³³ A professora foi graduada em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo em 1995. A conversa, gravada foi realizada em 19-8-2010, nas dependências do CEFD/Ufes, onde a professora contou um pouco da história da Educação Física na educação infantil do município.

³⁴ Esse documento era organizado a cada ano e continha o produto das discussões das reuniões, cujo objetivo era propor uma relação interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento na pré-escola. A proposta serviu como base para a elaboração da Proposta Curricular de Educação Física para pré-escola em 1993.

³⁵ Era uma comissão formada por oito professores que acompanharam o processo desde a Proposta Curricular da Pré-Escolar (1989-1992).

Nesse momento, havia uma preocupação de alguns profissionais com a prática da Educação Física³⁶ na educação infantil, ainda denominada somente de pré-escola.

Antes de retomar o percurso histórico da Educação Física no contexto infantil no município de Vitória/ES, ressaltamos as concepções e orientações que, de maneira geral, esses documentos prescreviam para o trabalho educativo da Educação Física.

Vimos, com a análise de Anjos (2009), diferentes perspectivas e propostas de atuação para o professor de Educação Física presentes em distintos documentos e entendemos que essas propostas pedagógicas para Educação Física constituíram-se (e ainda se apresentam, nos tempos atuais, de forma difusa) sob a influência, prescrição e orientação das diferentes tendências ou perspectivas pedagógicas (como recreação, psicomotricidade, desenvolvimentista etc.) que marcaram a prática da Educação Física escolar.

Compreendemos com isso que essas diferentes tendências ou perspectivas pedagógicas da Educação Física, no contexto da educação infantil, que aparecem prescritas nos documentos oficiais de forma explícita ou não, são o reflexo das diferentes concepções educativas que orientaram e ainda estão presentes na prática educativa dos professores de Educação Física que atuam no âmbito da educação infantil no município de Vitória/ES. Fato que pode ser observado com a participação dos professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES e com a exposição dos seus fazeres dentro das instituições de educação infantil no “Seminário: Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da Seme/PMV” (2007).³⁷ Na ocasião, os professores mostraram e relataram diferentes perspectivas de atuação do professor de Educação Física nesse contexto e variadas formas de trabalhar com essa especificidade.

³⁶ Na análise de Anjos (2009), percebe-se a existência de duas concepções acerca do objeto de estudo da Educação Física: a ciência da motricidade humana e a psicomotricidade. Os objetivos da Educação Física na pré-escola estavam centrados na participação da criança, destacando-se a descoberta e a tomada de decisão.

³⁷ O seminário, que aconteceu entre os dias 7 e 10 de novembro de 2007, foi organizado pelos professores de Educação Física da Secretaria Municipal de Ensino de Vitória/ES, em parceria com alguns professores da Ufes, como professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, e representantes da Seme.

No final do governo mencionado, a secretária de Educação, Ana Maria Marreco, determinou que os professores de Educação Física que atuavam na educação infantil escolhessem “cadeira” no nível de ensino fundamental, sem mais informações e esclarecimentos. De acordo com a entrevistada, alguns professores de Educação Física, em torno de sete profissionais, permaneceram na educação infantil para assessorar o Programa de Educação Multicultural de Vitória.³⁸

Especula-se que a motivação para a retirada da Educação Física da educação infantil no município tenha sido baseada em um artigo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1990), que instituiu a educação infantil como o primeiro momento da Educação Básica, e a Educação Física, componente curricular da Educação Básica. Uma vez que não era obrigatória a presença da Educação Física nesse âmbito de ensino, não se justificava mantê-la na educação infantil. Somente mais tarde, mediante a Lei nº 10.793,³⁹ a Educação Física se tornou componente curricular *obrigatório* da Educação Básica.

Vale ressaltar que a retirada da Educação Física da educação infantil ocorreu num momento em que crescia a discussão em torno da educação infantil nas diversas esferas do debate educacional, em virtude da implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB-Lei nº 9.394/96), que culminou com a publicação do *Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil* (1998) e a elaboração de propostas curriculares estaduais e municipais.

Após a implementação do Proemv, entre 1997 e 2004, e a mudança de governo,⁴⁰ foi realizada uma longa discussão, no âmbito da Divisão de Educação Infantil, sobre as disciplinas Educação Física e Artes Visuais, no que se refere ao trabalho pedagógico nos CMEIs. Em face dessa discussão, foi apresentado outro projeto envolvendo as duas áreas, intitulado Projeto Piloto (2004-2005).

³⁸ O objetivo do Proemv era revitalizar a proposta da educação infantil, auxiliando os professores regentes em suas práticas cotidianas, pela assessoria de 15 professores de Educação Física e Artes. Esses professores se reuniam quinzenalmente na Secretaria de Educação, para planejar ações multiculturais e depois executar os planejamentos nos CMEIs. Essa proposta passou por modificações entre 1997 e 2004, e o foco de trabalho da equipe era atender às especificidades de cada CMEI.

³⁹ LDB-Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003.

⁴⁰ Governo do prefeito Luiz Paulo Vellozo Lucas (Gestão jan.1997 a dez. 2004).

Em 2003, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação solicitou aos professores assessores das respectivas áreas⁴¹ a produção de um projeto preliminar que vivenciasse a experiência de retorno da Educação Física a inserção da disciplina Artes Visuais nos CMEIs por meio do trabalho de professores especialistas.

Esse “Projeto de Implementação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES”, de acordo com Andrade Filho (2004), foi desenvolvido em quatro CMEIs do município, entre os meses de agosto e dezembro de 2004, e demandou a contratação de quatro professores de Educação Física.

Os objetivos do projeto foram estes: inclusão da Educação Física e Artes Visuais como componentes curriculares na educação infantil; construção de projetos pedagógicos ao longo da experiência, com envolvimento de regentes e especialistas; acompanhamento e assessoramento dos professores de Educação Física e Artes Visuais no trabalho cotidiano; apresentação de um relato de trabalho no final da experiência e inclusão das disciplinas nos CMEIs.

O documento revela momentos em que as disciplinas Educação Física e Artes se desenvolveram ora de forma isolada, ora de forma integrada aos projetos realizados pelos professores de sala, muitas vezes descaracterizando a própria especificidade. A Educação Física organizou-se disciplinarmente em horários predeterminados na rotina escolar, que variavam de trinta minutos a uma hora, em cada turma atendida. Mesmo assim, a proposta foi avaliada de maneira significativa pela maioria dos envolvidos.

Foi possível conhecer algumas experiências do Projeto Piloto por meio do seu relatório (ANDRADE FILHO, 2004) e trabalhos de monografia realizados, a partir de 2004, pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

Diante dessa proposta avaliada positivamente, a equipe técnica da Secretaria Municipal de Educação decidiu ampliar a contratação dos professores de Educação Física e Artes

⁴¹Professor Dr. Nelson Figueiredo de Andrade Filho, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes) e professor Dr. Cesar Cola, do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (CE/Ufes).

Visuais⁴² para atender a um número maior de CMEIs. Em 2005, a proposta foi ampliada para dez CMEIs, e foram contratados 26 professores de Educação Física.

Nesse ano, segundo um professor de Educação Física entrevistado,⁴³ os CMEIs adotaram uma dinâmica indicando um planejamento integrado entre regentes de classe e professores de Educação Física e Artes Visuais, com uma preocupação em não associar a presença do professor *especialista*⁴⁴ à necessidade de planejamento da professora regente.

As atribuições dos professores de Educação Física seriam estas: planejar, ministrar, registrar, discutir, refletir, sistematizar, produzir e divulgar conhecimento de experiências pedagógicas, conforme Edital nº 64/2004.

A proposta de Educação Física e a experiência do professor contratado no Projeto Piloto, em 2005, foram diferentes da proposta e experiência do professor concursado em 2006, que será discutida a seguir.

Na proposta do Projeto Piloto, os professores se reuniam sistematicamente para discutir e problematizar suas experiências. Esses encontros eram oferecidos pela Seme, com participação dos professores e assessores da Ufes.

Com a experiência de implementação das disciplinas de Educação Física e Artes Visuais em alguns CMEIs e discussões sobre as contribuições das disciplinas para a faixa etária de até seis anos, no final de 2005, foi publicado o Edital nº 1, em 25 de outubro de 2005,⁴⁵ para selecionar, entre outros, professores de Educação Física e

⁴² Edital 64, de 3 de setembro de 2004. Processo seletivo simplificado com vistas à contratação temporária de profissionais para atendimento às necessidades de excepcional interesse público do município de Vitória. Concurso para Professor “B”- Educação Física-Educação Artística-Projeto Piloto para atuar na educação infantil em regime de trabalho de 25h/semanais, conforme Diário do Poder Executivo da Prefeitura de Vitória, publicado pelo jornal *A Tribuna* em 27 de janeiro de 2005.

⁴³ Professor de Educação Física graduado pela Universidade Federal do Espírito Santo em 2004. Participou do Projeto Piloto no ano de 2005 e é concursado Professor PEB III - Dinamizador de Educação Física desde o primeiro concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2006. A conversa foi realizada em um CMEI do município de Vitória, em 3 de setembro de 2010, quando solicitamos ao professor que contasse um pouco da história da Educação Física na educação infantil do município.

⁴⁴ Cabe ressaltar que nosso entendimento de professor *especialista* corrobora a concepção de Andrade Filho (2006), que considera especialista todos os profissionais que receberam formação superior em curso de licenciatura, em um dos diversos campos pedagógicos possíveis.

⁴⁵ Edital nº 01, de 25 de outubro de 2005. Concurso de provas e títulos para provimento de cargos de professor de educação infantil, Professor B-Dinamizador, entre outros, em um regime de 40h/semanais. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao.htm>. Acesso em: 20 de julho de 2010.

Artes Visuais para atuarem nos CMEIs. Nesse concurso público, foram selecionados 31 professores de Educação Física, tratados como *dinamizadores*.⁴⁶

Para o professor entrevistado, essa questão ainda é alvo de muitos debates e discussões, uma vez que a nomenclatura *dinamizador* remete o professor de Educação Física a uma função de dinamizar, o que não contempla a nossa especificidade. Essa função de dinamizar ficava a cargo das *professoras de projeto*. Essas professoras ficavam na sala de aula com as crianças realizando atividades diversas e diferentes das atividades de sala, para que a professora regente pudesse planejar. Esse era o papel de dinamizar.

Percebemos que não havia uma especificidade desse trabalho, pois apenas preenchia o tempo das crianças enquanto as regentes planejavam. As *professoras de projetos*, portanto, supriam as demandas da escola.

Com a presença dos professores de Arte e Educação Física na educação infantil, extinguiu-se essa função. As *professoras de projeto* foram “substituídas” pelos professores *dinamizadores*. Esse fato não agradou às *professoras de projetos*, que perderam seu cargo, e muito menos aos destinados ao cargo de *dinamizador*, que eram impedidos de trabalhar em suas especificidades.

De acordo com uma professora de Educação Física concursada em 2006,⁴⁷ esses novos profissionais da educação infantil vivenciaram momentos de grandes tensões em 2006, desde a carga horária de trabalho, 40h/semanais, tempo de planejamentos, trabalho com a especificidade até as funções delegadas ao cargo.

Os professores de Educação Física tinham dificuldades para implementar uma proposta de trabalho, em virtude de ter que assumir o papel de dinamizar ou “cobrir” a ausência

⁴⁶ Conforme a descrição de cargos no Edital 01/2005, o professor dinamizador deveria possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física ou Licenciatura Plena em Educação Artística. Deveria ter um regime de trabalho de 40horas/semanais e atender aos dois turnos, matutino e vespertino, e suas aulas deveriam acontecer no momento do planejamento dos professores regentes.

⁴⁷ Professora de Educação Física, graduada pela Universidade Federal do Espírito Santo, concursada Professor PEB III - Dinamizador de Educação Física desde o primeiro concurso realizado pela Secretaria Municipal de Educação, em 2006. A conversa foi realizada em 17 de agosto de 2010, em um CMEI do município de Vitória/ES. Solicitamos à professora que contasse um pouco da história da Educação Física na educação infantil do município.

de uma professora de sala, no caso de afastamentos médicos, licenças- prêmios, prêmio incentivo, formações.⁴⁸

Segundo o relato da professora entrevistada, a carga horária de 40h/semanais não correspondia à proposta de 25h/semanais do Projeto Piloto, e os especialistas não eram mais contemplados com os planejamentos, garantidos de forma integrada com o professor regente no Projeto Piloto.

Parece evidente, nos diálogos com os professores de Educação Física, que a preocupação da administração era encaixar os professores especialistas nos CMEIs, de forma que contribuíssem somente para atender aos momentos de planejamento dos professores regentes, e que a preocupação em trabalhar com a linguagem corporal, como especificidade, por meio de jogos, danças, brincadeiras, lutas, era apenas do professor de Educação Física que atuava na educação infantil.

Em 2006, em vez de reformular a proposta curricular existente, optou-se pela elaboração de um documento que caracterizasse a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da educação infantil no município (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006). Esse documento deveria expressar o resultado das discussões e propostas geradas no interior do processo de elaboração⁴⁹ e as bases teóricas, políticas e metodológicas, considerando o conhecimento acumulado historicamente, ou seja, deveria pensar em uma política pública para a educação infantil do município de Vitória/ES.

Diante desse desafio, a equipe técnica da Secretaria de Educação, em parceria com os profissionais que atuam nos CMEIs, elaborou o documento *Educação infantil: um outro olhar*⁵⁰ a fim de possibilitar outro olhar que servisse de horizonte para fortalecer a

⁴⁸ A licença prêmio é concedida ao professor depois de dez anos de trabalho na Rede Municipal de Vitória/ES. Nesse caso, o docente tem direito a um mês de férias, período que pode ser escolhido pelo professor. O prêmio incentivo é uma iniciativa da Prefeitura Municipal de Vitória para reduzir o número de afastamentos dos funcionários por motivo de doença. Após um ano sem sair de licença médica, o funcionário tem direito de folgar cinco dias consecutivos, escolhidos em qualquer período do ano.

⁴⁹ Para assegurar o processo de participação democrática, o trabalho foi realizado com todas as categorias como coautoras: professores, diretores, pedagogos, estagiários, pais, crianças, auxiliares administrativos, merendeiras, seguranças e auxiliares de serviços gerais.

⁵⁰ No início de 2005, a Secretaria Municipal de Educação do Município de Vitória/ES decidiu reformular a proposta curricular da educação infantil que foi elaborada no período 1989-1992. Todas as pessoas envolvidas no processo educacional participaram da elaboração do documento e dos fóruns de

autoria de cada CMEI na construção do seu projeto político-pedagógico, bem como nortear a prática pedagógica dos professores na educação infantil.

Paralelamente à elaboração desse documento, a Secretaria Municipal de Educação, depois de ter realizado o primeiro concurso público para professores de Educação Física e Artes Visuais, produziu um documento que orientava o trabalho desses profissionais no interior dos CMEIs: *Orientações para a implementação do professor dinamizador* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006)⁵¹.

Nos relatos dos professores de Educação Física, vimos que o percurso histórico desse componente curricular, nesse novo âmbito de ensino, foi travado por tensões e conflitos, orientados por documentos e decretos que ainda persistem no cotidiano de muitos CMEIs e nas práticas dos professores de Educação Física.

No final de 2007, os professores de Educação Física e Artes conquistaram, depois de lutas da categoria, o direito de optar pela redução de carga horária, passando de 40horas/semanais para 25horas/semanais.⁵²

Nesse mesmo ano, outro concurso público foi realizado, reservando vagas para professores dinamizadores de Educação Física e Artes Visuais, com carga horária de 25horas/semanais e 40horas/semanais.

Atualmente, o município de Vitória possui 46 centros municipais de educação infantil⁵³ atendendo em torno de 15,6 mil crianças de seis meses a cinco anos em todos os bairros⁵⁴ da cidade e conta com 113 professores⁵⁵ de Educação Física atuando na

discussão. Em 2006, após estudos e sistematizações, foi criado esse documento que hoje norteia a educação infantil no município (consulta: <www.vitoria.es.gov.br>).

⁵¹Os objetivos para os dinamizadores eram: efetivar ações de arte e movimento, ampliando as manifestações culturais, na interação com o meio físico e social; propiciar situações em que as crianças pudessem criar, recriar, inventar, reinventar por meio da arte e do movimento, elaborar, organizar e implementar projeto em parceria com a comunidade escola; organizar diferentes situações de aprendizagem (projetos de trabalho) em forma de registro para avaliação, divulgação e/ou memória (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

⁵²Vale ressaltar que esse momento foi de muita tensão entre os professores da Rede Municipal de Vitória/ES, uma vez que essa opção se concretizou em apenas um dia, ou seja, os profissionais dispostos a reduzirem sua carga horária tinham apenas aquele dia para irem à Seme solicitar a redução.

⁵³A lista dos CMEIs pode ser consultada em: <www.vitoria.es.gov.br/seme.php?pagina=listadoscmeis>.

⁵⁴A ilha de Vitória tem 326.589 habitantes e possui 75 bairros. Esses dados podem ser consultados no site <www.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros>.

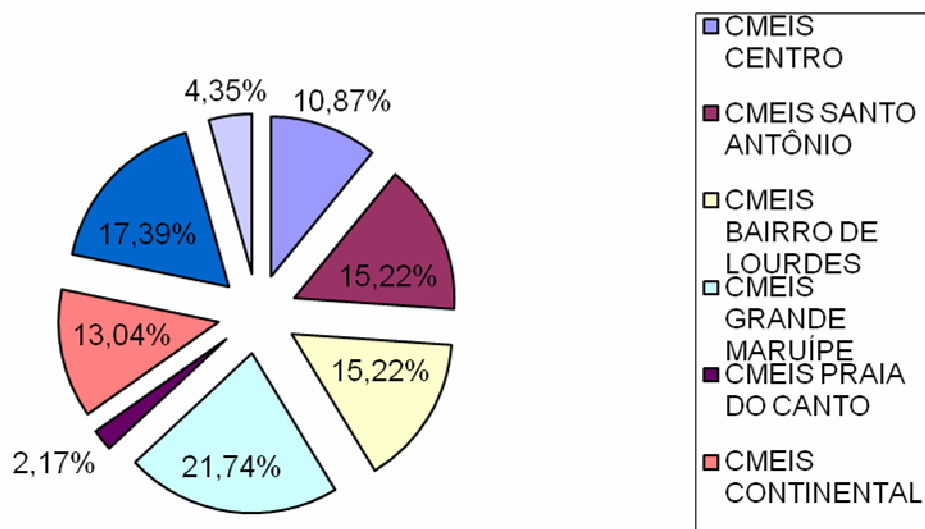
educação infantil, dos quais 71 têm carga horária de 25h/semanais (68 professores efetivos e três contratados) e 42 têm carga horária de 40h/semanais (36 professores efetivos e seis contratados).

No gráfico a seguir, podemos visualizar a configuração dos CMEIs por regiões⁵⁶ no município de Vitória.

⁵⁵ A lista contendo a quantidade de professores de Educação Física que atuam no âmbito da educação infantil foi solicitada à Secretaria de Educação e pode ser conferida em anexo.

⁵⁶ No município de Vitória, os bairros são divididos em oito regiões, denominadas de *Regionais*, que funcionam como subprefeituras administrativas. Têm função de orientar e resolver os pequenos problemas das comunidades. A Regional 1 engloba os bairros do Centro com cinco CMEIs (Carlirta Correia Pereira, Dr. Denizart Santos, Ernestina Pessoa, Menino Jesus e Robson José Nassur Peixoto); a Regional 2 engloba os bairros de Santo Antonio com sete CMEIs (Alvaro Fernandes Lima, Darcy Vargas, Eldina Maria Soares Braga, Luiza Pereira Muniz Correia, Odila Simões, Sinclair Philips, Yolanda Lucas da Silva); a Regional 3 engloba os bairros de Lourdes também com sete CMEIs (Cecilia Meireles, Laurentina Mendonça Correia, Lidia Rocha Feitosa, Luiz Carlos Grecco, Maria Goreth Coutinho Cosme, Rubem Braga, Terezinha Vasconcellos Salvador); a Regional 4 atende aos bairros da Grande Maruípe com dez CMEIs (Dr. Pedro Feu Rosa, Dr. Tomaz Tomazi, Jacy Alves Fraga, Maria Nazareth Meneguele, Nelcy da Silva Braga, Ocarlina Nunes, Rubens Duarte Albuquerque, Santa Rita de Cássia, Theodoro Faé, Valdívila da Penha Antunes Rodrigues); a Regional 5 atende aos bairros da Praia do Canto com apenas um CMEI (Zélia Vianna de Aguiar); a Regional 6 atende aos bairros da Região Continental com seis CMEIs (D. João Batista da Motta e Albuquerque, Darcy Castello Mendonça, Jacinta Ferreira de Souza Simões, Marlene Orlande Simonetti, Reinaldo Ridolfi, Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcante); a Regional 7 atende aos bairros da grande São Pedro com oito CMEIs (Anísio Ispindola Teixeira, Geisla da Cruz Militão, Georgina da Trindade faria, Gilda de Atayde Ramos, Magnolia Dias Miranda Cunha, Sivanete da Silva Rosa Rocha, Zilmar Alves de Melo, Padre Giovane Bartesaghi); a Regional 8 atende ao bairro de Jardim Camburi com dois CMEIs (Ana Maria Chaves Colares e João Pedro de Aguiar).

GRÁFICO 1 – CONFIGURAÇÃO DOS CMEIS/REGIÃO NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA



No cenário nacional, Vitória é uma das capitais que mais têm se destacado no atendimento às crianças de seis meses a cinco anos. Com a propaganda de um atendimento de qualidade e com profissionais qualificados, a educação infantil do município aparece como referência em todo o País.

Apesar da garantia da presença dos professores de Educação Física na educação infantil, por meio de concursos públicos, percebe-se que não foram criadas condições para materialização dessas práticas, como constavam na proposta do Projeto Piloto em 2004.⁵⁷ Esse fato repercutiu em abandono de alguns professores de Educação Física da educação infantil.

Além das atribuições do professor de Educação Física e da carga horária de trabalho, o planejamento semanal também passou por alteração. Em 2007, nota-se que a quantidade de planejamentos, tanto para o regente quanto para o professor especialista, era de três tempos de 50 minutos; em 2008, os professores conquistaram

⁵⁷ O que se percebia era uma insatisfação por parte dos professores e certa negligência da administração pública com as crianças e com a educação de qualidade. Apesar de ser referência no atendimento, há muito que melhorar, por exemplo, o número de crianças atendidas por adulto; proposta pedagógica articulada com os professores especialistas, entre outros.

o direito de quatro tempos de 50 minutos; em 2009, garantiram cinco tempos de 50 minutos por semana de planejamento.

Nesse percurso, a trajetória histórica da Educação Física na educação infantil também foi marcada por conquistas e avanços: os professores de Educação Física parece que têm mais clareza com relação à prática pedagógica; os tempos de planejamento, apesar de não acontecerem de forma integrada, são garantidos ao professor de Educação Física; os professores podem escolher a jornada de trabalho semanal, atuando com 25, 40 ou 50h/semanais; os professores buscam diálogo com outros professores, permitindo momentos de troca de experiências, como vimos no *Seminário: Educação Física e Artes Visuais nos CMEIs da SEME/PMV* (2007);⁵⁸ os professores passam a buscar formação continuada, como cursos de capacitação, especialização e mestrado.⁵⁹

Nessas *idas e vindas* da Educação Física no contexto da educação infantil, nota-se que, desde a realização do primeiro concurso público para professores de Educação Física, em 2006, a Prefeitura Municipal de Vitória/ES vem realizando praticamente um concurso por ano, pois, à medida que se ampliam as vagas para crianças na educação infantil, novos professores são contratados e efetivados.

Apesar desse aumento no quadro de professores, eles não possuem momentos de formação integrada com os demais professores da sua área. Também não existe diálogo entre nós, professores e representantes da Secretaria Municipal de Educação, o que dificulta qualquer movimento em prol da luta pela melhoria da educação e de condições relacionadas com a prática docente. Entendemos esse *movimento* como um mecanismo de controle, por parte dessa Secretaria, uma vez que, impossibilitados de formação e encontros por área, fazendo um trabalho solitário e isolado, nós, professores ficamos dependentes do sistema burocrático, o que dificulta nossas reivindicações.

⁵⁸ O seminário ocorreu entre os dias 7 e 10 de novembro de 2007. A respeito de apresentação de trabalho, entre comunicações orais e visuais, 40 professores apresentaram 44 trabalhos mostrando a realidade prática em 28 CMEIs. Ao todo, participaram 104 professores.

⁵⁹ Atualmente existem 14 professores envolvidos no Curso de Mestrado da Ufes (PPGE e PPGEF), cinco dos quais estão em licença com vencimento, seis já concluíram o Mestrado e três estão no Mestrado e continuam trabalhando.

A inserção da Educação Física no Sistema Municipal de Vitória/ES é relativamente recente e percebemos, com os relatos dos professores, que muitos foram os benefícios alcançados para melhorar a qualidade do trabalho pedagógico no município. Os conflitos e desentendimentos são inerentes a todo processo de inserção ou mudança no sistema e é somente no trabalho diário, junto com as crianças, que se desvelam as necessidades e os desafios.

A partir dos relatos dos professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Vitória/ES, vimos que não há, por parte da Secretaria Municipal de Educação (Seme) do município, uma proposta e incentivo de formação continuada para esses professores, ficando a critério deles buscar ou não a formação, de preferência, fora do seu horário de trabalho.

Como mostramos no capítulo anterior, existe uma pequena parcela dos professores de Educação Física inseridos nos CMEIs que estão cursando pós-graduação em nível especialização e Mestrado. Aparentemente, as dificuldades encontradas com a prática pedagógica no âmbito da educação infantil nos move a estudar e a buscar outros caminhos. É na partilha e na relação com o outro que construímos o conhecimento.

A educação infantil no município de Vitória/ES, que se destaca no País com um atendimento de qualidade, está muito bem preparada para receber as crianças e com profissionais de Educação Física qualificados e comprometidos com o trabalho pedagógico que é desenvolvido no sistema. Os dilemas, conflitos e as dúvidas acerca da nossa especificidade, da nossa contribuição para a infância e de outras que perpassam a prática pedagógica do professor, no âmbito da educação infantil, revelam-se como problemas à medida que buscamos um melhor atendimento possível, uma melhor forma de contribuir para a formação autônoma e crítica de crianças com tão pouca idade.

Nesse sentido, entendemos que a disciplina Educação Física tem contribuído para se pensar outras formas de vivenciar essa experiência junto às crianças, para e com as crianças, numa perspectiva que as considere sujeito de direitos. Nossa prática, no cotidiano de um CMEI, revela que a Cultura Corporal de Movimento por si só não basta, portanto, é preciso pensar outras formas de fazer Educação Física.

Talvez fosse necessário pensar em uma outra pedagogia da educação infantil que contemplasse as disciplinas (Educação Física, Artes, Música, Teatro) como parte integrante desse modelo de instituição (CMEI). Embora se diga que a educação infantil não é escolarizante, só mudam os nomes (pátio=recreio; rotinas=horários). Isso para que, em parceria, contribuísse de forma plena para o desenvolvimento das capacidades físicas, motoras, cognitivas, sociais, respeitando as individualidades, necessidades e especificidades de cada criança. É nesse sentido que acreditamos que a disciplina Educação Física contribui para a educação infantil no município de Vitória/ES.

Nesse contexto e espaço de relações humanas, configura-se a Educação Física. Um espaço organizado em ideias, concepções, escolhas e saberes das pessoas que nele habitam (FARIA, 1999), que marcam os corpos dentro das instituições, como também nossa prática pedagógica.

Essa contextualização da Educação Física no município de Vitória/ES, no que se refere à educação infantil, foi necessária para se compreender quanto a Educação Física carrega resquícios de uma inserção problemática, uma retirada confusa e um retorno permeado por muitas tensões, dúvidas e conflitos, e como essa experiência influenciou e ainda influencia nossas práticas pedagógicas no interior dos CMEIs.

CAPÍTULO II

2 A ORGANIZAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste capítulo, detalhamos o percurso metodológico realizado para a escolha dos sujeitos colaboradores ⁶⁰ da pesquisa, a escolha dos documentos prescritos/oficiais da educação infantil, os procedimentos metodológicos e as escolhas realizadas antes e no decurso do trabalho.

Ao perseguir o objetivo central deste trabalho, que buscou estudar os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, investigar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil, foi necessário partir da nossa experiência e das experiências de outros profissionais que vivem e que viveram a trajetória histórica nesse lugar investigado.

Inicialmente, realizamos um estudo para a escolha dos professores colaboradores da pesquisa, utilizando a entrevista como instrumento de coleta de dados. Solicitamos, por *e-mail*, aos professores de Educação Física que atuam nos CMEIs algum documento que registrasse suas práticas, com o intuito de perceber o profissional que sistematiza (planeja, registra e avalia) suas aulas. Vale ressaltar que alguns professores de Educação Física que trabalham no âmbito da educação infantil utilizam uma espécie de avaliação ou relatório como instrumento, para informar e/ou avaliar seu trabalho pedagógico na instituição.

Após leitura de três documentos que nos foram enviados, selecionamos a professora de Educação Física que estava há mais tempo atuando na educação infantil.

⁶⁰Usaremos o termo professores ou sujeitos colaboradores para nos referirmos aos docentes selecionados que colaboraram com nosso estudo.

Construímos o roteiro⁶¹ em torno da questão inicial que pretendíamos estudar, com o objetivo de compreender e analisar o processo de construção e materialização do desenvolvimento curricular (objetivação do currículo) da Educação Física no âmbito da educação infantil em um CMEI no município de Vitória/ES. Para esse estudo utilizamos a entrevista para coletar os dados.

Dessa forma, propusemos à professora entrevistada cinco perguntas:⁶² o que você entende por currículo? Qual significado você atribui à ação e materialização de um planejamento de aula? Quais elementos são considerados importantes na construção do seu planejamento e por quê? Quais conhecimentos são priorizados nas suas aulas e qual a forma de trabalho, considerando todas as faixas etárias? Quais os critérios utilizados para as escolhas de conhecimento e para as formas de trabalho?

Analisando as respostas da professora colaboradora do estudo, podemos dizer que a entrevista realizada se mostrou insuficiente como instrumento para analisar a questão que se pautou por objeto de estudo, no entanto mostrou ser possível indicar outros instrumentos para analisar a complexa realidade vivida no cotidiano das instituições de educação infantil.

Entender a prática pedagógica do professor de Educação Física que trabalha com crianças dessa faixa etária, utilizando apenas a entrevista e um questionário com perguntas fechadas revelou-se insuficiente, uma vez que reconhecemos que o que constitui a prática pedagógica do professor não é apenas a experiência propriamente dita com a Educação Física, mas também todas as situações vividas no âmbito da educação infantil. Ademais, a análise dos registros das práticas dos professores de Educação Física se mostrou mais reveladora da prática dos professores do que propriamente a fala do professor. Com essa constatação, ficou patente que era preciso ir a campo.

A nossa pretensão de estudo era ir a campo para tentar visualizar como o professor de Educação Física materializa sua prática pedagógica no contexto da educação infantil, no entanto, devido a alguns contratempos vividos por nós e em virtude de uma greve da

⁶¹ O roteiro pode ser visualizado no APÊNDICE A.

⁶² A entrevista com a professora de Educação Física que atua na educação infantil foi realizada no dia 22-4-2010.

categoria do magistério,⁶³ que se começou no mês de março de 2011, mês em que iniciamos a pesquisa de campo, nosso estudo teve que se estruturar de outra forma. A greve da categoria do magistério durou dois meses e teve a adesão de muitos professores da Rede Municipal de Vitória/ES, inclusive da professora que era colaboradora da pesquisa.

Foi preciso redimensionar nosso estudo sem perder de vista o objeto. Em virtude dos acontecimentos que perpassaram as intenções iniciais da pesquisa, vislumbramos, como possibilidade, ouvir os professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Vitória/ES, de modo a apreender como eles dialogam com os documentos prescritos/oficiais voltados para educação infantil.

A experiência com Educação Física no cotidiano das instituições de educação infantil revelou que o registro das aulas, seja escrito, seja fotográfico, é uma técnica bastante usada pelos professores de Educação Física do município que trabalham com crianças dessa faixa etária. Aparentemente, é a forma mais adequada que encontramos para mostrar à comunidade escolar, à família e às próprias crianças nosso trabalho com os pequenos. Dessa prática, os registros diários se tornam *relatos de experiências* que são trocados/difundidos em momentos de formação continuada, específica, por área ou não, dentro e fora do espaço escolar.

Sobre o trabalho com os registros e relatos de experiências, concordamos com Suárez (2008, p. 114), quando sinaliza que, dessa forma, os docentes se transformam em “[...] narradores das próprias experiências pedagógicas”, quando mostram, com seus relatos, os saberes profissionais e as compreensões sociais, como também revelam sentidos particulares e peculiares ao que fizeram em um determinado momento como docentes.

De fato, compreendemos que, desse modo, nós nos enxergamos como professores, que, por meio dos nossos próprios relatos, que mostram o que há de mais significativo em torno da nossa prática pedagógica, percebemos, na condição de sujeitos, singulares e *aprendentes* (JOSSO, 2002) que, a partir das múltiplas relações

⁶³ Os professores reivindicaram melhores condições de trabalho e um reajuste salarial desde o ano de 2008.

estabelecidas conosco, professores de Educação Física, com as crianças e com o que ocorre no contexto da educação infantil no cotidiano das instituições nessa área, nos tornamos quem somos.

A partir de então, visualizamos uma possível alternativa para selecionar os professores colaboradores da pesquisa. Adotamos, como primeiro critério, a participação de professores de Educação Física com apresentação de trabalho no *Seminário de Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*.⁶⁴ Nesse seminário, os profissionais da educação infantil puderam apresentar coletivamente seus saberes e fazeres, dando visibilidade a seu trabalho educativo.⁶⁵

Durante o referido *Seminário de Práticas Pedagógicas na Educação Infantil*, solicitamos cópias do cronograma de apresentações a fim de visualizar a apresentação dos trabalhos dos professores de Educação Física que atuam na educação infantil. A programação que a Secretaria Municipal de Educação nos enviou continha informações de autorias, CMEI polo e títulos dos trabalhos apresentados.

Conhecendo a programação do seminário, tivemos a oportunidade de visualizar a extensão do evento que envolveu todos os profissionais que atuam na educação infantil, participando ativamente com apresentações e relatos de suas práticas pedagógicas.

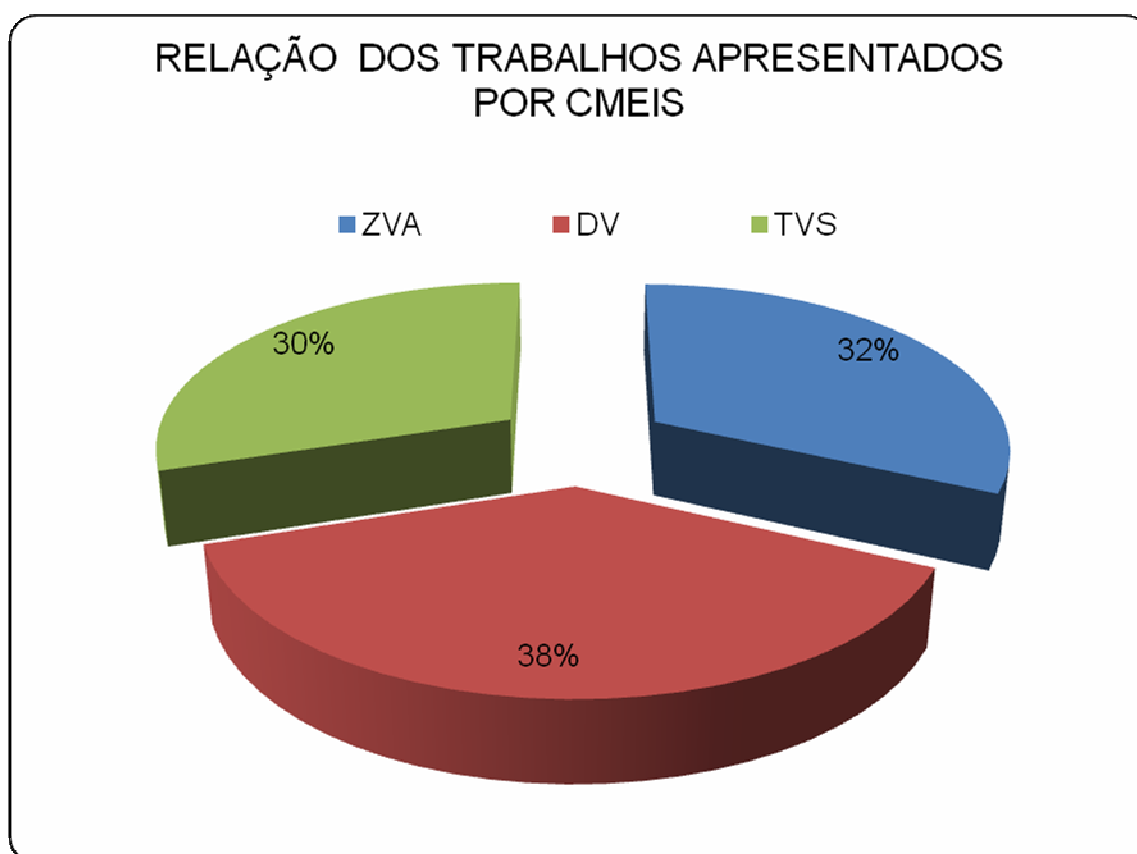
Nesse evento, a apresentação dos trabalhos, sob a forma de relatos de experiência, ficou organizada em três escolas polo: os CMEIs Zélia Viana Aguiar (CMEI ZVA), Terezinha Vasconcellos Salvador (CMEI TVS) e Darcy Vargas (CMEI DV). Cada unidade contemplou 15, 16 e 14 CMEIs, respectivamente.

⁶⁴ O seminário foi uma iniciativa da Secretaria de Educação de Vitória/ES e teve como objetivo contribuir para a interação das experiências realizadas/mediadas no cotidiano das unidades de ensino. Ocorreu entre os dias 11 e 13 de agosto/2010, no Centro de Convenções de Vitória, CMEI Terezinha Vasconcellos Salvador, CMEI Zélia Viana Aguiar e CMEI Darcy Vargas.

⁶⁵ Os temas apresentados foram estes: educação infantil e direitos humanos; Educação Especial na perspectiva da inclusão na educação infantil; Educação em tempo integral na educação infantil; Tecnologia Educacional na educação infantil; Educação étnico-racial na educação infantil; As experiências de participação da criança na educação infantil; Os modos de participação da família na educação infantil; As múltiplas linguagens na educação infantil; O brincar na educação infantil; A educação socioambiental no cotidiano da educação infantil.

Durante o seminário, foram apresentados 32 relatos de experiência no Centro Municipal de Educação Infantil Zélia Vianna de Aguiar, 38 trabalhos no Centro Municipal de Educação Infantil Darcy Vargas e 30 no Centro Municipal de Educação Infantil Terezinha Vasconcelos Salvador, totalizando 100 trabalhos/relatos de experiência apresentados. No Gráfico 2, podemos visualizar a extensão do evento com a distribuição de apresentação de trabalhos por escola polo:

GRÁFICO 2 – RELAÇÃO DOS TRABALHOS APRESENTADOS



Para identificarmos professores de Educação Física que apresentaram suas experiências práticas no evento, solicitamos à Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES levantamento⁶⁶ com o quantitativo entre contratados e efetivos, de professores de Educação Física que atuam na educação infantil, indicando turno de

⁶⁶ O documento pode ser conferido no anexo.

trabalho e localização oficial. Tal solicitação foi enviada ao Protocolo Geral da Seme, em agosto de 2010, e somente em outubro de 2010, tivemos acesso a esse levantamento.

Dos 100 trabalhos apresentados por diferentes profissionais da educação infantil, conferimos 16 que foram apresentados por “dinamizadores” de Educação Física envolvendo a participação de 23 professores.

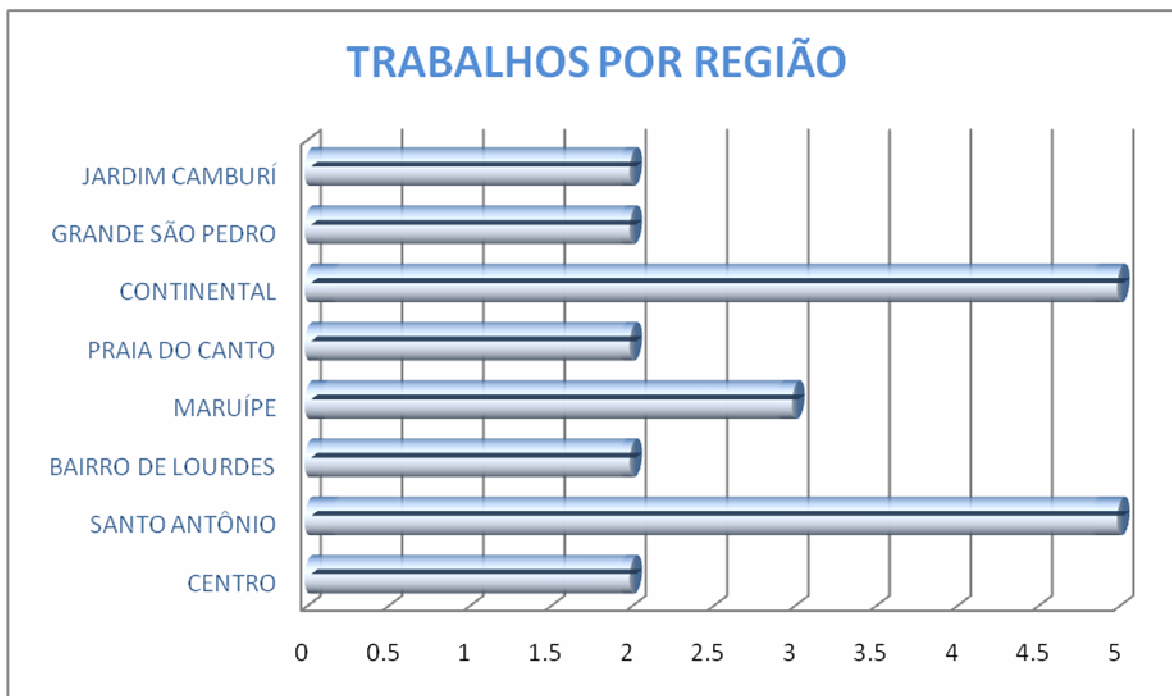
Dos 23 profissionais que relataram suas vivências na educação infantil, cinco professores estão licenciados para cursar Mestrado,⁶⁷ três professoras se encontram em licença-maternidade e uma professora foi convidada para fazer parte da equipe técnica da Secretaria de Educação do município de Vitória. Nesse sentido, visualizamos um total de 11 professores⁶⁸ de Educação Física que, no momento do seminário, puderam expor seus fazeres nas instituições de educação infantil.

No Gráfico 3, podemos visualizar os trabalhos apresentados pelos professores de Educação Física por região.

⁶⁷No documento que a Secretaria de Educação do município nos forneceu consta que esses professores estão cursando Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Ufes) e no Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF/Ufes). Entramos em contato, por *e-mail*, com esses profissionais, que, por motivos vinculados aos estudos do Mestrado, não tiveram interesse em participar do nosso estudo.

⁶⁸Desses 11 profissionais, três são homens e oito, mulheres, quatro dos quais possuem carga horária de 40h semanais e sete, carga horária de 25h semanais.

GRÁFICO 3 – TRABALHOS APRESENTADOS POR REGIÃO



Nota-se, no gráfico, que a maior concentração de relatos de experiências apresentados por profissionais da educação são oriundos dos CMEIs das regiões Continental e Santo Antônio, em Vitória/ES. Vale destacar que são as regiões que agregam maiores números de centros de educação infantil e de profissionais que atuam com essa faixa etária, em virtude de concentrar maior demanda por esse tipo de atendimento. Cada uma dessas regiões possui sete CMEIs.⁶⁹

Participamos do evento,⁷⁰ apresentamos nossas experiências com os pequenos ⁷¹ e tivemos a possibilidade de assistir ao relato de três práticas.⁷² Além de possibilidades

⁶⁹No capítulo seguinte, podemos conferir a quantidade de CMEIs por região.

⁷⁰Ficamos os três dias no CMEI polo Zélia Vianna de Aguiar.

⁷¹MOREIRA, P.S.S.; CARDOSO, V.F. A educação física na educação infantil: uma proposta de intervenção a partir de eixos de trabalho. SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Vitória, 2010.

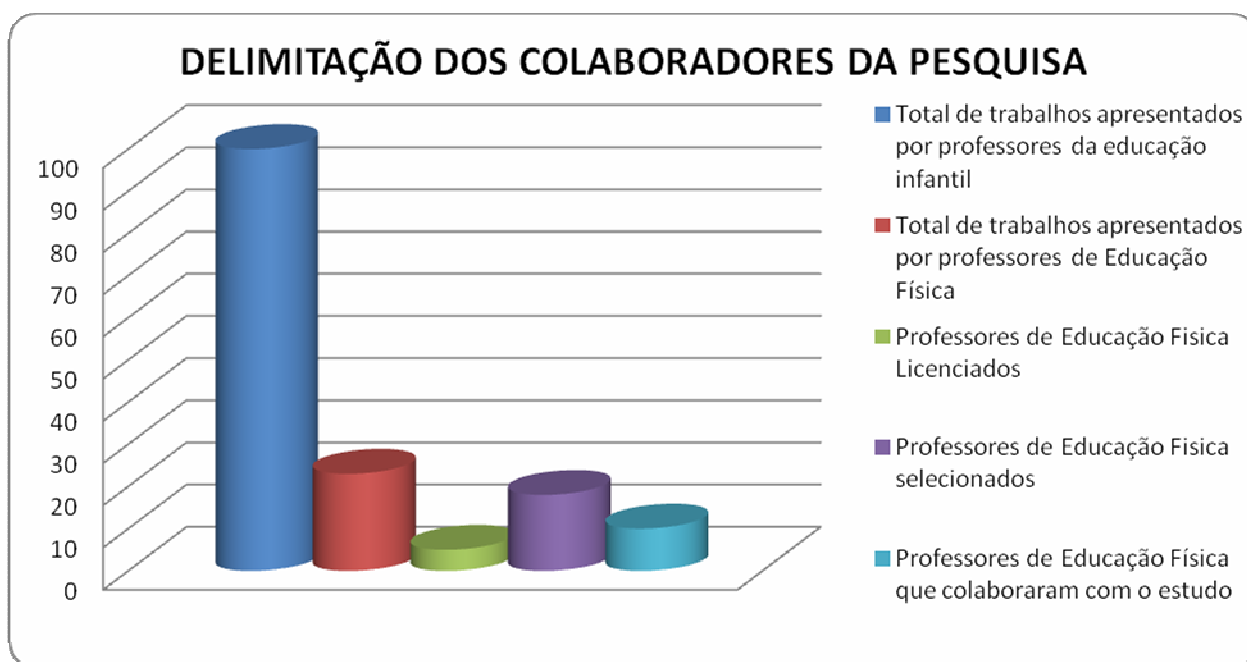
⁷²FERRARI, M.J.; WESTPERAL, R. Copa do mundo: futebol, cultura e movimento. SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Vitória, 2010.
KLIPPEL, M. As brincadeiras de nossa comunidade. SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Vitória, 2010.

de trabalho para a Educação Física com os pequenos, os professores sinalizaram angústias, medos, dificuldades e desafios, no que tange ao trabalho específico com o movimento.

Foi escutando o relato desses profissionais que selecionamos os professores colaboradores do estudo. Nesse momento da pesquisa, foi imprescindível um primeiro contato pessoal com os 11 professores que apresentaram relatos de suas práticas no cotidiano da educação infantil.

A seguir, podemos visualizar o processo que permeou a escolha dos colaboradores do estudo.

GRÁFICO 4 – COLABORADORES DA PESQUISA



MACHIORI, A; AMARAL, E.; SILVA, G. Experiências dialógicas entre educação física e artes na educação infantil: Portinari, ginástica, balé e o circo. SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Vitória, 2010.

MACHIORI, A; AMARAL, E.; SILVA, G. A criança: interlocutor do conhecimento mediado pelo professor. SEMINÁRIO DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Vitória, 2010.

Em novembro/2011,⁷³ visitamos alguns CMEIs com o objetivo de encontrar esses professores de Educação Física, a cada um dos quais entregamos uma carta-convite⁷⁴ para visualizar/identificar aqueles que tinham interesse em colaborar com o estudo.

O processo de investigação com as entrevistas permeou o período compreendido entre janeiro e fevereiro de 2012. Foram realizadas sete entrevistas com sete professores formados em Educação Física.

Entrevistamos dois professores e cinco professoras. Desses sete profissionais apenas uma professora se formou em Educação Física em uma instituição privada de ensino e todos os demais se formaram na Universidade Federal do Espírito Santo, entre os anos de 2003 e 2007.

Quatro professores atuam desde 2007 na Rede Municipal de Vitória/ES, com Educação Física na educação infantil, em um regime de trabalho de 40 horas semanais. Os demais possuem jornada de trabalho de 25 horas semanais na educação infantil.

A jornada de trabalho do professor de Educação Física no âmbito da educação infantil, bem como a experiência de viver e estar na educação infantil como professor de Educação Física, é bem distinta entre os profissionais que atuaram de 1999 a 2008. Uma professora está atuando nesse contexto desde o período da graduação, em 1999. Dois professores trabalham nessa área desde o primeiro concurso realizado pela Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, em 2006; duas professoras atuam desde 2007; e as duas outras desde 2008.

Selecionados os professores de Educação Física colaboradores do estudo, fizemos um levantamento sobre os documentos prescritos/oficiais que balizam a prática pedagógica do professor no âmbito da educação infantil e encontramos: Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Política Nacional da Educação Infantil (PNEI, 2006), Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (RCNEI, 1998), Parâmetros de Qualidade Nacional para Educação Infantil (PQNEI, 2006), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil

⁷³ Visitamos ao todo sete CMEIs e entregamos 11 cartas-convite entre os dias 7 e 9 de novembro de 2011. Em todos os CMEIs, fomos bem recebidos pelos professores, alguns dos quais sinalizaram o interesse em colaborar com o estudo, e outros ficaram de analisar e responder depois.

⁷⁴ A carta-convite pode ser vista no Apêndice B.

(DCNEIs, 2009) e um documento da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES: *Educação infantil: um outro olhar* (2006).

Sacristán (2000) nos ajuda a compreender a concepção que temos sobre os documentos prescritos/oficiais quando distingue seis níveis ou fases no processo de desenvolvimento do currículo. Para o autor, em todo sistema educativo, como consequência das regulações inexoráveis às quais está submetido, existe algum tipo de prescrição ou orientação do que deve ser seu conteúdo, ou seja, são aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema e servem como partida para a elaboração de materiais, controle do sistema etc. Essas *prescrições* o autor chama de *currículo prescrito*:

Para o sistema educativo e para os professores [...] é a sua própria definição, de seus conteúdos e demais orientações relativas aos códigos que o organizam, que obedecem as determinações que procedem do fato de ser um objeto regulado por instâncias políticas e administrativas (2000, p.109).

Embora existam esses documentos, a experiência de estar e vivenciar a educação infantil, na condição de professora, revela que alguns professores de Educação Física, no seu dia a dia, discutem mais sobre os documentos prescritos/oficiais RCNEI (1998) e *Educação Infantil: um outro olhar* (2006).

Selecionamos os principais documentos prescritos/oficiais da educação infantil por entender que eles trazem prescrições, referências e diretrizes que colaboram o trabalho pedagógico do professor, bem como por serem esses os documentos aos quais os professores têm mais acesso dentro das instituições de educação infantil. Com as narrativas, percebemos que os sete professores possuem conhecimento desses e de outros documentos.

Acreditamos que os professores, de modo geral, deveriam conhecer todos os documentos ditos oficiais, uma vez que eles guiam e subsidiam a prática pedagógica desses profissionais nas instituições escolares.

Analisando as narrativas dos professores de Educação Física, no que tange ao conhecimento dos documentos prescritos/oficiais voltados para educação infantil, confirmou-se um pouco do que tínhamos como hipótese por ser professora.

Os professores narram que conhecem a LDB (1996) devido à necessidade de estudo para prova de concursos públicos, no entanto demonstram pouco conhecimento no que tange à educação de maneira geral.

A LDB, que estou lendo para concurso, fala da obrigatoriedade da Educação Física na educação infantil e sobre a educação infantil fala da obrigatoriedade do pai matricular a criança a partir dos quatro anos (PROFESSORA J, 17-02-2012)

Eu conheço a LDB. Claro que não tenho conhecimento dela toda, mas sei da parte que trata a educação infantil como primeira etapa da educação básica, e função do Estado junto com a comunidade e a família agora até os cinco anos (PROFESSOR M, 27-02-2012).

Os documentos RCNEI e *Um outro olhar* são mencionados em todas as narrativas dos professores. Eles acreditam que são esses os documentos que subsidiam e orientam a sua prática educativa de maneira significativa.

Acredito que os documentos contribuem para a prática pedagógica. Nós não temos outros materiais produzidos para trabalhar, assim como no ensino fundamental recorremos aos PCNs, inicialmente para se pensar a prática na educação infantil, utilizamos o RCNEI e *Um outro olhar*. Conscientemente ou inconscientemente nos apropriamos dos documentos porque temos que partir de uma referência [...] (PROFESSOR A, 10-02-2012).

Eles (o RCNEI e *Um outro olhar*) contribuem para entender o universo da educação infantil, se posicionar em relação a ele e construir um trabalho (PROFESSORA F, 03-01-2012).

Para compreender como os professores de Educação Física que atuam no nível inicial da Educação Básica, no Sistema Municipal de Vitória/ES, dialogam com os documentos oficiais específicos desse nível de ensino, foi preciso considerar que os documentos mencionados pelos professores (RCNEI e *Um outro olhar*) são tidos como elementos fundamentais e norteadores da prática pedagógica. Para contribuir com o debate e por entender que outros documentos oficiais, de forma visível ou não, influenciam nossas experiências concretas com as crianças, acrescentamos os documentos PQNEI (2006) e as DCNEIs (2009).

Tendo em vista apreender como ocorre esse diálogo entre o professor de Educação Física e as prescrições oficiais voltadas para a educação infantil, utilizamos, como instrumento de coleta de informações, a entrevista narrativa. Esse tipo de entrevista narrativa foi utilizado neste estudo por reconhecer que o discurso apreendido constitui parte da atividade dos professores de Educação Física, visto que “[...] os discursos

sustentam, orientam e justificam a prática. Faz-se necessário frisar, também, que a prática frequentemente resulta de uma produção do discurso” (MACEDO, apud NUNES, 2007, p.40).

Essa metodologia mobiliza processos de transformação. Não se refere só à prática do professor ou à sua atuação, ao remetê-lo a um processo de reflexão, pois permite, ainda, trazer à luz dificuldades, fraquezas, potencialidades e qualidades encontradas no cotidiano de seus fazeres.

Através de suas narrações, projetam suas expectativas, perguntas, preocupações; as escrevem as compartilham e conversam sobre elas com outros colegas na linguagem da prática [...] vêem-se nelas e através delas, também vêem os outros, os nomeiam e os caracterizam; examinam e discutem as certezas e as dúvidas que edificaram e derrubaram ao longo dos seus afazeres cotidianos nas salas de aula [...]. Ao contar suas histórias de ensino, os docentes autores descobrem sentidos pedagógicos parcialmente ocultos ou ignorados, questões pedagógicas não nomeadas ou nomeadas de forma pouco adequada [...] (SUÁREZ, 2008, p.114).

Entendemos, também, que a contribuição do nosso estudo para os professores de Educação Física que atuam na educação infantil, assim como para a comunidade acadêmica, se revela na necessidade de impactar na prática pedagógica desse professor que trabalha na Educação Básica, fazendo-o refletir sobre suas ações, bem como fazendo com que ele fale sobre seu trabalho. Assim, esse mesmo autor nos mostra que, na iniciativa de se relatar a prática, o professor, por si só, já inicia um processo de mudança: “[...] quando documentam narrativamente os saberes e compreensões que conseguiram produzir em torno delas, os docentes deixam de ser o que eram, se trans-formam, são outros” (SUÁREZ, 2008, p.115).

As estórias narradas pelos professores de Educação Física devem promover mudanças no seu cotidiano prático e levá-los à reflexão sobre a estrutura social, ideológica e estrutural que afetam sua vida no cotidiano dos CMEIs.

O uso da investigação narrativa em estudos sobre a experiência dos sujeitos tem sido cada vez mais frequente nas pesquisas em que os sujeitos são professores. Entendemos que a investigação narrativa pode facilitar a aproximação à opinião, às ideias, à experiência e à prática dos professores pelas próprias percepções. Nesse sentido, não é nosso objetivo fazer uma retrospectiva teórica desde o início dos

primeiros estudos voltados para investigação *narrativa*,⁷⁵ nem tratar de concepções, mas contextualizá-la com nosso objeto de estudo de dissertação.

Esse instrumento de pesquisa é valioso, no sentido de permitir ao professor falar da sua prática pedagógica, uma vez que possibilita as narrativas “improvisadas”⁷⁶ ou relatos, sem a interrupção do pesquisador, que pode, ou não, ao final da entrevista, elucidar perguntas ou tecer comentários com base no que foi relatado.

Nessa perspectiva, a investigação narrativa atribui ao professor o papel de protagonista e sujeito do estudo e, ao mesmo tempo, permite ao professor investigar a própria prática e produzir saberes e também garante espaço para formação do professor por meio de reflexão coletiva e socialização profissional.

Sabemos do risco que corremos, ao abriremos escuta para esses professores para não nos tornarmos “uma extensão da voz do professor” (GOODSON, 2008), bem como de não tornar essas histórias/relatos de experiências “esvaziadas de significados”, relatando apenas as narrativas sem serem contextualizadas e questionadas.

Nesse sentido, Larrosa (1998, p. 38) afirma que, “[...] quando contamos nossas histórias e experiências para os outros, de forma escrita ou oral, elas deixam de ser somente nossas, pois passam a fazer parte da vida do outro”. Dessa forma, também entendemos que as narrativas permitem um entrelaçamento entre a vida e/ou histórias da pessoa que narra, neste caso, o professor de Educação Física que atua na educação infantil; da pessoa que abre escuta a essas muitas histórias, neste caso, nós, professores, e também pesquisadores de outras práticas. Entendemos que, analisando as narrativas, podemos não somente interpretá-las, como também reinterpretá-las e recriá-las segundo nossa forma de pensar, sentir e agir.

Cabe ressaltar que, à medida que fomos escutando as muitas histórias narradas pelos sete professores de Educação Física que atuam na educação infantil no município de Vitória/ES, refletimos também sobre nossa própria história, tanto de vida quanto

⁷⁵No âmbito do ensino e formação, as narrativas são chamadas de história de vida.

⁷⁶Mesmo o professor tendo ciência do roteiro da entrevista, consideramos que o relato oral se materializa também em narrativas improvisadas.

formativa, nossas experiências e práticas com esse âmbito de ensino, imprimindo um caráter colaborativo ao nosso estudo.

Para tanto, as narrativas dos professores devem ser localizadas e contextualizadas, partindo do pessoal e conhecendo o professor como pessoa, sujeito singular que produz e, simultaneamente, é constituído de história, para, posteriormente, entendermos como dialoga com os diversos documentos prescritos que podem se materializar em sua prática no cotidiano da educação infantil. Dessa forma estruturamos nosso roteiro de entrevista.

Por meio dessas estórias narradas, podemos ter acesso à experiência do outro. É no decurso dessa situação, em que o presente é articulado com o passado e com o futuro, que começa de fato a elaboração de um projeto de si (JOSSO, 2002) e a tomada de consciência por parte de quem relata sua história; no nosso caso, o professor de Educação Física.

A importância dessa abordagem reside no que ela propicia por constituir-se em um tipo de abordagem de ideias teóricas, teórico-práticas e práticas sobre a natureza da vida humana, como experiência de vida.

Ao começar um processo de investigação narrativa, torna-se particularmente importante que todos os participantes (pesquisador e professor) tenham voz dentro da relação colaborativa. E, para que isso possa se efetivar, é preciso relação com a história do outro.

A partir dessa relação de colaboração entre nós, pesquisadores e professores de Educação Física, entendemos que foi necessário analisar aquilo que emergiu das narrativas dos professores, bem como aquilo que julgamos importante para o estudo.

Dessa forma, analisamos os documentos oficiais e/ou prescritos voltados para educação infantil: *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (PQNEI), *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (DCNEIs) e a publicação de *Educação Infantil: um outro olhar*.

Consideramos que compreender essas produções significa assumir que esses documentos são fontes inesgotáveis e flexíveis de mensagens, pois eles trazem concepções e abarcam crenças e valores de uma vasta experiência humana, marcando um determinado tempo histórico.

Sabe-se que essas produções, após publicação e distribuição nas instituições de educação infantil, passam a orientar, até mesmo guiar as ações de todos os profissionais envolvidos com a educação, bem com a prática pedagógica dos professores de Educação Física. Nesse sentido, investigar o que dizem os professores, no que tange às concepções de criança, infância, educação infantil e Educação Física, também significa entender os modos como eles se apropriam dessas prescrições nos seus fazeres cotidianos.

Compreender a forma como os professores se apropriam desses discursos nos documentos e de que modo essas prescrições se manifestam na prática educativa do professor de Educação Física que atua na educação infantil não é fazer um diagnóstico, nem propor soluções e/ou mudanças com base nela, mas, sim, procurar seus sentidos e significações. Desse modo, analisamos esses documentos não em sua rigidez e, sim, como produções que expressam interesses epistemológicos, políticos, econômicos e sociais.

Destacamos que a forma como nos apropriamos da escrita de outros, no caso dos documentos e das narrativas dos professores, também reflete na produção das nossas próprias leituras e escritas.

Consideramos relevante, para nossa investigação, o estudo da narrativa como metodologia, pois o trabalho, com relatos autobiográficos ou de experiências, foca o processo experiencial do professor no cotidiano da educação infantil. Segundo Josso (2002), esse tipo de abordagem permite tanto interagir as representações do saber-fazer quanto trabalhar com material narrativo constituído por recordações consideradas pelos narradores como “*experiências*” significativas das suas aprendizagens e das representações de si próprio e do seu meio humano e natural.

Também sabemos que, pelas narrativas, o professor expressa suas experiências, angústias, medos e expectativas mais significativos durante o processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

Experimentamos, por diversas vezes, essa situação, ao relatarmos nossa prática cotidiana no interior dos CMEIs. Para além de apresentar as vivências e possibilidades nas aulas de Educação Física com os pequenos, muitas vezes relatamos desafios, dificuldades, angústias e medos com relação ao trabalho.⁷⁷

⁷⁷ Recordamos uma situação vivida em um congresso promovido pela Secretaria de Educação, no qual apresentamos o relato de nossa prática pedagógica com crianças e juntamente apelamos para melhorias no interior dos CMEIs. A falta de estrutura/espço para as aulas, bem como de material, e o isolamento dentro das instituições foram pontos considerados como limitações ao nosso trabalho. A partir de então, discutimos sobre reais possibilidades de trabalho para/com a disciplina, no que se referia a espaço físico e material para as aulas. Vislumbramos, então, novas possibilidades de trabalho na exposição de nossas limitações, já superadas para tantos outros profissionais de Educação Física que atuavam na educação infantil e que ali estavam presentes.

CAPÍTULO III

3 CRIANÇA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS: ESTABELECENDO “NOVOS” DIÁLOGOS

As discussões sobre a temática da infância no Brasil, bem como a expressão educação infantil ganharam destaque no cenário nacional a partir de 1988, expressão consagrada nas disposições da Constituição Federal (CF, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990) e nas disposições da Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996), para caracterizar as instituições escolares voltadas para o atendimento às crianças de até seis anos de idade, sinalizar que a criança passava a ter direito à educação infantil e possibilitar outra visão de criança nesse nível de ensino.

Cerisara (2002) afirma que falar em educação infantil no Brasil implica fazer uma retrospectiva desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e reconhece que, mediante as deliberações das duas leis, ECA ⁷⁸ e LDB, os desafios e as perspectivas de pensar a educação infantil, bem como a criança e a infância, têm sido apresentados. Concordamos com a autora e acrescentamos também a contribuição que a publicação do *Referencial Curricular para Educação Infantil* (1998), em seus três volumes, deu ao debate nacional em torno dessa questão.

Apesar de todo esse avanço, há muito ainda que ser feito para melhorar os níveis e as condições de atendimento às crianças de até cinco anos e as condições de trabalho do professor que atua na educação infantil. Entendendo por esse avanço a oferta de vagas em instituições de educação infantil nos municípios, a formação profissional qualificada para esse atendimento e a reflexão por parte desses profissionais sobre os conceitos,

⁷⁸ O **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, Lei nº 8.069/1990, dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente, considerando criança a pessoa até 12 anos incompletos, sendo dever do Estado assegurar o atendimento em creche e pré-escolas às crianças de até seis anos de idade. Com relação à educação, em seu art. 58, diz que deverão ser respeitados os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança, garantindo aos educandos a liberdade de criação e o acesso às fontes de cultura. Em seu art. 4º, diz que a criança tem direito, entre outros, ao esporte e, em seu art. 6º, sinaliza uma possível concepção de criança como pessoa em desenvolvimento.

entre outros, de criança, infância, educação infantil, a perspectiva pedagógica daí decorrente, com seus efeitos didáticos e metodológicos consequentes.

Desde 1988, com a nova Constituição Federal,⁷⁹ as crianças adquiriram o direito de ser educadas e assistidas em creches e pré-escolas de todo o País; no entanto, somente com a inclusão da educação infantil na Educação Básica pela Lei de Diretrizes e Bases (1996)⁸⁰ e com a obrigatoriedade de os municípios ofertarem esse nível de ensino, é que pesquisadores da área da educação e professores⁸¹ passaram a discutir questões pertinentes às creches e pré-escolas, para ampliar, no plano das políticas públicas, essa oferta com qualidade de atendimento.

Nesse contexto de mudança, discussão e inclusão, muitos documentos legais foram produzidos para organizar espaços, material e pessoal, bem como orientar a prática educativa dos profissionais que atuam com crianças dessa faixa etária.

A preocupação em estabelecer leis e estatutos voltados para o atendimento da infância, como categoria social, e da criança, na qualidade de sujeito de direitos, não sinalizou e não sinaliza garantia de efetivação prática no cotidiano das instituições escolares voltadas a essa faixa etária. Ayoub (2001) já nos advertia que a qualidade da educação não depende exclusivamente de leis, senão de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para sua concretização. Para além dessa advertência, podemos também afirmar que a perspectiva pedagógica e didática atualizada pelos professores é outro indicador fundamental a essa questão.

⁷⁹O atendimento em creche e pré-escola a crianças de até cinco anos é definido na Constituição Federal como dever do Estado, em relação à educação, oferecido em regime de colaboração e organizado em sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios. Segundo o documento, a **criança** passou a ser compreendida como sujeito de direitos, embora, entre os profissionais que atuam na educação infantil, não se tenha clareza dessa concepção. Isso se tornou comum nas falas dos educadores.

⁸⁰A educação infantil é a primeira etapa da Educação Básica e tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos de idade em seus aspectos físico, afetivo, intelectual, linguístico e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394/96, art. 29). A LDB (1996) diz que a **educação infantil** foi reconhecida e se tornou um direito da criança e dever do município em ofertar essa modalidade de ensino. No seu art. 30, capítulo II, seção II, estabelece que 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 quatro a seis anos*”. Tem por finalidade “[...] *o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade*”. Nesse ponto, entende-se a criança como um todo e parte integrante de um processo.

⁸¹Essa discussão pode ser acompanhada na obra de Faria (1999).

Sabe-se que esses documentos representam um avanço legal para a história da educação infantil em âmbito nacional; no entanto, percebe-se, também, um esforço por parte de quem os elaboram em direcionar e estruturar a prática pedagógica dos profissionais que atuam na educação infantil.

Muitas políticas voltadas para o atendimento de crianças de até cinco anos ficam restritas a documentos prescritivos e são reduzidas a meros discursos. Entendemos, então, que compreender esses contextos e suas concepções é fundamental para entender o sentido da prática pedagógica do professor de Educação Física que trabalha com crianças de seis meses a cinco anos.

Para compreender o sentido da prática pedagógica do professor de Educação Física que atua na educação infantil, é preciso entender que essas práticas, nas instituições de educação infantil não são de origem recente e são permeadas de discussões acerca da sua origem, do papel desse profissional nas instituições, bem como da sua especificidade, da concepção de criança, da concepção de infância, da concepção de educação, da concepção de educação infantil e de Educação Física envolvidas.

E, para entender que as atribuições pedagógicas destinadas à Educação Física na educação infantil são orientadas por concepções prescritas pelos documentos oficiais, objetivando nortear a prática educativa nesse âmbito de ensino, é preciso que essas concepções estejam bem claras, particularmente quando se pretende compreender o sentido da prática pedagógica do seu professor, o responsável por trabalhar com a Cultura Corporal de Movimento nesse contexto.⁸²

A discussão que permeia os conceitos de criança e infância e que orienta nosso trabalho, à medida que se pretende estudar os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil,

⁸² Por mais que o professor diga não adotar essa concepção da Cultura Corporal de Movimento para o trabalho com os pequenos, sabemos, por meio da própria experiência, que, na prática, essa concepção permeia os fazeres de alguns profissionais de Educação Física que atuam na educação infantil. Sabemos também, e concordamos com Andrade Filho (2011), que a obra do Coletivo de Autores (1992) não engloba a educação infantil nem trata a criança como sujeito. Para essa etapa da educação básica, o autor propõe a experiência de movimento corporal. Alguns autores, como Neira (2008), Debortoli (2008), Sayão (1996), bem como os professores por nós entrevistados defendem a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento como orientação pedagógica para legitimar a presença da Educação Física no âmbito da educação infantil.

objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica no contexto institucional da educação infantil, parte dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância, que busca estudar a infância a partir do próprio campo e compreender a *criança* como sujeito da ação social.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. Esse processo, para além de tenso e internamente contraditório, não se esgotou. É continuamente actualizado na prática social, nas interações entre crianças e nas interações entre crianças e adultos (SARMENTO, 2005, p. 366).

A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo (SARMENTO, 2005, p. 25).

Ressaltamos ainda que a Sociologia da Infância costuma fazer, contra a orientação aglutinante do senso comum, uma distinção semântica e conceptual entre *infância*, para significar a categoria social do tipo geracional, e *criança*, referente ao sujeito concreto que integra essa categoria geracional e que, na sua existência, para além da pertença a um grupo etário próprio, é sempre um actor social que pertence a uma classe social, a um género etc. (SARMENTO, 2005, p. 375).

As crianças são *indivíduos* com a sua especificidade biopsicológica: ao longo da sua infância percorrem diversos subgrupos etários e varia a sua capacidade de locomoção, de expressão, de autonomia de movimento e de acção etc. Mas as crianças são também seres sociais e, como tais, distribuem-se pelos diversos modos de estratificação social: a classe social, a etnia a que pertencem, a raça, o género, a região do globo onde vivem. Os diferentes espaços estruturais diferenciam profundamente as crianças (SARMENTO, 2005, p.370).

Tendo claros os conceitos de criança e infância que balizam nosso estudo podemos compreender o que traçam os documentos como orientação pedagógica para o professor que atua com crianças de seis meses a cinco anos.

Consideramos que algumas práticas pedagógicas da Educação Física na educação infantil em Vitória/ES se materializam sob influência das prescrições nacionais (as

prescrições do Ministério da Educação), municipais (as prescrições da Seme) e locais (os registros e documentos do CMEI). Sabemos também que essas práticas são permeadas pela *rede de subjetividade* (SANTOS, 1996) que são os sujeitos da comunidade escolar (professores, crianças, pais, lideranças políticas, lideranças comunitárias, diretora, pedagogas, estagiárias, auxiliares de berçário, auxiliares de serviços gerais, merendeiras, vigilantes), bem como do contexto histórico, social, econômico, cultural, político e das produções acadêmicas.

Essas prescrições, que Sacristán (2000) vai chamar de *currículo prescrito*, correspondem às orientações ou referências prescritas que servem de controle do sistema ou de ponto de partida para sua elaboração, tais como os documentos por nós analisados, o RCNEI, PQNEI, DCNEIs, e *Educação Infantil: um outro olhar*. Cabe ressaltar que, na perspectiva do autor, esse último documento se aproxima mais da ideia de *currículo apresentado aos professores*, visto que parte das mediações de um documento de cunho nacional com uma abordagem geral, no caso o RCNEI, para orientar os professores em suas atividades educativas no âmbito do seu município.

Ao percebermos que as prescrições que permeiam o cotidiano do professor de Educação Física influenciam sua prática educativa com crianças de seis meses a cinco anos, estamos entendendo o *currículo* como um processo de construção social (SACRISTÁN, 2000).

Nos documentos prescritos/oficiais, discutimos as concepções de criança, infância, Educação Física e educação infantil, e a partir das narrativas dos professores de Educação Física, analisamos se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil.

Pensar na relação infância e prática pedagógica se faz necessário para melhor perceber que, se a concepção, seja de infância, seja de criança, for idealizada em um único modo de ser criança e vivenciar a infância, a materialização da prática pedagógica desse professor também pode ser uma prática idealizada. No entanto, se essa concepção considerar a criança como sujeito real que se constrói em um determinado contexto real, social e cultural, entendemos que a materialização da sua

prática pedagógica poderá ser real e ter outro tipo de desdobramento, para além daquilo que os documentos prescreveram.

Refletir sobre essas concepções nos permite investigar os seguintes questionamentos: quais documentos, registros e prescrições permeiam o conhecimento escolar infantil? qual concepção de criança e infância, educação infantil e Educação Física é proposta e prescrita nos documentos norteadores da prática do professor de Educação Física? Como, em que medida e em qual sentido essas prescrições influenciam a atividade docente do professor de Educação Física?

Para a análise, consideramos as prescrições nacionais que foram publicadas pelo Ministério da Cultura e Educação (MEC): *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (RCNEI, 1998), os *Parâmetros Nacionais de Qualidade na Educação Infantil* (PQNEI, 2006). Buscamos também um documento e/ou prescrição municipal da Secretaria Municipal de Educação de Vitória (Seme/Vitória) : *A educação infantil do município de Vitória: um outro olhar* (2006) e seguindo uma ordem cronológica de produção, finalizamos a análise com as *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (BRASIL, 2009).

Iniciamos a análise pelos documentos que apareceram nas narrativas dos sete professores de Educação Física colaboradores do estudo e, posteriormente, discutiremos as prescrições que, a nosso ver, não podem ser desconsideradas nesta discussão.

3.1 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Analisando o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil – RCNEI* em seus três volumes, percebemos que essa publicação foi desenvolvida a fim de servir como um guia de reflexão para os profissionais que atuam na educação infantil e auxiliar o professor na realização do seu trabalho diário com as crianças de até cinco anos.

Elaborado pelo Ministério da Educação e Cultura em 1998 e distribuído às escolas de todo o País, o RCNEI consiste em um conjunto de referências e orientações

pedagógicas, fruto de um amplo debate nacional, do qual participaram professores e diversos especialistas que contribuíram, de forma crítica, para sua elaboração.

O primeiro volume corresponde a um documento introdutório apresentando uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil e traça os objetivos gerais para a educação infantil; o segundo aborda a formação pessoal e social responsável por oferecer experiências que permitem a formação do sujeito, ou seja, focaliza os processos relativos à constituição da *identidade* e da *autonomia* pelas crianças; o terceiro trata de conhecimento de mundo com seis eixos de trabalho (movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática) orientados para construção das diferentes linguagens pelas crianças. Nota-se, nesse processo, como os conceitos de criança, infância, educação infantil e Educação Física vão se delineando.

O documento traz uma reflexão sobre as diferenças no que se refere a concepções sobre **criança** e mostra que essas diferenças traçam o fazer pedagógico dos profissionais que atuam no âmbito de ensino da educação infantil. Há práticas que privilegiam os cuidados físicos e logo concebem a criança como ser frágil, dependente e passivo; outras privilegiam os aspectos emocionais concebendo a criança como um ser em desenvolvimento para a fase adulta, influenciando uma prática em que os profissionais que atuam com essa faixa etária sejam substitutos maternos.

A leitura nos permite compreender que esses documentos foram resultados de um processo de discussão em torno desse novo momento que vivia a Educação Básica no nosso país. No final da década de 90, após a promulgação da LDB, que instituiu esse nível de ensino como primeira etapa da educação, observa-se que o RCNEI se constituiu na primeira proposta curricular oficial destinada igualmente à creche e a pré-escola.

A concepção de **criança** pode ser percebida ainda no primeiro volume, que a reconhece como sujeito social e histórico:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também o marca (MEC/SEF/COEDI, dez/1994, p. 16-17).

Compreendemos que a criança possui uma natureza singular que sente e pensa o mundo de uma maneira particular e que constrói conhecimento nas interações que estabelece com as outras pessoas e o meio, ou seja, *que se desenvolve em situações de interação social* (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, v.1, p.31).

Percebe-se, nessa passagem do documento, que a concepção de criança é pautada nos pressupostos de Piaget, Wallon e Vygotsky,⁸³ no que tange à interação social como forma significativa do aprendizado, considerando os diferentes modos de sentir, expressar e comunicar a realidade pelas crianças, como fundamentais para esse aprendizado. Uma concepção naturalizada de criança, fragmentada pelas suas capacidades afetivas, emocionais e cognitivas, orientada a partir dos pressupostos da Psicologia.⁸⁴ Notamos um direcionamento pedagógico na perspectiva de uma Pedagogia Histórico-Cultural e Histórico Social.

Essa concepção atendia às demandas da sociedade daquele tempo em que o documento foi publicado, década de 90, e que, a nosso ver, orientava um tipo de prática com valores, ideias e concepções daquele momento histórico. Considerar a criança a partir dessa lógica é sinalizar que pouco avançamos nas discussões acerca da criança, infância e educação infantil.

Vivemos uma outra realidade, com outras crianças, outras práticas e demandas que precisam se pensadas, em forma de documentos ou não para a educação infantil que contemplem as necessidades e os interesses das crianças do nosso tempo, bem como uma Educação Física que atenda às especificidades dessa faixa etária.

⁸³ A concepção de construção de conhecimento pelas crianças em situação de interação social foi pesquisada com diferentes enfoques e abordagens por distintos autores, como Jean Piaget, Lev Semionovitch Vygotsky e Henry Wallon. Sob o nome de construtivismo, reúnem-se as ideias que preconizam tanto a ação do sujeito, como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998).

⁸⁴ Devemos nos atentar que, por mais que o documento traga uma concepção de criança que considera o meio social ao qual está inserida, uma perspectiva baseada em autores da Psicologia não considera o contexto social como determinante para o desenvolvimento dos pequenos. Sarmento (2005) indica que o trabalho, a partir de uma perspectiva pautada na Psicologia, tende a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social. É o que a escola tradicional traz como uma concepção tradicional de infância.

Pensar uma outra Pedagogia para além da que está colocada no documento como orientação, uma Pedagogia que considere o brincar como peça fundamental para o aprendizado das crianças nas instituições de educação infantil, que favoreça a construção da sua autonomia, uma Pedagogia que considere as experiências de movimento da criança como chave da sua socialização (ANDRADE FILHO, 2011), uma Pedagogia que perceba as crianças iguais e diferentes entre si, iguais como sujeitos pertencentes ao mesmo grupo, e diferentes como sujeito singular, individual e completo, faz-se necessário para contribuir com a formação dessas crianças como sujeito de direitos.

São sujeitos de direitos que devem ser escutados e respeitados em suas particularidades e especificidades. São sujeitos capazes de múltiplas relações com os adultos, seus pares e o mundo e são produtores de culturas infantis.

Nesse sentido, perguntamos: que criança/sujeito de direitos é essa que frequenta as instituições de educação infantil no município de Vitória? Indagamos também se nós, professores da rede municipal, a concebemos em suas particularidades e singularidades?

A prática com educação infantil é surpreendente e nos revela que aprendemos dia a dia na interação com as experiências de movimento corporal com os pequenos, a fazer Educação Física. Considerar a criança como sujeito de direitos em suas particularidades e singularidades na prática se revela ainda como um desafio para os profissionais que atuam com essa faixa etária.

Por mais dedicado e comprometido que seja o educador, o número de crianças por turma e a quantidade de aulas⁸⁵ que o professor de Educação Física tem que ministrar dentro das instituições de educação infantil são fatores que impedem um atendimento de qualidade que considere as crianças como sujeito de direitos, bem como respeitando em suas particularidades e especificidades, uma vez que não conseguimos atender às demandas específicas de cada criança.

⁸⁵ Na Prefeitura de Vitória, a orientação da Secretaria Municipal de Educação indica um total de 20h/aulas para um professor que tenha carga horária de 25h/semanais, e para um professor com jornada de 40h/semanais a orientação de 32h/aulas. Os momentos destinados aos planejamentos do professor correspondem a cinco horas semanais e oito horas semanais, respectivamente.

Com relação ao número de crianças por adulto e/ou professor, o documento analisado orienta essa relação para que o trabalho pedagógico do professor que atua no contexto da educação infantil possa acontecer de forma a garantir o melhor atendimento contemplando as necessidades de cada criança, uma vez que a entende com sujeito social e histórico, singular e individual.

Ressaltamos que o documento analisado se constitui apenas como orientador do trabalho pedagógico, diferente das DCNEIs, que possuem caráter impositivo para todos os sistemas municipais e/ou estaduais de educação. Por mais que oriente a relação adulto/criança, por exemplo, ele prescreve o que as DCNEIs determinam como uma relação de qualidade de atendimento na educação infantil.

O documento revela uma contradição que, a nosso ver, demonstra que a concepção de creche ainda está muito arraigada dentro das instituições voltadas para essa faixa etária. Antigamente, quando as creches eram de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social,⁸⁶ com o objetivo apenas de “assistir” a criança, para atuar nelas bastava ser mulher e gostar de crianças, ou seja, qualquer pessoa, desde que preenchesse esses requisitos, poderia cuidar dessas crianças. É nesse sentido que percebemos a contradição. Até a faixa etária de três anos, o documento indica um número específico de *adulto* para o trabalho; na fase seguinte, a pré-escola, determina um número específico de crianças por *professor*.

O documento prescreve:

Até os 12 meses, é aconselhável não ter mais de 6 crianças por adulto, sendo necessária uma ajuda nos momentos de maior demanda, como, por exemplo, em situações de alimentação. Do primeiro ao segundo ano de vida, aproximadamente, aconselha-se não mais do que 8 crianças para cada adulto, ainda com ajuda em determinados momentos. A partir do momento no qual as crianças deixam as fraldas até os 3 anos, pode organizar grupos de 12 a 15 crianças por adulto. Quando as crianças adquirem maior autonomia em relação aos cuidados e interação de forma mais independente com seus pares, entre 3 e 6 anos, é possível pensar em grupos maiores, mas que não ultrapassem 25 crianças por professor (1998, p.72).

O documento sinaliza que o profissional para o trabalho na creche pode ser um adulto e, para o trabalho na pré-escola, tem de ser com formação de professor. Portanto, na

⁸⁶ Vimos que, no município de Vitória/ES, no início dos anos 90, a responsabilidade pelas creches deixa de ser da Secretaria de Assistência Social e passa a ser da Secretaria da Educação.

creche se cuida, e na pré-escola se ensina. Nesse sentido, questionamos sobre a possibilidade real dessa divisão e sobre a dissociação, na prática, do binômio cuidar e educar.

Ressaltamos que o documento prescreve uma orientação baseada nos valores, crenças e concepções de diferentes pessoas que, naquele momento,⁸⁷ acreditavam ser o ideal para o trabalho cotidiano com crianças tão pequenas. Na prática, vivemos a contradição de o número de profissionais prescrito no documento ser inferior ao número “ideal” para o atendimento das crianças.

Vivemos essa contradição e o modo como essa prescrição desconsidera as crianças em suas particularidades, singularidades e individualidade. Assim, o trabalho pedagógico acontece meio a esses descompassos vivenciados no cotidiano real da educação infantil como a falta de profissionais para atender à demanda do grupo.

Em nosso entendimento, outro fator que desconsidera as crianças como sujeito de direitos são as rotinas dos CMEIs. Na educação infantil, as rotinas são utilizadas como instrumento de dinamização da aprendizagem e facilitador das percepções infantis sobre tempos e espaços (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998), com o objetivo de orientar a prática cotidiana dentro das instituições, criando hábitos nas crianças. Elas se revelam inflexíveis e desconsideram a criança que, muitas vezes, precisa adaptar-se a elas, e não o contrário, como deveria ser.

O cotidiano da educação infantil revela que é hora da entrada, do lanche, da rodinha, do pátio, do almoço/jantar, da troca e hora da saída. É hora disso ou daquilo... E, no meio desses momentos, incluíram as aulas disso ou daquilo..., incluíram as especificidades num espaço ocupado por professoras unidocentes. A Educação Física, Artes e Música entram em cena com o objetivo de dinamizar, por meio das múltiplas linguagens, o processo educativo das crianças.

Os professores *especialistas*, ou *dinamizadores* como a Secretaria Municipal de Educação de Vitória/ES os denomina, precisam adaptar as aulas aos horários preestabelecidos da instituição. Se o momento de aula de Educação Física for no

⁸⁷ Mesmo o documento tendo sido debatido em âmbito nacional, ele foi construído e finalizado, em determinado contexto social e histórico, por distintas pessoas, considerando uma dada realidade.

horário do almoço/jantar, a aula deixará de existir, e a função que se cumpre é de auxiliar a criança e/ou o grupo no momento da refeição. Percebe-se que, com isso, que a criança “sujeito de direitos” deixa de ter o que lhe é garantido pela legislação em virtude de uma inflexibilidade das rotinas.

A educação infantil que se idealiza nos documentos não deveria ser dessa forma. Os professores especialistas (Educação Física, Música, Artes) deveriam ser professores da educação infantil. As “aulas” de Educação Física não deveriam se configurar como tal, e sim representar um espaço de experiências de movimento, momento prazeroso para as crianças que, em parceria com os projetos da instituição, pudesse contribuir para o aprendizado de forma coletiva e não solitária como vem acontecendo.

A prática vivida e experimentada por nós, professores da educação infantil, revela uma contradição entre o que se prescreve nos documentos e o que realmente acontece na prática cotidiana, tanto no que tange à nossa especificidade, na qual o especialista se deve fazer presente na educação infantil, quanto no que considera a criança como sujeito de direitos.

Pensar nessa especificidade dentro da educação infantil é um grande desafio. Temos a impressão de que, muitos consideram que, só por constar a presença desse profissional dentro dos CMEIs, por si só, basta a toda a comunidade escolar, uma vez que se cumpre legalmente uma orientação prescrita. O desafio é justamente efetivar na prática essa presença, quer da Educação Física, quer das Artes e Música, dentro das instituições de educação infantil, mostrando suas possibilidades de trabalhos com os pequenos.

Da mesma forma, acreditamos que as rotinas desconsideram o professor, tornando seu trabalho pedagógico com as crianças repetitivo, monótono e cansativo. Ademais, há pouco espaço para momentos criativos.

Pudemos perceber no Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Infantil (2010) e no Seminário de Educação Física e Artes (2007), que, apesar das dificuldades, limitações e desafios que a prática educativa da Educação Física nos impõe, as

experiências com essa disciplina acontecem sempre de alguma forma.⁸⁸ Independentemente da forma, abordagem ou metodologia que o professor assumiu, foi possível perceber que as crianças vivenciam a Educação Física de forma única no contexto da educação infantil.

Portanto, discutir sobre as questões que perpassam a prática pedagógica do professor na educação infantil se faz necessário para visualizarmos os desafios e contradições impostos pelos documentos prescritos, neste caso o RCNEI.

Percebemos que o cotidiano das instituições de educação infantil tem nos revelado a necessidade de se pensar em propostas que contemplem as especificidades da infância.

Acreditamos que a concepção que temos sobre a educação infantil perpassa também a concepção que adotamos sobre criança e essas concepções caminham de mãos dadas. Se a criança é concebida como ser social, histórico, produtor de culturas, a educação infantil pode, então, ser pensada nestes moldes: como um *espaço*, um *lugar* ocupado por crianças que experimentam a infância, um lugar onde se criam, uma fase em que vivem, inventam e reinventam culturas, um período importante da vida em que a criança forma seus conceitos, crenças e valores, que carregam ao longo da vida.

Nota-se que a **educação infantil**, além do seu papel socializador, é tratada no documento como instituição que deve, em sua proposta curricular, articular o cuidar e o educar e “[...] que deve tornar acessível a todas as crianças que a freqüentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem seu desenvolvimento e inserção social” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 23). Vale ressaltar que tal documento considera o *cuidar* como processo integrante da educação e que exige do adulto conhecimentos e habilidades que extrapolam a dimensão pedagógica. O *educar* é tratado como processo que deve oferecer às crianças situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens que, de forma integrada, contribuem para o desenvolvimento das capacidades infantis. Já a

⁸⁸ Vimos trabalhos em que a Educação Física priorizava o movimento a partir dos jogos e das brincadeiras; outros em que a Educação Física priorizava a prática com os esportes etc.

cultura é entendida como forma ampla e plural, como o conjunto de códigos e produções simbólicas que são construídos ao longo dos tempos.

O documento fala em instituições de educação infantil para o atendimento das crianças de zero a seis anos e revela que creche e pré-escola se distinguem apenas pela faixa etária, de modo a facilitar o trabalho pedagógico do professor que atua com os pequenos. Podemos visualizar essa distinção no decorrer do v. 2 do documento, com os quadros de objetivos e conteúdos.

No entanto, sabemos que, no cotidiano dos CMEIs, essa distinção guia e orienta o trabalho pedagógico dos professores da educação infantil, hierarquizando as funções dentro das instituições e desconsiderando a criança como sujeito completo em desenvolvimento. Parece contraditório um sujeito completo que está em desenvolvimento, no entanto estamos concebendo a criança como sujeito completo em suas particularidades e singularidades e em desenvolvimento porque todos nós estamos em constante desenvolvimento.

Ao longo do texto, existe uma prescrição⁸⁹ que vai enumerando funções dessa instituição, que deve oferecer espaços e condições adequados para o aprendizado, tornar acessíveis elementos da cultura e, entre tantas outras, propiciar situações em que o binômio educar/cuidar a criança ocorra de forma indissociável. Isso tudo para que a criança se desenvolva em sua plenitude. Dessa forma, a educação infantil corresponde a um espaço privilegiado onde a criança experimenta e vivencia a infância de modo particular e único.

Da mesma forma que falar em *criança sujeito de direitos*⁹⁰ no município de Vitória, falar em *cuidar e educar como algo indissociável*⁹¹ se tornou, a nosso ver, discurso naturalizado e uma forma de propaganda do município para se referir a uma educação

⁸⁹ Essa prescrição é apenas uma orientação dada aos profissionais que atuam com essa faixa etária, podendo ou não ser trabalhada.

⁹⁰ Entendemos que sujeito de direitos todos nós somos e que não se trata apenas de um sujeito autônomo e soberano, como defendia a Ciência Moderna, e sim de um ser que produz as suas condições de existência nas suas relações com os outros na mesma medida em que é produzido por elas.

⁹¹ Sobre essa questão, o documento CNE/CEB – Resolução 4/2010 – diz que cuidar e educar significa compreender que o direito à educação parte do princípio da formação da pessoa em sua essência humana (BRASIL, CNE/CEB – Parecer 4/2010 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, 2010).

infantil de qualidade. Discurso desnecessário, uma vez que, na prática cotidiana com as crianças, sabemos que alguns não se materializam ou se materializam de outra forma, para além do prescrito.⁹²

Não pretendemos com este estudo fazer um diagnóstico das limitações do trabalho na educação infantil, no entanto queremos problematizar essas questões para buscar possibilidades para que se repense essa atuação com as crianças, bem como o cotidiano da educação infantil, para que se possa, de maneira real, considerá-la sujeito histórico e social que pensa e vive o mundo conforme seu modo próprio, singular e particular.

Percebemos, com a leitura e análise do RCNEI (1998), que a forma como orienta as práticas pedagógicas do professor que atua na educação infantil, no que tange à organização do trabalho por rotinas, às questões de número de criança/adulto, à relação cuidar e educar, à qualificação do profissional, ao discurso criança sujeito de direitos e outros, perpassa pelas concepções que traça de criança, infância, educação infantil e Educação Física.

A análise permite-nos refletir sobre esse caráter repetitivo do documento, idealizando uma prática que não é real, uma prática diferente daquela que é tecida no cotidiano escolar, uma prática moldada pelos contextos, professores, crianças e todos os demais envolvidos com a educação dos pequenos.

Entendemos também que os quadros que organizam os objetivos que devem ser alcançados pelas crianças se revelam insuficientes e reducionistas, ao desconsiderarem a pluralidade e a heterogeneidade dos sujeitos e dos contextos escolares. Além disso, percebemos que o documento é direcionado para o trabalho das professoras regentes e não considera a prática pedagógica de professores de Educação Física, Artes e Música.

Nesse sentido percebemos que a perspectiva que marca o documento é o construtivismo, uma vez que reúne ideias que preconizam tanto a ação do sujeito como

⁹² Pensamos nessas prescrições oficiais não como uma ideia de uniformização da prática pedagógica, mas, sim, como ponto de partida que garanta a coerência do trabalho educativo que é desenvolvido com a Educação Física nos CMEIs.

o papel da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança.

No que tange à **Educação Física** em sua especificidade, no âmbito da educação infantil, vimos que o documento, em momento algum, menciona essa disciplina/ou atividade na forma de disciplina curricular; no entanto, sinaliza o eixo de trabalho denominado **Movimento** como uma forma de linguagem que amplia e enriquece a inserção das crianças na sociedade e que deve ser trabalhado com essa faixa etária.

Esse documento delineia que o movimento humano, “[...] é mais do que simples deslocamento do corpo no espaço: constitui-se em uma linguagem que permite às crianças agirem sobre o meio físico e atuarem sobre o ambiente humano, mobilizando as pessoas por meio de seu teor expressivo” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 1998, p. 15).

Andrade Filho (2006), ao fazer essa leitura, lamenta-se pelo fato de o movimento humano ser analisado somente pelo viés da Psicologia,⁹³ que apreende esse movimento de modo instrumental, como se ele não contribuísse de forma significativa para o desenvolvimento infantil.

Apesar disso, percebemos que não há, no RCNEI, uma preocupação com uma educação infantil que valorize o movimento do corpo como expressão e comunicação, que constitua forma de linguagem que traduza e sistematize as práticas corporais construídas culturalmente em um meio social.

Esse documento elege a *cultura corporal* como constituída pela riqueza dos diferentes movimentos, como caminhar, engatinhar, saltar, arremessar, e suas manifestações, como o jogo, a dança, a luta, as brincadeiras, construídas ao longo dos tempos. Além disso, sinaliza que, ao brincar com intencionalidade, a criança se apropria dos elementos da cultura corporal “[...] ao brincar, jogar, imitar e criar ritmos e movimentos, as crianças também se apropriam do repertório da cultura corporal na qual estão inseridas” (REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA EDUCAÇÃO INFANTIL,

⁹³ Dessa forma, de maneira alguma, estamos desconsiderando os conhecimentos advindos do campo da Psicologia, muito pelo contrário, uma vez que sabemos que esses estudos foram fundamentais para a educação. No entanto, sabemos que nenhuma teoria, por si só, dá conta do explicar todo o processo educativo.

1998, p.15). Ressalta o documento que cada cultura tem o modo próprio e particular de influenciar o desenvolvimento da criança, uma vez que ela é repleta de sentido e significado próprios.

Com relação ao trabalho com o eixo denominado *Movimento*, o documento orienta que o professor deve considerar três fases de desenvolvimento e aprendizagem infantil: do primeiro ano; de um a três anos; e de quatro a seis anos, e que a organização e seleção de conteúdos deve considerar as capacidades das crianças.

O RCNEI prescreve o trabalho com a linguagem corporal e fica confuso pensar em uma Educação Física que não seja nos moldes de disciplina ou que não seja escolarizada visualizando no documento uma prescrição que divide os conteúdos por faixa etária e maturidade.

Ao analisar o documento, Bujes (2003) mostra uma organização pedagógica em torno de campos ou âmbitos de experiência, conforme as características e necessidades das crianças, ou seja, uma organização disciplinar que universaliza a concepção de criança, bem como sua proposta pedagógica.

Discutir sobre a prática da Educação Física, no contexto infantil ou não, remete-nos à concepção abordada pelo *Coletivo de Autores* (SOARES et al., 1992), traduzindo uma Educação Física que dialoga com os elementos da *Cultura Corporal de Movimento*, como brincadeiras, jogos, danças, lutas etc.

Não querendo justificar a presença e necessidade da Educação Física nesse contexto, via proposta do *Coletivo de Autores* (SOARES et al., 1992), *Cultura Corporal de Movimento*, e muito menos associá-la ao eixo denominado pelo documento (RCNEI) de *Movimento*, e que muitos de nós o tomam como partida para pensar a prática da Educação Física nesse nível de ensino, queremos ressaltar que o documento, por si só, não dá conta de pensar nas especificidades para o trabalho da Educação Física no contexto da educação infantil.

Considerando a importância da educação infantil na vida dos pequenos, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento pleno, no que tange às suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras, entendemos que a Educação Física é

necessária para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades motoras das crianças, uma vez que, orientadas pelo professor de Educação Física, elas têm contato com um amplo repertório de movimentos, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia de até cinco anos.

Nesse raciocínio, compreendemos a prática de uma Educação Física que, também, trabalha com a *Cultura Corporal de Movimento*⁹⁴ e que, no entanto, deve ser ministrada pelo professor de Educação Física.⁹⁵ E, na perspectiva de considerar a criança como sujeito de direitos, essa prática deve ser pensada não mais *para* a criança, e sim *a começar* da criança e *com* a criança.

Entendemos também que a Educação Física trabalhada nesse contexto, seja como disciplina curricular, seja como área de conhecimento, sua atuação deve estender-se para além do trabalho específico com a Cultura Corporal de Movimento, trabalhar, primeiramente, no sentido da formação humana, e formar a criança como sujeito social e histórico que está em constante desenvolvimento, construindo seus valores, crenças e concepções.

Acreditamos que a *Cultura Corporal de Movimento* (SOARES et al.,1992), para o trabalho específico da Educação Física no contexto da educação infantil, ainda é uma metodologia de ensino muito utilizada pelos professores de Educação Física como forma de legitimar a prática nesse contexto, no entanto também consideramos que as crianças que frequentam esse ambiente precisam de uma outra proposta pedagógica que contemple os seus modos de movimentar e suas necessidades. Dessa forma, sinalizamos, como possibilidade de trabalho, as *experiências de movimento* (ANDRADE FILHO, 2011) com os pequenos.

⁹⁴Sabe-se que a cultura corporal, assim como outra abordagem, não consegue abarcar a complexidade da educação infantil, sendo preciso estabelecer diálogos com distintas perspectivas; no entanto, sabe-se também que essa abordagem tem orientado nossa prática pedagógica nas instituições de educação infantil.

⁹⁵O documento RCNEI (1998) não sinaliza que o professor (regente ou especialista) é responsável pelo trabalho com o eixo do Movimento. Essa questão é foco de muita discussão no interior das instituições de educação infantil, uma vez que se questiona o fato de o movimento ser trabalhado pelo professor regente ou especialista, no caso professor de Educação Física. Sabemos que o movimento não é exclusivo da Educação Física e que ele está presente em todos os lugares e em todos os momentos. Todavia, somos nós os mais qualificados para o trabalho, uma vez que entendemos por objeto da Educação Física o movimentar-se humano como fenômeno histórico-cultural.

3.2. A EDUCAÇÃO INFANTIL NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA: “UM OUTRO OLHAR”

Outro documento analisado foi **A educação infantil no município de Vitória: “um outro olhar”**, publicado pela Secretaria de Educação do município de Vitória-ES (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Para além de procedermos a um breve relato da trajetória da construção desse documento pela Secretaria Municipal de Educação, pretendemos sinalizar que os modos como as pessoas (que produziram esse documento) compreendem e produzem conceitos, concepções, princípios e ideias que orientam e guiam a prática pedagógica do professor dependem do contexto social, econômico e político em que estão inseridas.

Percebemos que a intenção inicial da Secretaria Municipal de Educação do município de Vitória/ES era reformular a Proposta Curricular da Educação Infantil que havia sido elaborada entre 1989 e 1992. Como já ressaltamos, o atendimento a crianças de até seis anos era de responsabilidade da Secretaria de Assistência Social, e, somente em 1992, essa incumbência foi transferida para a Secretaria de Educação.

Essa intenção inicial se justifica, pois percebemos que o documento analisado se estruturou a partir de diferentes demandas. A dificuldade em reformular ideias, conceitos e concepções que haviam sido elaborados há muito tempo indicou outras possibilidades que se materializaram na construção de um documento que pudesse “[...] caracterizar melhor a identidade política e pedagógica que se desejava imprimir ao trabalho da educação infantil no município” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.14).

Em seu discurso, sinalizou a utilização de uma metodologia de trabalho que valorizasse a participação de todos os profissionais que atuavam na educação infantil (merendeiras, assistentes administrativos, auxiliares de serviços gerais, vigilantes, regentes, estagiários, crianças etc.). Portanto, uma metodologia que pudesse ouvir todos os envolvidos nesse âmbito de ensino de modo a levantar questões para serem

debatidas nos fóruns e que representasse as necessidades de cada unidade de educação infantil.

Nesse sentido, questionamos quanto à participação dos professores de Educação Física nesse processo. O documento que estava em fase final no ano de 2006, período da entrada dos professores concursados de Educação Física e Artes, precisava contemplar esses “novos” profissionais que acabavam de chegar ao sistema.

De acordo com a narrativa de um professor concursado em 2006, os professores de Educação Física fizeram algumas solicitações e reivindicações, sinalizaram algumas contribuições, mas não foram contemplados no documento.

Foi um documento construído sem a participação da Educação Física e apenas com a perspectiva de entrada da Educação Física no Cmei e, antes da publicação desse documento, nós, professores, fizemos algumas solicitações e reivindicações e nós não fomos atendidos. Nada do que discutimos foi incorporado. Foi construído a partir de reuniões coletivas ao longo de dois anos e publicado em 2006, mas, na verdade, ele estava fechado em 2005 e, como entramos nessa transição, eles colocaram alguma coisa da Educação Física (PROFESSOR M, 27-02-2011)

De acordo com outro professor entrevistado, que iniciou sua carreira como docente da educação infantil, em 2006, havia uma proposta de discussão sobre as demandas da Educação Física que então seria contemplada no documento. Contudo, essa proposta não vingou, e o referido documento foi publicado com uma pequena nota sobre a Educação Física, desconsiderando toda e qualquer participação dos professores da área.

Desse modo, percebemos que o documento não valorizou a participação de todos, principalmente da Educação Física que acabava de se inserir no Sistema Público Municipal de Ensino e que poderia contribuir para a prática pedagógica dos professores recém-chegados no contexto da educação infantil.

Além disso, o documento mostra uma tentativa de romper com a centralização do poder no que tange à construção de um documento para orientar e guiar a prática de todos os profissionais que atuavam na educação infantil. A nosso ver, o esforço foi em vão, uma vez que, não contemplando as especificidades da Educação Física, o documento se direciona para um público específico (regentes de classe) e sistematizado por uma

equipe da Seme que representava, naquele momento, os interesses políticos e econômicos do município.

O documento, publicado em 2006, assim como as demais prescrições, revela concepções e interesses daquele período específico. Em Vitória/ES, esse ano representou a entrada, por meio de concurso público, dos professores ditos especialistas (Educação Física, Artes, Música) no primeiro nível de ensino da Educação Básica. Muitos profissionais acreditam ainda que esse processo se caracterizou como um grande avanço para a educação infantil. Todavia, em nossa opinião, representa um direito que vinha sendo negado a todos os profissionais da área e, principalmente, às crianças atendidas nas instituições de educação infantil do município de Vitória/ES.

De acordo com os professores entrevistados, o documento em questão revela como se estrutura o cotidiano da educação infantil e como deveria acontecer o trabalho pedagógico com as crianças pequenas; no entanto, mostra-se fragilizado no que tange ao trabalho específico para Educação Física na educação infantil. Tais professores sinalizam a importância da construção de um documento específico da área, pautado nas práticas e experiências dos professores de Educação Física imersos nesse contexto, para orientar e servir como ponto de partida para o trabalho educativo com crianças de seis meses a cinco anos de idade.

Ao narrar sobre o conhecimento do documento, o professor M diz: “[...] um outro olhar é um documento da prefeitura de Vitória que vai falar mais do que a Educação Física não pode fazer do que realmente precisa ser feito” (PROFESSOR M, 27-02-2012). E a professora V sinaliza que “[...] é urgente pensar em diretrizes para o trabalho da Educação Física na educação infantil, como fazer, quais as possibilidades de trabalho e partir das experiências dos professores da Rede Municipal de Ensino (PROFESSORA V, 25-02-2012).

Observa-se que essa produção, bastante difundida no interior dos CMEIs, ainda se revela como documento único para a educação infantil no município, a fim de guiar e orientar nossas ações nas suas concepções de ver a criança, a educação infantil e, principalmente, a Educação Física. A nosso ver, necessita ser repensado e atualizado com base nas demandas atuais e para as crianças desse tempo. Acreditamos que um

documento que represente a Educação Física no âmbito da educação infantil é essencial para incorporar os avanços presentes na política, na produção científica e nos nossos movimentos por uma educação de qualidade.

O documento norteador da educação infantil, como os pedagogos dos CMEIs o caracterizam, aborda uma concepção de **educação infantil** e de **criança** construída pelas vias do reconhecimento do outro como sujeito de direitos:⁹⁶ direito a uma educação pública de qualidade para todos, direito ao acesso a diferentes saberes e culturas, direito a condições dignas de trabalho e a salários justos, direito à palavra, à alegria de ensinar e aprender (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Em 1988, a Constituição Federal (CF)⁹⁷ já reconhecia a criança como portadora de direitos (arts. 203, 204, 208 e 227): o direito de atendimento em creches e pré-escolas às crianças de até seis anos, à educação, ao lazer, à cultura.

Sabemos que o reconhecimento do direito não sinaliza sua concretização de fato, no entanto o desafio é entender a forma como as instituições de educação infantil materializam esses direitos na prática cotidiana com os pequenos.

Vimos, nos documentos prescritos/oficiais para a educação infantil, diversas e distintas definições sobre criança, educação infantil, infância e Educação Física e percebemos que a reflexão sobre essas concepções mostra que não existe um único tipo de *criança*, e sim que existem *crianças*, o que requer uma compreensão de criança e infância em razão do seu pertencimento social, cultural e histórico (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Nesse sentido, o documento expressa uma concepção de **criança** como sujeito social, histórico, produtor de cultura, que deve ser estimulado a desenvolver as diferentes

⁹⁶“Reconhecer a criança como sujeito de direitos é conhecê-la como artífice na construção de um mundo compartilhado, no qual sua ação, sua palavra, sua cultura, sua história são respeitadas e ouvidas como síntese de uma experiência social atravessada pela sua condição de classe, gênero, idade, etc. [...] uma concepção que reconheça as crianças como atores sociais que têm o brincar e os diferentes saberes como a chave para se fazer a experiência de mundo” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

⁹⁷ A CF, assim como o ECA, a nosso ver, não expressam concepções claras sobre criança, infância, educação infantil e Educação Física; no entanto, representam um aparato legal em torno dessas discussões. Com base nesses documentos, muitas questões pertinentes à infância ganharam destaque, anunciando um novo cenário nacional para a educação.

linguagens, e a instituição de **educação infantil** é considerada como um espaço de experiências múltiplas, espaço de cultura e de produção de conhecimentos, que deve socializar os conhecimentos historicamente acumulados, tendo em vista a formação de sujeitos autônomos, críticos e criativos.

Aborda o conceito de criança como sujeito de direitos. Considerá-las nessa perspectiva nos remete a uma reflexão sobre o modo como agimos e interagimos com elas no contexto da educação infantil, ou seja, o trabalho pedagógico do professor, regente ou não, deve fortalecer a experiência da criança como sujeito histórico e produtor de culturas em todos os tempos e espaços da educação infantil.

Nessa perspectiva, devemos reconhecer a criança como sujeito fundamental para construção de conhecimento, na qual sua ação, sua cultura e história são entendidas com síntese de uma experiência social marcada pela sua condição de classe, gênero etc.

Conceber a criança como o ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também é de valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo também com sua própria inserção nesse contexto (KRAMER, apud SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 32-33).

No contexto da educação infantil, desde os seis meses de idade, a criança deve ser considerada como ator social que tem, no brincar e nos diferentes saberes e linguagens, aqui incluímos a Educação Física, a chave para se fazer a experiência do mundo, bem como a chave para sua socialização.

No sentido de guiar/orientar a prática pedagógica dos professores de Educação Física dos CMEIs, o documento específico do município de Vitória/ES, *“Um outro olhar”* (2006), aborda uma concepção sobre **Educação Física** que pode ser compreendida como *expressão da cultura corporal (de movimento?)*, pois é “[...] a partir do corpo que é possível a sensibilização do olhar, a visibilidade da expressão, da criação e da comunicação, da afirmação da linguagem como produção cultural, da manifestação das

emoções e sentimentos etc.” (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 85).

Destaca que a presença da Educação Física se faz necessária nas instituições de atendimento às crianças de até seis anos, para possibilitar-lhes ampliar seu universo cultural nas diferentes linguagens, neste caso, a *linguagem corporal*,⁹⁸ que, para nós, é indispensável ao trabalho com as crianças. Desse modo, a Educação Física, como componente curricular, só tem sentido e significado quando articulada a outros saberes e a outros fazeres presentes no contexto da educação infantil.

Faz-se necessário instituir um outro olhar em relação ao significado da linguagem corporal como uma das linguagens indispensáveis ao trabalho com as crianças. Somente assim será possível construir um projeto político-pedagógico que contemple as diferentes linguagens em suas múltiplas formas de expressão (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p. 89).

Aborda a *cultura corporal* para denominar o campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento. Os jogos, as brincadeiras, a dança, as práticas esportivas revelam a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significado.

Para falar do *movimento*, apoia-se em elementos da Psicologia, com base em Wallon, Vygotsky e Piaget. Utiliza autores da Educação Física, como João Batista Freire, em sua obra *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*, e Deborah Tomé Sayão (1996), com sua dissertação de Mestrado⁹⁹ e algumas outras propostas da Universidade Federal de Santa Catarina.

A obra de Freire (1989) teve papel determinante na divulgação das ideias construtivistas da Educação Física. O autor propõe a abordagem denominada construtivista-interacionista,¹⁰⁰ que tem sua base nos trabalhos de Jean Piaget.

⁹⁸ Expressa uma forma particular de ser e estar no mundo, de demonstrar sentimentos, curiosidades, necessidades de investigação e novas descobertas (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

⁹⁹ SAYÃO, Déborah. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

¹⁰⁰ Nessa abordagem, a intenção é a construção do conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, respeitando o universo cultural do aluno, explorando as diversas possibilidades educativas de

Ressaltamos que essa proposta também recebeu influência da psicomotricidade¹⁰¹ e que ambas têm por objetivo o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Apesar de ter sido construído de maneira coletiva, tentando ouvir todos os profissionais envolvidos com a educação dos pequenos, o *Um outro olhar* (2006) não sinaliza uma prática pedagógica com o professor de Educação Física no contexto da educação infantil, aliás, vimos que, dos documentos analisados por nós, nenhum deles remete especificamente ao trabalho pedagógico do professor de Educação Física.

Observamos que a expressão Educação Física não está presente nos atuais documentos sobre as orientações curriculares para educação infantil, apesar de haver uma preocupação com uma concepção de educação infantil que valorize o corpo e o seu movimento.

Diante disso, questionamos: cabe falar em *Cultura Corporal de Movimento* (SOARES, et al., 1992) para o trabalho com as crianças pequenas? Para falar do movimento, as prescrições se baseiam em trabalhos de vários autores da Psicologia, em alguns autores da nossa área e em propostas pedagógicas de outros Estados. Vimos os trabalhos de Sayão (1996) e Freire (1989) e as propostas pedagógicas de um grupo de estudos de Santa Catarina (1995,1996).

Estamos numa tentativa desesperada de nos apropriarmos da Cultura Corporal de Movimento como especificidade de trabalho para justificar nossa presença nesse contexto tão peculiar, que é o da educação infantil, ou estamos tendo uma interpretação equivocada dos documentos?

Tudo indica que queremos encontrar uma perspectiva que dê conta de um trabalho que considere as crianças como sujeito de direitos e atores sociais, que contemplem suas necessidades e desejos, bem como justifique nossa presença nesse contexto, no

atividades lúdicas espontâneas, propondo tarefas cada vez mais complexas e desafiadoras com vistas à construção do conhecimento. Os conteúdos são, portanto, jogos e brincadeiras infantis.

¹⁰¹ Essa perspectiva apoia-se nos pressupostos psicomotores que tomavam a conduta motora como ponto fundamental para o desenvolvimento motor, afetivo e psicológico dos alunos. Essa concepção foi bastante utilizada, principalmente em relação às aulas de Educação Física, com crianças, a partir dos jogos e das atividades lúdicas, no intuito da conscientização de aptidões corporais, com o objetivo de desenvolver o comportamento psicomotor dos alunos. Nesse caso, o movimento corporal era reduzido a um mero instrumento para se aprender a Matemática, Língua Portuguesa, História etc. (BRACHT, 1989; SOARES, 1996).

entanto acreditamos que, para além de discutirmos qual abordagem de ensino utilizaremos com os pequenos, se é psicomotricidade, Cultura Corporal de Movimento ou não, o mais importante é visualizar os trabalhos que os professores de Educação Física vêm desenvolvendo no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES e suas contribuições para a área e para a educação das crianças.

Vimos os avanços no debate em torno da educação infantil quanto à produção de documentos e diretrizes para guiar e/ou determinar a prática pedagógica do professor que atua com esse nível de ensino, as concepções de criança e infância e vimos, também, os avanços em torno da discussão da prática da Educação Física nesse contexto.

As concepções sobre criança, educação infantil e Educação física devem, ou pelo menos deveriam, ser consideradas no processo de construção das propostas pedagógicas das instituições de educação infantil. Entender esse processo significa compreender as bases da formação do professor e de todos os profissionais envolvidos com a educação infantil, bem como seus objetivos e preocupações com o seu fazer pedagógico.

Esta análise articulada com nossa experiência com a educação infantil evidencia que a forma como o professor de Educação Física concebe as categorias criança, educação infantil, e acrescentamos a Educação Física, reflete no modo como agimos e interagimos com as crianças no contexto desse nível de ensino.

Sabemos que o documento municipal *Um outro olhar* (2006) e outros documentos elaborados pelo MEC acabam por subsidiar a elaboração de novas práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, bem como orientar a prática pedagógica do professor.

Uma concepção naturalizada de criança como um ser dependente e frágil logicamente sugere uma prática rígida, pautada em cuidado e autoritarismo, na qual o professor é quem ensina e a criança é quem aprende. Em contrapartida, uma concepção de criança como um sujeito, cidadão de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais, históricos, competentes e produtores de cultura indica uma prática aberta a diálogos que visa à autonomia das crianças.

Entendemos, dessa forma, que os documentos citados ou qualquer outra prescrição de orientação/guia e normatização não devem significar a uniformização da prática educativa com as crianças, e sim estabelecer princípios que garantam uma coerência no trabalho que é desenvolvido com os pequenos. Nossa experiência parte da premissa de considerar as especificidades do aprender e do ensinar, bem como as especificidades de cada CMEI, cada grupo, cada comunidade, cada município.

Os modos como apreendemos as prescrições dos documentos oficiais, suas concepções e referenciais incidem de forma significativa em nossa prática pedagógica. Muitas vezes não entendemos a mensagem que está prescrita no documento oficial e outras vezes tentamos encaixar o que queremos com os pequenos, nossa abordagem e proposta pedagógica, justificando nossas escolhas a partir da nossa interpretação de algum documento. Muitas vezes entendemos o que dizem as prescrições, no entanto, na prática cotidiana com as crianças, velamos isso e realizamos o que realmente queremos.

Para uma professora de Educação Física que atua no contexto da educação infantil no município de Vitória/ES, desde 2007, os documentos nos fornecem uma luz acerca do trabalho com os pequenos: “[...] aponta caminhos, servem como um norteador, mas depende do professor, de como ele irá interpretar esse documento” (PROFESSORA O, 30-01-2012).

Sacristán (2000) diz que o professor, elemento de primeira ordem no processo de ensino e aprendizagem, é quem torna o currículo vivido dentro da escola, é quem a ele confere significado. O professor parte do prescrito/oficial e modela sua prática educativa de acordo com seus valores, crenças, escolhas, desejos etc., o que ele chama de currículo moldado pelos professores.

Por mais que esses dois documentos prescritos/oficiais revelem sua utilização como guia para o professor, sustentando a participação democrática na sua construção, sabemos que eles prescrevem de modo significativo a prática educativa do professor. De forma discreta, com caráter impositivo, estabelecem o que o professor deve trabalhar e propor para as crianças nas diferentes “fases” de desenvolvimento. Dessa

forma, entendemos esses documentos como “[...] dispositivo pedagógico com intuito de produzir ordenamento e controle” (BUJES, 2003, p. 99).

Os documentos oficiais que travam discussões em nome dos sujeitos infantis são afirmados e reafirmados de acordo com interesses momentâneos e envolvem vários centros de poder.

3.3 PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil, publicados em 2006, possuem dois volumes e buscam assegurar parâmetros e indicadores¹⁰² sobre a qualidade da oferta da educação infantil, indicando padrões de referência orientadores para o sistema educacional quanto à organização e ao funcionamento das instituições.¹⁰³

O primeiro volume apresenta uma concepção de criança, Pedagogia, educação infantil, a trajetória histórica do debate da qualidade da educação infantil, as principais tendências identificadas em pesquisas recentes dentro e fora do País, os desdobramentos previstos na legislação nacional para a área, consensos e polêmicas no campo; o segundo explicita as competências dos sistemas de ensino e a caracterização das instituições de educação infantil com base nas definições legais.

Com a leitura do documento, percebe-se que ele foi criado para estabelecer uma referência nacional a ser discutida e usada pelos sistemas de ensino na definição de padrão de qualidade local para as instituições de educação infantil.

¹⁰² O primeiro volume aborda a distinção entre parâmetros e indicadores de qualidade: o primeiro tem a ver com referência, ponto de partida e ponto de chegada, linha de fronteira. É mais amplo e mais genérico; o segundo tem a ver com possibilidade de quantificação, instrumento para aferir o nível de aplicabilidade dos parâmetros. É mais específico e preciso. Um exemplo para entender essas duas categorias é o parâmetro da formação específica dos professores que atuam na educação infantil. Nesse exemplo, o indicador seria a série e nível da formação do professor. A qualidade seria excelente se o parâmetro definido fosse a formação exigida por lei em que todos os professores devem possuir a formação em nível superior.

¹⁰³ Esse documento foi elaborado em 2006 e contou com a colaboração de secretários, conselheiros, técnicos, especialistas, professores e outros profissionais. Vale ressaltar que ele foi elaborado num período de maior importância para a educação infantil, no contexto da legislação e das conquistas para essa primeira etapa da Educação Básica.

O documento traz uma concepção de **criança** como sujeito social e histórico, inserido em determinada sociedade e cultura. A criança é vista não como uma abstração, mas como um ser produtor e produto da história e da cultura (FARIA, 1999), ou seja, um ser capaz de interagir¹⁰⁴ e produzir cultura no meio em que se encontra.

Essa perspectiva sobre a concepção de criança que o documento traz é consenso entre alguns estudiosos da educação infantil como: Souza e Kramer, Machado, Oliveira (apud BRASIL, 2006). Fala sobre uma criança que, mesmo sendo dependente do adulto, é um ser completo, porque tem características para ser considerado como tal (constituição física, modos de agir, pensar e sentir), capaz de interagir com o meio natural, cultural e social; um ser em crescimento e em desenvolvimento, mas um ser completo, total e indivisível (BRASIL, 2006).

A **educação infantil** corresponde a um espaço onde a criança pequena é cuidada e educada de forma inseparável. Para garantir esse direito, todas as pessoas envolvidas com essa etapa da Educação Básica devem oferecer condições para que as crianças usufruam plenamente das suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura.

Para que se atinjam níveis adequados de qualidades na educação infantil, é necessário que os profissionais que atuam com essa faixa etária concebam a criança como cidadãos de direitos, indivíduos únicos e singulares, seres sociais e históricos, competentes e produtores de cultura (BRASIL, 2006). Como vimos, a diversidade de experiências que a criança na educação infantil vivencia é fundamental para o seu desenvolvimento. Desse modo, crianças expostas a uma gama de possibilidades interativas têm seu universo afetivo, cognitivo, social e motor ampliado.

O nosso estudo concebe uma escola de educação infantil que promova elaboração de currículos e práticas pedagógicas que tomem com ponto de partida a condição de cada criança como sujeito histórico e social. Nesse sentido, entende-se a brincadeira, dança, música, fala, arte e **movimento** como formas de expressão em que a criança se envolve e que devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos,

¹⁰⁴A noção de interação corrobora os estudos de Vygotsky (apud BRASIL, 2006), que traz uma ideia de interação social com base nos outros e por meio deles, com modos históricos e culturais de agir, pensar e sentir.

ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes da singularidade de ser criança.

O documento analisado declara que os professores da educação infantil devem assegurar que as crianças de até seis anos desenvolvam a capacidade de expressão “[...] em suas múltiplas linguagens (linguagens dos gestos, do corpo, plástica, verbal, musical, escrita, virtual)” (BRASIL, 2006, p. 40, v. 2).

A nossa leitura indica que esse documento avança pouco nas discussões sobre os conceitos de criança, educação infantil e Educação Física, parecendo mais uma continuidade do que os demais documentos vêm discutindo.

Prescreve algumas orientações pedagógicas que, a nosso ver, privilegiam o trabalho do regente de classe e, apesar de destacar a presença do especialistas nesse nível de ensino, não sinaliza, de forma clara, as orientações específicas sobre a Educação Física, Artes e Música.

3.4 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Vimos que, desde a promulgação da LDB (1996),¹⁰⁵ a educação infantil passou por muitas transformações para se estabelecer nos moldes atuais. Foi preciso rever tanto as concepções sobre a educação de crianças e de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças quanto as discussões sobre como orientar o trabalho para as crianças de até cinco anos, de modo a não tornar essa etapa de ensino como preparadora para o ensino fundamental.

Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil¹⁰⁶ elaboradas anteriormente (Resolução CNE/CEB nº 1/99 e Parecer CNE/CEB nº 22/98)

¹⁰⁵ A Lei nº 9.496/1996 reconheceu, no art. 21, que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio. Desde o estabelecimento dessa nova lei, o processo de discussão, tanto em nível acadêmico e científico quanto dentro das próprias escolas, em torno da concepção de criança e de educação infantil, e a materialização dessas práticas foram afetados.

¹⁰⁶ Estamos compreendendo por Diretriz Curricular Nacional os princípios, fundamentos e procedimentos da Educação Básica, definidos pela Câmara de Educação Básica e pelo Conselho Nacional de Educação, que orientam as instituições.

precisaram ser reelaboradas para dar espaço ao debate atual e aos desafios propostos para a educação infantil.

Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 20/2009 estabelece:

A ampliação das matrículas, a regularização do funcionamento das instituições, a diminuição do número de docentes não habilitados na educação infantil e o aumento da pressão pelo atendimento colocam novas demandas para a política da educação infantil, pautando questões que dizem respeito às propostas pedagógicas, aos saberes e fazeres dos professores, às práticas e projetos cotidianos desenvolvidos junto às crianças, ou seja, às questões de orientação curricular (p. 2).

Após muitas discussões entre representantes do Ministério da Educação, professores e pesquisadores ¹⁰⁷ em políticas públicas e em educação infantil, surge a necessidade de revisar as diretrizes e propor novas diretrizes nacionais para a educação infantil.

Em 2009, foram elaboradas as novas Diretrizes Nacionais para Educação Infantil. Aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 05/09), as DCNEIs representam um importante instrumento orientador da organização das atividades cotidianas das instituições de educação infantil, bem como um documento para pensar em como atuar com as crianças.

As DCNEIs abordam uma clara explicitação da identidade da **educação infantil** como as condições básicas para o funcionamento desse nível de ensino, expõem também o que deve ser considerado função sociopolítica e pedagógica dessas instituições e, por fim, sinalizam uma definição de currículo associada à ideia de *projeto pedagógico*, entendido como plano orientador das ações da instituição, para se referir à orientação dada ao trabalho com essa faixa etária.

Também se referem às instituições de educação infantil como espaço de educação coletiva e, independentemente da sua organização e da nomenclatura que se adote, Centro de Educação Infantil, Escolas de Educação Infantil, Unidade de Educação Infantil ou Núcleo Integrado de Educação Infantil, elas devem estar submetidas aos

¹⁰⁷ Entre esses nomes, estão os de Sonia Kramer (consultora do MEC e responsável pela organização do documento), Fulvia Rosemberg (da Fundação Carlos Chagas), Zilma de Moraes Ramos de Oliveira (da Universidade de São Paulo).

mecanismos de credenciamento, reconhecimento e supervisão do sistema de ensino em que se acham integradas (Lei nº 9.394/96, art. 9º, IX, art.10, IV e art. 11, IV).

O documento sinaliza que as creches e pré-escolas se constituem em estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de até cinco anos de idade por meio de profissionais com formação específica legalmente determinada.

Esse binômio cuidar/educar ¹⁰⁸ corresponde às bases da educação infantil. Sabemos que não há como cuidar sem educar e educar sem cuidar; no entanto, essa relação ainda é alvo de muitas discussões no interior das instituições voltadas para esse atendimento. Para algumas autoras, como Kramer e Bazílio (2003), esse binômio cuidar/educar é a especificidade da educação infantil.

O documento entende o cuidado como algo indissociável ao processo educativo, sendo necessária a criação de ambientes em que a criança se sinta segura, acolhida e satisfeita em suas necessidades.

Educar de modo indissociado do cuidado é dar condições para as crianças explorarem o ambiente de diferentes maneiras (manipulando materiais da natureza ou objetos, observando, nomeando objetos, pessoas, ou situações, fazendo perguntas, etc.) e construírem sentidos pessoais e significados coletivos, à medida que vão se constituindo como sujeitos e se apropriando de um modo singular das formas culturais de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2009, p. 10).

Nossa experiência revela que, apesar de alguns documentos (DCNEIs, 2009; RCNEI, 1998; SEME, 2006) expressarem que essa relação é indissociável, na prática, o que se percebe é uma hierarquização dos fazeres no cotidiano da educação infantil, relegando ao cargo de assistente de educação infantil a função de cuidar, entendendo por esse cuidar apenas o processo de higienização das crianças, não cabendo ao professor essa função.

Considerada o primeiro espaço de educação coletiva fora do contexto familiar, a **educação infantil** contribui, ou pelo menos deveria contribuir, para a formação de uma sociedade livre, justa, solidária e socioambientalmente orientada (CONSTITUIÇÃO FEDERAL, 1998, art. 3º, I), bem como deve favorecer momentos privilegiados de

¹⁰⁸ Modos diferenciados e contraditórios de conceber a função social e educativa da educação infantil.

convivência, de construção de identidades coletivas e de ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas por meio de práticas que possibilitem às crianças viver a infância, conforme o Parecer CNE/CEB nº 20/09 e Resolução CNE/CEB nº 5/09).

O documento destaca a necessidade de organizar e estruturar práticas pedagógicas com qualidade, valorizando tanto o trabalho do professor no âmbito dessas instituições quanto a forma como as crianças dão significado ao mundo e a si mesmas, ou seja, considerando a criança como sujeito singular, produtor e (re)produtor de culturas infantis.

Nosso estudo corrobora as ideias de Sarmiento (2005) e Faria (2005) e compreende o termo *culturas infantis* ou *cultura da infância* como o modo próprio da criança de interpretar, agir e interagir na realidade. É tudo que é produzido pelas crianças, entre elas e no convívio com os adultos.

Segundo o documento, que compreende a **criança** como um ser que se desenvolve nas interações e relações estabelecidas entre adultos e seus pares, em seu art. 4º:

[...] a criança é centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, fantasia, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade produzindo cultura (BRASIL, 2009, art.4º).

Nossa opinião é que o documento revela uma concepção de criança que dialoga com os pressupostos da Sociologia da Infância, na qual ela é considerada como sujeito de direitos, sujeito histórico e cultural, de voz ativa, singular, que precisa ser escutado e respeitado em suas particularidades. Nota-se também uma concepção próxima à abordagem sociointeracionista,¹⁰⁹ na qual a criança se desenvolve em relação com seus pares, à medida que vai configurando sentido e significado à sua experiência.

Para alguns autores, como Sarmiento (2004), Quinteiro (2005) e Corsaro (2005), a criança é concebida como sujeito singular e social capaz de atribuir sentidos e

¹⁰⁹ Nessa concepção, que procura valorizar as experiências dos alunos e a sua cultura, a aquisição de conhecimento é um processo construído pelo indivíduo durante toda a sua vida, mediante sua interação com o mundo.

significados, sujeito que vive no presente e está imerso em um contexto social/cultural/político e que produz cultura. É protagonista de sua história e dos processos de socialização.

Percebemos que essa concepção difere das concepções traçadas nos documentos anteriores. Enquanto o RCNEI e o PQNEI entendem a criança como seres históricos e sociais e se baseiam em autores da Psicologia, revelando uma concepção naturalizada de criança, à medida que não entendem o meio social como determinante para sua formação pessoal, nas DCNEIs (2009), a criança passa a ser percebida como ator social. Essa mudança de concepção também promove mudança na prática pedagógica do professor, orientando-o no sentido de considerar a criança como sujeito do seu planejamento e sujeito da sua prática pedagógica, respeitando seus desejos e necessidades.

Ressaltamos que, por mais que o documento prescrito oriente uma forma de conceber a criança em sua especificidade e singularidade, bem como considere uma educação infantil que seja voltada para o direito de assistir e educar a criança pequena, sabemos que nem sempre ele se faz cumprir, pois a prática cotidiana com os pequenos acaba sendo moldada (SACRISTÁN, 2000) pelos professores e crianças conforme suas próprias concepções, experiências, valores, crenças, saberes.

Para garantir o direito da criança a um atendimento de qualidade, as DCNEIs sinalizam para um número de 6-8 crianças por professor para agrupamentos de 0-1 ano; para agrupamentos de 2-3 anos, 15 crianças por professor; e para agrupamentos de 4-5, anos 20 crianças por professor.

Vimos, ao discutirmos o documento RCNEI, como essa prescrição orienta as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil e a relação que se estabelece entre criança/adulto e criança/professor para o educar e o cuidar das crianças pequenas.

As DCNEIs indicam uma relação sem distinção, em que todos os envolvidos com a educação dos pequenos são educadores e, assim, a orientação prescrita prevê uma relação professor/criança independente, se for para creche ou pré-escola.

Vimos também que as concepções (criança, infância e educação infantil) que marcaram os documentos anteriores sinalizavam para esse envolvimento. Percebemos, ainda, que as DCNEIs foram elaboradas a partir de outras demandas, por outras pessoas, com novos conceitos e novos olhares sobre a criança, infância, educação.

De acordo com as DCNEIs (2009), a **infância** pode ser entendida como construção social e cultural, numa perspectiva plural igualmente construída e reconstruída *para as* e *pelas* crianças. A infância não é abstrata nem neutra; é permeada de concepções, crenças e valores dos adultos.

Essa concepção corrobora os estudos da Sociologia da Infância. Nessa perspectiva, é preciso olhar para a criança por meio dos olhos dela, e não dos olhos dos adultos, e perceber suas necessidades, desejos e limitações com base em suas particularidades e características da condição de ser criança.

Com essas diretrizes, a concepção de currículo prescrita para o contexto da educação infantil aparece de forma explícita, diferente dos demais documentos. Desse modo, estabelece um conceito pautado por práticas educacionais organizadas em torno do conhecimento e em meio às relações sociais que se estabelecem no âmbito das instituições de educação infantil. As práticas pedagógicas devem ter, portanto, como eixos norteadores, as interações e a brincadeira para favorecer o desenvolvimento integral das crianças pequenas.

O documento prescrito define o **currículo** pela importância da ação mediadora das instituições de educação infantil, pela prática pedagógica do professor, entre as experiências vividas pelas crianças, com o conhecimento que circula na cultura. Nesse sentido, reforça a ideia de organização pedagógica de diversos aspectos, para que ocorra uma aprendizagem significativa, com tempo de realização das tarefas, espaços para as atividades, material diferenciado.

Falar em currículo para educação infantil parece contraditório, uma vez que nos remete a pensar no processo de escolarização vivido no nível do ensino fundamental e médio. Algumas instituições, como o CMEI em que estamos inserida na qualidade de professora de Educação Física, utilizam o termo *projeto pedagógico* para se referirem às práticas educacionais que serão organizadas.

Sabe-se que o currículo, após definido, descreve as funções da escola e, uma vez delineado, o currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada (SACRISTÁN, 2000). Já o projeto pedagógico não necessariamente precisa dar conta de prescrever as funções da escola, no entanto tanto um quanto o outro servem para prescrever os conteúdos que deverão ser trabalhados em cada nível de ensino.

A educação infantil não quer ser escolarizada, por isso os profissionais da educação que atuam nesse contexto preferem falar em projetos e não em currículo. No entanto, vimos, com a análise, que os documentos oficiais voltados para a educação infantil, apesar de reforçarem essa ideia, acabam prescrevendo as funções da educação infantil, guiando e orientando a prática educativa dos professores que atuam nesse contexto.

A discussão é em torno de escolarizar ou não a educação infantil. Momento com os professores de Educação Física, Artes e/ou Música, hora do pátio, hora do vídeo, hora da areia, dejejum, hora da informática, hora da atividade orientada em sala de aula, hora das trocas....horas..hora para tudo...rotinas! Isso é a educação infantil que não quer ser escolarizada.

As disciplinas Educação Física e Artes, já inseridas nesse nível, no município de Vitória/ES, geram um sentimento de escolarização, então elas entram com professores *dinamizadores* (Educação Física e Artes) para cumprir um papel de *dinamizar* (com *aulas* de 50 minutos para cada grupo) as *propostas pedagógicas* das instituições. O momento de *pátio* significa um tempo em que os *grupos* (turmas) ficam num espaço, fora da sala de aula, brincando livremente como quiserem. Nesse momento, a professora regente aproveita para fazer seu momento de lanche. É recreio?

As nomenclaturas são diferentes no universo da educação infantil,¹¹⁰ mas a prescrição dos documentos oficiais voltados para esse nível de ensino parece muito com o que é prescrito para o nível do ensino fundamental. O fato de diferenciarmos a educação infantil do ensino fundamental, reforçando a ideia de que a educação infantil não é preparação para os níveis de ensino posteriores, ou mesmo que a educação infantil tem especificidade que lhe é própria e/ou que, na educação infantil tem criança e no ensino fundamental tem aluno, são discursos que estão sendo naturalizados pelos profissionais da área da educação e que, a nosso ver, devem ser superados.

É preciso pensar na melhor forma de trabalho pedagógico, por meio do currículo, projeto, proposta ou plano, que contemple as necessidades e interesses da criança. Percebemos que, em torno do debate em estabelecer diferenças com o ensino fundamental, a criança está sendo relegada a segundo plano nas discussões.

Nessa perspectiva, pensando na criança a partir dela, para ela e com ela, entendemos ser fundamental oferecer o maior número de experiências e vivências motoras às crianças, para potencializar o aprendizado nos seus aspectos sociais, cognitivos e afetivos, bem como apresentar a elas o que há de mais atual na cultura que circula o ambiente escolar.

Nossa experiência com educação infantil revela que muitas dessas práticas acabam ficando restritas a jogos e brincadeiras que as crianças já conhecem ou de que o professor de Educação Física gosta ou tem mais domínio. Sabemos também que outras se limitam ao material e aos espaços oferecidos pela instituição de educação infantil.

De acordo com uma professora,

[...] o que é priorizado pela faixa etária são os jogos e as brincadeiras, porque eu trabalho com crianças de zero a seis, seis meses a seis anos, seis anos não, agora cinco, então acho que eles despertam mais interesse e que eles têm mais limite de compreensão. Outro conteúdo também, assim, puxando para o material, por exemplo, o que eu posso fazer com o G1 com uma bola, com o bambolê e daí agente vai criando os conteúdos [...] **(Ah! Então você**

¹¹⁰ O que o Referencial concebe como âmbito ou domínio de experiências, que intitula Conhecimento de Mundo, é composto por eixos de trabalho assim denominados: Movimento, Artes Visuais, Música, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. Para Bujes (2003), não é difícil identificar, entre esses eixos, os campos disciplinares “clássicos” do ensino fundamental, pelo mundo afora, Língua Materna, Ciências Naturais, Estudos Sociais, Artes, Música, Educação Física. Mesmo que se tenha pretendido inovar algumas proposições em tais eixos, o seu núcleo nada deixa a dever às formulações mais conservadoras em termos de conteúdos escolares vigentes de longa data nas escolas.

parte dos materiais para estabelecer os conteúdos?) Não.... às vezes.... às vezes o material é útil, pois muitas vezes você pensa em uma atividade, mas não tem o material e não pode fazer e acaba modificando aquela atividade também, porque, como não tenho o material, como posso fazer a mesma atividade de outra maneira (PROFESSORA 1, entrevista 22-04-2010).

É preciso considerar as diferentes linguagens, valorizar o lúdico e, principalmente, oferecer condições às crianças para que se apropriem de determinadas aprendizagens que lhes forneçam subsídios para agir, sentir e pensar de forma autônoma.

As diretrizes apontam os princípios que devem orientar a prática pedagógica de todo profissional que atua na educação infantil, adotando objetivos e metodologias para alcançar esses princípios orientadores e sustentadores desse nível de ensino, a saber: *éticos*, com valorização da autonomia, da responsabilidade, do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diversas culturas, identidades e singularidades; *estéticos*, com valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais; *políticos*, com garantia dos direitos de cidadania, do respeito à ordem democrática e do exercício da criticidade.

No que tange a esses princípios, o documento, segundo a Resolução CNE/CEB nº 5/09, prioriza uma **proposta pedagógica** que contemple o desenvolvimento integral das crianças de até cinco anos de idade, garantindo acesso às diferentes linguagens e os direitos à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito e à brincadeira. Acreditamos que, assim, a criança pode experimentar a educação infantil de um modo próprio e particular significado por ela mesma e não pelo adulto.

Nesse momento, perguntamos se realmente pensamos em educação infantil como espaços de aprendizagens coletivas; se pensamos em uma educação infantil para a criança e com a criança; se pensamos a criança em suas particularidades e singularidades; se pensamos que é essa educação que queremos para os pequenos.

Pensar em educação infantil nos remete primeiramente a um questionamento: esses espaços são instituições ou escolas? Qual é a diferença? É apenas de nomenclatura? Nesses espaços, existem crianças ou alunos? O que implica pedagogicamente essa distinção? O que queremos? De onde partimos e para onde vamos? Crianças? Infância? Educação infantil? Educação Física?

Questionamentos e concepções que surgem de reflexões sobre nossa prática cotidiana com a criança pequena, os quais nos incomodam e que acreditamos que influenciam nossos modos de fazer Educação Física na educação infantil.

Sabemos que as escolas são todas iguais e diferentes ao mesmo tempo. Iguais no sentido das atribuições a elas destinadas, que são estabelecidas pelos documentos prescritos/oficiais comuns a todas as realidades escolares. Sabemos também que as escolas são diferentes entre si, pois todas elas possuem certo grau de autonomia no que tange à formulação da proposta de ensino; são ainda diferentes porque apresentam características próprias (CÂNDIDO, 1953). Mesmo guiados por um documento nacional, sabemos que os atores sociais (professores, gestores, pedagogos, pessoal da limpeza) que vivenciam essas prescrições são diferentes por regiões, por turno de trabalho, por formação, por experiência, por gênero, por idade.

Essa capacidade de modelar o que está prescrito (SACRISTÁN, 2000) é que confere o grau de autonomia das escolas e as difere entre si. Enfim, parte das funções da escola nasce da dinâmica do grupo social, e os atores que compõem a escola e preenchem a vida escolar do aluno são diferentes entre si e, desse modo, concebem e fazem uma escola diferente da outra.

Outros condicionantes, para além de pessoais, marcam a vida escolar, como as condições relacionadas com a prática docente, as concepções, os valores, as crenças dos professores, a estrutura física, as condições de trabalho e outros.

Como espaço instituído, sabemos que a escola expõe suas regras, sua organização administrativa e financeira e suas rotinas, demarcando, desse modo, uma parcela da realidade escolar que terá sua articulação com o projeto político-pedagógico, com a organização curricular, com as diferentes atividades escolares.

Ainda que tais elementos se orientem para a formalização da escola como espaço educativo, a existência dessas práticas só tem sentido e significado em razão dos fazeres e saberes das pessoas que nela atuam, neste caso, profissionais da educação; do contrário, o papel social e cultural da escola não se efetivaria e o conhecimento perderia seu significado.

Chamamos esse espaço instituído espaço de trocas, espaço de apropriação de conhecimentos, espaço de socialização, entre outros de escola (CÂNDIDO,1953). Nesse sentido, não cabe aqui diferenciar a escola dos espaços de educação infantil, por entender que ambos são instituições voltadas para o processo de aprendizagem da criança ou do aluno. Ressaltamos que, ao reconhecer as instituições infantis como escolares, não pretendemos negar suas funções de guarda e cuidado, bem como as especificidades da infância.

Assim com Debortoli (2008), concebemos a escola, e aqui acrescentamos as instituições de educação infantil, como tempo e espaço que supõem partilha de experiências sociais e instituem aprendizagens sociais.

Essa instituição definida como **escola** tem o papel de contribuir para o diálogo contínuo entre o mundo da escola e a realidade em que está inserida a criança. Desse modo, compreendemos que é na atividade pedagógica que se especifica a relação professor e aluno ou professor e criança. Mais uma vez, não cabe diferenciar a criança de aluno, mesmo sabendo que a ideia de aluno e escola nos remete ao processo de escolarização, que é, como vimos, diferente das propostas pedagógicas das instituições voltadas para a educação infantil.

Para o nosso debate, interessa-nos falar em espaços ou instituições de educação infantil, e sabemos que esses se configuram nas relações humanas, uma vez que são sempre organizados em ideias, concepções, escolhas e saberes das pessoas que neles habitam (FARIA,1999). Portanto, queremos falar em um espaço para crianças, da educação infantil ou não, que traduz uma cultura da infância, que traduz a imagem da criança e do adulto.

E agora nos questionamos: que **Educação Física** é essa que está posta no documento e que se expressa no cotidiano escolar infantil?

Refletir sobre essa questão nos leva primeiramente a compreender a forma como esses documentos prescritos e orientadores do trabalho pedagógico da educação infantil concebem essa especificidade, para, posteriormente, puxar em nossa memória de *professora de Educação Física* nossas experiências mais significativas, como também

abrir escuta para a prática de outros profissionais de Educação Física que atuam na educação infantil.

A leitura das DCNEIs (2009), no que tange ao trabalho com o movimento e à linguagem corporal, aproxima-se da concepção de uma Educação Física entendida como área de conhecimento que aborda elementos da cultura corporal.

Desse modo, entendemos e vivenciamos a Educação Física na educação infantil como *disciplina* ou área de conhecimento e reconhecemos que seus pressupostos expressam uma concepção que corrobora a do *Coletivo de Autores* (SOARES et al., 1992), que a trata como disciplina que aborda temas da cultura corporal, como jogos, danças, lutas, ginásticas, esportes e outros que constituirão seu conteúdo.

O documento não sinaliza a presença Educação Física, como disciplina, na educação infantil, mas entendemos que, a partir do momento em que aborda a importância para o trabalho das diferentes linguagens nas instituições de educação infantil, oportunidades de distintos movimentos, bem como a exploração de brincadeiras em espaços internos e externos distintos da sala de aula, se faz necessária a inclusão da Educação Física nesse contexto por possibilitar experiências de movimento distintas das experiências vivenciadas naturalmente pelas crianças. É essa condição de intencionalidade de movimento que, a nosso ver, nos responsabiliza por uma importante formação nessa etapa de vida das crianças pequenas.

De acordo com o documento, em seu art. 9º (incisos I, II e IX, p. 21-22):

As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

I – promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;

II – a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical.

IX – o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinemas, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;

XI – propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras.

Vimos que, para que haja aprendizado, as propostas curriculares da educação infantil devem garantir que as crianças tenham experiências variadas com as diversas linguagens, como “[...] a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções, música, teatro, dança e movimento” (BRASIL, 2009, p.15). E ainda, “[...] as instituições de educação infantil devem criar contextos que articulem as diferentes linguagens e que permitam a participação, expressão, criação, manifestação e consideração de seus interesses” (p.12).

Vale ressaltar que as linguagens se inter-relacionam. Por esse motivo, a disciplina Educação Física, no contexto da educação infantil, deve trabalhar a partir da perspectiva de parceria com os demais projetos da instituição, de partilha com as outras linguagens e saberes de modo a contribuir para o aprendizado da criança. É nessa perspectiva que nos inserimos nesse contexto, por meio do trabalho com a linguagem corporal. “Ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens” (BRASIL, 2009, p.15).

O documento não fala em disciplina de Educação Física, mas fala em linguagem corporal que, a nosso ver, deve ser trabalhada por esse profissional. Mais uma vez, uma tentativa de não escolarizar a educação infantil. Seria contraditório, sim, falar em disciplina nesse contexto, se concebemos a ideia de disciplina do ensino fundamental. PEB III – dinamizador de Educação Física não é o mesmo profissional PEB III – Educação Física? Para preencher os requisitos dos dois cargos oferecido pela Seme o professor precisa ter formação em Educação Física. O que diferencia os cargos é a presença do *dinamizador*, que se refere ao professor de Educação Física que atua na educação infantil, e o cargo sem esse nome que se reporta ao professor de Educação Física que atua no ensino fundamental. A questão que diferencia o professor do ensino infantil do professor dos demais níveis de ensino não é, pois, de especificidade e sim de nomenclatura.

Entendemos que essa forma como os documentos orientam as ações pedagógicas para o professor, seja de Educação Física, seja regente de sala (mas o professor que

atua na educação infantil), pode contribuir para a construção de um ambiente interdisciplinar, onde todos trabalham em parceria, de forma coletiva, visando a contemplar o aprendizado da criança de modo integral. Contribui também para envolver e estimular os educadores a uma reflexão em torno de práticas vividas pelas crianças e pelos professores e pela busca constante da melhoria do trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil.

Avivando nossa memória, na qualidade de professora de Educação Física, percebemos que é a *Cultura Corporal de Movimento* que se expressa, intencionalmente ou não, em nossas aulas no cotidiano da educação infantil.

Aprendemos a experimentar a Educação Física escolar dessa forma, no entanto aprendemos, também, como professores e formadores que somos, que devemos pensar para além do que está posto, proposto ou prescrito. Aprendemos a reproduzir práticas que deram certo, como também aprendemos a produzir práticas inovadoras. E é isso que nos torna professores.

CAPÍTULO IV

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA E OS DOCUMENTOS PRESCRITOS/OFICIAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA ANÁLISE INTERPRETATIVA DAS NARRATIVAS DOS PROFESSORES COLABORADORES

Buscando dialogar com o objeto deste estudo, analisamos os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil.

Com esse fim, para além da análise documental, foi necessário considerar a contribuição dos conhecimentos da Educação Física, contextualizar o lugar ocupado pelos professores e identificar as concepções de criança, infância, Educação Física e educação infantil, que perpassam pelas práticas de cada professor, a partir da sua percepção narrada.

Debruçamo-nos sobre as narrativas sabendo que essa arquitetura desenhada nos permitiu escrever o texto sem perder de vista o objeto de estudo em questão. Analisamos as sete entrevistas narrativas, buscando nos aproximar da problemática apontada pelo estudo, e dialogamos com os documentos oficiais/prescritos da educação infantil. Essa tarefa se revelou como grande desafio, gerou dúvidas e angústias, sobre o melhor caminho analítico seguir.

No início, tivemos receio de “perder de vistas” o objeto deste estudo em meio a tantas subjetividades das narrativas dos diferentes professores de Educação Física colaboradores da pesquisa e da nossa própria subjetividade, bem como tememos “cair na armadilha” para aquilo que Goodson (2000) já nos advertia, em selecionar narrativas

estanques daquilo que nos interessava, a despeito do contexto do que realmente estava sendo dito.

Somados a essas incertezas, acrescentamos o receio da nossa própria condição de ser professora de Educação Física da educação infantil, que vem influenciando a percepção dos sentidos atribuídos pelos professores à prática pedagógica e a dificuldade em separar a função de professora da condição de pesquisadora.

A partir das narrativas dos professores, pudemos perceber histórias que evidenciam fatos e situações experimentados e vivenciados, antes mesmo da formação inicial em Educação Física, que revelam a proximidade, ou não, desses profissionais com a prática da Educação Física no contexto da educação infantil.

Entendemos que rememorar essas subjetividades que envolvem a prática educativa do professor, neste caso, o professor de Educação Física que atua na educação infantil, foi necessário para compreender a sua história, analisá-la e interrogá-la no seu contexto social (GOODSON, 2008).

Nosso diálogo com os professores de Educação Física se estabeleceu desde o narrar sobre o conhecimento dos documentos oficiais/prescritos para educação infantil e as concepções de infância, criança, educação infantil e Educação Física, até a atuação como professor de Educação Física no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES.

Organizamos a análise em dois tópicos. Partimos do processo de mobilização dos conhecimentos dos professores de Educação Física com relação aos documentos oficiais/prescritos da educação infantil; em seguida, analisamos as concepções dos professores de Educação Física no que diz respeito à criança, infância, educação infantil e Educação Física.

4.1 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA/ES E OS DOCUMENTOS PRESCRITOS/OFICIAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Narrar sobre os conhecimentos sistematizados e difundidos no âmbito dos documentos prescritos/oficiais voltados para o nível de ensino da educação infantil, bem como sobre as concepções de criança, infância, Educação Física e educação infantil que perpassam a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua com crianças de zero a cinco anos não se apresentou como tarefa complexa para os sete professores de Educação Física que contribuíram com nosso estudo.

Nossos colaboradores relataram que o contato inicial com os documentos prescritos/oficiais para a educação infantil aconteceu em virtude da necessidade do estudo para provas de concursos públicos para o cargo de professor de Educação Física e da necessidade de entender a prática pedagógica da Educação Física dentro das instituições de educação infantil.

Ao longo do nosso diálogo, conseguimos enumerar quatro documentos que são tidos como representativos para os professores de Educação Física que atuam na educação infantil na Rede Municipal de Educação de Vitória/ES, auxiliando-os a pensar a prática educativa com crianças nesse contexto. Destacamos: LDB (1996), RCNEI (1998), *Educação Infantil: um outro olhar* (2006) e PQNEI (2006).

Quando foi solicitado que narrassem sobre os documentos prescritos/oficiais que tinham conhecimento, eles disseram:

Conhecia a LDB, pois preceisei ler algumas vezes para concursos e muitas vezes para o trabalho e também para o contexto da educação infantil no sentido de traçar os caminhos para a prática (PROFESSORA F, 03-02-2012).

Tenho conhecimento desses documentos e o interesse vem da busca, pois precisamos desses elementos para poder escrever sobre a prática. Não acredito na separação entre teoria e prática. Acho que as redes de saberes e fazeres estão sendo tecidas o tempo todo juntas (PROFESSORA V, 25-02-2012).

O primeiro contato com algum documento voltado para educação infantil foi quando resolvi procurar minhas atribuições dentro da prefeitura municipal de Vitória... voltei à universidade e procurei alguns professores em busca de respostas sobre por que nós, da Educação Física, temos que estar na

educação infantil e sobre o que fazer com aquelas crianças. O professor me apresentou os documentos RCNEI e *Um outro olhar* (PROFESSORA O, 30-01-2012).

Eu tive acesso à LDB e o RCNEI na formação inicial e já o documento *Um outro olhar*, fui conhecer aqui, no CMEI (PROFESSORA R, 17-02-2012).

Percebemos que a forma como os professores de Educação Física tiveram acesso aos documentos prescritos/oficiais voltados para o contexto da educação infantil foram diferentes, assim como a necessidade de cada um compreender o que dizem essas prescrições também se manifestou de forma distinta.

Cabe ressaltar que estamos entendemos por documentos oficiais as orientações ou referências prescritas, que servem de controle do sistema, ou de ponto de partida para sua elaboração (SACRISTÁN, 2000), tais como vimos: *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* nº 9.394/96 (LDB, 1996) e o *Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil* (RCNEI, 1998).

Apesar do acesso e das necessidades de se manifestarem de formas diferentes, todos os professores de Educação Física relataram que os documentos são fundamentais para o profissional que atua com crianças de zero a cinco anos pensar sua prática educativa num contexto infantil.

A princípio, esses documentos citados pelos professores de Educação Física aparecem como interessantes para outros fins que não fosse a materialização de um currículo¹¹¹ na educação infantil, no entanto, analisando as narrativas, percebemos que esses documentos se tornaram um ponto de partida quando a questão era pensar a prática pedagógica da Educação Física nesse nível de ensino. Conhecer os documentos para fins de concurso não é o mesmo que conhecê-los com fins à materialização de um currículo.

A nosso ver, a força motriz que levou os professores de Educação Física ao encontro dos documentos prescritos/oficiais para a educação infantil foi no sentido de

¹¹¹ Ressaltamos que a forma como concebemos essa materialização do currículo está imbricada ao desenvolvimento curricular e não ao currículo da Educação Física para a educação infantil. Entendendo por desenvolvimento curricular o processo de construção, concepção, realização e avaliação do currículo (PACHECO, 2005), ou seja, desde o momento da intenção e construção do currículo por meio dos documentos prescritos, até sua realização, o que Sacristán (2000) vai chamar de *currículo realizado* ou *vivido*.

compreender o aparato legal que regulariza a condição do ser professor de Educação Física e estar na educação infantil, contexto que “era” específico da Pedagogia.

Acredito que os documentos contribuem para a prática pedagógica. Nós, professores de Educação Física, não temos outros materiais para trabalhar e, assim como no ensino fundamental que recorremos aos PCNs, inicialmente para se pensar a prática na educação infantil, utilizamos o RCNEI e *Um outro olhar*. Conscientemente ou inconscientemente nos apropriamos dos documentos porque temos que partir de uma referência (POFESSOR A, 10-01-2012).

Os documentos me ajudam a pensar o trabalho na educação infantil, pois eles tratam das outras linguagens e do cuidar (PROFESSOR M, 27-02-2012).

Partem dos documentos prescritos para pensar a prática educativa com as crianças por serem esses *dispositivos pedagógicos* (BUJES, 2003) que legitimam a presença das múltiplas linguagens na educação infantil.

Entendemos que, assim como o RCNEI, que aparece na narrativa do Professor A, os demais documentos prescritos/oficiais para a educação infantil correspondem a uma tentativa de organizar, por parte de quem os prescreve, disseminar e controlar o que deve ser experimentado/vivenciado nas instituições de educação infantil.

Bujes (2003), quando analisa o RCNEI, ela o define como um conjunto de estratégia, de táticas, de arquitetura, de maquinarias, cujo foco principal é a “produção da verdade”, a organização, a disseminação e o controle de um saber que orienta e ordena a prática educativa do professor que atua na educação infantil.

Da mesma forma, entendemos que os documentos *Um outro olhar* (2006), PQNEI (2006) e as DCNEIs (2009) também possuem esse caráter ordenador, uma vez que os professores colaboradores, apesar de desconhecerem o último documento, revelaram que utilizam o primeiro documento citado para dar início à prática educativa da Educação Física no contexto da educação infantil.

É a proposta pedagógica do município de Vitória/ES: *Um outro olhar*, elemento fundamental para se pensar a prática da Educação Física no contexto da educação infantil. Percebemos, com as narrativas dos professores colaboradores do nosso estudo, o caráter ordenador das prescrições oficiais voltados para a educação infantil.

A ideia aqui é que esses documentos oficiais estão ligados a uma produção de verdade. Desse modo, concordamos com Veiga-Neto (2000), citado por Bujes (2003, p. 233), quando afirma que conhecer os documentos prescritos/oficiais voltados para a educação infantil significa:

Conhecer essas políticas - que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados - nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica 'destruir' as verdades, mas implica, sim, a tarefa de desnaturalizar o caráter sempre contingente de qualquer verdade.

Perceber esse sentido de ordenamento com produção da verdade absoluta, que as prescrições oficiais trazem, é fundamental para o trabalho do professor que atua nas instituições de educação. Compreender os significados e as nuances que estão por trás da intenção dos documentos prescritivos que chegam aos professores é entender a sociedade em que estamos inseridos; em que momento histórico, político e econômico estamos nos constituindo professores; para qual público o documento direciona suas propostas; qual criança; que educação se pretende oferecer etc. Essas e muitas outras questões formam um “pano de fundo” que orienta nossos fazeres.

Sabemos que essas prescrições nacionais e/ou municipais são elaboradas em determinados contextos e por determinadas pessoas para atender a pressupostos estabelecidos, valores, crenças, interesses políticos, econômicos, sociais etc.

Sacristán (2000), apesar de investigar a realidade educacional na Espanha, auxilia-nos a pensar sobre os documentos oficiais/prescritos, mostrando que eles marcam de forma significativa a prática pedagógica do professor, à medida que prescrevem e orientam diretrizes gerais que devem ser consideradas como ponto de partida para se pensar o projeto educacional da escola e do professor.

Com essa dinâmica de decisão ou condicionamento de conteúdos e da prática do desenvolvimento do currículo a partir de instâncias de decisão política e administrativa, que denomina de *política curricular*, percebemos que esses documentos prescritos/oficiais acabam se tornando instrumento dessa política.

E, assim, compreendemos que o RCNEI, o *Um outro olhar*, PQNEI e as DCNEIs são instrumentos de uma política com interesses em estabelecer prescrições e orientações

gerais para todas as instâncias escolares,¹¹² que, de acordo com Sacristán (2000), servem como um modo de controlar e ordenar a educação como sistema ideológico.

Como vimos no capítulo anterior, os documentos têm uma concepção universalizada das características infantis, revelando o cidadão que se deseja formar (crítico e autônomo) e difundindo uma proposta pedagógica universal comum a todas as crianças em todos os contextos.

Não queremos dizer que o fato de eles serem controlados seja ruim, apenas desejamos entender esses documentos como aparato ideológico e a forma como eles intervêm na nossa prática educativa com as crianças em instituições infantis. Por mais que os documentos sejam um mecanismo controlador, é o professor, com seus desejos, escolhas, ideologia, quem faz essa modelação.

Apesar da boa vontade de reformadores bem-intencionados, as disposições administrativas não têm tanto poder como poderia se deduzir da contundência e da proliferação com que às vezes são exercidas. A existência ou não de meios eficazes de controle sobre a prática escolar e a análise dos recursos que o currículo apresenta a professores e a alunos ajudar-nos-ão a matizar a importância que se possa dar à prescrição curricular como fonte de incidência direta na cultura escolar que se realiza na prática (SACRISTÁN, 2000, p. 112).

O autor diz que o documento prescrito, que é apresentado aos professores, é uma opção historicamente configurada e permeada por valores, crenças e pressupostos que necessitam ser decifrados e analisados.

A política sobre o currículo é um campo ordenador decisivo, com repercussões muito diretas sobre essa prática e sobre o papel e margem de atuação dos professores. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar está condicionado pela política e mecanismos administrativos que intervêm na modelação do currículo dentro do sistema escolar (SACRISTÁN, 2000).

Embora seja consenso entre os professores que os documentos prescritos/oficiais contribuem para pensar a prática pedagógica no contexto infantil, disseram que eles não dão conta de pensar a especificidade Educação Física dentro dos CMEIs.

¹¹² Apesar do receio em incluir a educação infantil nas instâncias escolares e negar sua especificidade, queremos, mais uma vez, ressaltar que esse não é nosso propósito. De acordo com Bujes (2003), essa inclusão vem sendo entendida desde a publicação da LDB (1996) e não devemos negar suas funções de guarda e cuidado.

Acrescentamos que não há um só documento norteador capaz de assumir todas as especificidades da prática educativa, devido às subjetividades que marcam as relações estabelecidas entre todos os sujeitos dentro de uma instituição escolar.

Eles (DCNEIs, RCNEIs, LDB, *Um outro olhar*) são limitados e nos fornecem apenas um embasamento legal. Acredito que esses documentos contribuem para educação infantil, mas para Educação Física contribuem pouco, dizem que têm que ter a Educação Física nos CMEIs, no entanto para orientar a prática nos deixam perdidos (PROFESSORA F, 03-01-2012).

A professora percebe que os documentos que balizam sua prática educativa prescrevem e orientam um currículo para a professora generalista, aquela regente que é capaz de dar conta de trabalhar com as múltiplas linguagens.

Andrade Filho (2006) já nos advertia que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil propõe uma professora polivalente para o trabalho específico com crianças de zero a cinco anos. No entanto, a referida professora não se dá conta de que nenhum documento dos que foram mencionados por ela, e analisados por nós, ressalta a necessidade da presença da Educação Física nesse contexto.

Buscando compreender essa *ausência* ou *presença oculta* da expressão Educação Física nas prescrições oficiais para a educação infantil, encontramos o trabalho de Garanhani (2008) no qual a autora propõe investigar algumas suposições que justificariam a não utilização da expressão *Educação Física* no âmbito das atuais orientações e propostas curriculares para a educação infantil e acredita que:

[...] a expressão Educação Física delimita, ou melhor, limita o fazer pedagógico em torno dos movimentos do corpo infantil, dando ênfase apenas a uma educação do físico e não a uma educação que envolve, também, a compreensão e o domínio pela criança das manifestações e práticas corporais culturalmente construídas pelo seu meio social (GARANHANI, 2008,p.134).

A autora opta pelo uso do termo *movimento*, assim como propõe o RCNEI, que deve ser compreendido no âmbito da educação infantil, tanto como meio para seu desenvolvimento, como para compreensão, expressão e comunicação dos significados presentes no contexto sociocultural em que se encontra.

A nosso ver, essa forma de conceber a Educação Física e o movimento descaracteriza a sua especificidade no contexto da educação infantil. Apesar de sinalizar que, para o

trabalho com o *movimento*, é necessário o licenciado em Educação Física, acreditamos que, dessa forma, a Educação Física fica fragilizada dentro dos CMEIs, uma vez que sabemos que o *movimento* não é exclusivo da Educação Física (ANDRADE FILHO, 2008), podendo qualquer profissional trabalhar com ele.

Os documentos prescritos/oficiais que surgem nas narrativas dos sete professores de Educação Física são LDB, RCNEI, PQNEI e *Educação infantil: um outro olhar*. Esses documentos foram elaborados nos anos de 1996, 1998, 2006 e 2006, respectivamente, em determinado contexto socioeconômico, por determinadas pessoas com interesses distintos. Foram criados em um contexto em que se iniciava uma discussão sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica: a educação infantil.

Como vimos, esses documentos acabam sendo objetos de regulações econômicas, políticas e administrativas, elaborados em determinados contextos que não conseguem dar conta de pensar toda a realidade escolar.

Um professor de Educação Física tem essa percepção e, além de pontuar o fato de que algumas orientações e prescrições serem ultrapassadas, acredita na possibilidade do conhecimento em rede que se renova a cada dia:

Agora sei que algumas coisas que estão nos documentos estão ultrapassadas, pois meu cotidiano indicou outras possibilidades. Os referenciais têm uma matriz e foram debatidos nacionalmente, mas têm um tempo histórico, um contexto social e o encerramento foi pontual, 1998, 2006, 2009, então é pontual e está marcado. A sociedade se renova, o conhecimento se renova, mas não rejeito um conhecimento produzido e não acredito que um conhecimento se perde. Acredito na ideia do conceito de Deleuze do conhecimento rizomado (PROFESSOR A, 10-01-2012).

Os documentos oficiais, mesmo *ultrapassados e limitados*, como aparecem nas narrativas dos professores de Educação Física colaboradores do nosso estudo, contribuem para pensar a prática pedagógica à medida que prescrevem um conjunto de conhecimentos básicos comuns a todo o sistema educativo.

Acreditamos que esses documentos, que orientam nossos fazeres nas instituições de educação infantil, sempre estarão ultrapassados e serão limitados à medida que representam uma orientação curricular comum para todos (assim dispõe o RCNEI, as

DCNEIs, *Um outro olhar*). Sabemos que as formas como os sujeitos experimentam o currículo vivido e praticado (SACRISTÁN, 2000) são distintas em virtude das diferenças entre os sujeitos, escolas, alunos, turno etc.

Bujes (2003), ao analisar o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil (1998), mostra que os significados que perpassam os conhecimentos presentes no documento são culturais, portanto, social e historicamente produzidos. Da mesma forma, entendemos que os significados e códigos que atravessam os demais documentos por nós analisados (PQNEI, 2006; *Um outro olhar*, 2006; DCNEIs, 2009) também o são.

Se os significados são culturais [...], se eles estão sendo constantemente ameaçados e renegociados, seria interessante chamar a atenção para a fidelidade de nossos referenciais curriculares para a educação infantil às fórmulas históricas e consagradas de conceber e de organizar o conhecimento (BUJES, 2003, p. 233).

Os professores de Educação Física narraram com clareza que o RCNEI (1998), o PQNEI (2006) e *Um outro olhar* (2006) trazem orientações e prescrições didáticas sobre as rotinas, número de crianças por grupos, orientações didáticas por faixa etária e também orientam sobre o cuidado, sobre o educar etc., enfatizando que essas prescrições são fundamentais para o trabalho do professor na educação infantil.

Analisando os documentos, esses últimos (RCNEI e *Um outro olhar*) ajudam muito a nossa prática dentro da escola, falam da relação entre cuidar e educar, do brincar, falam de algo mais específico [...]. Com relação à Educação Física, não vejo ela separada da educação infantil, vejo a Educação Física dentro do cotidiano da escola. Não vejo diferença entre mim e um regente, pois, no final, acaba que trabalhamos a mesma coisa, claro que com visão diferente, eu dentro da minha especificidade e a regente dentro da dela. As vezes trabalhamos a mesma atividade, mas com propósitos diferentes para a criança. Acho que, dessa forma, os documentos também norteiam o trabalho da Educação Física (PROFESSORA O, 30-01-2012).

Se os documentos colaboram para o trabalho do professor que atua na educação infantil, eles contribuem também para a prática educativa do professor de Educação Física.

Sobre o documento LDB (1996), os professores disseram conhecê-lo. Afirmaram que esse conhecimento vem da necessidade de estudos para concursos públicos, no entanto apenas dois professores narram algo específico do documento:

Eu conheço a LDB. Claro que não tenho conhecimento dela toda, mas sei da parte que trata da educação infantil como primeira etapa da educação básica. É função do Estado, junto com a comunidade e a família, agora até os cinco anos, e fala da obrigatoriedade de quatro anos da criança estar matriculada que passou a vincular a partir de 2009 (PROFESSOR M, 27-02-2012).

A LDB, que estou lendo para concurso, fala da obrigatoriedade da Educação Física na educação infantil. Sobre a educação infantil fala da obrigatoriedade do pai de matricular a criança a partir dos quatro anos e também da Prefeitura de oferecer esse serviço. A prioridade é de quatro a seis e depois oferecer de zero a três (PROFESSORA J, 17-02-2012).

Sobre o documento RCNEI (1998), os nossos professores colaboradores disseram que, além de fornecer um embasamento legal para a prática pedagógica, ajuda a pensar sobre esse contexto tão peculiar que é o da educação infantil. Contudo, um professor fala com propriedade sobre o documento:

O RCNEI são três volumes. O primeiro é mais uma apresentação do que vem nos outros dois. Fala sobre a criança como sujeito de direitos, o dever do Estado, concepção de criança, cuidar e educar. O número dois fala do conhecimento pessoal e social e o terceiro volume fala das linguagens, conhecimento de mundo, onde talvez podemos entender a Educação Física, já que ele fala de movimento e não de Educação Física. Muitas vezes usamos do RCNEI que fala do movimento para Educação Física. Não sei se vale exatamente só para Educação Física ou se nos apropriamos exatamente daquilo e devemos ir além (PROFESSOR M, 27-02-2012).

O fato de apenas um professor de Educação Física narrar com maior propriedade sobre o RCNEI (1998) não significa que os demais não tenham conhecimento do documento. O que conseguimos apreender com as narrativas é que os professores de Educação Física contam suas histórias, conhecimentos e *experiências memoradas* (JOSSO, 2002) que julgam ser mais significativos.

No que tange ao documento do município de Vitória/ES: *Educação infantil: um outro olhar* (2006), os professores de Educação Física se sentiram à vontade para falar:

O documento *Um outro olhar* diz que as crianças têm que ter acesso às práticas de expressão. Na Educação Física eles entendem a expressão corporal, acesso à brincadeira, ao capital cultural de movimento. Eu enxergo uma proximidade com a Cultura Corporal de Movimento e eu tento trabalhar

dentro dessa perspectiva. Parece que o documento tem uma certa influência dessa Pedagogia da Educação Física mas nunca nada para além disso, fica a livre interpretação (PROFESSORA V, 25-02-2012).

O documento *Um outro olhar* é muito bonito no papel e não concordo muito quando ele fala do direito da criança, e principalmente, no que diz respeito à Educação Física que fala da nossa aula de movimento. Não é claro o que eles querem que façamos. É superficial, não fala das idades e das especificidades de cada etapa. Mesmo que trabalhemos com o movimento trabalhem com a ética, os limites, a saúde, no documento, que é limitado, parece que só trabalhamos com o corpo, com o movimento (PROFESSORA J, 17-02-2012).

É um documento da Prefeitura de Vitória que vai falar mais do que a Educação Física não pode fazer do que realmente precisa ser feito. Foi um documento construído sem a participação dos professores de Educação Física e apenas com a perspectiva de entrada da Educação Física no CMEI e, antes da publicação desse documento, nós professores, fizemos algumas solicitações e reivindicações e nós não fomos atendidos. Nada do que discutimos foi incorporado. Foi construído a partir de reuniões coletivas ao longo de dois anos e foi publicado em 2006, mas, na verdade, ele estava fechado em 2005 e como entramos nessa transição eles colocaram alguma coisa da Educação Física (PROFESSOR M, 27-02-2012).

Todos os professores colaboradores narraram algum conhecimento específico desse documento municipal. Tudo indica que esse conhecimento partiu da necessidade de estudar o referido documento para o concurso público no qual esses profissionais foram aprovados, bem como da necessidade de entender que território, da educação infantil, é esse em que estão inseridos.

Dessa forma, todos os professores de Educação Física colaboradores do nosso estudo criticam, de forma construtiva, o documento que norteia a prática pedagógica dos professores que atuam na educação infantil. A nosso ver, eles procuram uma contribuição específica para a Educação Física e, como vimos, nenhum documento prescrito/oficial sinaliza a presença da Educação Física nesse contexto, o que gera uma grande insatisfação nos profissionais da área envolvidos com os pequenos.

Sobre a contribuição específica da Educação Física para a educação de crianças de zero a cinco anos, Andrade Filho (2007, p. 35-36) mostra que

[...] tem a ver com a perspectiva de um trabalho pedagógico específico e partilhado que estimule e oriente a criança a desenvolver-se e educar-se, a partir de experiências sociocorporais de movimento e/ou melhor a partir das experiências corporais de movimento, que considera o mover uma necessidade e interesse fundamental da criança.

Aprendemos dessa forma que o trabalho partilhado com as outras especificidades é importante para estruturar experiências pedagógicas significantes para a criança. Percebemos, com as narrativas, que alguns professores de Educação Física do Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES e que atuam na educação infantil já trabalham nessa perspectiva. Ao narrar sua experiência com os pequenos, a Professora V diz:

Temos trabalhado com a Cultura Corporal de Movimento e com nossos patrimônios culturais de movimento, como a capoeira, os esportes aéreos, etc. Digo nós trabalhamos, pois atuamos em parceria com o professor de Educação Física e a professora de Artes. Por meio desse trabalho em conjunto, tentamos levar às crianças todas as possibilidades de movimento (25-02-2012).

Professor A diz que é “[...] especialista na educação infantil, e que não dá para pensar em disciplina no currículo da educação infantil. Isso está errado. Não há interdisciplinariedade, pois não há disciplinas na educação infantil”. Ao mesmo tempo, sinaliza que é preciso pensar nos *conteúdos* das aulas de Educação Física e que a *aula* de Educação Física tem que ser agradável e prazerosa para a criança. Ficou evidente que o professor se contradiz, pois, se a Educação Física não pode ser pensada nos moldes de *disciplina*,¹¹³ também não cabe ao professor, que atua na educação infantil, falar em *conteúdos* e *aula*.

Cinco professores de Educação Física sinalizaram a necessidade de pensarmos em diretrizes específicas para o trabalho da Educação Física nesse contexto. Transcrevemos a fala de dois deles:

Acredito que teria que ter um documento específico da nossa área, a gente escrevendo e colocando a nossa realidade no papel. Mas assim mesmo ele não daria conta (PROFESSORA J, 17-02-2012).

É urgente pensar em diretrizes para o trabalho da Educação Física na educação infantil, como fazer, quais as possibilidades de trabalhos e partir das experiências dos professores da rede. Isso poderia ser feito para orientar o trabalho e não para circunscrever a experiência da criança a uma coisa (PROFESSORA V, 25-02-2012).

¹¹³ Estamos entendendo por disciplina (componente) curricular um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que, organizados e sistematizados, devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura com o objetivo de contribuir com a formação cultural do aluno (SOUZA JUNIOR, 2001).

Pensar em diretrizes específicas para o trabalho pedagógico da Educação Física no contexto da educação infantil é complicado. Vimos como os documentos oficiais/prescritos orientam a prática educativa dos professores nas instituições de educação. Mesmo partindo de experiências práticas dos professores de Educação Física, da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, acreditamos que esse “possível” documento colocasse os professores em uma “camisa de força” determinando a prática da Educação Física no contexto infantil. É como utilizar o *Coletivo de Autores* (SOARES et al., 1990)¹¹⁴ para justificar a presença da Educação Física na educação infantil: não cabe.

Sobre o risco de os documentos oficiais engessarem a prática educativa do professor que atua na educação infantil, Andrade Filho (2011, p. 34) alerta que eles:

[...] prescrevem para as diretoras, pedagogas, professoras e suas auxiliares quais são os postulados básicos a que devem ater-se para realizar o trabalho educativo na educação infantil. Nestes termos, não adianta o ministro e a secretária dizerem, em seus discursos de apresentação dos respectivos documentos, que os referenciais e as diretrizes curriculares por eles expedidos são ‘guias de reflexão’ e não peças doutrinárias, mesmo que tenham sido elaborados de forma participativa, democrática, queiram ou não os mandatários, ‘guias’ como esses, constituem determinações superiores aos subordinados.

Percebemos que, por mais que o documento oficial seja elaborado de forma participativa e democrática, ele será sempre uma prescrição que deverá subsidiar a prática pedagógica do professor.

Mesmo com os documentos oficiais prescrevendo e orientando a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua na educação infantil, observamos que alguns colaboradores do nosso estudo desconhecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e os Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil. Quando questionados sobre esses dois documentos prescritos/oficiais, eles disseram que já ouviram falar deles mas que ainda não tinham se apropriado da leitura.

¹¹⁴ Citamos essa produção por ter sido apropriada pelos professores de Educação Física e ter sido muito utilizada na década de 90 e ainda nos dias de hoje.

4.2 CONCEPÇÕES DE CRIANÇA, INFÂNCIA, EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA

Compreender as concepções dos professores de Educação Física, no que se refere as categorias criança, infância, educação infantil e Educação Física, significa, também, entender como esses profissionais materializam sua prática no contexto da educação infantil.

Vimos, na análise dos documentos prescritos/oficiais voltados para a educação infantil, que eles, conscientemente ou não, influenciam o fazer pedagógico dos professores que atuam com crianças de zero a cinco anos dentro das instituições de educação infantil, à medida que prescrevem e orientam uma prática sustentada por um discurso pedagógico, político, econômico etc.

De acordo com uma professora de Educação Física que atua na educação infantil desde o ano de 2006, os documentos oficiais foram fundamentais para pensar a prática educativa da Educação Física nesse contexto:

No começo da minha prática pedagógica iniciei com a leitura de alguns documentos. Já conhecia a Lei de Diretrizes e Bases, e a escola me indicou, como leitura o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, que não conhecia. O RCNEI não dá muita base para o trabalho. É aberto, fala do movimento como formas de trepar, saltar, pular... é meio óbvio pensar nisso para a Educação Física. Ele é um documento que não ajuda muito, mas nos orienta, nos respalda, e se alguém questionar sua prática, você diz que está seguindo o documento prescrito voltado para educação infantil. Acredito que, para o trabalho com educação infantil, os documentos me abriram uma porta. Não conhecia nada sobre a educação infantil e foi com a leitura dos documentos que pude ter uma visão geral do que aquelas pessoas (que elaboraram os documentos oficiais) achavam que era educação infantil, do que era esse nível de ensino e entender como funcionava a escola (PROFESSORA F, 03-01-2012).

A professora parte do documento prescrito para dar início à sua prática com as crianças, mesmo sabendo que ele pouco contribui para se pensar a Educação Física, no entanto tem a percepção de que esses documentos, de algum modo, prescrevem e orientam o trabalho do professor dentro dos CMEIs.

Também percebemos que a forma como indicam esse trabalho possivelmente influencia a prática pedagógica do professor dentro das instituições de educação

infantil. De acordo com um professor que atua nesse contexto desde 2006, as rotinas, por exemplo, prescritas nos documentos oficiais de cunho nacional, como RCNEI, e municipal, como *Educação infantil: um outro olhar*, influenciam todo o trabalho do professor de Educação Física:

A rotina (entrada das crianças, jejum, inserção da atividade...) é mostrada pelos documentos oficiais e ele me instiga a pensar sobre isso para poder pensar minha prática, que não deixa de ser fundamentada neles.

A rotina é um desafio para Educação Física... Acho que a educação infantil lida bem com isso. A rotina causa uma angústia de você (professor de Educação Física) não poder trabalhar como quer. Por exemplo: aula de 50 minutos no primeiro horário: recebo as crianças até 7h20min, depois tem o lanche que acontece de 7h30min até 7h40min . E a Educação Física? Eu fico na angústia de desenvolver meu planejamento. Entre a chegada e o lanche, dá para cantar uma música, conversar com as crianças, acordá-las e, dependendo do tipo de lanche que é servido, tem que levar as crianças para lavar a boca e voltar para sala, daí acabou o tempo e a primeira aula não teve Educação Física. Isso é angustiante, pois não trabalhei com aquilo que me diz respeito, minha especificidade (PROFESSOR M, 27-02-2012).

Ficou evidente que as especificidades da infância e da educação infantil influenciam os modos de vivenciar a Educação Física nesse contexto. O professor narra que é preciso pensar uma Educação Física para o primeiro horário, quando predomina a rotina que deve ser cumprida.

Respeitar essas especificidades, como as rotinas, por exemplo, considerar as crianças como atores sociais, que participam do nosso planejamento, e respeitar suas singularidades significa mais do que cumprir uma prescrição oficial e sim pensar uma Educação Física que atenda a esse público e que dê conta de trabalhar com o movimento sem desconsiderar as crianças e sem descaracterizar a Educação Física.

Contudo, investigamos, no diálogo com os professores de Educação Física que atuam na educação infantil, no município de Vitória/ES, a forma como esses profissionais se relacionam com essas prescrições e como os conceitos de criança, infância, Educação Física e educação infantil tangenciam a prática pedagógica desses professores.

Essa investigação revelou que os sete professores de Educação Física conhecem os documentos prescritos voltados para educação infantil, e que esse conhecimento e a relação que devemos ter com esses documentos é fundamental para conhecermos o

universo da educação infantil, a criança, a infância e prática educativa dentro das instituições de educação infantil.

Acredito que os documentos nos ajuda a entender o contexto da educação infantil e a criança (PROFESSORA F, 03-01-21012).

Os documentos oficiais contribuem para prática pedagógica. [...] agora sei que algumas coisas que estão nos documentos estão ultrapassados, pois meu cotidiano me indicou outras possibilidades (PROFESSOR A, 10-01-2012).

Com esse entendimento, os professores, colaboradores do nosso estudo, de maneira geral, também pontuam críticas sobre as prescrições de caráter oficial:

[...] os documentos são limitados e acredito que nos fornecem apenas um embasamento legal, o documento não dá conta de pensar a prática, pois é no cotidiano, com as crianças, que se configura nossa prática pedagógica. Acredito que as concepções que os documentos trazem são idealizadas, construídas por determinadas pessoas e em diferentes momentos (PROFESSORA F, 03-01-2012).

Os referenciais têm uma matriz. Foram debatidos nacionalmente, mas têm um tempo histórico, um contexto social e o encerramento foi pontual (1998, 2006, 2009). A sociedade se renova e o conhecimento também (PROFESSOR A, 10-02-2012).

No capítulo anterior, vimos, com a análise dos documentos, que eles expressam determinados interesses políticos e econômicos de quem os elabora. Também ficou notório, nas narrativas, que, apesar de serem fundamentais para o processo educativo, eles são limitados e não expressam a realidade educacional/social na qual estamos inseridos.

Para os professores de Educação Física, os documentos oficiais não dão conta de pensar a Educação Física; foram elaborados para educação infantil; estão ultrapassados e são limitados. É evidente que os professores colaboradores o tomam como ponto de partida para pensar a prática pedagógica, uma vez que a função desses documentos oficiais é justamente esta: prescrever orientações gerais/comuns a todo sistema educativo e impor, dessa forma, suas concepções e interesses políticos, econômicos e sociais.

Bujes (2003), já advertia para o fato de que, se os significados são culturais, portanto, social e historicamente produzidos, se o conhecimento se renova a cada dia, seria interessante chamar a atenção para a fidelidade de nossos referenciais curriculares

para a educação infantil, para as fórmulas históricas e consagradas de conceber e de organizar o conhecimento.

Sabemos que é na prática cotidiana que se configura a prescrição dos documentos oficiais, e é o professor, *elemento de primeira ordem* (SACRISTÁN, 2000), capaz de *modelar* esses documentos que chegam nas escolas. Com um certo grau de autonomia, o professor, ao interpretar os documentos oficiais, pode romper ou não com a política imposta, transformando a proposta apresentada segundo seus interesses, desejos, escolhas e concepções.

Compreender as concepções de criança, infância, educação infantil e Educação Física que tangenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, particularmente no âmbito da educação infantil, foi um esforço que fizemos ao longo do estudo, uma vez que entendemos a complexidade e a subjetividade que envolve a prática desses profissionais, bem como a singularidade desses conceitos.

O sujeito **criança**, de acordo com as narrativas, pode ser entendido como um ser histórico, social, que constroi suas experiências quando estimulado; sujeito em desenvolvimento, mas ser completo, com cultura própria; sujeito indefeso, em crescimento, que necessita da ajuda do adulto para se desenvolver; sujeito em busca de descobertas; ator social; e sujeito de direitos.

Trazemos para o diálogo cinco concepções de professores de Educação Física sobre criança:

Criança é um ser histórico e social que constrói suas experiências quando estimuladas, que tem potencialidades, que está naquele momento único na educação infantil com opiniões e vontades próprias que devem ser respeitadas pelo adulto (PROFESSORA F, 03-01-2012).

É sujeito social, histórico, em desenvolvimento, mas não implica somente a questão biológica, ele é sujeito biológico que se forma e tem processo de maturação psicológica, mas isso não me impede de vê-lo como sujeito social e histórico dentro da sua especificidade, dentro da sua completude (PROFESSOR A, 10-01-2012).

Tenho uma concepção de criança a partir dos pressupostos da Sociologia da Infância, que é enxergar a criança como sujeito de direitos, ator social, que produz cultura, mas também é permeado por essa cultura. Ao enxergar a criança desse modo, precisamos saber que há todo um percurso histórico e que essa concepção foi sendo transformada. Em determinado momento, a

criança aparece como protagonista da situação, outras vezes aparece marginalizada, às vezes essas duas concepções aparecem no mesmo período histórico, então me aproprio do conceito da Sociologia da Infância para trabalhar (PROFESSOR M, 27-02/-012).

Criança eu associo à brincadeira. Criança é igual a brincadeira, ela é indefesa, está em crescimento, precisa de orientação do adulto (PROFESSORA R, 17-02-2012).

Criança é uma pessoa indefesa, que depende do adulto, tem que ser protegida, ter apoio da família para crescer. Criança é descoberta, vida (PROFESSORA J, 17-02-2012).

Percebemos que essas concepções dialogam com as orientações dos documentos RCNEI (1998), *Um outro olhar* (2006) e DCNEIs (2009) que entendem a criança como sujeito social e histórico, que está inserida em determinada sociedade, com determinada cultura, em um determinado momento histórico (RCNEI, 1998) e, ainda, como sujeito produtor de cultura, que deve ser estimulado a desenvolver as diferentes linguagens (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006).

Das cinco narrativas expostas, duas concebem a criança como um sujeito indefeso, que necessita do auxílio do adulto para se desenvolver, e as demais se aproximam das formulações teóricas do campo da Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância entende as crianças como atores sociais, plenos, competentes na formulação de interpretações sobre os seus mundos de vidas e reveladoras das necessidades sociais onde se inserem (SARMENTO; FERNANDES; THOMÁS, 2004).

Notamos que duas professoras têm uma concepção de criança apenas no sentido biológico, como um ser em crescimento e desenvolvimento. Nesse caso, percebemos uma prática pedagógica que valoriza essa característica do desenvolvimento, que, ao entender a criança como sujeito indefeso, propõe práticas do tipo “desenvolvimentistas” para promover apenas seu desenvolvimento biológico:

Criança é uma pessoa indefesa, penso em uma criança que depende do adulto, tem que ser protegida, ter apoio da família para crescer. Nosso trabalho estimula as habilidades básicas. Percebemos se uma criança tem dificuldades para caminhar, correr, trepar. Um outro profissional que não tem conhecimentos sobre essas questões não sabe se a criança tem dificuldade em andar, se tem pernas tortas. Essa é minha concepção de Educação Física (PROFESSORA J, 17-02-2012).

A professora ressalta que sua prática educativa é marcada por brincadeiras e estímulo das habilidades motoras básicas. A preocupação da Professora J é oferecer o maior número de brincadeiras possível às crianças para favorecer seu desenvolvimento biológico.

A Professora R relata que sua prática educativa é orientada da seguinte forma: “[...] trabalhamos no sentido de estimular as habilidades básicas para as crianças de zero a três anos e brincadeiras para as crianças de quatro a seis anos” (17-02-2012).

É no RCNEI (1998) que pudemos visualizar essa prescrição. O estímulo às habilidades motoras básicas para as crianças de zero a três anos faz parte do conteúdo para favorecer sua autonomia. Já o trabalho com brincadeiras para as crianças de quatro a seis anos pode ser visualizado como prescrição fundamental para o desenvolvimento da criança.

Sabemos que, quando o professor trata das brincadeiras como atividades estruturantes da criança, como construção cultural e conteúdo de ensino, assume intencionalmente um importante papel no sentido de reconhecer os momentos nos quais é possível fazer intervenções necessárias para que a criança aprenda sobre si e os outros, sobre o papel que pode desempenhar no grupo social e sobre a forma como as relações sociais e culturais se organizam.

Cabe ressaltar que a criança se desenvolve a partir da interação com seus pares, com o ambiente e consigo mesma. A Educação Física, no contexto da educação infantil, assim como as demais linguagens, prioriza uma intervenção pedagógica que favoreça o desenvolvimento da criança de forma global e não só o desenvolvimento biológico.

Desse modo, visualizamos a forma como o documento prescrito, voltado para infância, no caso o RCNEI (1998), orienta, ou melhor, influencia a prática pedagógica do professor, nesse caso, de Educação Física, que atua no contexto da educação infantil.

Os demais professores percebem a criança como sujeito social e histórico, que produz cultura e é por ela produzido. Essas falas concebem o sujeito no seu contexto social, percebem as crianças como atores sociais e sujeitos da prática.

Assim, é possível que os relatos se direcionem para uma proposta de trabalho que, além de valorizar o desenvolvimento biológico, valorize essa condição de ser criança, buscando autonomia nas relações por elas estabelecidas.

Partimos de um conceito de criança como ator social, que está ali envolvida na prática e que leva para aula de Educação Física o seu conhecimento e nós, como professores, não podemos nos anular. Temos nossa formação e é nessa condição de diálogo com esse ator social que vamos descobrindo o que fazer e de que forma fazer Educação Física na educação infantil (PROFESSORA V, 25-02-2012).

Permitir que a criança articule os diferentes conhecimentos, não só teóricos, de forma que a criança se aproprie do que vive, experimenta, o que fica na memória, o que é prazeroso. Os documentos trazem que a educação infantil seja um tempo prazeroso, então me questiono: o que é prazeroso para a criança de seis meses a cinco anos? O que a faz feliz? Eu associo prazer à felicidade, logo tudo que consigo levar para esse universo, como possibilidade de trabalho da educação infantil, dentro do conteúdo da Educação Física, que dê prazer à criança eu materializo. É um conceito que trago dos documentos oficiais, que esse tempo de aula seja prazeroso e agradável. Isso é a base da minha prática (PROFESSOR A, 10-02-2012).

Percebemos que os dois professores narram uma prática com a Educação Física que tenta dialogar com suas concepções de criança, no entanto não foi possível visualizar essa prática real no contexto da educação infantil. Ficou evidente que as concepções de criança, de alguma forma, influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física.

Da mesma forma, evidenciamos que atuar, na qualidade de professor, no contexto da educação infantil, não é tarefa fácil, uma vez que compreender a criança como sujeito singular, num contexto diverso, onde os singulares se misturam, ou seja, compreender *as crianças* que frequentam a educação infantil, respeitá-las e considerá-las em sua diversidade, oferecendo-lhes uma educação que seja significativa para seu desenvolvimento, é um desafio.

As concepções de **infância**, a nosso ver, perpassam pelas concepções de criança que temos. Cabe ressaltar que dialogar, nesse sentido, não é dizer que infância e criança são sinônimos.

Quinteiro (2005) nos ajuda a entender a infância a partir da concepção de criança como sujeito de direitos, agente social, cultural e histórico (SARMENTO; FERNANDES; THOMÁS, 2004) capaz de atribuir significados e sentidos próprios, de reinventar e

ressignificar o mundo. Dessa forma, segundo a autora, a infância pode ser entendida como construção social/cultural sobre seus próprios saberes, suas possibilidades de criar e recriar a realidade social na qual se encontram inseridas, bem como pode ser entendida como fenômeno histórico.

Dos sete professores de Educação Física que colaboraram com nosso estudo, percebemos que, em apenas três narrativas, aparece a concepção sobre infância. Os demais professores, ao narrarem sobre a infância, expressaram o entendimento sobre educação infantil. Ou os professores foram desatentos com a leitura do roteiro da entrevista narrativa ou compreenderam essas duas categorias, infância e educação infantil, como sinônimos.

Nas narrativas dos três professores, evidenciamos que alguns a entendem como uma fase da vida em formação (contexto biológico); tempo de brincar, sem obrigação, tempo de aproveitar e viver com prazer a brincadeira (contexto social); como uma passagem, uma filosofia, como um devir, como ato criativo, com momentos de infância, infante (contexto filosófico):

A infância eu não vejo como uma etapa, como alguns falam, e sim como uma passagem e não é uma coisa que ficou lá... tipo fui criança e não sou mais. Entendo como uma filosofia, como um devir. Você tem momentos de infância, momentos de infante, infância como um ato criativo, como uma condição de vida, cronológica de existência, uma passagem que fez ontem com aquela idade que você pode fazer hoje também (PROFESSORA V, 25-02-2012).

Infância é tempo de brincar, sem obrigação, tempo de aproveitar e viver com prazer a brincadeira. Cada vez mais cedo, os pais impõem as rotinas deles nas crianças, tendo que a criança se adequar a vida do adulto e não o contrário, como deveria ser. A infância está sendo perdida por isso. Os pais querem que elas cresçam antes do tempo. Trazem as crianças para o CMEI com roupa de adulto... (PROFESSORA J, 17-02-2012).

Infância é tempo... não é só isso, uma fase. Se pensarmos em um contexto biológico, é uma fase da vida; se pensarmos em um contexto social, é um tempo específico da formação humana; se pensarmos em termos filosóficos, infância é algo que você traz desde a sua meninice e não larga nunca. É um tempo prazeroso, que é referência para formar sua personalidade, seus conceitos e crenças. Não tem como se livrar da infância, você vive a infância no tempo da filosofia, no tempo *aiônico* (PROFESSOR A, 10-02-2012).

Os professores de Educação Física representaram a infância de modos diferenciados, demonstrando que não existe uma única forma de pensar/conceber a infância. Revelam

que essa categoria não pode ser universalizada, comum a todas as crianças e realidades sociais.¹¹⁵

Compartilhamos com a ideia de que não há uma única infância, mas muitas, formadas pela articulação dos diferentes e complexos sistemas sociais, econômicos e culturais (MULLER, 2003). É preciso romper com representações hegemônicas sobre a infância. Elas se distinguem nos espaços, nas formas de socialização, no tempo de escolarização, nos gostos, nas vestimentas, nos modos de ser estar no mundo.

Não há uma única infância, porque não existe um único tipo de criança. Para Sarmento e Pinto (1997), ser criança varia entre sociedades, culturas e comunidades. Da mesma forma, varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época.

A análise do documento oficial *Educação infantil: um outro olhar* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006, p.32) indica que não existe um único tipo de criança e que é preciso compreender a “[...] infância não só em função de seu pertencimento a uma classe social, mas também em função da sua cultura, de sua história tangenciada pela etnia, idade, gênero etc”. Desse modo, podemos entender a infância a partir de diferentes maneiras.

As narrativas dos três professores de Educação Física dialogam nesse sentido, isto é, que não é possível pensar em *uma infância*. Para Frankin (1995), citado por Sarmento e Pinto (1997, p 17):

[...] a infância não é uma experiência universal de qualquer duração fixa, mas é diferentemente construída, exprimindo as diferenças individuais relativas à inserção de gênero, classe, etnia e história. Distintas culturas, bem com as histórias individuais, constroem diferentes mundos da infância.

¹¹⁵ Em conversa com o Professor M, após a entrevista, fomos buscar entender essa concepção. O professor nos relatou que Kohan traz uma discussão bastante interessante sobre a infância. São os tempos: *aiônico*, que é o da intensidade, da entrega; e o *khronos*, que é um tempo cronológico de vida. Desse modo se entendemos essa categoria a partir de um contexto biológico, a infância pode ser compreendida como uma fase da vida. Se a concebemos a partir de um contexto social, ela pode ser considerada como um tempo específico e se entendemos a infância a partir de um contexto filosófico, ela pode ser vista como uma passagem.

Ao longo da história da infância,¹¹⁶ vimos que essa categoria é uma construção social. Para Sarmiento (2005), o processo de construção da infância é atualizado na prática social e nas interações entre crianças e adultos. O autor sinaliza que a geração infância está num processo contínuo de mudança, não apenas pela entrada e saída dos seus atores concretos, mas pelo efeito conjugado das ações internas e externas dos fatores que a constroem.

A **educação infantil** aparece nas narrativas como uma etapa da educação básica muito importante para desenvolver a naturalidade da convivência com seus pares, a autonomia, a qualidade de vida; como um meio para apresentar a criança ao mundo preexistente; como um tempo e lugar de aprendizado e de brincadeiras.

Ao longo do nosso diálogo, conseguimos apreender que os sete professores colaboradores concebem a educação infantil de fato como algo que está legitimado, como tempo e espaço necessários à criança pequena.

Destacamos algumas definições bem distintas sobre educação infantil. Para a primeira professora:

A educação infantil é tão pragmática nos termos de ter normas e leis quanto o ensino fundamental, médio e superior. Eu não enxergo a educação infantil como alguma coisa fora. Talvez o que diferencia e que seja mais perceptível seja o cotidiano da educação infantil ser um cotidiano completamente diferente do ensino fundamental, que é atravessado pelas rotinas, pelas necessidades da criança, um sujeito dependente de você, com seis meses já presente no processo de escolarização (PROFESSORA V, 25-02-2012).

A professora concebe a educação infantil a partir do contexto em que se estrutura essa primeira etapa da educação básica. Percebe-se, ao longo da sua narrativa, a preocupação da referida professora em mostrar que o documento oficial LDB (1996), bem como o projeto pedagógico da escola modelam esse conceito:

¹¹⁶ A história da infância no Brasil coincide com a história do atendimento às crianças em situação de risco, que também contribuiu para a produção da imagem de criança pobre que era vista como ameaça social e que precisava ser contida. Kuhlmann Junior (1998) faz essa abordagem histórica. De qualquer forma, percebe-se que as concepções das categorias infância e criança caminharam e ainda caminham de mãos dadas.

Pensar a educação infantil...difícil... é função da escola modelar e recebemos a LDB e o projeto pedagógico que não nos amortizam e não nos aprisionam, mas que faz a escola funcionar, e nós, como professores de Educação Física, temos que caminhar juntos, nós constituímos esse projeto (25-02-2012).

Ela tem consciência de que os documentos oficiais inferem, de modo significativo, no conceito de educação infantil e na sua prática pedagógica e entende esse nível de ensino como um espaço com características e especificidades próprias.

A educação infantil procura estruturar o seu conhecimento de forma diferente dos demais níveis de escolarização. Esse contexto, atravessado pelas rotinas, com a especificidade de cuidar/educar, atravessa a formação da criança pequena, favorecendo seu desenvolvimento pleno, no que tange às capacidades físico-motora, expressivo e intencional.

A educação infantil é um escola diferente, então o cotidiano da educação infantil vai para além da escola, porque essa tem a função do ensino e a educação infantil é a educação, é o cuidado, é o ensino, formação humana, formação da personalidade, é o estabelecimento das relações humanas que se colocam ali entre adulto e criança, criança e criança (PROFESSOR A, 10-01-2012).

Percebemos que os professores de Educação Física que estão atuando no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES, mais especificamente no âmbito da educação infantil, desde o ano de 2006, têm necessidade de compreender o que é ser criança e o que é a educação infantil no município.

A *estranheza* de ser esse nível da educação diferente dos demais causa nos professores de Educação Física uma ansiedade e necessidade de se estabelecer como professores da educação infantil, que conhecem as especificidades da infância e da Educação Física.

A educação infantil é um desafio para Educação Física. O desafio é superar a ideia de que não somos professoras, que temos formação (PROFESSORA J, 17-02-2012).

O maior desafio para o professor de Educação Física é saber que território (educação infantil) é esse, que sujeito é esse, com que currículo vou trabalhar com essa criança (PROFESSORA V, 25-02-2012).

A convivência entre os profissionais na educação infantil é um desafio. Existe uma discriminação com relação ao professor dinamizador (PROFESSORA F, 03-01-2012).

As narrativas dos professores revelaram essas angústias e incertezas. Entendemos que a educação infantil se constitui um espaço de trabalho pedagógico que reúne distintos profissionais com a demanda de atuação compartilhada no trabalho direto com as crianças e, a partir de então, acreditamos que, concebendo esse espaço desse modo, conseguimos vivenciar a Educação Física.

Vejamos agora uma outra concepção de educação infantil:

Achava que educação infantil era creche (depósito de crianças, lugar feio) e hoje tenho uma concepção diferente que foi construída a partir da minha experiência nesse contexto. Acho que a educação infantil tem potencialidades, as crianças se desenvolvem e aprendem e acho que uma criança que frequenta esse nível de ensino é diferente de uma criança ausente. Ela tem uma visão de mundo diferenciada. Na educação infantil, é permitido a criança fazer essa leitura, diferente se ela estivesse somente no meio familiar. A criança, nesse ambiente, deixa de ser o 'bebê do papai' ou da 'mamãe' e passa ser ela mesmo interagindo com outros adultos, meios diferentes e outras crianças da sua idade e de idades diferentes (PROFESSORA F, 03-01-2012).

A professorava representava o espaço da educação infantil a partir de um “*depósito de crianças*”. Representação social e historicamente construída que foi desconstruída pela experiência, como professora, em uma intuição de educação infantil.

Entende a educação infantil a partir da sua experiência como professora de Educação Física e da concepção de criança. Primeiramente, busca compreender a criança como criança, sujeito singular e único, para, posteriormente, entender esse espaço que vai auxiliar a criança a *ser ela mesma* e vai potencializar seu desenvolvimento a partir da relação com ela mesma, com seus pares e com o contexto no qual está inserida.

No bojo da história da infância no Brasil, percebemos que as creches foram criadas para acolher as crianças em situação de risco social. Notamos como ainda essa concepção está presente nos professores.

Kuhlmann Jr. (1998), ao realizar uma abordagem histórica sobre educação infantil, revelou que essa história está em estreita ligação com questões que dizem respeito à história da infância, do atendimento às crianças pobres, da família, da população etc.

Primeiramente, as creches foram vinculadas aos órgãos governamentais de serviço social e não do sistema educacional.¹¹⁷ A educação, nesse período, era compensatória e, somente na década de 70, com a expansão das creches, essa educação passou a receber críticas e trouxe à tona seu caráter assistencialista, discriminatório. O autor revela que as concepções educacionais, nessa época, se mostravam preconceituosas, reforçando a ideia de que creches seriam para guarda e assistência e “[...] tinha intenção de formar seres adaptados à sociedade” (p.175).

Da mesma forma, a infância, assim como a criança, foi representada por distintas maneiras ao longo da história e cada momento concebeu uma determinada infância e criança a partir das suas necessidades e interesses políticos, econômicos e sociais.

Os documentos oficiais por nós analisados trazem concepções que se complementam em alguns pontos e divergem em outros. Entendemos que essas concepções, que são construções históricas e sociais, marcaram, de algum modo, os documentos que orientam o trabalho dos professores na educação infantil.

Escutar os professores nos fez perceber que há diferentes modos de compreender as categorias: criança, infância, educação infantil e, assim, entendemos que não existe um único modo de compreender a criança e a infância, e sim modos diversos, que dependem da formação do professor, dos valores e crenças, das suas experiências.

Da mesma forma, entendemos que compartilhar a ideia de infância, compreendida como um período socialmente construído, em que as crianças vivem suas vidas e devem ser respeitadas e preservadas nas suas especificidades (CORSARO, 2005) é considerar a educação infantil como um tempo e espaço, bem como visualizar a criança sujeito histórico, sujeito desse tempo, que ressignifica e, ao mesmo é ressignificado ao longo da história.

Por mais que os documentos orientem e prescrevam conceitos e concepções que devem ser trabalhados pelos professores no contexto da educação infantil, eles são apreendidos pelo professor e traduzidos na sua prática cotidiana com os pequenos de

¹¹⁷ Cabe ressaltar que, em no nosso município, as creches ficaram vinculadas à Secretaria de Assistência Social até 1992.

modos diferentes, uma vez que não existe um único tipo de criança, um único tipo de professor, de contexto, de realidade, de prática pedagógica etc.

Os conceitos e as concepções de criança, infância e educação infantil que os professores de Educação Física carregam para sua prática se aproximam bastante do que trazem os documentos prescritos/oficiais da educação infantil.

Os sete professores sinalizaram o RCNEI e *Um outro olhar* como documentos relevantes para pensar a prática da Educação Física no contexto infantil, logo trabalham na perspectiva de considerar as concepções de criança, infância e educação infantil que são vinculadas nos referidos documentos oficiais.

O Professor A diz: “[...] o RCNEI e *Um outro olhar* foram as referências que tive no início para pensar a Educação Física na educação infantil”. Uma professora de Educação Física narra: “[...] minhas concepções têm a ver com os documentos. A leitura nos permite achar uma concepção sobre criança e infância e trabalhar nessa perspectiva” (PROFESSORA O, 30-01-2012).

Por mais que não tenhamos conseguido averiguar como isso de fato se materializa no cotidiano da educação infantil, mais precisamente nas aulas de Educação Física, percebemos que os professores utilizam esses conceitos vinculados nos documentos oficiais como forma de justificar a presença deles (professores de Educação Física) no contexto que até então era somente de pedagogos.

Discutir sobre a concepção de **Educação Física** no contexto da educação infantil foi bastante interessante. Apesar de toda discussão em torno da presença da Educação Física e da sua especificidade nesse contexto, os professores de Educação Física apresentaram, com muita sabedoria, o que vêm desenvolvendo e experimentando nos CMEIs.

Os professores relataram que trabalham com a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento (SOARES et al., 1992), oferecendo o maior número de experiências motoras para as crianças. Embora isso seja um consenso entre eles, apenas dois professores se mostraram receosos em assumir essa perspectiva de trabalho, narrando

dúvidas em relação a essa ser a única possibilidade para a Educação Física no contexto da educação infantil:

A Educação Física [...] é uma prática social que se utiliza da cultura corporal para intervir e promover a aprendizagem. Penso que, na educação infantil, o principal elemento da cultura corporal é a brincadeira e o jogo. Não posso dizer que é nos termos do *Coletivo de Autores*, mas é cultura corporal. É aquilo que a sociedade acumulou ao longo dos anos em relação, no caso da criança, os jogos, brincadeiras, danças folclóricas[...] (PROFESSOR M, 27-02-2012).

A Educação Física [...] é uma área de conhecimento e, como área de conhecimento, eu tenho que me apropriar de todas as discussões que ela traz no seu corpo teórico-conceitual. Se vou pensar nas tribos da Educação Física que Lovisollo traz, a saúde, estética... estão presentes na educação infantil. Se eu pensar nas correntes (crítico-superadora, crítico-emancipatória, desenvolvimentista...) elas estão presentes como um todo na educação infantil. Não tenho como eleger uma e dizer que trabalho assim. Ledo engano, erro grotesco pensar dessa forma, pois tenho crianças em faixa etárias diferentes [...], eu tenho que me apropriar de outros conhecimentos das outras ciências para pensar a Educação Física na educação infantil (PROFESSOR A, 10-01-2012).

A Educação Física tem a ver com você entrar em relação com o movimento de forma prazerosa, trabalhar com nossa especificidade, mas de forma prazerosa para a criança. Na educação infantil tento trabalhar nessa perspectiva de perceber o movimento humano como algo prazeroso (PROFESSORA F, 03-01-2012).

Trabalhar, na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, significa defender uma abordagem que destaca o papel da cultura e do contexto histórico na formação humana. Para além de trabalharmos na concepção de formar a criança como sujeito de direitos, pretendemos, com a Educação Física, trabalhar para a formação humana.

Essa abordagem compreende a Educação Física como disciplina curricular, como já discutimos, cujo objeto de estudo é a expressão corporal entendida como uma forma de linguagem social e historicamente construída (SOARES et al., 1992).

Entendemos também que vivenciamos a Educação Física na perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, no entanto acreditamos que essa experiência é pequena para as crianças, que são diferentes e têm necessidades e desejos distintos. Acreditamos que assumir apenas uma perspectiva de trabalho não dá conta de atender às especificidades dessa faixa etária, o que também não significa assumir várias perspectivas.

A análise das narrativas dos professores revelou que a concepção de Educação Física está muito mais atrelada ao processo de formação pessoal e inicial do professor do que propriamente a algum documento ou referência prescrita/oficial:

As minhas concepções vêm da formação, vivência e lugar de trabalho. Sou formada em um período (2003) onde o currículo não trabalhava a educação infantil, mas, mesmo assim, no segundo semestre de curso, comecei a trabalhar em uma escola de educação infantil com oficinas de ballet e natação (tinha mais familiaridade) e estou até hoje.

Eu trabalho com parceria desde quando entrei na rede. Com a primeira parceira não trabalhamos na perspectiva de práticas compartilhadas, a professora de Educação Física estava ainda descobrindo o que era trabalhar com Educação Física na educação infantil e eu descobrindo o que era trabalhar apenas com Educação Física na educação infantil, sem trabalhar com a arte (ballet, ginástica geral.). Nenhuma de nós vinha de um currículo que tivesse formação em educação infantil, então trabalhávamos com o que mais se aproximava da formação pessoal.

O Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Infantil (2010) mostrou como os professores que atuam na educação infantil vêm desenvolvendo seus fazeres dentro dos CMEIs, mais precisamente como os professores de Educação Física vêm experimentando essas práticas com as crianças. Para uma professora, o trabalho com a Cultura Corporal de Movimento vêm sendo desenvolvidas a partir das escolhas pessoais do professor:

Percebemos, no Seminário de Práticas de Educação Física e artes, em 2007, a variedade de trabalho dos professores. Cada um vem trabalhando de uma forma muito mais pessoal, com um toque pessoal. Professores que trabalham com capoeira por conhecer mais práticas em capoeira, professores que veem possibilidades com o desporto na educação infantil, professores que preferem o trabalho com brincadeiras....(PROFESSORA V, 25-02-2012).

Sabe-se que as *experiências sociocorporais* (FIGUEIREDO, 2004) vividas pelo professor, anteriormente à formação inicial, incidem de modo significativo nas suas escolhas e conteúdos das aulas de Educação Física, ou seja, o professor acaba selecionando conteúdos com as quais tem maior familiaridade.

A maioria dos professores sinalizaram, como perspectiva de trabalho específico da Educação Física, a Cultura Corporal de Movimento, no entanto vimos que, nos documentos oficiais analisados, apesar de haver em alguns, como o RCNEI (1998) e

Um outro olhar (2006), uma valorização do corpo e seu movimento, essa abordagem de trabalho pedagógico não é mencionada “explicitamente” em nenhum documento.

Acreditamos que trabalhar nessa perspectiva pode ter sido influência da formação inicial, uma vez que essa obra foi e ainda é tida com referência para os professores de Educação Física atuarem no contexto escolar. Cabe ressaltar que essa abordagem não está direcionada para o âmbito da educação infantil e, ainda assim, os professores colaboradores acreditam ser ela a perspectiva que melhor atende à faixa etária de seis meses a cinco anos. “[...] vejo que é Cultura Corporal de Movimento que temos que trabalhar na educação infantil e isso tem a ver com minha formação inicial” (PROFESSORA R, 17-02-2012).

A nosso ver, essa representação da Educação Física é uma tentativa nossa (dos professores de Educação Física que atuam no Sistema Municipal de Ensino de Vitória/ES) de interpretar a cultura corporal, linguagem corporal (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006) e expressão corporal como Cultura Corporal de Movimento, dando visibilidade à proposta difundida pelo *Coletivo de Autores* na década de 90.

No entanto, compartilhamos com o pensamento de Andrade Filho (2011, p.21), quando diz que:

[...] não podemos mais simplesmente aceitar que o ‘Coletivo de Autores’ seja, naturalmente, a referência de atuação pedagógica para esse professor trabalhar nesse nível da Educação Básica. Pensando assim, ao revisitar o ‘Coletivo de Autores’ constatamos que ali não se fez um exercício para ver as crianças com outros olhos, tampouco se pensou em organizar a proposta metodológica a partir do olhar a criança pequena, muito menos considerando o seu ponto de vista. Acresce, ainda, que em razão de a sua produção ter sido realizada em um tempo em que a Educação Infantil não fazia parte da Educação Básica, vemos que seus autores referiram-se à pré-escola apenas como o início do primeiro ciclo de escolarização, apêndice do antigo primeiro grau, não como um ciclo com particularidade própria. Percebemos, também, que a proposição foi realizada de forma distante do ambiente da educação infantil, ou seja, não foi realizada com base em investigações empíricas que tivessem estudado a questão do movimento corporal das crianças na creche ou pré-escola (p.21).

Sobre a especificidade e conhecimento da Educação Física na educação infantil como linguagem corporal, o autor destaca:

[...] por fim, entendemos e destacamos que a definição do conhecimento da Educação Física Escolar, como linguagem corporal expressiva, gerou um impasse teórico-metodológico para a Educação Física Escolar, particularmente para a Educação Física na Educação Infantil. Se, por um lado, podemos considerar que essa proposta constitui um dos melhores e mais bem acabados exemplos que existem no campo da Educação Física escolar brasileira da escolha pela perspectiva da educação estética; por outro lado, podemos também pensar que se trata de uma perspectiva histórico-crítica de Cultura Corporal de Movimento, feita para as crianças, calcada nas representações de conteúdos tradicionais e não nos jogos e brincadeiras resultantes das experiências de movimento corporal das crianças (ANDRADE FILHO, 2011, p.21).

Os professores colaboradores narraram e expressaram uma Educação Física que, primeiramente, seja prazerosa para seu público, no caso, crianças de seis meses a cinco anos. Uma Educação Física que tenha o objetivo de levar o movimento para as crianças como algo prazeroso. Para além disso, é fazer com que a criança entre em relação com o movimento, seja como área de conhecimento, disciplina, prática social, seja como cultura corporal, Cultura Corporal de Movimento, que em sua proposta contemple o maior número de jogos e brincadeiras, estimulando o desenvolvimento das habilidades básicas.

A Educação Física tem a ver com você entrar em relação com o movimento de forma prazerosa, trabalhar com nossa especificidade mas de forma prazerosa para a criança. Na educação infantil, tento trabalhar nessa perspectiva de perceber o movimento humano como algo prazeroso (PROFESSORA F, 03-01-2012).

Entendemos, também, que não existe um único modo de experimentar a Educação Física e que, independentemente da perspectiva de trabalho que se adote, independentemente do professor de Educação Física, ela deve promover o prazer pelo movimento e contribuir para a formação da criança como sujeito.

Defendemos, como possibilidade de trabalho da Educação Física e como contribuição para a educação infantil, o que Andrade Filho (2011) propõe em sua tese, no sentido de pensarmos a Educação Física como proposta para oferecer às crianças as *experiências de movimento*. Considera:

[...] experiências de movimento corporal como ação social, pedagógica, de iniciativa do próprio sujeito criança, ou ainda, como o mais próprio modo de a

criança aceder, acontecer e conhecer a realidade pelo seu próprio ponto de vista [...] (ANDRADE FILHO, 2011, p. 138).

Para o autor, compreender as necessidades e interesses da criança, observá-la no seu cotidiano do CMEI, saber do que gostam de brincar, de se movimentar e recolher essas brincadeiras e esses “movimentos” significa propor as experiências de movimento da criança.

Se desejamos uma educação infantil que não seja escolarizada, não podemos sugerir uma Educação Física como “aula de” com 50 minutos de duração como a vivenciamos nos outros níveis de ensino. Acreditamos que, dessa forma, desconsideramos a criança como sujeito de direitos, uma vez que violamos seu direito de ser criança e experimentar a infância de modo particular, respeitando seus interesses e desejos.

As “aulas de” Educação Física, nos moldes de uma educação escolarizada, não contemplam as necessidades, interesses e desejos das crianças, ficando a critério do professor de Educação Física elaborar seu planejamento sem a participação das crianças.

Se hoje a presença da Educação Física nas instituições de educação infantil se justifica e é pensada como a disciplina Educação Física que é vivenciada nos demais níveis de ensino, a responsabilidade é dos professores de Educação Física, e aqui nos incluimos também, pois, ao entrarmos no contexto da educação infantil, iniciamos uma forma de trabalho pautada nas experiências e nas teorias sobre a Educação Física no contexto do ensino fundamental.

A proposta de Andrade Filho (2011) nos permite refletir que estamos inseridos num contexto distinto dos demais níveis de ensino, com características próprias e, desse modo, a Educação Física também deve ser pensada e proposta, partindo das experiências de movimento das crianças. Contudo, compreendemos que, nessa perspectiva do autor, a Educação Física não se configuraria como “aula de” e sim como um momento no qual as crianças, respeitadas como sujeito de direitos, explorariam os diferentes tipos de movimentar-se, partindo do seus desejos e necessidades.

Se desejamos a Educação Física na educação infantil, é preciso (re)pensar a concepção de educação infantil para além de um tempo e espaços *de experiências múltiplas* (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2006), *de educação coletiva* (BRASIL, 2009), *nas quais a criança é cuidada e educada* (PARÂMETROS NACIONAIS DE QUALIDADE PARA EDUCAÇÃO INFANTIL, 2006). É preciso uma concepção que, segundo Garanhani (2002), valorize e sistematize o movimento corporal da criança no seu processo de apropriação da cultura.

Dessa forma, ficou evidente que os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, mobilizam os conhecimentos vinculados nos documentos prescritos/oficiais de distintas maneiras, para entender o território infantil, para compreender a criança e a Educação Física nesse contexto etc. Apesar de não conhecerem as DCNEIs, os professores demonstraram familiaridade com os conhecimentos vinculados nos documentos LDB, RCNEI, PQNEI e *Um outro olhar* e sinalizaram a importância desse material para pensar a prática pedagógica da Educação Física no contexto da educação infantil.

No que tange aos conceitos de criança, infância, educação infantil e Educação Física, os professores revelaram que as suas concepções se aproximam dos conceitos prescritos nos documentos oficiais, tais como, RCNEI e *Um outro olhar*, e que essas concepções influenciam suas práticas no contexto infantil. Também pelas narrativas evidenciamos que é a partir dessas concepções que o professor de Educação Física desenvolve sua prática com as crianças de seis meses a cinco anos.

CAPÍTULO V

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudar os documentos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam a prática pedagógica do professor de Educação Física no contexto institucional da educação infantil, foi nosso objetivo central nesta pesquisa.

Nessa perspectiva, analisamos os documentos prescritos/oficiais de caráter nacional como: *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil* (2009), *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil* (1998), *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (2006) e um documento municipal: *Educação infantil: um outro olhar* (2006).

Selecionamos os professores de Educação Física, colaboradores do estudo, a partir do Seminário de Práticas Pedagógicas em Educação Infantil que aconteceu no município de Vitória/ES, em 2010. A partir do levantamento realizado, entramos em contato com 11 professores de Educação Física, que apresentaram seus fazeres dentro das instituições de educação infantil, e sete aceitaram contribuir com a pesquisa.

Por meio de entrevistas narrativas, analisamos a forma como os professores de Educação Física, que atuam no Sistema Municipal de Educação de Vitória/ES, especificamente na educação infantil, mobilizam os conhecimentos vinculados nos documentos oficiais para pensar a prática pedagógica, bem como a maneira como as concepções de criança, infância, educação infantil e Educação Física incidem na prática pedagógica desses professores.

Com essa investigação, foi possível visualizar os modos como o professor de Educação Física vivencia a educação infantil e se relaciona com a criança, com a Educação Física

e com os documentos oficiais. Também pudemos perceber se esses modos de experienciar a educação infantil são influenciados pelas apropriações que os professores fazem dos documentos prescritos/oficiais que chegam aos CMEIs.

A partir das narrativas dos docentes, constatamos que os documentos oficiais com maior representatividade, para o professor de Educação Física, que permeiam o universo da educação infantil, são o RCNEI e *Educação infantil: um outro olhar*. Os professores colaboradores sinalizaram que é a partir dos conceitos, crenças e valores vinculados nesses documentos que materializam a prática educativa da Educação Física no contexto infantil.

Mesmo possuindo caráter universalizador, no que tange às concepções de criança e infância, os documentos oficiais são tidos como fundamentais para o professor de Educação Física que atua na educação infantil, mais no sentido de compreender essas duas categorias (criança e infância), bem como o contexto da educação infantil do que entender propriamente a Educação Física.

Os documentos prescritos/oficiais voltados para a educação infantil são utilizados, e seus discursos apropriados por nossos colaboradores, como ponto de partida para pensar a prática educativa com as crianças. Evidenciamos que as concepções de criança, infância e educação infantil que os documentos oficiais trazem são apropriadas, de forma consciente ou não, pelo professor de Educação Física e, assim, dialogam com as prescrições nacionais e municipais.

Para os nossos colaboradores, os documentos prescritos/oficiais pouco contribuem para pensar a prática da Educação Física, no entanto permitem entender a criança como sujeito ativo, ator social, centro do planejamento, bem como o universo da educação infantil e suas especificidades, como o cuidar e o educar.

Com relação à Educação Física, os professores narraram que é a partir da perspectiva da Cultura Corporal que eles desenvolvem suas práticas. Sustentam que os documentos oficiais, uma vez que sinalizam a importância do trabalho com a linguagem corporal, estão indicando a perspectiva da Cultura Corporal de Movimento, no entanto a análise dos documentos oficiais mostra que nenhum deles prescreve, como proposta

de trabalho para a Educação Física, a perspectiva do *Coletivo de Autores* (SOARES, et al., 1990).

Percebemos que a prática da Educação Física associada à perspectiva da Cultura Corporal, no contexto infantil, vem da formação inicial do professor e de sua experiência com o ensino fundamental. Os docentes narraram que, durante o Curso de Licenciatura em Educação Física, aprenderam que a Educação Física trabalha com temas da Cultura Corporal (SOARES et al., 1990) e não conseguem visualizar outra perspectiva para crianças de zero a cinco anos.

Concordamos com os professores sobre esse *ranço* que carregamos da nossa formação e também os convidamos a pensar em novas “frentes” de estudo e possibilidades de trabalho da Educação Física com os pequenos para além da Cultura Corporal. Andrade Filho (2011), em sua tese, faz esse exercício e propõe pensarmos numa perspectiva de trabalho que considere as experiências de movimento corporal das crianças uma chave para sua socialização.

Os sete professores de Educação Física também pontuaram desafios, angústias, medos e dificuldades para/com o trabalho dessa disciplina no contexto infantil, desde a chegada desses profissionais num espaço que, até então era da “pedagogia” até a prática cotidiana da Educação Física com os pequenos, relações estabelecidas entre os demais profissionais da escola, das “indefinições” com relação à prática da Educação Física, do *professor dinamizador*, da criança etc.

Desse modo, ficou evidente que a forma como os professores de Educação Física se relacionam com a criança, com esse contexto e com os documentos prescritos/oficiais, é no sentido de oferecer uma Educação Física de qualidade que compreenda a criança por ela mesma, como sujeito ativo, ator social, e uma Educação Física que tenha significado para as crianças no contexto da educação infantil. Revelou, ainda, que esses professores, que atuam na Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES, especificamente na educação infantil, estão engajados e comprometidos com o processo de educação das crianças pequenas.

Apesar de todos os desafios e dificuldades impostos pelo cotidiano infantil, revelaram os professores colaboradores que os modos como experimentam a Educação Física

nesse contexto, a partir da perspectiva da Cultura Corporal proposta por Soares et al. (1990), ou não, é mais no sentido de oferecer o maior número de experiências/vivências motoras e culturais às crianças de zero a cinco anos.

É a partir das especificidades do contexto infantil, prescritas nos documentos norteadores voltados para as crianças de zero a cinco anos, como: cuidar e educar, horário de entrada, rotinas, horário de pátio, horário das refeições etc., que os professores planejam e sistematizam as aulas de Educação Física. Desse modo, os documentos prescritos/oficiais acabam influenciando a atividade docente do professor de Educação Física que atua na educação infantil.

Foi possível perceber que os documentos prescritos/oficiais, tais como: RCNEI (1998), PQNEI (2006), *Um outro olhar* (2006) e DCNEIs (2009), incidem de modo significativo na prática pedagógica do professor de Educação Física que atua na educação infantil, prescrevendo, orientando e legitimando sua prática.

Sem dúvidas, o diálogo com os professores de Educação Física incidiu de forma significativa para o nosso crescimento pessoal e profissional. Mesmo se esforçando para compreender as concepções dos professores que foram surgindo nas narrativas, refinando nosso olhar como pesquisadora, não deixamos de nos enxergar também como professora de Educação Física na educação infantil que, de certo modo, vivencia um pouco das experiências, angústias, desafios etc., que cada professor colaborador narrou.

Sabemos da limitação de ser, a nossa pesquisa, um estudo teórico e, desse modo, sinalizamos que se faz necessário avançar para um estudo na/da/com a prática pedagógica dos professores de Educação Física no contexto da educação infantil.

Nessa trama nos relacionamos com os documentos oficiais, com os professores de Educação Física, com suas narrativas, com os seus modos de vivenciar e experimentar a Educação Física no contexto infantil, revelando concepções e práticas não só dos nossos colaboradores do estudo, bem como expondo e modificando (impactando) nossa própria prática e experiência nesse contexto.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE FILHO, N. F.de. *Educação física para a educação infantil de Vitória: relatório do projeto piloto*. Vitória: PMV/Seme, 2004.
- ANDRADE FILHO, N. F.de.; FIGUEIREDO, Z. C. C.; SILVA, R. L. O brincar/jogar como fenômeno transicional na construção da autonomia e da identidade da criança de zero a seis anos. *REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE*, Campinas, v. 27, n. 2, p. 75-90, jan. 2006.
- ANDRADE FILHO, N. F. de.; LOYOLA, R. C. Educação física para a educação infantil: contribuições da experiência de Vitória. In: ENCONTRO NACIONAL DE GESTORES DA EDUCAÇÃO, 2., 2006, Brasília. *Anais...*Brasília: 2006.
- ANDRADE FILHO, N. F.de. Perspectiva pedagógica da educação física para a educação infantil: provocações. In: SCHNEIDER, O. et al . *Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes*. Aracaju: DEF/UFS, 2007. v. 1.
- ANDRADE FILHO, N. F. de.; FREITAS, L. L. L. *Saberes mobilizados pelos professores de educação física na prática pedagógica com crianças de zero a três anos*. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 7. 2007. Vitória, ES: CEFD/Ufes, 2007. v. 1.
- ANDRADE FILHO, N.F. de. Movimento corporal humano: objeto de estudo/ensino exclusivo ou específico da educação física para educação infantil? In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade*. Sergipe: UFS, 2008.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. *Ensino da educação física na educação infantil*. Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo, Núcleo de Educação Aberta a Distância, 2011.
- ANDRADE FILHO, N. F. de. *Experiências de movimento corporal de crianças no cotidiano da educação infantil*. 2011. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, São Paulo, 2011.
- ANJOS, A. R. O. dos. *O percurso da educação física na educação infantil no município de Vitória (ES)*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), Vitória, 2009.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo, supl.4, p. 53-60, 2001.
- BLOCH, M. *Apologia da história: ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRACHT,V. Educação física: a busca da autonomia pedagógica. *Revista Educação Física UEM*, v.1, p. 28-34, 1989.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Contém as emendas constitucionais posteriores. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*, Brasília, DF: 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1990.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI)* . Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*. Brasília: DF, 2006. 2v.: il.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil*: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC, SEB, 2006. 32 p.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 5 de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as diretrizes nacionais para a educação infantil. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 25 de jul. de 2010.

BUJES, M. I. E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CÂNDIDO, A. A estrutura da escola. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. M. (Org.). *Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação*. São Paulo: Nacional, 1953. p. 107-128.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil com base na análise de pareceres sobre o referencial curricular nacional da educação infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G. De.; PALHARES, M. S.(Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados-FE/UNICAMP; São Carlos, SP: Editora da UFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para educação infantil no contexto das reformas. Campinas: *Revista Educação e Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 329-348, 2002.

CORSARO, W. A. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, 2005.

DEBORTOLI, J. A. Educação física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, N.F.de; SCHINEIDER, O. (Org.). *Educação física para educação infantil: conhecimento e especificidade*. São Cristóvão: Editora UFS, 2008.

FARIA, A. L. G. de. A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil. SIMPÓSIO LATINO-AMERICANO DE ATENÇÃO À CRIANÇA DE 0 A 6 ANOS, 4.,1996 e SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 2., *Anais...* Brasília, 1996.

FARIA, A. L. G. de.; PALHARES, M. S.(Org.). *Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas, SP: Autores Associados- FE/Unicamp; São Carlos,SP: Editora daUFSCar; Florianópolis, SC: Editora da UFSC, 1999.

FARIA, A. L. G.; DERMARTINI, Z. B. B; PRADO, P. (Org.). *Por uma cultura da infância: metodologia da pesquisa com crianças*. Campinas: Autores Associados, 2005.

FIORIO, A. F. C. *Experimentações infantis: um convite ao pensamento cartográfico: contribuições para se pensar a educação infantil*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.10, n.1, p. 89-111, 2004.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Experiências sociocorporais e formação docente em educação física. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v.14, n. 1, p. 85-110, 2008.

FONTANA, R. C. *Como nos tornamos professoras?* Belo Horizonte, Autêntica, 2003.

FRANCELINO, K. S. *A docência em educação física na educação infantil: a (re)construção de práticas de formação continuada*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), Vitória, 2010.

FREIRE, J. B. *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. São Paulo: Scipione, 1989.

GARANHANI, M. A educação física na escolarização da pequena infância. *Pensar a Prática*, v. 5, p. 106-122, 2002.

GARANHANI, M. A educação física na educação infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, N. F. de; SCHNEIDER, O. (Org.). *Educação física para a educação infantil*: conhecimento e especificidade. Sergipe: UFS, 2008. p. 123-142.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto, 2000. p. 63-78.

GOODSON, I. *Conhecimento e vida profissional: estudos sobre educação e mudança*. Porto: Porto editora, 2008.(Coleção Currículo, Políticas e Práticas)

GUIMARÃES JUNIOR, J. *A supressão da educação física nos centros municipais de educação infantil da prefeitura de Vitória*. 2004. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

GUIMARAES JUNIOR, J. *Educação física na educação infantil*: dos conflitos às brincadeiras. 2006. Monografia (Pós-Graduação Educação Física para Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2006.

HERNANDES, F. *Transgressão e mudança na educação*: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HERNANDEZ-PILOTO, S. S. de F. *(Des)naturalizando a criança no cotidiano da educação infantil*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

JOSSO, M. C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa e Autora, 2002.

KRAMER, S.; BAZÍLIO, L.C. *Infância, educação e direitos humanos*. 3. ed. Ed. Cortez, 2003.

KUHLMAN JUNIOR, M. *Infância e educação infantil*: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LARROSA, J. *La experiencia de la lectura*: estudios sobre literatura y formación. Barcelona: Laertes, 1998.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 22. ed. São Paulo: Loyola, 2008.

MACHADO, M. R. *A passagem da educação infantil para o ensino fundamental*: o que dizem as crianças. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

MACHADO, D. K. C. B. L. *Contribuição de Deborah Thomé Sayão para o estudo da infância, educação infantil e educação física infantil*. 2004. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MARQUES. R. *Construção identitária e processos relacionais de uma professora de educação física em uma instituição de educação infantil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), Vitória, 2012.

MELOTTI, L. Z. *A brincadeira na educação de crianças de zero a seis anos: uma investigação no cotidiano escolar*. 2005. Monografia (Curso Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

MULLER, F.; DELGADO, A. C. C. Infâncias, tempos e espaços: um diálogo com Manuel Jacinto Sarmiento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n.1, p.15-24, jan./jun. 2006.

MULLER, F. *Infâncias e crianças: que nós adultos sabemos sobre elas?* [s.d.]. Disponível em : <http://cedic.iec.uminho.pt/textos_de_trabalhos/textos/infancia>. Acesso em: 28 ago. 2011.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 1, de 19 de abril de 1990*. Concurso público de Provas e Títulos para Provimento de Cargos de Professor A, Professor B nas disciplinas Português, Matemática, Educação Artística, Inglês, Geografia, História, Ciências, Educação Física, Orientador Educacional e Supervisor Escolar do Grupo Magistério, sob regime jurídico do Estatuto dos Funcionários Públicos do Município de Vitória, de conformidade com as normas desse edital. Vitória, 1990.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 9, de 21 de fevereiro de 1995*. Fica homologado o resultado do concurso público de que trata o Edital 01/94, para o cargo B: Ciências, Educação Artística, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Português, conforme relações anexas. Vitória, 1995.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 64, de 3 de setembro de 2004*. Processo seletivo simplificado com vistas à contratação temporária de profissionais para atendimento às necessidades de excepcional interesse público do município de Vitória. Concurso para professor de Ensino “B”- Educação Física-Educação Artística- Projeto Piloto para atuar na Educação Infantil em regime de trabalho de semanais. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao.htm> . Acesso em: 10 jan. 2011.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 1, de 25 de outubro de 2005*. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de professor de educação infantil- Professor “B”- Dinamizador em regime de trabalho de 40 horas semanais. Disponível em: <www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao>. Acesso em: 10 jan. 2011.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 2, de 28 de outubro de 2006*. Concurso público de provas e títulos para provimento de cargos de professor B, dinamizador de Educação Artística na Educação Infantil, Professor B, dinamizador de Educação Física na Educação Infantil em regime de trabalho de 40 horas semanais. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao . Acesso em: 10 jan. 2011.

MUNICÍPIO DE VITÓRIA (ES). *Edital de nº 10, de 26 de outubro de 2007*. Concurso público de provas e títulos para formação de cadastro de reserva no cargo de Professor da Educação Básica III- PEB III de Educação Artística no Ensino Fundamental e para preenchimento de vagas no cargo de professor de Educação Básica III- PEB III- Dinamizador de Artes na Educação Infantil 40 horas semanais e 25 horas semanais, de professor de Educação Básica III-PEB III- Dinamizador de Educação Física na Educação Infantil 40 horas semanais e 25 horas semanais. Disponível em: www.vitoria.es.gov.br/secretarias/administracao . Acesso em: 10 jan. 2011.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação física na educação infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de Andrade; SCHNEIDER, Omar (Org.). *Educação física para a educação infantil: conhecimento e especificidade*. São Cristóvão: UFS, 2008. p. 45-96.

NUNES, C. (Des)encantos da modernidade pedagógica. In: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 371-398.

NUNES, K. R. Práticas curriculares da educação física na educação infantil. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/Ufes), Vitória, 2007.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes curriculares? (Divulgado na consulta pública sobre as diretrizes curriculares da educação infantil, 2010). Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 jan. 2011.

PACHECO, J.A. *Escritos curriculares*. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

QUINTEIRO, J. Infância e educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, A. L. G.; DEMARTINI, Z. de B. F.; PRADO, P. *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

ROCHA, E. A. C. *A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. Florianópolis: UFSC. Centro de Ciências da Educação. Núcleo de Publicações, 1999.

SACRISTÁN, J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SANTOS, B. de S. Subjetividade, cidadania e emancipação. In: SANTOS, B. de S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1996. p. 235-280.

SANTOS, J. C. *O professor de educação física em tempos de inclusão: construindo caminhos*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

SARMENTO, J. M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, J. M. (Org.). *As crianças, contextos e identidades*. Braga: CEC/Universidade do Minho, 1997. p. 9-30.

SARMENTO, M. J.. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, abr. 2002.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, maio/ago. 2005a.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania activa: refletindo em torno de uma proposta de trabalho. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 23, n. 1, p.17-40, jan./ jul. 2005b.

SARMENTO, M. J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. Políticas públicas e participação infantil. *Educação, Sociedade e Culturas*, n. 25, 2007.

SAYÃO, Déborah Thomé. *Educação física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

SAYÃO, Déborah Tomé. A hora de... a educação física na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. *Anais...* Goiânia: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 1997. v. 1, p. 261-268.

SAYÃO, Deborah Tomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Florianópolis, ano XI, n.13, p. 221-238, nov.1999.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. v. 5 (Coleção Polêmica do Nosso Tempo).

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção Educação Contemporânea).

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Gerência de Educação Infantil. *A educação infantil no município de Vitória: um outro olhar*. Vitória, ES: Multiplicidade, 2006.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Divisão de Educação Infantil. *Proposta Curricular da Pré-escola 1989-1992*. Vitória, ES, 1989-1992.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Divisão de Educação Infantil. *Proposta Curricular da Educação Física*. Vitória, ES, 1993.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Divisão de Educação Infantil. *Projeto Berçário*. Vitória, ES, 1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Divisão de Educação Infantil. *Ficha de desempenho do bebê: 3 meses a 17 meses*. Vitória, ES, 1993-1995.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Divisão de Educação Infantil. *Projeto primeiros passos*. Vitória, ES, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE VITÓRIA (ES). Gerência de Educação Infantil. *Orientações para implementação do professor dinamizador*. Vitória, ES, 2006.

SERGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendiu, 1987.

SILVA, M. D. S. *Criança na vida/aluno na escola: uma análise sobre as possibilidades e os limites da escola como um lugar da infância*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

Sirota, R. *Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 112, p.7-31, mar. 2001.

SOARES, C. L et al. *Metodologia de ensino de educação física*. Campinas, SP: Editora Cortez, 1992.

SOARES, C. L et al. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.

SOUSA, P. S. *Educação física na educação infantil: uma reflexão sobre desenvolvimento motor de crianças de zero a seis anos*. 2005. Monografia (Curso Educação Física) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2005.

SOUSA, P. S. *Educação Física e projetos de trabalho: uma possibilidade pedagógica para a educação infantil*. Monografia (Curso de Especialização em Educação Física para Educação Básica) – Centro de Educação Física e Desporto, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

SOUSA JUNIOR, M. O saber e o fazer pedagógicos da educação física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, F. (Org.). *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. Vitória: Proteoria, 2001, p.81-92.

SUÁREZ, Daniel H. A documentação narrativa de experiências pedagógicas como estratégia de pesquisa-ação-formação de docentes. In: PASSEGUI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). *Narrativas de formação saberes biográficos*. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física. *Motrivivência*, Florianópolis, ano 7, n. 8. Dez.1995.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA/SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis*. Publicação oficial. Prefeitura do Município de Florianópolis, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro para entrevista

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- O que você entende por currículo?
- 2- Que significado você atribui à ação e à materialização de um planejamento de aula?
- 3- Quais elementos são considerados importantes na construção do seu planejamento? Por quê?
- 4- Quais conhecimentos são priorizados nas suas aulas e qual a forma de trabalho, considerando todas as faixas etárias?
- 5- Quais os critérios são utilizados para as escolhas de conhecimento e para as formas de trabalho?

APÊNDICE B – Carta de intenção de pesquisa

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

CARTA DE INTENÇÃO DE PESQUISA E CONVITE PARA PARTICIPAÇÃO

Prezado/a Professor/a _____

Sou professora de Educação Física no Centro Municipal de Educação Infantil “Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti” e estou, temporariamente, afastada para cursar mestrado no CEFD/Ufes. Minha intenção de pesquisa está bastante vinculada à minha atuação profissional e deve interessar a todos/as da área que atuam nos CMEIs.

Estou estudando os documentos ditos oficiais, prescritos pelos órgãos centrais de gestão dos sistemas de ensino, voltados para a educação infantil, objetivando entender a concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física veiculada nesses documentos, para, em seguida, analisar, por meio das narrativas dos professores de Educação Física, se, de alguma forma, eles influenciam ou não nossa prática pedagógica no contexto institucional da educação infantil. Nesse sentido, gostaria de contar com a sua colaboração, concedendo um tempo de diálogo sobre esse tema, no horário e local que você escolher.

A princípio, será uma entrevista a partir de um roteiro previamente entregue, com fins a abrir escuta para o que os/as professores/as têm a dizer sobre os documentos oficiais da educação infantil (RCNEI, PQNEI, DCNEIs e *Um outro olhar*). Posteriormente, entregarei a transcrição para continuar o diálogo até a aprovação integral do texto para análise. Também me comprometo a manter anonimato e a continuidade do diálogo até a versão final da dissertação. Enfim, proponho uma parceria em prol da pesquisa e da Educação Física na educação infantil do município de Vitória/ES.

A sua participação é muito importante.

Priscyla Simões Sousa Moreira

APÊNDICE C – Roteiro de orientação para diálogo com os professores de Educação Física

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

ROTEIRO DE ORIENTAÇÃO PARA O DIÁLOGO COM OS PROFESSORES COLABORADORES DA PESQUISA

1) As histórias/estórias dos sujeitos colaboradores da pesquisa

- Falar sobre o seu perfil pessoal e profissional (lugar de formação, tempo de formação, tempo de atuação, atuação na educação infantil, regime de trabalho, região de atuação).
- Fatos marcantes no decorrer da formação profissional que o/a levou ao encontro da educação infantil.
- Ingresso na carreira e a decisão para atuar na educação infantil.
- Cotidiano da educação infantil e sua atuação como professor/a de Educação Física.

2) Os documentos oficiais

- Conhecimento das especificidades de cada documento (Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (DCNEIs), Parâmetros Nacionais de Qualidade para Educação Infantil (PQNEI), Educação infantil: um outro olhar).
- Concepção de criança, infância, educação infantil e Educação Física.

3) Os documentos oficiais e sua materialização no currículo da educação infantil

- Possibilidades visualizadas nos documentos com relação ao trabalho da educação infantil.
- Possibilidades visualizadas nos documentos com relação ao trabalho da Educação Física.
- As limitações e os desafios colocados pela prática pedagógica da Educação Física na educação infantil.

ANEXOS

ANEXO – Relação dos profissionais efetivos e contratados do cargo de professor de Educação Básica III – Dinamizador de Educação Física


PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA
Secretaria de Educação

OF. N° 832/10 – SEME/GAB Vitória, 22 de setembro de 2010

Senhora Professora,

Em atenção à solicitação formulada por V. S^a, contida no documento protocolado sob n° 11351/2010, estamos encaminhando a relação dos profissionais efetivos e contratados do cargo de Professor de Educação Básica III – Dinamizador de Educação Física.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Vania  Carvalho de Araújo
Secretária Municipal de Educação

Ilm^a Senhora
Priscyla Simões Sousa Moreira
PEB III – Dinamizadora de Educação Física
CMEI "Zenaide Genoveva Marcarini Cavalcanti"

 SEME: Rua Arlindo Sodré, 485 - Itararé - Vitória/ES - CEP: 29.047-660 - Tel. 3135.1000

DINAMIZADOR ED. FÍSICA 25 HORAS

Nº	NOME DO PROFESSOR	CMEI	TURNO	CH	VÍNCULO	OBS
1	ALAN DA SILVA ANTUNES	EMSB	V	25H	EFETIVO	NOMEADO 2010
2	ALIXANDRA DANTAS DE SOUZA FAHNING	ZAM	V	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010 - LICENÇA MATERNIDADE -01/03/2010
3	ANA PAULA QUINTINO MONTEIRO	JFSS	V	25H	EFETIVO	
4	ANDRE LOPES SAITER	MNM	V	25H	EFETIVO	NOMEADO 2010
5	ANDRÉ LOPES SAITER	LMC	M	25H	EFETIVO	
6	ANDREIA DE SOUZA REIS	ZAM	V	25H	EFETIVO	
7	ANTONIO FERNANDES DA CRUZ JUNIOR	YLS	M	25H	EFETIVO	
8	BEATRIZ RODRIGUES	VPAR	M	25H	EFETIVO	
9	CAMILA CALINCA COSME	MNM	M	25H	EFETIVO	
10	CHERLAINE STREY	SP	M	25H	EFETIVO	
11	DOUGLAS MIGOTTO	GAR	M	25H	EFETIVO	
12	EMERSON ARAUJO CORREA	LRF	V	25H	EFETIVO	
13	ERIKA DE JESUS SCHULZ	ZAM	V	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010
14	FABRICIA GONÇALVES	JPA	V	25H	EFETIVO	
15	FERNANDA FREITAS REZENDE RODRIGUES	ZGMC	V	25H	EFETIVO	LICENÇA MESTRADO
16	FERNANDA PIRES PAGOTTO	EP	M	25H	EFETIVO	
17	FERNANDO TORRES OTERO DE SOUZA	MNM	V	25H	EFETIVO	
18	FLAVIA SOUZA ROCHA	JPA	M	25H	EFETIVO	
19	GENECY FREITAS DA SILVA	LPAC	V	25H	EFETIVO	
20	GISELY MARA FAVALESSA	NSB	M	25H	EFETIVO	
21	GLAUCILENE DA SILVA BALBINO	TT	V	25H	EFETIVO	
22	HENRIQUE MARTINS DE SOUZA	LPAC	M	25H	EFETIVO	
23	IGNES CLAUDIA FRANÇA	CM	V	25H	EFETIVO	
24	JABES LOMEO GUIMARAES JUNIOR	ZVA	M	25H	EFETIVO	
25	JAQUELINE LIMA PETERLI	EMSB	V	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010
26	JOSELIA BORBA ALVES	EMSB	M	25H	EFETIVO	
27	JULIA NASCIMENTO PIZZOL	RDA	M	25H	EFETIVO	
28	JULIANA FREITAS BASTOS	JBMA	V	25H	EFETIVO	
29	LARISSA FERREIRA RODRIGUES	JBMA	M	25H	EFETIVO	
30	LETICIA ROCHA FRASSON	OS	M	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010
31	LUCIANA FREIRE ROCHA	PFR	V	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010
32	LUCILA CONCEIÇÃO FRIZZERA FERREIRA	MNM	M	25H	EFETIVO	
33	MAGALI MIRANDA DE OLIVEIRA PROTI	TVS	M	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010

Nº	NOME DO PROFESSOR	CMEI	TURNO	CH	VÍNCULO	OBS
34	MARIA CELESTE ROCHA	ZAM	M	25H	EFETIVO	
35	MARIA HELENA BITTENCOURT G. DE BARROS	EP	V	25H	EFETIVO	
36	MARIA JAILMA ALMEIDA FERRARI	ZVA	V	25H	EFETIVO	
37	MAURO SERGIO DA SILVA	S/L	-	25H	EFETIVO	C/C - SEME/GEFF/DE
38	MIRIAM GOUVEA DE BARROS	LCG	M	25H	EFETIVO	
39	MIRIAM GOUVEA DE BARROS	MJ	V	25H	EFETIVO	LICENÇA MATERNIDADE - ABRIL 2010
40	NEUMA DOS SANTOS MOURA	MDMC	M	25H	EFETIVO	
41	PATRICIA DA VITORIA BARCELOS RIBEIRO	PFR	M	25H	EFETIVO	
42	PATRICIA RODRIGUES HORTELAN	JFSS	M	25H	EFETIVO	
43	PRISCYLA SIMÕES SOUSA MOREIRA	ZGMC	V	25H	EFETIVO	
44	PRISCYLA SIMÕES SOUSA MOREIRA	ZGMC	M	25H	EFETIVO	
45	RAFAELA FARIA FAVERO LOUREIRO	CM	M	25H	EFETIVO	
46	RAFAELLE FLAIMAN LAUFF WESTPHAL	ZVA	V	25H	EFETIVO	
47	RAKEL MORAES PAGUNG	ZVA	M	25H	EFETIVO	
48	RENATA DA SILVA ARAUJO MALHEIROS	PFR	V	25H	EFETIVO	
49	RENATA DA SILVA MALHEIROS	PFR	M	25H	EFETIVO	
50	RENATA GUISSO DE OLIVEIRA	TVS	M	25H	EFETIVO	NOMEADA 2010
51	RENATA MENDES BASTOS CHIAPPANI	NSB	V	25H	EFETIVO	
52	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	MNM	V	25H	EFETIVO	DIRETOR CMEI "MNM"
53	RODRIGO LEMA DEL RIO MARTINS	MNM	-	25H	EFETIVO	DIRETOR CMEI "MNM"
54	ROGERIO CALDEIRA RIBEIRO	DV	M	25H	EFETIVO	DIRETOR CMEI "DV"
55	ROSEMARY COELHO DE OLIVEIRA	JFSS	M	25H	EFETIVO	LICENÇA MESTRADO - 08/07/2009 A 07/07/2011
56	ROSIANE ARPINI TATAGIBA	LRF	M	25H	EFETIVO	
57	SABRINA MACEDO HOTT COELHO	GTF	M	25H	EFETIVO	
58	SANDRO LYRA	JPA	V	25H	EFETIVO	
59	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	JPA	M	25H	EFETIVO	
60	SARITA FAUSTINO DOS SANTOS	MOS	V	25H	EFETIVO	
61	SEBASTIAO CARLOS FERREIRA DE ALMEIDA	TVS	V	25H	EFETIVO	
62	SUELEN CAMARGO ROSSATO	GAR	M	25H	EFETIVO	
63	SUSANA DA ROCHA LOUZADA	DCM	V	25H	EFETIVO	
64	TANIA PEREIRA LEAL	JFSS	V	25H	EFETIVO	
65	VANUSA GOMES DE ALBUQUERQUE	JFSS	V	25H	EFETIVO	
66	VIVIANNE FLAVIA CARDOSO	ZGMC	M	25H	EFETIVO	
67	WAGNER SCARDUA INOCENCIO	ZGMC	V	25H	EFETIVO	NOMEADO 2010

Nº	NOME DO PROFESSOR	CMEI	TURNO	CH	VÍNCULO	OBS
68	ZILDA RODRIGUES	MJ	M	25H	EFETIVO	
69	ROSIANE ARPINI TATAGIBA	VPAR	V	25H	CTD	
70	RUY ANTONIO WANDERLEY	LCG	M	25H	CTD	
71	SANDRA OLINDA SASSO IZOTON	DV	M	25H	CTD	

DINAMIZADOR ED. FÍSICA 40 HORAS

Nº	NOME DO PROFESSOR	CMEI	TURNO	CH	VÍNCULO	OBS
1	ALEXANDRE FREITAS MARCHIORI	DS	M/V	40H	EFETIVO	
2	ANDRE LIMA COELHO	DV	M/V	40H	EFETIVO	
3	ANGELA RODRIGUES DIAS	S/L	-	40H	EFETIVO	SEME - ESCOLA ABERTA
4	CLAUDIA BARBARIOLI DE MIRANDA	CCP	M/V	40H	EFETIVO	
5	DANIELLE CAMPOS DALL HORTO DOS SANTOS	RR	M/V	40H	EFETIVO	
6	DANYELLE GASPARINI CARAN	MOS	M/V	40H	EFETIVO	NOMEADA - 2010
7	DAYSELANE EDUARDO OLIVEIRA	RR	M/V	40H	EFETIVO	
8	ELIZABETE VIDAL DOS SANTOS	GCM	M/V	40H	EFETIVO	
9	FERNANDA PESSOA SANT'ANA	TT	M/V	40H	EFETIVO	
10	FERNANDA VIEIRA DE MEDEIROS	MOS	M/V	40H	EFETIVO	LICENÇA MESTRADO - 03/02/2010 A 02/02/2013
11	FLAVIO DE LEON SANTOS SCHERER	JAF	M/V	40H	EFETIVO	
12	FLAVIO FERREIRA PEDRINI	GTF	M/V	40H	EFETIVO	
13	GABRIELA ARREBOLA NUNES	DCM	M/V	40H	EFETIVO	
14	GIOVANA BARBOSA DA SILVA	DS	M/V	40H	EFETIVO	
15	GISLEA VIEIRA DO NASCIMENTO	DV	M/V	40H	EFETIVO	
16	GRACIELLY VIEIRA CAMPOS	PGB	M/V	40H	EFETIVO	
17	JOÃO FRANCISCO DE BARROS VITORINO	ONA	M/V	40H	EFETIVO	
18	JOSE AMILTON ANDRADE BARROS	MDMC	M/V	40H	EFETIVO	
19	JOSE CARLOS COELHO JUNIOR	OS	M/V	40H	EFETIVO	
20	JOSUE VIANA ALVARINO	RDA	M/V	40H	EFETIVO	LICENÇA MÉDICA + FÉRIAS
21	KATIA GALGARINY DE M. MELO	YLS	M/V	40H	EFETIVO	
22	LUCIANE MARIA DE OLIVEIRA VALERIO	GTF	M/V	40H	EFETIVO	
23	LYDIA DOS SANTOS PINTO	MGCC	M/V	40H	EFETIVO	
24	MARCOS VINICIUS KLIPPEL	ONA	M/V	40H	EFETIVO	
25	MARIA LUIZA RAPHAEL	SRC	M/V	40H	EFETIVO	
26	MARISE MARIA SOARES MILHOMENS	TF	M/V	40H	EFETIVO	
27	OLIVIA GOMES NOVAES	LMC	M/V	40H	EFETIVO	
28	PAULA MOKARZEL DE SOUZA	RJNP	M/V	40H	EFETIVO	

Nº	NOME DO PROFESSOR	CMEI	TURNO	CH	VINCULO	OBS
29	SERGE MATOS DA SILVA	AMCC	M/V	40H	EFETIVO	
30	SIRLENE DOS SANTOS ROCHA	LRF	M/V	40H	EFETIVO	
31	TATIANA DE OLIVEIRA SILVA	MGCC	M/V	40H	EFETIVO	
32	VANESSA GUIMARAES	RB	M/V	40H	EFETIVO	
33	VIVIANE DE ALMEIDA PEREIRA	DCM	M/V	40H	EFETIVO	
34	WALDECI KLEIN	JAF	M/V	40H	EFETIVO	
35	WALK LOUREIRO	OS	M/V	40H	EFETIVO	
36	WIVANNY LUCIO SILVA	SRC	M/V	40H	EFETIVO	LICENÇA MATERNIDADE - 01/03/2010
37	CRISTIANO DO ESPIRITO SANTO PITOMBA	SP	M/V	40H	CTD	
38	DEJA ROSA DA SILVA COSTA	AST	M/V	40H	CTD	
39	GISELLE FINK DA SILVA	AST	M/V	40H	CTD	
40	JANINA OLIVEIRA MATIAS	DS	M/V	40H	CTD	
41	TASSIA BARBOSA LEMOS	SSRR	M/V	40H	CTD	
42	ZANDA CAMPOREZ AMORIM	AST	M/V	40H	CTD	

