

**UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO**

JULIO CESAR RIBEIRO

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CURITIBANOS (SC).**

**LAGES (SC)
2013**

JULIO CESAR RIBEIRO

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CURITIBANOS (SC).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Prof^a. Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez.

**LAGES (SC)
2013**

JULIO CESAR RIBEIRO

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DE CURITIBANOS (SC).**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em ____ de ____ de ____

Prof^a. Dr^a. Carmen Lúcia Fornari Diez – Orientadora

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Pinto de Almeida – (Avaliadora do Programa)

Prof^a. Dr^a. Marynelma Camargo Garanhani, PPGE UFPR – (Avaliador Externo)

Prof. Dr. Nilson Thomé (titular) – (Avaliador do Programa)

LAGES (SC)
2013

EPÍGRAFE

No aeroporto o menino perguntou:
- e se o avião tropicar num passarinho?
O pai ficou torto e não respondeu.
O menino perguntou de novo:
-E se o avião tropicar num passarinho triste?
A mãe teve ternuras e pensou:
Será que os absurdos não são as maiores
virtudes da poesia?
Será que os despropósitos não são mais
carregados de poesia do que o bom senso?
Ao sair do sufoco o pai refletiu:
Com certeza, a liberdade e a poesia a gente
aprende com as crianças.
E ficou sendo.

Manoel de Barros, 1999, p. 3

DEDICATÓRIA

À minha linda família, Miriam, Priscila, Julia, Daniela e Vicente, por partilharem dos meus sonhos, das minhas lutas, e por renovarem, a cada dia, minhas forças para a caminhada.

AGRADECIMENTOS

À minha incansável orientadora Professora Dra. Carmen Lúcia Fornari Diez, á Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto Almeida coordenadora do PPGE, a todos os professores do programa. Ao meu irmão de coração Ernesto, parceiro de viagens e ombro amigo.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	VII
RESUMO.....	VIII
ABSTRATC.....	IX
INTRODUÇÃO	1
1 SIGNIFICADOS DA INFÂNCIA: PRIMEIROS PASSOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL.....	10
1.1 AS DIFERENTES FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL	28
2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS	34
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	36
2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	39
3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS FISIOLÓGICOS DO CRESCIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO	41
3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL	45
3.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	47
3.2.1 Os saberes necessários para a docência na educação infantil.....	56
4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBANOS .	60
4.1CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL Dr. ALFREDO LENSER (E1)	64
4.2 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BOM JESUS (E2)	66
4.3 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO FRANCISCO DE ASSIS (E3)	68
4.4 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO LUIZ (E4).....	70
4.5 VOZES DOS DOCENTES DE CMEI'S DE CURITIBANOS	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS.....	92
ANEXO – A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE	99
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE	100
APÊNDICE – A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES	103
INSTRUMENTOS DA PESQUISA EMPÍRICA	104
QUESTIONÁRIO: PARA OS PROFESSORES.....	104
APÊNDICE – B – QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES.....	105
QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES	106

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Alfredo Lenser	65
Quadro 2 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal De Educação Infantil Bom Jesus	67
Quadro 3 - Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis	69
Quadro 4 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil São Luiz.....	71
Quadro 5 – Tempo de exercício profissional na educação Infantil dos CMEIs	80

RESUMO

Esta dissertação é o resultado de pesquisa bibliográfica e empírica sobre a inserção do professor de educação física nos Centros Municipais de Educação Infantil do município de Curitiba. Parte de uma revisão de literatura sobre os significados da infância e resgata os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. Busca aprofundar a leitura sobre as diferentes funções da educação infantil na história e na legislação. Para tratar das políticas públicas dirigidas à educação infantil se reporta à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e ao Plano Nacional de Educação. Na sequência focaliza os aspectos fisiológicos do crescimento e do desenvolvimento da criança, bem como a importância da educação física na educação infantil, a formação de professores de educação infantil, a docência na educação infantil e os saberes necessários para a referida docência. A partir dos referenciais bibliográficos e legais analisa a pesquisa empírica efetuada com gestores e professores dos CEIMs Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Alfredo Lenser, Centro Municipal de Educação Infantil Bom Jesus, Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis e Centro Municipal de Educação Infantil São Luiz, todos localizados do município de Curitiba. Com base nos dados obtidos discute como tais sujeitos – gestores e professores – valorizam a presença da educação física na educação infantil do município de Curitiba.

Palavras-chave: Inserção do professor. Educação Infantil. Educação Física. Criança.

ABSTRATC

This dissertation is the result of research and empirical literature on the insertion of a physical education teacher in municipal daycare centers in the municipality of Curitiba. Part of a review of literature on the meanings of childhood and rescues the first steps in the history of early childhood education in Brazil. Searching further reading about the different roles of early childhood education in the history and legislation. To address the public policies related to preschool refers to the Law of Guidelines and Bases of National Education and the National Education Plan. Following focuses on the physiological aspects of growth and development of the child as well as the importance of physical education in early childhood education, the training of kindergarten teachers, teaching in early childhood education and knowledge needed for such teaching. From the bibliographical references and legal analyzes the empirical research conducted with managers and teachers CEIMs Municipal Center for Early Childhood Education Dr. Alfredo Lenser, Municipal Center for Early Childhood Education Bom Jesus, Municipal Center for Early Childhood Education St. Francis of Assisi and Municipal Center for Education child São Luiz, all located in the municipality of Curitiba. Based on the data obtained and discusses such subjects - teachers and administrators - appreciate the presence of physical education in early childhood education in the municipality of Curitiba.

Key words: Insertion of Teachers. Childhood Education. Physical Education. Children.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objeto de estudo a educação infantil, que sempre despertou o meu interesse, desde antes mesmo de terminar a graduação como acadêmico de Educação Física, na Universidade FEEVALE (Federação de Estabelecimentos de Ensino Superior do Vale), município de Novo Hamburgo, no Estado do Rio Grande do Sul. Trabalhei no Instituto Concórdia, que pertence a IELB (Igreja Evangélica Luterana no Brasil), município de São Leopoldo, também no Rio Grande do Sul. Não tinha noção da dimensão e da responsabilidade que estava sendo depositada em minhas mãos; a educação infantil daquela Escola estava sob meus cuidados. Já naquela época, no ano de 1983, surgiam minhas primeiras angústias em relação à educação infantil, pois não compreendia as dificuldades que iam gradativamente aparecendo durante minhas aulas, pela diversidade de demandas daquelas crianças.

Cinco anos depois, em 1988, já licenciado em Educação Física, regressando para minha cidade de origem, Curitibanos, no estado de Santa Catarina, foi quando comecei a lecionar a educação física em escolas públicas. Com certa experiência, mas não menos angustiado, resolvi em conjunto com colegas dirigir nossa atenção para as crianças que pertenciam na época à educação infantil. Esta atenção estava voltada a uma simples ação, que mais tarde por nós, foi chamada de observação participativa. A observação participativa nada mais era que uma maneira de nos aproximarmos efetivamente das crianças, nos envolvendo em todas as atividades práticas, sem interferir no processo de ensino da professora, pois o nosso interesse era conviver o mais próximo possível com as crianças, conseguindo a confiança necessária para depois interagir, sem a presença da professora responsável pelos trabalhos do cotidiano.

Foi quando surgiram inúmeras oportunidades de trabalho não mais relacionadas ao interesse inicial e sem perceber e empolgado com as portas que foram se abrindo, fui deixando de lado aquele que sempre seria o meu objetivo maior: compreender a prática a ser desenvolvida nas escolas de Educação Infantil.

Ainda diante deste momento de afastamento, fui convidado a exercer o cargo

de Coordenador do Curso de Educação Física, na Universidade do Contestado (UnC) Campus de Curitiba, colocando-me mais uma vez diante de inúmeras situações que aumentariam as minhas preocupações e angústias, quanto à formação e à prática aplicada pelos professores que trabalhavam com crianças de 0 a 6 anos. Iniciei meus trabalhos na docência no ensino superior com a disciplina de Atletismo, logo fui convidado a ministrar a disciplina de Metodologia da Educação Física I, cuja ementa era dirigida à educação infantil deixava exposto mais uma vez em minha vida profissional o caminho da educação infantil. Foi quando em conjunto com meus alunos, criamos o Projeto que foi chamado de " Começando a Brincar ".

Aquele projeto tinha como tema "Domínios do movimento humano, através do desenvolvimento biológico, motor, cognitivo e afetivo social". Suas ações eram aproveitar as formas infantis de atividades, criar treinamentos específicos simples, deixar a criança inventar beneficiando o desenvolvimento físico, intelectual e social. O público alvo era crianças de quatro meses a seis anos dos Centros Municipais de Educação Infantil - CMEI's do Município de Curitiba. O projeto fora custeado pela Universidade do Contestado e Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Ação Social de Curitiba. A relevância social desta proposta, estava voltada a interação social, convivências com novas perspectivas e atividades, superação, conhecimento e oportunidades relacionadas ao ambiente circundante. O projeto também atingiria o acadêmico, de forma que o mesmo participaria das manifestações sociais infantis, interagindo com a criança, promovendo um trabalho em equipe que, estimulados, poderiam desenvolver novos projetos.

Com o tempo começaram a surgir mais e mais dúvidas. Em contato direto na supervisão deste projeto, não conseguimos promover manifestações de cunho significativo para aquelas crianças. Além disso, os acadêmicos (estagiários), manifestavam suas dificuldades em relação à formação acadêmica, pois esta, não os remetia à qualificação da prática exigida para o projeto em questão.

Então, com estas inúmeras e intrigantes indicações, foi fortalecido o nosso interesse pela formação dos professores da educação infantil. Neste momento que nos encontrávamos em serviço, que é o lugar de compartilhar ideias, ouvir a voz do outro e a própria voz. É um processo de troca que deveria estar presente na ação cotidiana de todos nós que pretendemos trabalhar com a educação infantil. Assim,

surgiu a ideia de participar de um programa de mestrado para viver, conhecer novas experiências e teorias que servirão como prováveis reflexões críticas diante do tema. Nossa expectativa ainda estava na proposta de que um olhar externo, haveria de articular essa reflexão sobre a formação de profissionais para o trabalho com a educação infantil, bem como nos ajudar a encontrar um caminho diante das ações pedagógicas já praticadas nas Instituições de Ensino.

Este breve relato, envolvendo aspectos autobiográficos, mostra a trajetória pessoal que motivou a realização desta investigação, direcionada à formação do educador na educação infantil.

O ponto de partida para esta investigação foi um conjunto de questões que surgiam da minha própria prática como professor e orientador da disciplina Metodologia do Ensino da Educação Física I, conforme já relatado. Quando professor, lançava uma pergunta simples, de caráter único, identificando o que os acadêmicos pensavam a respeito da formação de profissionais para a educação infantil. No início do semestre, lançava questionamentos aos acadêmicos, buscando saber o que pensavam sobre o profissional de educação física, ou outro profissional que trabalha com crianças menores de seis anos. Suas respostas, dentro de uma maioria absoluta, reforçavam a figura desse profissional como sendo exclusivamente a mulher e não haveria de ter muita formação.

Levando em consideração as mudanças teóricas e legais das últimas décadas, será que podemos afirmar que a formação do profissional de educação física é relevante para a educação infantil? E se levarmos este questionamento para o âmbito de onde ocorrem as práticas pedagógicas aqui refletidas, podemos então problematizar: o que pensam os profissionais que atuam nos CMEI's de Curitiba sobre a importância da presença do professor de educação física na Educação Infantil?

No cotidiano da escola verifica-se que mesmo os profissionais de educação física não atribuem a devida importância a esta fase primeira da vida escolar. Arce (1997) pesquisou sobre a temática e relatou:

Várias autoras, como Campos (1981), Cruz (1996) e outras, já investigaram análises iniciais desse discurso reproduzido por parte dos acadêmicos, que valorizam o desprestígio do profissional de

educação física infantil, levando em consideração a idade da criança, não merecendo um grau de importância a este profissional (p.35).

A proximidade com o corpo da criança e o despreparo para este exercício são constantes no discurso dos pesquisadores na área de educação infantil.

Seguindo ainda a proposta de Arce, encontrei afirmações dentro de sua pesquisa, que levam a fatos, que também ao longo da minha história acadêmica muito me intrigaram, tais como: ausência de trabalhos que focalizassem a história da formação de profissionais (educação física) da educação de crianças de zero a seis anos no Brasil. Sabemos que existe escassez de professor de educação física nas escolas de educação infantil, e que estejam preparados para assumir este importante segmento da educação básica.

Para chegar a este entendimento buscamos estudar autores que nos indicam as origens da infância na sociedade ocidental, sem esquecer a especificidade da educação física no contexto da educação infantil.

Esta pesquisa com abordagem das representações sociais é uma pesquisa qualitativa. A abordagem qualitativa dentro das Ciências Sociais tem sido mais utilizada, principalmente nos estudos culturais, educativos e sociológicos, pelo fato de sugerir uma interpretação e análise explicativa do caráter humano e subjetivo.

Segundo Minayo (2000, p.21), a pesquisa qualitativa trabalha como universo de significações, crenças, aspirações, valores e atitudes, proporcionando desta forma uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo. Favorecem aos participantes da pesquisa no sentido de expressarem suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos.

Ao evidenciarmos a proximidade com o nosso objeto de estudo no início desta pesquisa, nos reportamos à questão da formação do profissional da educação infantil. Apesar da complexidade conceitual, há um consenso nas Ciências Sociais de que as representações sociais descobrem as ideias, as concepções e visões de mundo que os sujeitos sociais possuem sobre a realidade social.

De acordo com Moscovici (1978, p.26), "[...] a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de

comportamentos e a comunicação entre indivíduos".

Os estudos empíricos sobre temática ocorrem mediante o estudo de situações complexas (instituições, comunidades e eventos), aproximando-se das etnografias ou da pesquisa participante, ou focalizando sujeitos, atores socialmente definidos (ANDRADE, 2010).

Segundo Dotta (2006, p. 41), a teoria das representações sociais constitui-se em um referencial teórico-metodológico, ou seja, configura-se como uma teoria que traz em seu bojo um método. Quando Dotta, discute a questão metodológica refere-se a Robert Farr (2000) e Sá (1998). Farr diz, que não há evidências de que haja um método especial a ser empregado nas pesquisas em representação social. Já Sá, alerta para a dificuldade de especificação dos métodos de pesquisa nas representações sociais, não significando que todos os métodos não possam ser aplicados nesta abordagem, ele destaca os métodos qualitativos, os tratamentos estatísticos correlacionais e o método experimental.

As estratégias são variadas para a abordagem do conceito de representações sociais, dentre elas destacamos: entrevistas abertas, semiestruturada, questionários abertos e fechados, desenhos e representações gráficas. As pesquisas empíricas predominantemente apontam a presença do método conhecido como análise de conteúdo para a discussão de dados. Dotta (2006, p. 50) destaca a importância de sujeitos expressarem-se espontaneamente durante as entrevistas, considerando que a conversação é que molda e anima as representações sociais. Com este aporte teórico-metodológico iniciamos a construção da pesquisa empírica.

Para delimitação do universo desta pesquisa, estabelecemos o primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Curitiba, em junho de 2012, para o levantamento dos CMEI's existentes na cidade. O quadro da época totalizava oito instituições públicas; destas, duas no centro da cidade e as demais em bairros do município. A seleção das escolas para a pesquisa foi realizada dentro do critério que tem como base as diferentes realidades de cada CMEI. Para atingirmos tais realidades, do modo mais objetivo possível, escolhemos um CMEI- Centralizado no município e com maior número de alunos matriculados; três outros CMEI's, localizados em bairros de grande população do município e também com maior número de crianças matriculadas. Procuramos com isso selecionar as escolas

dentro de um perfil econômico diferenciado, para dar conta da diversidade do real, mantendo nosso foco na formação dos professores que nelas atuam.

Faremos a descrição das escolas Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), desde a sua criação até os dias de hoje, procurando fornecer dados da formação acadêmica dos profissionais tais como: número de professores de sala de aula, professores que atuam com a educação física, bem como, quem efetivamente aplica ou participa da elaboração das atividades. Esta opção em trabalhar com escolas de educação infantil de ambientes diferentes, como já mencionamos, justifica-se pelo fato de considerarmos que as características da Instituição influem nas práticas pedagógicas dos docentes. Assim sendo, acreditamos que as Instituições exercem poder educativo sobre os membros que nelas atuam.

Kramer nos diz, "Uma proposta pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma proposta pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda proposta pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda proposta contém uma aposta" (KRAMER, 1999, p. 169). Uma proposta pedagógica é, portanto, um caminho escolhido e trilhado coletivamente.

Os CMEI's selecionados para esta pesquisa foram: CMEI Alfredo Lenser-Centro, que vamos identificar como: escola 1 (E1); CMEI Bom Jesus - Bairro Bom Jesus, identificado como: escola 2 (E2); CMEI São Luiz - Bairro São Luiz, identificado como: escola 3 (E3); CMEI São Francisco de Assis - Bairro São Francisco, identificado como: escola 4 (E4). Com o objetivo principal de perceber a importância do profissional de educação física na educação infantil, estabelecendo relações com a sua formação. Outros objetivos também se dirigem à investigação, tais como: compreender e analisar a influência do avanço da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento; conhecer os avanços e os limites dos profissionais no que se refere a atuação diante das crianças, sinalizando para os desafios que se colocam na busca pela qualidade da organização pedagógica destes CMEI's.

Durante o período de construção teórica e as visitas sem hora marcada e sem interferência alguma no processo de aprendizagem das crianças, elaboramos um questionário com questões abertas para as gestoras e para três professoras de cada CMEI's, servindo esse como nosso instrumento de coleta. Optamos pelas gestoras e

professoras, pelo critério de tempo de exercício profissional na docência da educação infantil nos CMEI's. A escolha das professoras para responder o questionário foi feita pela gestora de cada instituição, desde que correspondesse ao tempo de experiência acima descrito. A entrega dos questionários aconteceu pessoalmente e o recolhimento dos questionários foi agendado por telefone e foram recolhidos também pessoalmente. Para análise dos dados foi empregada a técnica de análise de conteúdo, que conforme Bardin (2000, p.28), " [...] aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens".

Minayo (2000, p. 74-5), destaca que a análise de conteúdo abrange as fases de pré-análise, exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados obtidos.

De forma prática estas fases, chamadas de funções por Bardin (2000, p. 30) se complementam:

A análise de conteúdo (seria melhor falar de análises de conteúdo) é um método muito empírico, dependente do tipo de 'fala' a que se dedica e do tipo de interpretação que se pretende como objetivo. Não existe o pronto-a-vestir em análise de conteúdo, mas somente algumas regras de base, por vezes, dificilmente transponíveis. A técnica de análise de conteúdo adequada ao domínio e ao objetivo pretendidos, tem que ser reinventada a cada momento, exceto para usos simples e generalizados, como é o caso do escrutínio próximo da decodificação e de respostas a perguntas abertas de questionários cujo conteúdo é avaliado rapidamente por temas.

Seguindo estas funções/fases elaboramos nossas leituras e interpretações sempre focadas em nosso objetivo. Com o propósito da realização desta pesquisa, queremos aumentar o debate em relação à formação do profissional da educação infantil, mais especificamente neste Município, pois acreditamos que com novas discussões chegaremos a um maior conhecimento, que irá favorecer as instituições educativas, bem como a abertura do espaço de exercício da cidadania da infância.

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos. No primeiro capítulo trabalha-se com parte da história da educação infantil no Brasil e com o significado da Infância visando o aporte teórico. Trata-se da concepção da infância e educação infantil, que nem sempre foi vista da mesma maneira, mas é uma noção historicamente produzida. Portanto vem mudando ao longo dos tempos, não se

apresentando de modo homogêneo, nem mesmo no interior de uma mesma sociedade e época (PAIM, 2012, p. 4). Outro aspecto abordado neste capítulo é as diferentes funções atribuídas às instituições de educação infantil, tais como: guardiã, assistencialista; compensatória; preparatória; educar e cuidar; e finalmente função educar, cuidar e brincar.

No segundo capítulo apresenta-se a legislação relativa às políticas públicas brasileiras, a partir da Constituição de 1998; a convenção dos direitos da criança, do final de 1989 (decreto 99.710, nov./1990); O estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, jul./1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96; as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Parecer CEB nº 022/98) e o Plano Nacional de Educação (PNE, Lei 10.171, jan./2001).

O terceiro capítulo desta pesquisa parte da importância da Educação Física na Educação Infantil voltada para os aspectos fisiológicos do crescimento e do desenvolvimento. E para entender este processo, pretende-se mostrar a formação dos professores na educação infantil e como acontece a docência na educação infantil. No que se refere à produção bibliográfica, dentre muitas obras ao longo da pesquisa ressaltam-se como produções de grande envergadura, as de autores como Moysés Kuhlmann Júnior, Philippe Ariès, Izabel Galvão, Sonia Kramer, Mary Del Priore e Cecília Warschauer.

Finalmente, o quarto capítulo, trata do universo e dos instrumentais da pesquisa, nos levando ao conhecimento das histórias das escolas de Educação Infantil do município de Curitiba-(SC). Acreditamos que com esta referência das Instituições de Ensino, poderemos chegar próximos da realidade da educação infantil do município, em relação a formação dos profissionais que atuam com as crianças de zero a seis anos de idade. Para isto, torna-se importante um olhar mais arguto no que se refere ao entendimento das representações das categorias que permeiam as ações cotidianas dos profissionais dos CMEI's, pois conforme a história nos relata, em diferentes períodos históricos foram construídas diversas representações e significados destas categorias.

O debate atual em torno da necessidade de se incluir o patrimônio cultural infantil na formação de crianças caminha na direção não apenas das questões relativas ao acesso e à apropriação da produção existente, como também da

organização da escola como espaço de criação. Nesse contexto, a Educação Física insere-se no projeto pedagógico e constitui-se como experiência cultural e humana, como área de conhecimento que tem seus conteúdos próprios.

A pesquisa nos diz respeito especialmente quando questionamos os educadores dos CMEI'S de como sentem, percebem, veem a questão do movimento corporal humano, ou como refletem sobre a questão da contribuição específica da Educação Física para a Educação Infantil, a partir da sua prática pedagógica cotidiana e das necessidades e dos interesses das crianças. Em suas definições, orientações, elaborações e refinadas soluções de problemas, em meio ou em frente a situações de ensino, aparentemente sem valor pedagógico, destacaram que as ações e reflexões, as tomadas de decisões e de posições dependem do olhar, dos conhecimentos acadêmicos que têm, do conhecimento da prática e da experiência que inventam com as colegas educadoras e as crianças.

Ao considerar a problemática em discussão, do ponto de vista dos educadores, percebemos que se trata de uma lenta e gradual elaboração de uma perspectiva pedagógica que se constrói em meio à diversidade de olhares e ações educativas que, por vezes, sofre o constrangimento da cultura escolar, mas que, dialeticamente, constrange essa cultura escolar para poder aparecer as possibilidades da cultura da escola.

Com as respostas obtidas nos questionários com os educadores indica que estamos presenciando um interessante movimento pedagógico no interior dos CMEI'S, a respeito da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. Um embate pedagógico e cultural que começa a sinalizar que o ambiente escolar deve ser constituído por, educadores específicos para a área do movimento corporal. Neste sentido, considerando o que narramos a seguir é a confirmação da necessidade e presença do professor de educação física no CMEI.

1 SIGNIFICADOS DA INFÂNCIA: PRIMEIROS PASSOS DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Falar da creche ou da educação infantil é muito mais do que falar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou da sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida. (DIDONET, 2001, p. 87).

Neste capítulo apresentaremos os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil, algumas informações sobre as instituições assistenciais de nosso país. A educação Infantil é uma área na qual, dentro dos últimos 30 anos, foram criados inúmeros campos de estudo e pesquisas, afirmações e lutas políticas com um modelo integrado.

Daremos ênfase principalmente à educação de hoje, de como ela está sendo desenvolvida nas escolas de educação infantil do município de Curitiba. Conforme Corsino (2009, p. 3), no mundo contemporâneo, diferentemente do passado, frequentar espaços de educação infantil não se relaciona mais à classe social, ou seja, não são apenas os filhos das mulheres trabalhadoras das classes populares que precisam de uma instituição para educá-los. A educação infantil se estende para todas as crianças. Trata-se então dos direitos de todos e portanto da coletividade.

No século XVII, utilizavam-se dados, como doces e guloseimas em forma de letras e números, como material didático. A importância da educação sensorial nesse período determinou, portanto, o uso do jogo didático por professores das mais diferentes áreas, como filosofia, matemática, estudo das línguas e outros (VIAL, 1981).

No entanto, foi apenas com a ruptura do pensamento romântico que a valorização da brincadeira ganhou espaço na educação das crianças pequenas. Mas foi com Friedrich Fröbel (1782-1852) que a pedagogia romântica atingiu o seu ápice. Fröbel foi o pedagogo do romantismo, segundo Cambi, 1999, p. 425.

O mundo inteiro para ele é a imagem sensível do devenir do espírito humano. Na sua concepção, as idéias de Rousseau e de Pestalozzi nascem para uma nova vida, impregnando-se da filosofia romântica.

[...], em 1839, abre em Blaukenburg o "jardim de infância", que será a realização mais alta da sua obra de educador. Em 1844, publica *Cantos Maternos e Carícias*, um guia para as mães e professoras do jardim.

Este educador se preocupa em formar pais e professores para a difícil tarefa de ensinar crianças no jardim de infância. O pensamento educativo de Fröebel pode ser visto em três aspectos: a concepção da infância, a organização dos jardins de infância (*Kindergarden*), diferentes dos abrigos de infância relatados na Europa da Restauração, já o terceiro aspecto está voltado à didática para a primeira infância, que vai ser o coração do método fröbeliano, indo revolucionar e ser difundido na práxis escolar do século XIX. "Se na infância está depositada a voz de Deus, a educação deve apenas deixá-la se desenvolver, de modo que se reconheça como o divino, o espiritual, o eterno, por meio de uma comunicação profunda com a natureza e a constituição de uma harmonia entre o eu e o mundo" (CAMBI, p. 426). Para Fröebel era necessário, "[...] reforçar na criança a sua capacidade criativa, a sua vontade de mergulhar no mundo da natureza, de conhecê-lo, dominá-lo, participando da sua atividade criativa com o sentimento e pela arte (com cores, ritmos, sons, figuras etc)" (CAMBI, p.426).

Froebel nasceu em Oberweissbach no sudeste da Alemanha, em 1782. Uma vez que sua mãe faleceu nove meses depois de seu nascimento, foi adotado por um tio, vivendo uma infância solitária. Tornou-se professor, após cursar a Universidade de Jena. Em 1816 fundou sua própria escola na cidade alemã de Griesheim, passando para Keilhau dois anos depois, onde pôs em prática suas teorias pedagógicas. Em 1826 publicou seu livro mais importante, "A Educação do Homem". Foi morar na Suíça, onde trabalhou com professores e dirigiu um orfanato. Com todas estas inspirações fundou o primeiro jardim de infância na cidade alemã de Blankenburg. Em 1851, foi confundido com um sobrinho esquerdista, e o governo da Prússia proibiu as atividades dos jardins de infância. Fröebel morreu em 1852, mas a proibição só foi suspensa oito anos mais tarde em 1860. Rapidamente, os Jardins de Infância se espalharam pela Europa e pelos Estados Unidos onde foram incorporados aos preceitos educacionais do filósofo John Dewey (1859-1952). (KULMANN, 2000, p. 62).

As instituições pré-escolares foram difundidas internacionalmente a partir da segunda metade do século XIX, como parte de um conjunto

de medidas que conformam uma nova concepção assistencial, a *assistência científica*, abarcando aspectos como a alimentação e habitação dos trabalhadores e dos pobres. [...] A grande marca desta instituição, então, foi a sua postulação como novidade, como propostas *modernas, científicas*- palavras utilizadas fartamente nessa época de exaltação do progresso e da indústria. A creche, para crianças de 0 a 3 anos, foi vista como muito mais do que um *aperfeiçoamento* das Casas dos Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças. (KUHLMANN 1998, p. 82).

A história da educação infantil em nosso País tem de certa forma a mesma trajetória da história do mundo nesta área, naturalmente com características que são próprias. No século XIX, ainda não existia no Brasil atendimento a crianças longe das mães, em creches ou nos chamados parques infantis, pois a maioria da população morava no meio rural. Aos fazendeiros cabia a responsabilidade de cuidado das crianças que geralmente eram órfãs ou abandonadas, muitas vezes frutos da exploração sexual da mulher negra e índia pelo senhor branco. De acordo com Oliveira, nas zonas urbanas os bebês abandonados pelas mães eram levados pelas próprias famílias com certo prestígio social às chamadas "rodas de expostos"¹ existentes em algumas cidades desde o século XVIII.

Neste período da dominação portuguesa de acordo com Carvalho,

[...] expandiram-se várias práticas europeias, destacando-se a instalação de Rodas de expostos junto às Santas Casas de Misericórdia e que eram destinadas a amparar crianças enjeitadas. [...] a RODA foi instalada com a finalidade de evitar crimes de natureza moral. A instituição protegia a mulher branca e solteira dos escândalos e oferecia alternativas ao cruel infanticídio" (2003, p. 58).

Carvalho (2003, p. 59) relata que entre os séculos XVIII e XIX, aproximadamente, cinquenta mil crianças foram abandonadas nas Rodas dos Expostos das Santas Casas de Misericórdia, localizadas, em Salvador e no Rio de Janeiro. Esse autor revela que o grande número de crianças abandonadas poderia

¹ A roda dos expostos era um dispositivo com origem medieval e italiano. Inicialmente era utilizada para manter o máximo de isolamento dos monges reclusos, e posteriormente foi adotada também para preservar o anonimato daqueles que depositam nela bebês enjeitados. No Brasil, o acolhimento de órfãos através da roda se estabelece no século XVIII.

estar associado a diversos fatores de ordem econômica, social e política. Ainda segundo o mesmo autor, destacavam-se os seguintes pontos, entre eles: o sistema escravocrata como estímulo à prostituição; a ausência de trabalho para mulheres não escravas; dificuldades financeiras de famílias pobres, refletidas no aumento de uniões ilegais; a existência de populações masculinas flutuantes que sustentam a prostituição; grandes distâncias geográficas que impediam celebrações matrimoniais; o alto custo dessas celebrações; e o preconceito contra casamentos entre elementos de classes diferentes.

No período Imperial foram-se expandindo várias modalidades de abrigos infantis destinados à proteção das crianças. A Igreja Católica incentivou na Congregação Vicentina o interesse para a educação infantil. Com a descoberta da infância como um período especial deu-se início à consolidação da prática de abrigar crianças pobres em instituições denominadas orfanatos e asilos infantis, passaram a colocar crianças ricas aos cuidados de outras famílias, babás ou instituições especializadas em educação infantil (KUHLMANN, 1996, p. 7).

No Brasil as diversas modalidades de estabelecimentos para a educação de crianças pequenas já estavam assumindo a concepção de infância, destacando-se os jardins de infância criados por Fröebel na Alemanha, como já relatamos.

É interessante lembrar que, no início da educação infantil no Brasil e em alguns países europeus, o jardim de infância froebeliano, serviu como instrumento de discriminação social. Mais especificamente no Brasil, no final do período imperial e início da República, o jardim de infância foi oferecido como estabelecimento típico da classe dominante (KUHLMANN, 2000, p. 61).

Essa situação modificou-se no início da segunda metade do século XIX, período da abolição da escravatura, acentuando-se cada vez mais a migração para a zona urbana das grandes cidades, surgindo condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico e conseqüentemente a proclamação da república como forma de governo. Neste período de acordo com Oliveira, apareciam iniciativas isoladas de proteção à Infância, muitas delas orientadas ao combate das altas taxas de mortalidade infantil da época.

O nosso pluralismo étnico e cultural carrega as marcas de uma colonização

discriminatória que foi contra a natureza e as culturas distintas, que se apresentou no regime escravista que formou sua população produtiva, que era composta por indígenas, africanos, europeus e asiáticos que sobreviveram ao exílio e desta maneira foram sendo explorados pela classe dominante por muito tempo. Podemos falar de educação infantil de maneira bastante ampla envolvendo toda e qualquer forma de educação da criança na família, na comunidade, na sociedade e na cultura em que viva. Mas existe outro significado, mais preciso e limitado, consagrado na Constituição Federal de 1988, que se refere à modalidade específica das instituições educacionais para a criança de zero a seis anos de idade. Instituições que foram surgindo na primeira metade do século XIX, em alguns países do continente europeu, vindo para o Brasil na década de 1870. (ALMEIDA, apud KUHLMANN, 2007, p. 471).

A Educação Infantil é uma área que vem sendo foco de constantes e múltiplos estudos e pesquisas. Consideramos que, isto se deve ao fato de que a partir do final da década de oitenta com a nova Constituição, e início de noventa, este importante segmento ganhou força e passou a ser merecedor de atenção entre os profissionais dos vários âmbitos da educação.

Oliveira (1989), salienta que a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 afirma: "O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos". Entende-se, portanto, que a educação das crianças pequenas está "assegurada" por lei (pela Constituição de 1988, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9.394 e ainda pelo Estatuto da Criança e do Adolescente), e assim, novas políticas de atendimento às crianças de zero a seis anos (atualmente cinco anos), bem como políticas educacionais para a educação infantil, são instituídas no Brasil.

Rocha e Kramer (2011) falam que "A Constituição Brasileira de 1988, pela primeira vez na nossa história, postula suas políticas sociais e a política educacional, sob uma orientação universalizante." Mas não seguiram integralmente a orientação universalista² e se efetivaram, levando-a em alguns casos para uma tendência ao

² Políticas universalistas: Apesar de serem construídas com base em ideários igualitários, não abarcam a diversidade do povo, suas demandas e especificidades. De forma geral as políticas

modelo residualista. A Constituição quando incluiu as creches e pré-escolas no capítulo da educação, com a designação de Educação Infantil, dando o direito a todas as crianças de zero (0) a seis anos, referenda os argumentos da política pública do tipo universal. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é também destinado junto com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a tratar da educação Infantil, sob, responsabilidade dos sistemas de ensino (ROCHA; KRAMER, 2011, p. 331-332).

Em diversos países, mais precisamente na Europa, ocorreu um atendimento da assistência social para as crianças na faixa etária de zero a três anos. Já no setor educacional a faixa seguinte, de quatro anos a seis anos. A opção brasileira pelo atendimento educacional a toda a faixa etária da primeira infância é fruto de estudos entre duas dimensões, uma social, política e administrativa, que foi acontecendo durante os últimos cem anos junto com os movimentos sociais de diferentes setores da sociedade civil (ROCHA; KRAMER, 2011, p. 332). Essa ideia vem ao encontro com o rompimento da cisão histórica entre as creches pobres dos menores pobres e as pré-escolas das crianças das classes favorecidas. Criando um espaço para os estabelecimentos de educação infantil, com divisões, e ambientes específicos para as diferentes faixas etárias.

Segundo a LDB – Resolução CEB nº 01, de 07 de abril de 1999, artigo 3º, inciso III, a Educação Infantil tem como perspectiva “promover a educação e o cuidado, promovendo a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos/linguísticos e sociais da criança, entendendo que ela é um ser completo, total e indivisível”.

Antes disso, no Brasil, foram criadas as creches e para que possamos entender a evolução e o início da educação infantil no Brasil, faremos um breve relato da história das creches de acordo com vários autores.

Um dos objetivos contemplados pela Lei 9394/96, é o de que as instituições de Educação Infantil (creches e pré-escolas) fazem parte da Educação Básica,

públicas universalistas não são direcionadas para os grupos historicamente discriminados e marginalizados, com a justificativa de objetivar a tender à todos.(CURSINO; NUNES, 2012, p. 160).

juntamente com o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, em vez de permanecerem ligadas às Secretarias de Assistência Social. Nessa passagem das creches para as Secretarias de Educação dos Municípios, está subjacente a compreensão de que as instituições de Educação Infantil tem por função, educar e cuidar de forma indissociável e complementar das crianças de zero a seis anos. Afirmam Campos, Rosemberg e Ferreira (1995), que a subordinação do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação representa, pelo menos no nível do texto constitucional, um grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores a Constituição. No caso específico das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas.

Segundo Cunha e Carvalho (2002, p. 53), as creches eram tidas como instituição de assistência social às quais:

Cabiam as funções de proteção, amparo e guarda das crianças filhas de mães trabalhadoras, em regime semi-integral, que ao acolherem a criança – afastando-as da rua, do trabalho servil, contribuindo para a diminuição da taxa de mortalidade infantil – visavam, primordialmente, beneficiar as populações mais carentes e a sociedade em geral.

Constatamos então que as creches tinham primariamente a função de cuidado para com as crianças enquanto as mães trabalhavam. Kuhlmann Jr. (2000) deixa claro que esta prática, que começou no período imperial, foi levada para o período republicano, dando ênfase no atendimento baseado na ideia assistencialista, onde a creche não era considerada um direito, mas sim, uma dádiva dos filantropos. Com essa concepção cresceram as entidades privadas, tirando do governo o dever do atendimento direto, deixando apenas o papel de conferência e de possíveis repasses de verbas às instituições que faziam os atendimentos às crianças pequenas (KUHLMANN, 2000, p. 17-18).

Carvalho, diz que:

Nas penúltimas décadas do século XX, mais precisamente nos anos 60 e 70, multiplicaram-se as ações de assistência social. A teoria da privação cultural (em voga nos Estados Unidos) influenciou as políticas desenvolvidas nas creches e pré-escolas brasileiras, com o objetivo de compensar as carências das crianças e prevenir o fracasso escolar. E assim, essas duas instâncias passaram a ser

consideradas como locais privilegiados para reparar as deficiências bio-psico-culturais das crianças das classes populares (2003, p. 62).

A creche não atingiu os objetivos propostos, devido a restrita e limitada atuação, dentro do contexto social em que estava inserida não teve resultados significativos. Surge daí a preocupação em se promover ações para evitar a marginalidade de crianças e de jovens, fazendo com que alguns grupos sociais que gozavam de influência política, defendessem a creche (naquele momento), como promotora de bem estar social.

Com o acirramento da concentração de rendas nos anos 70, houve o aumento da pobreza da população brasileira, o que levou as mulheres da classe trabalhadora a busca da complementação financeira para auxiliarem no sustento das famílias. Tais mudanças somadas a abertura política desencadeada na metade da década de 70, ocasionou um aumento de vários movimentos sociais, entre eles o movimento de lutas por creches, solicitando a participação do Estado na criação e na manutenção dessa instituição. Neste momento as creches passaram ter uma conotação diferente. Saem da aceitação do paternalismo estatal ou empresarial, para serem reivindicações de direito do cidadão trabalhador, apoiados inclusive, pelo Conselho da Mulher, comunidade acadêmica, assim como profissionais atuantes na área da educação infantil (CARVALHO, 2003, p. 64).

Já Kuhlmann, destaca que as creches e pré-escolas passam por uma expansão desde a década de 1960, na Europa e na América do Norte e no Brasil na década de 70, informa também que:

Essa expansão quantitativa é um elemento fundamental, básico, material, que sustenta a dinâmica transformadora do que pode ser definido como um novo momento na história da educação infantil. A própria expressão *educação infantil* foi adotada recentemente em nosso país, consagrada nas disposições expressas na Constituição de 1988, assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, para caracterizar as instituições educacionais pré-escolares, abarcando o atendimento dos zero (0) aos 6 anos de idade (KUHLMANN, 1998, p. 7).

O autor quer dizer que, todos os que estão envolvidos com a educação, sentem-se partícipes desta nova oportunidade, deste novo momento da educação brasileira que reconhece a educação infantil como um elemento fundamental para o crescimento e o desenvolvimento das crianças desta faixa etária, através do

atendimento pedagógico.

Arroyo (1995, p. 19) afirma, essas e outras mobilizações ocorridas na década de 80 do século passado resultaram "[...] num reordenamento legal e na afirmação de uma nova doutrina da infância, em que a criança deixa de ser vista como objeto de tutela e passa a figurar como sujeito de direitos".

A seguir, disseminou-se uma preocupação com a valorização educativa da creche, visto que, a pré-escola já aparecia com certo prestígio, direcionado para a emancipação e a cidadania, ultrapassando aquele modelo meramente assistencial, tornando uma nova concepção e implementação de políticas educacionais, estabelecidas sob novas bases (CARVALHO, 2003, p. 64).

Posteriormente, a pré-escola assumiu um caráter educativo onde a instituição tinha funções educativas, com funcionamento em turno parcial, regida por professores. Ou seja, a pré-escola era uma "preparação" para a escola.

O grande desafio, hoje discutido, da educação infantil enquanto campo de educação e cuidado se centra na junção dessas duas áreas. Educar cuidando/cuidar educando tem sido a defesa dos pesquisadores e atuantes nessa área. Porém, a junção destas duas histórias e a concretização de objetivos comuns para as creches e as pré-escolas terá, ainda, um longo caminho a ser percorrido (CUNHA; CARVALHO, 2002).

A escola infantil torna-se, portanto, um lugar de descobertas e de ampliação das experiências individuais, culturais, sociais e educativas, através da inserção da criança em ambientes distintos dos da família. Um espaço e um tempo em que seja integrado o desenvolvimento da criança, seu mundo de vida, sua subjetividade, com os contextos sociais e culturais que a envolvem através das inúmeras experiências que ela deve ter a oportunidade e estímulo de vivenciar nesse espaço de sua formação.

Segundo Carvalho, (1997, p.28),

Apesar das marcas dos interesses pessoais, impressas na "letra" da "lei", que tramitou no Congresso Nacional ao longo de oito anos, a expressão da concepção de educação infantil, apresentada pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, sancionada em 20 de dezembro de 1996, veio regulamentar alguns direitos assegurados

na Constituição de 1998 e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990 8609/90).

Acrescenta ainda Carvalho (2003, p. 69) que a inserção da Educação Infantil na Educação Básica, como a sua primeira etapa, além de manifestar o reconhecimento de que a educação se inicia nos primeiros anos de vida. Esta modalidade educativa, afirmada no Art. 21, inciso I da LDBEN/96: "A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

Arroyo (2001, p. 25-32), considera que, aquilo que diz respeito às políticas públicas voltadas para a infância no Brasil, permanece um enorme descompasso entre o legal e o real:

Embora sob o ponto de vista legal, a infância tenha avançado como "tempo de direitos", sendo o atendimento educativo da criança pequena um dever do Estado e um direito da criança, há no Brasil uma realidade bem distante do desejável com relação ao reconhecimento da criança como pequeno cidadão e da infância como algo natural (ARROYO, 2001, p. 27).

Indo ao encontro do pensamento do autor acima, podemos ver que a preocupação com a política de educação da infância não deve ser apenas reconhecida através da caridade, sentimentos de amor, ou da afetividade. Arroyo, diz que deve ser executada, principalmente, em função da consciência da obrigação pública que a sociedade deve ter frente à infância.

Ao depararmos com essas afirmações, vamos observar que a legislação atual e os dados disponíveis deixam claro que os municípios brasileiros são de certa forma os principais responsáveis pela Educação Infantil, sendo confirmados estes fatos no capítulo IV da LDBEN/96, tratando da Organização da Educação, estabelecendo o regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, reafirmando a responsabilidade dos municípios brasileiros para com a educação infantil, levando em consideração que crianças pequenas como a primeira etapa da educação básica. Portanto, fica bem claro que as pré-escolas públicas já estão inseridas no sistema educacional, o que não podemos falar das creches, que fazem parte apenas do setor assistencial ao qual historicamente sempre estiveram vinculadas (CARVALHO, 2003, p.71).

Os municípios assumem as escolas de educação infantil e, conforme Rocha e Kramer,

O panorama municipal é hoje muito díspar, pois são desiguais as condições sociais e econômicas dos municípios brasileiros. Tal disparidade se coloca no tipo de oferta de ensino-creche, pré-escola, fundamental e médio-, no número de matrículas, na categoria administrativa dos estabelecimentos e, também, na qualidade da oferta- formação docente, equipamentos físicos e pedagógicos. [...] a discussão e a formação dos profissionais que nele atuam, implica uma série de ações político-pedagógicas e administrativas consistentes, objetivas e que tenham continuidade. [...] aí reincide o cerne do processo de transição local, o principal desafio da opção brasileira pela estrutura federativa e pela municipalização da educação básica, que tem consequências na política, pela ruptura na organização hierarquizada e centralizada. Assim, se o município tem fragilidades ou potencialidades, elas se projetam com a maior ou menor intensidade na política educacional de cunho universal ou residual (2011, p. 336).

Esta responsabilidade dos municípios para com as creches e pré-escolas, ficou, a cargo e supervisão das secretarias municipais de educação, mas isso não garante o atendimento unitário e adequado, apenas faz-se cumprir uma determinação legal. Ainda segundo Carvalho (2003), é um marco inicial, pois se trata de um processo gradativo que certamente vai exigir reestruturações, que podem começar com criações e regulamentações dentro dos Conselhos Municipais de Educação. Desde os recursos financeiros às estruturas, instalações, equipamentos, materiais, deveriam ser reestruturadas, não deixando fora destas prioridades a "qualificação, formação, plano de carreira e vínculo empregatício dos profissionais que trabalham na educação infantil" (p. 73).

Levando em consideração a complexidade da educação infantil, a primeira discussão que volta à tona, é a formação do/a profissional de creche e de pré-escola, lembrando que a qualidade está intrinsecamente relacionada à formação profissional. Esta questão tem sido mais discutida, dentro das temáticas relacionadas ao cuidado e à educação de crianças pequenas. A partir do século XX alguns aspectos, tais como: regulamentação e a identidade profissional, a estrutura e os conteúdos necessários para o exercício do trabalho desse profissional, se tornaram um novo contorno, levando a ser prioridade nos fóruns e espaços de defesa de uma educação infantil de qualidade (CARVALHO, 2003, p. 14-15). Esse profissional dentro desta perspectiva interacionista, deverá ser um

educador/mediador, eficaz das interações entre as crianças, transformando ambientes capazes de promover estas interações.

Moysés Kuhlmann Jr. (1999, p. 65), considera a formação do educador de grande importância. Ao refletir sobre a formulação de propostas pedagógicas que venham ao encontro do interesse da educação das crianças pequenas, traz uma ideia interessante para esta reflexão "[...] não é a criança que precisaria dominar conteúdos disciplinares, mas as pessoas que a educam".

Um trabalho de qualidade para as crianças pequenas exige ambientes acolhedores, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar. Ambientes que abram à brincadeira, que é o modo como as crianças dão sentido ao mundo, produzem história, criam cultura, experimentam e fazem arte (CORSINO, 2009, p. 6).

De certa forma afirma o autor que a brincadeira se torna fundamental para a criança interagir e construir conhecimentos, sobre si mesma e sobre a realidade que a cerca. A brincadeira é uma forma de comunicação, de prazer, de recreação, espaço onde as crianças podem praticar suas ações livremente, tomando decisões por conta própria, mesmo quando transgridem e dão novo sentido às coisas (brincadeiras, fantasias). As brincadeiras, "era uma vez", "faz de conta", podem ir e vir de acordo com as regras estabelecidas antes ou até mesmo durante as atividades, pois, ela estará exercendo um papel social intenso, de acordo com a sua fantasia, estabelecendo ligações e construções, assumindo discursos e posturas como ela bem entender para aquele momento.

Uma brincadeira constitui-se numa atividade em que as crianças sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas, com uma forma educativa, levando em consideração o processo de construção de conhecimento, de comunicação, de trocas e de experiências de cultura (CORSINO, 2009, p.7). Ainda de acordo com o mesmo autor, a linguagem como eixo principal quando dentro de um trabalho infantil, existindo manifestações infantis e interações como o centro da proposta, não pode deixar de ser considerada e entendida como enunciado, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa, uma proposta que abre espaço para a voz da criança.

Conforme Arce (2004), Fröbel disse que, "[...] o jogo e a fala de uma criança poderá compreender o nível de desenvolvimento no qual ela se encontra". Isso significa que a observação das atividades espontâneas da criança, como a brincadeira e a fala, são de grande importância para o êxito da atividade educativa. Continua Arce, para a realização do autoconhecimento com liberdade, Fröbel elegeu o jogo como seu grande instrumento, juntamente com os brinquedos. A mediação através do jogo, estará presente neste processo de autoconhecimento, partindo do exercício de exteriorização e interiorização da essência divina presente em cada criança, lembrando que o pedagogo acreditava que a educação deveria estar alicerçada na "unidade vital" (Homem, Deus e Natureza) e os processos de exteriorização e interiorização deveriam nortear qualquer metodologia que viesse a ser utilizada com as crianças. Ele foi o primeiro a reconhecer no jogo a atividade pela qual a criança expressa sua visão do mundo (ARCE, 2004, p. 11-13).

Por isso, segundo Arce (2004), Fröbel considera a brincadeira uma atividade muito importante e séria, para os educadores que realmente querem conhecer a criança. A brincadeira faz parte de uma fase também importante no desenvolvimento da criança, mais precisamente no desenvolvimento humano. A brincadeira é a mais pura atividade exercida pela criança nesta fase. É a representação do que está dentro de cada criança, um verdadeiro impulso interno individual, algo que está prestes a aparecer para o mundo real, através do lúdico do imaginário. Em virtude disso a brincadeira se transforma em alegria, liberdade, contentamento, um descanso interno e externo, a legítima paz com o mundo que está ao redor da criança.

Fröbel afirma que:

A criança que brinca muito com determinação auto-ativa, perseverantemente até que a fadiga física proíba, certamente será um homem determinado, capaz do auto-sacrifício para a promoção do bem-estar próprio e dos outros. Não é a expressão mais bela da vida neste momento, uma criança brincando? – uma criança totalmente absorvida em sua brincadeira? – uma criança que caiu no sono, tão exausta pela brincadeira? Como já indicado, a brincadeira neste período não é trivial, ela é altamente séria e de profunda significância. Cultive-a e crie-a, oh, mãe; proteja-a e guarde-a, oh, pai! Para a visão calma e agradável daquele que realmente conhece a Natureza Humana, a brincadeira espontânea da criança revela o futuro da vida interna do homem. As brincadeiras da criança são as folhas germinais de toda a vida futura; pois o homem todo é

desenvolvido e mostrado nela, em suas disposições mais carinhosas, em suas tendências mais interiores. (Fröebel, 1887, p. 55-56).

Fröebel com isso quer reforçar a ideia, ressaltando que a brincadeira é a chave para nos comunicarmos e conhecermos a criança pequena. O autor ainda destaca que a brincadeira desenvolve as características humanas das crianças, influenciando as mesmas a exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade.

A brincadeira é o meio pelo qual a criança aprende e interage com o universo dos adultos. Um universo que já existia quando ela nasceu e que, só aos poucos, irá compreender. Brincando a criança assimila, recria a experiência sociocultural dos adultos e constrói conhecimentos sobre si mesmo e sobre o mundo no qual ela vive. Sendo assim, expressam suas necessidades, e aprendem a lidar com os diferentes tipos de linguagens como: corporal, escrita, oral, musical e plástica. Pela brincadeira, a criança inicialmente experimenta e depois representa o mundo real.

Muitas características humanas desenvolvem-se na criança pela sua brincadeira com a boneca, porque em razão disso sua própria Natureza se tornará, em um certo tempo, objetiva e daí reconhecível para a criança e para os pensativos e observadores pais e babás. Daí se tornar visível mais tarde, através da e pela diferença espiritual, a diferença de vocação e vida entre o menino e a menina. O menino deslumbra-se com o brincar com a esfera e o cubo como coisas separadas e opostas, enquanto a menina ao contrário desde cedo se deslumbra com a boneca, o que intimamente une em si os opostos da esfera e do cubo. O significado interno deste fato é que o menino pressente cedo e sente seu destino – comandar a e penetrar na Natureza externa – e a menina antecipa e sente seu destino – cuidar da Natureza e da vida. Isso aparece um pouco mais tarde. Assim como a união do esférico e do angular é, especialmente para a garota, uma boneca, uma criança de brincadeira, da mesma forma a régua da mãe, ou a bengala do pai são, para o garoto, um cavalo, um cavalinho de pau. O último expressa o destino masculino do garoto, aquele de dominar a vida; o primeiro expressa o destino feminino da menina, de cuidar da vida (Fröebel, 1917, p. 93).

Ainda segundo Arce (2004), Fröebel, reconhecia que o jogo deveria ser diferenciado conforme a idade da criança, dizia ainda que o professor não deve menosprezar esse aspecto, mas ao contrário, sempre observá-lo e trabalhá-lo de forma adequada, podendo assim auxiliar no desenvolvimento desta criança.

Em seu livro **A educação do homem** (1887), no capítulo em que Fröebel descreve a infância, ele destaca as diferenças existentes entre brincadeiras na

primeira infância e na infância. Segundo o autor, na primeira infância as brincadeiras seriam mais centradas na atividade, no movimento, no início do processo de exteriorização da criança. Já no período intitulado pelo pedagogo de infância, a brincadeira seria manifestada em grupo. Esse tipo de atividade em grupo na infância em forma de brincadeira irá produzir o desenvolvimento moral das crianças e as prepararia para a convivência em harmonia (ARCE, 2004, p. 14-15).

Seguindo o pensamento do mesmo autor, em outra, de suas obras **Pedagogia dos Jardins-de-infância (1917)**, ele nos apresenta os seus brinquedos criados para auxiliar a brincadeira infantil sem infringir o desenvolvimento natural das crianças. Estes brinquedos criados foram chamados de "dons". Estes materiais educativos eram considerados presentes dados às crianças, aparelhos para ajudá-las a descobrir os seus próprios dons, isto é, descobrir os presentes que Deus teria dado a cada uma delas. Estes brinquedos foram de extrema importância dentro das concepções a respeito do jogo. Ainda ele, observou que o jogo só funciona se as regras são bem entendidas, lembrando que no transcórre do jogo sempre é necessário introduzir novos materiais e ideias. Essa segundo o pensamento é uma das razões onde o adulto deva brincar junto com a criança para auxiliá-la e manter vivo o interesse e a motivação pelo jogo. Uma das características dos jogos desenvolvidos por Fröebel que envolvem os "dons" sempre começavam com as pessoas formando círculos, dançando, movendo-se e cantando (ARCE, 2004, p. 15).

Assim o criador destes jogos, percebeu a grande força que estes símbolos possuem para a criança. Ele "elegia a brincadeira e também os brinquedos como mediadores tanto no processo de apreensão do mundo pela criança, por meio da interiorização, como também no processo de conhecimento de si mesma pela criança (autoconhecimento), por meio da exteriorização." (ARCE, 2004, p. 16).

Por essa razão o autor e criador dos *Kindergarten* afirmou que os brinquedos e as brincadeiras, devem ser, selecionadas e não escolhidas por acaso. Os brinquedos devem ser preparados para oferecer às crianças, atividades mais adequadas ao nível do desenvolvimento da criança. Ele acreditou que não intitulando sua criação, de escola, as crianças não estariam recebendo coisas prontas, algo que poderia ser ensinado por alguém, o que não era o propósito de sua instituição.

[...] Seu propósito residia em guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana por meio do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da Natureza. A palavra alemã *Kindergarten* (jardim de crianças) conseguiu unir todas estas idéias e princípios. Assim, estava criada a instituição na qual todos os preceitos até aqui expostos iriam ser aplicados em toda a sua plenitude, principalmente o que se refere ao respeito ao desenvolvimento da criança e à subordinação da educação ao estágio no qual se encontrasse tal desenvolvimento (ARCE, 2004, p. 16).

Com a proposta acima, o autor queria deixar claro que cada criança poderia construir o seu brinquedo e adaptar-se às suas necessidades do brincar, portanto seu desenvolvimento seria natural e individual, acreditando que com isso não tornaria uma atividade rotineira e muito menos estaria forçando as crianças a brincar com isso ou aquilo que não fosse de seu interesse pessoal. Enfim o desenvolvimento da criança estava acima da educação, ou melhor, a educação dependia do desenvolvimento da criança.

Por essa razão, o espaço dedicado à educação infantil deve proporcionar a interação da criança com a realidade, oferecendo-lhe objetos e oportunidades que permitam-lhe soltar a imaginação e representar o mundo real criativamente.

Arce (2004, p. 17), baseada em outra concepção, "uma concepção, materialista-dialética de homem e sociedade, Elkonin, Leontiev e Vigotski desenvolveram uma corrente da psicologia que estudou o desenvolvimento humano e, como parte deste estudo, analisou o papel do jogo na educação e no desenvolvimento de crianças menores de seis anos". Era evidente que isso tudo viria confrontar tudo o que Fröebel já tinha dito, pois estes autores viam a infância e o seu desenvolvimento ligados à educação e com a sociedade na qual a criança está inserida. Eles acreditavam no desenvolvimento infantil que era passível de mudanças históricas e não em um desenvolvimento universal, único da criança.

Arce (2004) reforça o pensamento desses três autores, que não acreditavam em uma essência humana de origem divina e espiritual e afirmam: "As condições culturais, econômicas, sociais, históricas são fatores decisivos neste desenvolvimento". Neste caso, crianças vivendo mesmo que na mesma época histórica, apresentam diferentes processos de desenvolvimento, se tratando de diferenças nas atividades exercidas pelos mesmos, baseados em um contexto social

e cultural.

"Refletir sobre como percebemos as experiências das crianças pode depender da forma como vemos a criança e do modo como ela participa do ambiente da escola de educação infantil" (SMITH e CRAFF, 2010, p. 31). Esta ideia nos faz refletir sobre as crianças, pois o mais importante é o educador olhar para as atitudes das crianças, ao deparar com atividades onde elas possam interagir de acordo com a sua vontade e necessidade para o momento. Devemos lembrar que durante esse processo de reflexão nossa percepção da prática apresentada pelas crianças, pode mudar e desenvolver-se. De acordo, ainda com Smith e Craff, tudo depende do ambiente e da atividade que é apresentada naquele momento para as crianças.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p.48), ressalta que:

As crianças, além de se apropriarem dos conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade importante para a participação ativa na sociedade na qual estão inseridas, necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento e potencialização das diversas dimensões humanas. Para tanto, o papel das instituições educacionais junto à infância é fundamental para possibilitar espaços de brincadeiras, conversas, argumentações, negociações, expressão de sentimentos, ideias e sensações. Afinal, o que nos constitui humanos são as interações e relações sociais.

Portanto para que a escola cumpra esse papel, será preciso que se constitua num espaço em que a criança possa compartilhar e confrontar com outras crianças e com os adultos suas ideias de mundo físico, natural e social, ampliando os conhecimentos socialmente construídos, partindo daquilo que ela já sabe e objetivando ensinar tudo o que precisa aprender.

Sonia Kramer foi uma pioneira nas discussões e críticas à predominância da psicologia como norteadora dos trabalhos na área da educação infantil e também das propostas educacionais que, em sua maioria, adotavam a abordagem da educação compensatória. Em sua dissertação a autora denuncia o descaso e a falta de políticas definidas para a educação infantil. A crítica, efetuada no trabalho, é construída a partir dos estudos a respeito da infância como categoria histórica. Kramer, procura com o auxílio do resgate histórico, fortalecer ou desvelar posições e/ou discursos vigentes, de maneira crítica, lançando novas ideias e caminhos sobre

antigas questões da área. A autora, nesta pesquisa, também se preocupa com as práticas pedagógicas impostas no cotidiano das salas de aula, mantendo uma disputa acirrada em relação à definição da função deste tipo de atendimento (KRAMER, 1981, periódico).

Já a pesquisa de Oliveira, também voltada a educação infantil, transforma de forma norteadora a psicologia, reduzindo o campo de investigação prescindindo de pesquisas de cunho histórico, antropológico, filosófico e sociológico. Evidentemente que este segundo trabalho é diferente do primeiro, deixando de lado a história da educação infantil, mas enfatizando as pesquisas que tinham por objeto a educação infantil. Segundo Oliveira, a importância residia na apresentação da produção da área onde ficam visíveis as lacunas existentes e as áreas mais enfatizadas (OLIVEIRA, 1983, periódico).

Fica evidente que estas pesquisas estão engajadas na definição da função e da necessidade de um atendimento de qualidade na educação infantil. De igual forma as discussões que envolveram o processo da elaboração da constituinte brasileira no final de 1980, trazendo de forma contundente a consolidação das instituições de atendimento a menores de seis anos em nosso País.

Reportamo-nos mais uma vez a Kuhlmann Junior (1990), "Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922): exposições e congressos patrocinando a assistência científica". Nesta pesquisa ele foi orientado pela professora Maria Malta, onde a mesma passará a figurar como uma das principais pesquisas no campo das teorias em história da educação Infantil. Esta pesquisa refere-se à análise das influências vigentes no processo construção e solidificação das instituições pré-escolares no Brasil durante a primeira República. Diz Kuhlmann que as iniciativas de atendimento surgem sustentadas por três interesses básicos, o médico-higienista, o jurídico-policial e o religioso. Com este trabalho o autor questiona a polarização entre o assistencial e o educacional, sendo que o assistencialismo é por ele identificado como uma proposta educacional para a população pobre.

Segundo Kramer (1982, p. 115), há uma segunda fase da história da pré-escola no Brasil de 1930 a 1980, quando o atendimento passa a ser assistencialista, chegando a compor no presente além da assistência médico-sanitária-nutricional e da social, o plano educacional. Kishimoto (1988, p. 32-157), preocupa-se com quais

iniciativas poderiam ser classificadas como educacionais. Com isso Kuhlmann acredita que o primeiro passo se passaria para uma etapa médica, após para uma assistencial, passando para os dias de hoje, para a educacional. Segundo ele caberia avaliar se o próprio assistencialismo não representaria uma proposta educacional. Os temas da infância da maternidade e do trabalho feminino também se fazem presentes na história das instituições pré-escolares, bem como a influência da questão econômica (Kuhlmann, 1990).

Dentro destas perspectivas foram formados alguns grupos de pesquisa não ligados diretamente à História da Educação, mas que deles provêm em sua maioria os estudos sobre a História da Educação Infantil no Brasil. Diante da existência de alguns grupos segundo a História da Educação / ASPHE (2007), por mais de dez anos vem se constituindo em objetos de estudos para a compreensão da história das pesquisas e da difusão de teorias e práticas pedagógicas para a educação de crianças menores de seis anos no Brasil.

1.1 AS DIFERENTES FUNÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, a trajetória das instituições de educação infantil, nos apresenta uma história que uniformiza a polarização entre o assistir, o educar e o brincar. As creches chegam como uma solução assistencialista, dando proteção e guarda às crianças de baixa renda e abandonadas, com o objetivo de diminuir a mortalidade infantil e também resgatar a dignidade das famílias empobrecidas. Já as pré-escolas de uma maneira bem diferente, desde o início são dotadas de funções educativas, que no início eram destinadas apenas às crianças da elite, mais tarde, foram sendo organizadas e distribuídas para as demais classes sociais através das instituições públicas.

Para Kuhlmann (2000), ambas as instituições sempre foram educativas e o recorte institucional deve-se à destinação social da clientela atendida. O autor ainda

lembra, que o discurso educacional que é apresentado, em muitas vezes não condiz com as práticas institucionais, mostrando claramente uma concepção educacional assistencialista.

A polaridade entre assistência e educação, representando o mal e o bem, como em um conto de fadas, permite às propostas inaugurar o novo e implantar o pedagógico ou o educacional, nos textos [...] enquanto a realidade institucional permanece intocada nas questões que efetivamente discriminam a população pobre (KUHLMANN, 2000, p. 53).

Dentro da educação básica do sistema educacional brasileiro, as creches e pré-escolas são apontadas como pertencentes ao primeiro nível, que de forma conjunta, exercem as funções de cuidar e educar. Essas funções se tornaram alvo de inúmeros debates dentro do Ministério da Educação, com a publicação da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI).

A criança é um ser completo, indivisível, e, para isso o artigo 3º, inciso III (DCN), diz que, as propostas pedagógicas de creches e pré-escolas devem promover "[...] práticas de educação e cuidados que possibilitem a integração entre os aspectos físicos, emocionais, afetivos, cognitivos, linguísticos e sociais da criança". Com isso podemos destacar que as funções cuidar e educar são indissociáveis na educação infantil, bem como são importantes e necessárias para todas as fases da educação do ser humano.

Partindo da compreensão do cuidar como uma dimensão integrante da proposta pedagógica das instituições de educação infantil, o cuidar se expressa através de procedimentos específicos em relação ao outro, com base em conhecimentos variados das ciências e também por crenças e valores em relação ao desenvolvimento infantil (ANDRADE, 2010, p. 115).

Segundo Andrade (2010), o cuidado deve facilitar e ajudar ao desenvolvimento do homem, implicando em compromisso e afeto.

Para cuidar é preciso antes de tudo estar comprometido com o outro, com sua singularidade, ser solidário com suas necessidades, confiando em suas capacidades. Disso depende a construção de um vínculo entre quem cuida e quem é cuidado (BRASIL, 1998, v. 1, p. 25).

Dentro do trabalho pedagógico, a função cuidar, significa atender às

necessidades físicas e biológicas, como a troca de fraldas, a alimentação, o atendimento às suas necessidades de segurança e necessidades afetivas (ANDRADE, 2010). Neste caso o professor terá total liberdade para organizar o trabalho pedagógico, preparando os materiais que serão usados pelas crianças, disponibilizando os espaços adequados para o desenvolvimento das brincadeiras, propiciando estrutura adequada para a ocupação do tempo e do espaço, melhorando ainda mais a rotina dentro das instituições de ensino (ANDRADE, 2010, p. 116).

Para refletir sobre a função educar, na educação infantil, é necessário que seja dito algo sobre o momento específico do desenvolvimento e da educação do ser humano, no entanto deve-se perceber a especificidade da ação educativa para o desenvolvimento das crianças.

[...] as propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, ao reconhecerem as crianças como seres íntegros, que aprendem a ser e a conviver consigo próprios, com os demais e com o próprio ambiente de maneira articulada e gradual, devem buscar, a partir de atividades intencionais, em momentos de ações, ora estruturadas, ora espontâneas e livres, a interação entre as diversas áreas de conhecimento e aspectos da vida cidadã, contribuindo assim com o provimento de conteúdos básicos para a constituição de conhecimentos e valores (BRASIL, 1999, DCN, inciso IV).

De acordo com este inciso IV, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, a contextualização intencional de atividades educativas levam ao desenvolvimento das crianças e também a compreensão do educar na educação infantil. Segundo Oliveira (2005, p. 48), "[...] a atividade educativa como ação intencional deve ser orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, possibilitando uma compreensão da realidade e, conseqüentemente, uma ação transformadora sobre a mesma". Andrade complementa e diz que: "Neste caso é preciso considerarmos que educar é muito complexo e integra várias dimensões do desenvolvimento humano como cognição, afetividade, saúde, emoção, expressão e cuidados" (ANDRADE 2010, p.122).

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, o educar significa:

[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o

desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação poderá auxiliar o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de crianças felizes e saudáveis (BRASIL, 1998, v. 1, p. 23).

O reconhecimento das creches e pré-escolas como instituições educativas e a educação infantil como etapa inicial da educação básica leva o credenciamento dessas instituições como espaços com funções próprias e específicas, e não meramente como espaços para suprirem carências e/ou momento preparatório para as etapas da educação subsequentes.

Nessas diferentes funções, ao chegarmos às definições de cuidar, educar, nos deparamos com outra função, não menos importante que as demais, pois, segundo Sarmiento (2004, p. 25), ao discutir a importância de reconhecimento da criança como sujeito social, enfatiza-se a necessidade de se reconhecer a criança como produtora de cultura destacando o lugar da ludicidade nas culturas infantis. O brincar, embora seja destacado como um dos direitos da criança, não ocupa um eixo central nas práticas institucionais.

As mais diversas representações sobre o brincar, que aparentemente são destinadas à criança, não garantem o direito ao lúdico, pois é um tempo muito reduzido e cheio de regras conduzidas pelo intermediador adulto. O brincar informa um meio real de aprendizagem, dando a entender que os adultos possam aprender com as crianças. Os conhecimentos adquiridos pelos professores da educação infantil podem acontecer durante a observação ou diante de uma brincadeira, da maneira como a criança brinca, em relação aos aspectos mais importantes do desenvolvimento natural.

A justificativa para a importância do brincar e do brinquedo na educação infantil, vem ao encontro com o que diz Oliveira (2002, p. 15), "[...] é condição de todo processo evolutivo neuropsicológico saudável; manifesta a forma como a criança está organizando sua realidade e lidando com suas possibilidades, limitações e conflitos, já que, muitas vezes, ela não sabe, ou não pode, falar a respeito deles". Para tanto, torna-se fundamental provocar discussões sobre o

tempo e o espaço das brincadeiras dentro das instituições de educação infantil, visto que já salientamos que o brincar cada vez mais está sendo reduzido no contexto institucional.

Wajskop (2009, p. 33) afirma que:

É, portanto, na situação de brincar que as crianças se podem colocar desafios e questões além de seu comportamento diário, levantando hipóteses na tentativa de compreender os problemas que lhes são propostos pelas pessoas e pela realidade com a qual interagem. Quando brincam, ao mesmo tempo em que desenvolvem sua imaginação, as crianças podem construir relações reais entre elas e elaborar regras de organização e convivência.

Assim, podemos entender que a criança transforma essa organização de sua brincadeira em inúmeras situações reais, elas vão construindo uma interpretação sobre a realidade, podendo até dentro da brincadeira, modificar esta realidade.

A brincadeira dentro da educação infantil pode transformar-se em uma atividade em que as crianças, sozinhas ou em grupo, procuram compreender o mundo e as ações humanas, onde estão envolvidas no seu dia-a-dia. A brincadeira traz uma situação privilegiada de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar outros níveis, que podem também ser mais complexos, justamente através da interação com outras crianças, de uma ação imaginária e também diante de uma negociação de regras de convivência (WAJSKOP, 2009, p. 35).

Wajskop (2009) em trabalho publicado anteriormente destacou alguns pontos que são necessários, na educação infantil, para garantir a brincadeira sem amarras, de forma livre e independente, com o aumento do tempo para que as crianças possam brincar e sentir-se à vontade para elaborarem suas atividades lúdicas livremente. Continua dizendo, que existam materiais variados (casinhas, castelos, lojas a serem construídos pelas crianças), e de fácil acesso, respeitando a idade de cada uma delas, e sempre com a coordenação de um responsável adulto, no que se refere ao uso destes materiais. Que a sala tenha um espaço adequado, que facilite o desenvolvimento de sua imaginação, não esquecendo, de espelhos, maquiagens, roupas, fantasias, para serem usadas durante suas brincadeiras. Muito importante, afirma a autora, que exista um momento onde a criança e o adulto responsável possam conversar sobre as brincadeiras que naquele dia foram vivenciados. Neste momento aparece a importância do professor, um elemento integrante das

brincadeiras, em alguns momentos como observador e organizador, e, em outros como personagem que poderá questionar, explicitar, enfim, enriquecer a trama criada pelas crianças.

E, mesmo conhecendo e nos interagindo das realidades, leis, diretrizes, assumidas pelas instituições públicas de educação infantil, nos deparamos com uma grande maioria das escolas, didatizando a atividade lúdica das crianças, contribuindo e muito para um aprendizado repetitivo e metódico, diante do uso de brinquedos, desenhos coloridos, e músicas ritmadas. Com isso acontece o bloqueio da organização independente que poderíamos passar para as crianças, no ato da criação de uma brincadeira. Com essas práticas e bem longe do que afirma a autora, vai acontecendo a infantilização ainda maior dos alunos, dando a entender que a visão do mundo está sendo passada pela escola de uma maneira mais fácil, sem traumas. Ao controlarmos os conteúdos didáticos estamos apenas garantindo que os mesmos estão sendo transmitidos.

2 LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Este capítulo vai abordar a legislação brasileira que trata da educação em geral e, em especial, a Educação Infantil. Mais especificamente o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas. O direito público subjetivo assegurado pela Constituição Federal de 1988. Vamos abordar ainda, os desafios enfrentados ao longo dos anos pela educação infantil no Brasil, baseados na efetivação desta legislação.

A Constituição Brasileira de 25 de março de 1824, conhecida como "Carta Imperial" e a Constituição de República dos Estados Unidos do Brasil", de 24 de fevereiro de 1891, também conhecida como "Carta Republicana de 1891", não trataram do tema educação. A primeira (1824) tinha o objetivo de consolidar e manter a independência do Brasil, evidentemente que a maior razão era o descontentamento do povo de Portugal. A segunda (1891), também não tratou da educação. Somente na Constituição de 16 de julho de 1934 foi abordado o tema educação, quando pela primeira vez a instrução pública apareceu como direito de todos. Segundo Del Priore (2000, p. 360), dizia o artigo 149:

[...] a educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporciona-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Foi na atual Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988, a chamada "constituição cidadã", devido ser direcionada para o cidadão, que o tema educação foi tratado como um direito fundamental, objetivando o direito social da República, seguindo, desta maneira, a tendência atual das nações democráticas, cujas políticas estão centradas no bem-estar e na dignidade da pessoa humana (BARROS, 2008, p. 87).

No entanto, a Constituição de 1988, tornou-se bem distinta das demais constituições, pois colocou a educação como fundamento da República Federativa

do Brasil no artigo 1º, inciso III, deixando bem claro a respeito da "dignidade da pessoa humana" e, em conjunto com o artigo 3º, inciso III, que fala sobre o objetivo fundamental a ser alcançado pela República Federativa do Brasil que é a "erradicação da pobreza e a marginalização, reduzindo as desigualdades sociais e regionais". A "constituição cidadã", foi além no artigo 6º quando dispõe: "São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma da lei" (BARROS, 2008). Desta maneira a constituição de 1988 foi mais ousada que as suas antecessoras, elevando a educação a este patamar.

Del Priore (2000, p. 364) nos diz que "A Constituição de 1988 expressou o fim da estigmatização formal pobreza-delinquência e pode-se pensar, então, o novo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)". Segundo a autora, abandonou-se definitivamente, termo "menor", carregado de preconceitos e interdições. Com a nova reforma surgiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990), enfatizando a educação na formação do futuro cidadão. No parágrafo único do artigo 4º do ECA, verificamos um princípio que já foi redigido na Constituição de 1988 (art. 227), o da absoluta prioridade para assegurar os direitos às crianças e aos adolescentes, que diz:

A garantia de prioridade compreende: primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias; precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública; preferência na formação e na execução das políticas sociais públicas; destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude (art. 4º ECA- 1990).

A criança e o adolescente se transformam em prioridades dentro do Estado. Sem dúvida, a Constituição e o ECA, exigem um Estado presente no dia-a-dia, zelando pelo futuro das crianças e adolescentes (DEL PRIORE, 2000, p. 366). Com o advento da Lei nº 8.069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), os municípios passaram a ter responsabilidade pelos direitos da infância e adolescência, que criaram o Conselho Municipal, o Fundo Municipal e o Conselho Tutelar. No artigo 227, a Constituição Federal consagra uma recomendação em defesa da criança colocando como dever da família da sociedade e do Estado, assegurar à criança como um ser social, histórico, pertencente a uma determinada

classe social e cultural. Dentro do artigo 2º do ECA está estabelecido a diferença entre a criança e o adolescente. Criança é considerada entre zero e 12 anos e adolescente, entre 12 e 18 anos de idade (BARROS, 2008). Passetti (2000, p. 371), enfatiza a importância do ECA dizendo: "Não resta dúvidas que o ECA é a mais avançada legislação para a criança e o adolescente que se criou no Brasil e que ela ainda pode ser melhorada, minimizando ou até suprimindo as penalizações".

No artigo 4º, estão relatados os direitos básicos da criança e do adolescente em relação à educação, profissionalização e à cultura. No artigo 53, que diz respeito à educação, deixa claro o direito à educação, visando o pleno desenvolvimento de sua pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Passando com isso a educação um direito público subjetivo da criança e do adolescente, garantido pelo Estado.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

A educação e o cuidado com a primeira infância no Brasil são assuntos prioritários de governo, organizações da sociedade civil, e por um número bem grande de países em todo o mundo. A Educação Infantil no Brasil, isto é, o atendimento a crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas foi, e, é um direito assegurado pela Constituição de 1988. Logo após a Constituição Federal, ter sido aprovada, veio também em 1996 a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), a Educação Infantil passa a ser a primeira etapa da Educação Básica (BARROS, 2008).

Em 1980, as pesquisas iam ao encontro das afirmações que os seis primeiros anos de vida são fundamentais para o desenvolvimento humano, e a formação da inteligência e da personalidade, pois, antes de 1988, todas as crianças brasileiras com menos de sete anos de idade não tinham direito à Educação. A atual Constituição coloca a Educação Infantil pela primeira vez, como um direito essencial

e obrigatório, para a criança de zero a seis anos, colocando também a família, o Estado, como os verdadeiros responsáveis por esse cumprimento do direito da criança. A Educação Infantil no Brasil não mais ficou vinculada à política de assistência social, passando então a integrar a política nacional de educação (BARROS, 2008).

Segundo Barros (2008)

O artigo 211, inciso 2º, da Constituição Federal, dispõe que os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na Educação Infantil. O artigo 212 dispõe que a União aplicará, anualmente, nunca menos de 18% (dezoito por cento) e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios 25% (vinte e cinco por cento), no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Educação. Estabelece ainda no artigo 23, inciso V, a competência comum de proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência e, destes entes políticos-administrativos, somente os Municípios estão impedidos de legislar sobre Educação e proteção à infância, segundo dispõe o seu artigo 24, incisos IX e XV, respectivamente. De outro lado, através do artigo 209, incisos I e II, submete as instituições educacionais privadas que atendam crianças de zero a seis anos de idade, à supervisão e fiscalização do Poder Público. Tal regra encontra ressonância no artigo 22, inciso XXIV, que dispõe sobre a competência legislativa privativa da União de legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (p. 32).

Considerando a inegável importância da educação e que a mesma é propalada na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, no art. XXVI, os poderes públicos deveriam fazer muito mais por ela e colocá-la realmente à disposição de todos.

No contexto da Educação Infantil, sabemos que as últimas reformas do sistema educacional brasileiro, como a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) e, as novas diretrizes deixaram evidente a ênfase para a Educação Infantil. A LDB 9394/96, em seus artigos 29 e 30 garante a Educação Infantil de zero a seis anos como a primeira etapa da Educação Básica e deve ser oferecida pelas escolas, com a denominação de Creches e/ou Pré-Escolas. Desta forma, cresce a importância do profissional de Educação Física também presente neste ambiente, para auxiliar no desenvolvimento das crianças desde a mais tenra idade. Fica evidente sua importância no art. 2 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

“A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 1996, art. 2. LDB). Foi promulgada em, 26 de dezembro de 1996, atendendo ao direito do cidadão à educação, tudo isso é encontrado na Constituição Federal nos artigos 205 a 214. O artigo 1º dispõe que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, no trabalho, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, também nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e em todas as manifestações culturais. Seguindo ainda no artigo 2º, fala sobre os princípios e fins da educação nacional, dando destaque ao papel da família e do Estado, este último com a função de promover a educação como processo de reconstrução da experiência. Já o artigo 4º inciso IV assegura a educação escolar pública com atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade. Estas etapas passam a ser integrantes do ensino fundamental, tornando-se secundário o disposto no artigo 30 da LDB³ (BARROS, 2008).

Passa a gestão da LDB, determinar que as instituições de Educação Infantil se adaptassem ao sistema de ensino, isto é, confirmam que a área da educação é a mais adequada para regulamentar e supervisionar essa fase da educação básica. Com esta determinação as creches e pré-escolas, que estão vinculadas à área da Assistência Social, em um médio prazo migrariam para a área da Educação, sob a responsabilidade dos municípios.

Entretanto, pertencer ao sistema de ensino representa uma mudança de concepção na área da Educação Infantil. As instituições modificam-se e devem seguir a uma regulamentação (elaborada pelos Conselhos de Educação), implicando na necessidade de elaboração do projeto pedagógico, uma adequada formação dos profissionais e na melhora de seus espaços e materiais. Enfim, todas as creches e pré-escolas obedecem, as diretrizes e as regras do respectivo Conselho de

³ Artigo 30 desta Lei, a Educação Infantil não integra propriamente o domínio fundamental do ensino, por motivo de que na Educação Infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental.

Educação. É evidente que, não acabam aqui os desafios a serem enfrentados para a efetivação prática da Educação Infantil, mas podemos considerar que foram grandes os avanços em se tratando de legislação e normas.

2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação foi promulgado em janeiro de 2001, estabelecendo como meta atender, no prazo de cinco anos (2006), 60% das crianças de quatro a seis anos e 30% das de zero a três anos de idade. De acordo com o PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 1999, apenas 9.2% das crianças de zero a três anos e 52,1% das crianças de quatro a seis anos de idade frequentavam instituições de Educação Infantil (BARROS, 2008).

Segundo os dados do Censo Escolar de 2005, as metas só foram alcançadas em relação às crianças mais velhas, com registro de 62,9% da população de 4 a 6 anos de idade. Já para as crianças menores os índices ficaram bem abaixo: apenas 13% das crianças de até três anos foram atingidas no mesmo ano (AQUINO, 2009, p. 150-151). No ano seguinte (2006), pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o percentual de criança de quatro a seis anos frequentando a pré-escola atingiu 70,5% (BARROS, 2008).

Considerando este ritmo de crescimento acelerado, o poder público empenhou-se para atingir as metas propostas e previstas para o final da década da educação, que ocorreu no ano de 2011. De acordo com estas estatísticas, fica evidente que a concentração de esforços foi direcionada para as crianças de zero a três anos de idade. Portanto, as ofertas de mais creches aconteceram, para tentar aproximar-se das metas definidas. "Vale lembrar que na Europa, apesar de não obrigatória, a Educação Infantil atende 90% da população de três anos ou mais" (BARBOSA, 2009, p. 174).

O PNE apresenta várias metas. No primeiro momento, determina que sejam

elaborados em um período de um ano, padrões de infraestrutura para o funcionamento das instituições de Educação Infantil, cabendo ao executivo municipal a responsabilidade pelo acompanhamento, supervisão e controle, das creches e pré-escolas. Colocando também o governo sob responsabilidades, no atendimento a crianças de zero a seis anos de idade. No segundo momento o PNE assegura 10% (dos 25%) das verbas (dos municípios) de manutenção e desenvolvimento do ensino, para que seja aplicado, prioritariamente, na Educação Infantil e solicita também a colaboração da União na fiscalização quanto ao uso deste recurso. O PNE diante da formação dos professores e dirigentes prevê a implantação de um Programa Nacional de Formação dos Profissionais de Educação Infantil, à qual, priorize a estes profissionais a obrigação da obtenção do nível superior, isto é, que os municípios admitam as contratações de profissionais para trabalhar nesta área, com pelo menos nível médio (modalidade normal), partindo para a preferência à admissão de graduados em curso específico de nível superior (BARROS, 2008). O PNE com data de 2001-2010 está vencido, portanto está em discussão uma nova proposta para o PNE datado de 2011 até 2020.

Depois de aprovado pelo Congresso Nacional, o texto do PNE recebeu nove vetos do presidente da República. Os vetos em sua maioria são os que estão ligados diretamente à garantia de mais recursos para a Educação. Tudo isso está sendo revisto e a sociedade civil vem pressionando o Congresso para derrubá-los. Com a aprovação do FUNDEB⁴, o aumento da aplicação dos recursos para financiamento da Educação Infantil, fundamental e média, melhorou muito, mas ainda há muito a fazer. Precisamos ter a certeza de que estes fundos serão realmente destinados à Educação.

⁴ FUNDEB. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Substitui o FUNDEF. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, que era restrito ao ensino fundamental.

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ASPECTOS FISIOLÓGICOS DO CRESCIMENTO E DO DESENVOLVIMENTO

Ao longo da vida as funções orgânicas vão se modificando, o que interfere na performance desportiva de crianças e de adolescentes. Alterações expressivas são principalmente evidenciadas no período da puberdade, fazendo com que as respostas fisiológicas aos exercícios sejam diferentes antes e após essa fase da vida.

Por outro lado, a prática regular de exercícios físicos, ou seja, o treinamento físico ou desportivo, provoca modificações distintas no desenvolvimento das funções orgânicas antes e durante a puberdade, podendo favorecer ou prejudicar esse desenvolvimento.

Dessa forma, para se elaborar programas de atividades físicas que propiciem um desenvolvimento ótimo das funções orgânicas nas diversas faixas etárias, é necessário conhecer os efeitos do processo maturacional⁵ e dos exercícios físicos sobre essas funções. Esses efeitos, enfatizados os aspectos ligados à composição corporal e às vias metabólicas de produção de energia e relacionando-os às modificações observadas nas capacidades motoras a eles interligadas.

Educadores e especialistas em desenvolvimento infantil tem defendido um ambiente, para o bebê e para a criança, rico em oportunidade de todos os tipos de exploração e desempenho físico. O bebê manipula objetos, engatinha, anda. A criança depois corre ao redor de objetos, sobe, lança, chuta, equilibra-se e salta, agarra e pega.

Em outras palavras, um ambiente estimulante favorece o desenvolvimento mais rápido do potencial físico de uma criança. Piscinas, carrinhos e trenós, triciclos e bicicletas, bolas, bastões, raquetes, tapetes para cambalhotas, aparelhos para

⁵ Desde que nascemos, a maturação do sistema nervoso possibilita o aprendizado progressivo de habilidades. Na medida em que uma determinada área cerebral amadurece, a pessoa exhibe comportamentos correspondentes àquela área madura, desde que tal função seja estimulada.

subir e descer, patins de roda ou gelo, todos estes podem formar parte do ambiente estimulante. Tampouco é provável que torne a ter tantas horas para brincar, exceto, talvez na velhice se usufruir de aposentadoria.

Os estudos em desenvolvimento infantil tendem a dar grande ênfase à riqueza e à frequência das experiências físicas como as principais determinantes do aprendizado.

O estudo do desenvolvimento da criança enfoca as maneiras "quantitativas" e "qualitativas" pelas quais as crianças se modificam no decorrer do tempo [...]. O crescimento de uma criança em altura e peso é uma modificação quantitativa. O estudo da modificação qualitativa é mais complexo envolvendo [...] saltos no "funcionamento" [...] que traçam o crescimento da inteligência, da criatividade, da sociabilidade, da moralidade (PAPALIA ; OLDS, 1991, p. 2).

Esta forma de pensamento sobre o desenvolvimento envolve o ser humano como um todo, relacionando-se ao aspecto físico, mental e sócio-afetivo. Gallahue (2005, p. 201), define como sendo um conceito de desenvolvimento o seguinte: "O desenvolvimento, no período da infância, é marcada por alterações estáveis e progressivas das áreas cognitiva, afetiva e motora".

É possível dizer que, a partir do nascimento até quase a adolescência, o desenvolvimento é influenciado muito obstante aos aspectos que envolvem o movimento e os órgãos dos sentidos, que tem grande influência sobre as demais áreas.

Podemos ver que o desenvolvimento de uma criança é modificado de acordo com o meio em que ela vive ou é desafiada. Tudo isto é muito rápido depende apenas dos estímulos que a ela são apresentados. E para as crianças com oportunidades iguais de alimentação e cuidados com a saúde, o desenvolvimento corporal é significativo através do tempo. É preciso que se verifique também, de que modo se processa este desenvolvimento em cada uma das áreas que compõe o todo, que é o indivíduo.

A criança formula esquemas que organizam a informação obtida através dos sentidos e que desenvolvem respostas a estímulos ambientais. (PAPALIA ; OLDS, 1991, p. 137).

Para Galvão (2000, p. 40):

O estudo da criança contextualizada possibilita que se perceba que, entre os seus recursos e os de seu meio, instala-se uma dinâmica de determinações recíprocas: a cada idade estabelece-se um tipo particular de interações entre o sujeito e seu ambiente. Os aspectos físicos do espaço, as pessoas próximas, a linguagem e os conhecimentos próprios a cada cultura formam o contexto do desenvolvimento. Conforme as disponibilidades da idade, a criança interage mais fortemente com um ou outro aspecto de seu contexto, retirando dele os recursos para o seu desenvolvimento. Com bases nas suas competências e necessidades, a criança tem sempre a escolha do campo sobre o qual aplicar suas condutas. O meio não é, portanto, uma entidade estática e homogênea, mas transforma-se juntamente com a criança.

Assim, não é possível definir um limite final para o desenvolvimento da inteligência, nem tampouco da pessoa, pois dependem das condições oferecidas pelo meio e também do grau de apropriação que o sujeito fizer delas. A criança nesta fase está se adaptando ao mundo que a cerca e o que lhe chega à mente através dos sentidos, possivelmente deverão se organizar, para coordenar e integrar as informações recebidas, de forma a adaptar o movimento às mesmas. A aprendizagem se processa, na maior parte das vezes, por imitação ou por condicionamento (GALVÃO, 2000, p. 41).

Neste período, é também o físico, que influi no emocional e no social, já que a satisfação das necessidades básicas age como um estimulante de emoções positivas.

Segundo Gallahue (2005, p.218), "[...] o exercício físico tem influência positiva no processo de crescimento". Continuando com o entendimento do autor, que diz: existe pouca evidência na afirmação de que a atividade física pode ser prejudicial às crianças, exceto em casos de exigências extremas de treinamento. Na verdade, entendemos que o maior problema é quando chega-se ao extremo, especialmente com as crianças. O autor afirma que a melhor maneira de trabalhar com as crianças é empregando a atividade física em forma de jogo. Este trabalho não só desenvolverá um embasamento global nas crianças como também as deixará com uma atitude mental favorável para receber os estímulos de trabalhos técnicos e físicos específicos das fases mais adiantadas do treinamento.

O biólogo Humberto Maturana, que colaborou com o trabalho da psicóloga

alemã Verden Zöller, afirma que: "[...] uma criança necessariamente chegará a ser, em seu desenvolvimento, o ser humano que sua história de interações com sua mãe e os outros seres que a rodeiam permitir, dependendo de como sua corporeidade se transforme nessas interações". (MATURANA, 2004, p.48).

O que podemos observar, é que nas relações de uma sociedade de mercado e consumo há uma constante necessidade de justificar o propósito e a intenção de qualquer ato, além de estipular resultados dessas relações. Ao focar nas consequências e resultados das nossas ações, acabamos por nos afastar daquilo que fazemos no momento em que o fazemos. Assim, "[...] nos tornamos indiferentes para o presente como ponto de partida de qualquer coisa que fazemos" (MATURANA, 2004, p. 128).

No processo de um treinamento a criança passa por fases de desenvolvimento natural de algumas qualidades físicas. Estas fases não precisam ser aceleradas, pois, possivelmente, o resultado será o inverso. Devem, isto sim, serem obedecidas e utilizadas com aproveitamento para que se obtenha então um ótimo desenvolvimento atlético.

O conceito de desenvolvimento, então, envolve o ser humano como um todo, relaciona-se ao aspecto físico, mental e sócio-afetivo, de onde a importância da psicomotricidade, no sentido da coordenação do movimento. O estudo do desenvolvimento humano tem sido de grande interesse para estudiosos e educadores.

O conhecimento dos processos de desenvolvimento situa-se no centro da educação, podendo ser na sala de aula, no ginásio ou no campo de esportes. Sem um devido conhecimento aprofundado dos aspectos do desenvolvimento do comportamento humano, os educadores somente podem supor as técnicas educacionais e os procedimentos de intervenção apropriados para cada faixa etária. Gallahue (2005) entende que:

Uma quantidade considerável de pesquisas tem sido realizada e uma série de textos foi escrito sobre o processo de desenvolvimento. A pesquisa realizada sobre os aspectos desenvolvimentistas do comportamento motor foi, no passado, mais limitada no alcance e na magnitude do que a pesquisa feita sobre os processos cognitivos e afetivos do desenvolvimento (GALLAHUE, 2005, p. 3).

Ao que parece historicamente os psicólogos desenvolvimentistas tenderam a mostrar-se apenas marginalmente interessados no desenvolvimento motor e, mesmo assim, só como indicador visual do funcionamento cognitivo.

Ainda segundo Gallahue (2005), os psicólogos sociais com interesse no processo do desenvolvimento emocional que deram apenas atenção superficial ao movimento e à influência dele no desenvolvimento social e emocional da criança. Já o estudo do desenvolvimento motor efetuado pelos profissionais de Educação Física, não atingiram grandes proporções pelo menos até os anos 70. O desenvolvimento motor está ligado diretamente às áreas de fisiologia de exercício, biomecânica, aprendizado motor e controle motor, como também nas áreas de psicologia desenvolvimentista e social. Nos anos 80 os estudos voltaram novamente para o desenvolvimento motor. Estes estudos foram ser legitimados dentro da área da cinesiologia (o estudo do movimento humano) e da psicologia desenvolvimentista. Atualmente os especialistas estão estudando tanto os processos subjacentes de desenvolvimento quanto seus muitos e variados produtos. Os mesmos estudiosos afirmam que o desenvolvimento motor identifica-se com as exigências físicas e motoras específicas de uma tarefa motora que interagem com o indivíduo, são os chamados fatores biológicos e os de ambiente, fatores chamados de experiência ou aprendizagem. Podemos acreditar que o desenvolvimento "é um processo contínuo que se inicia na concepção e cessa com a morte" (GALLAHUE, 2005, p. 5).

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL

As primeiras referências à formação necessária ao professor da educação infantil no âmbito da legislação brasileira datam de 1974, na indicação n. 45 do Conselho Federal de Educação para que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores, o chamado adicional para o

curso normal de nível médio (ROCHA; KRAMER, 2011, p. 216).

O parecer n. 1.600/75 do Conselho Federal de Educação estabeleceu os conteúdos a serem ministrados no adicional, que contemplavam o conhecimento das características físicas da criança pequena. Estes conteúdos previstos para a formação do professor que eventualmente atuaria nas instituições de educação infantil evidenciam a ênfase em aspectos ligados à psicologia do desenvolvimento, campo que influenciava fortemente o debate educacional e, ainda, à perspectiva compensatória que se atribuía à educação infantil naquele período (ROCHA; KRAMER, 2011, p. 216).

Conforme já afirmado, a partir da promulgação da Constituição de 1988, ocorreu o reconhecimento da educação infantil, como direito da criança e de sua família, novas demandas com relação a formação dos profissionais que atuam no segmento. Fora tudo isso, havia também a necessidade de reconhecimento da formação como direito dos profissionais, assim como a importância de que ela contemplasse as especificidades da educação infantil com base no diagnóstico dos profissionais e das agências formadoras.

Bonetti (2004, p. 35) afirma que "Passados 15 anos da elaboração do documento, avançamos pouco na incorporação à legislação do que seria próprio ao trabalho com a criança pequena". A busca da identidade do professor de Educação Infantil nos leva a uma especificidade que vem sendo construída, entre outros aspectos, enfatizar a necessidade de desvinculação da Educação Infantil com a escola.

Kulhmann argumenta:

Se a especificidade da Educação Infantil mostra o quanto não faz sentido tratar o pedagógico como algo purificado da contaminação da família, da guarda e do cuidado da criança pequena, não poderíamos, para sermos consequentes, nos envergonhar também do caráter escolar da Educação Infantil. Se estas instituições são educacionais e apenas foram integradas ao sistema educacional do país após muitas lutas, das quais participaram a grande maioria das pessoas que pesquisam e trabalham nessa área, não cabe agora caracterizá-las exclusivamente em distinção aos níveis subsequentes da educação básica (1999, p. 62-3).

O autor diz que o ensino é considerado como eixo do trabalho docente,

ressaltando desse modo, a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de zero a seis anos. Só o cuidado e a educação não são suficientes mas, importantes para uma perspectiva de Educação Infantil, visando o direito das crianças desta idade o seu pleno desenvolvimento e do direito dos professores ao efetivo exercício da sua profissão. Com isso, o trabalho docente nas pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação.

Com estas afirmações, percebe-se, que a formação do profissional que atua em escolas de educação infantil carece, ainda, de uma identidade referenciada à criança pequena. Procurando os fios da história de constituição desses profissionais, emerge uma profissão que se constrói no paradoxo entre o público e o privado, entre a feminização e a profissionalização, entre a afirmação e a negação da criança como sujeito da prática pedagógica, pois, Amorim (2004, p. 37), afirma que, "[...] a relação adulto-criança é frequentemente representada pela pedagogia, tomando por base teorias que se inspiram direta ou indiretamente na relação colonizador-colonizado". Parte-se do pressuposto que não é possível educar uma criança sem que ao mesmo tempo se procure preservar sua saúde, integridade emocional e física, assim como cognitiva. Deste modo, justifica-se investigar o exercício da docência na Educação Infantil, bem como alguns saberes necessários para atuar nesta instância. O profissional que atua, deverá estar ancorado em subsídios teóricos para fundamentar a sua prática.

3.2 A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

No Brasil, o profissional responsável pela educação infantil de zero a seis anos não apresenta, em sua maioria, qualificação profissional voltada à educação física, uma vez que os profissionais ligados a educação infantil serem oriundos da formação em Licenciatura em Pedagogia. Dentro deste contexto colocamos a prática da formação física, no que se refere a educação infantil, também não é desenvolvida

por profissionais com graduação em educação física. O próprio Ministério da Educação (MEC) informa:

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com criança, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta habilitação não contempla as especificidades da educação infantil (BRASIL/MEC/SEF/DPE/ COEDI, 1998, p. 18).

A questão da docência na educação infantil, de acordo com Souza (2010), exige uma simbiose entre cuidado/educação por meio da interação de uma rede de profissionais e responsáveis pela criança. Continua Souza, "[...] nesse cenário, acredito que a interação e, conseqüentemente, a integração de saberes se fazem necessárias".

Nesse sentido, o saber profissional está de certo modo na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.

Borges apud Tardif (1998), sobre o conceito de saber docente, afirmam:

[...] é possível conceituar o saber docente como o conjunto de saberes que o professor possui não só no que diz respeito aos conhecimentos já produzidos que ele transmite, mas também, ao conjunto de saberes que integram sua prática e com os quais ele estabelece diferentes relações (p. 10).

O autor atribui o saber docente como um saber plural, formado por saberes de diversas fontes. Esta formação e a prática pedagógica do professor de educação física, tendo como ponto de partida a indagação a respeito do distanciamento existente entre a formação acadêmica e a realidade escolar, que se vincula a dicotomia na relação teoria e prática oferecida nos currículos dos cursos de Educação Física, Borges diz que:

O problema da fragmentação na relação teoria e prática, tem como pano de fundo o trato com o conhecimento nas instituições que formam os docentes, nas quais os saberes são vistos como o resultado da produção científica e alheios à formação dos professores. Em conseqüência disso, os professores desenvolvem uma relação de exterioridade com os saberes que possuem e transmitem e tendem a desvalorizar a formação acadêmica na

medida em que, ao depararem com a realidade escolar, encontram um universo inteiramente novo, no qual, sem uma habilidade de problematização e compreensão do contexto educativo, não é possível a aplicação de teorias e técnicas para a resolução de problemas enfrentados na prática (BORGES, 1998, p. 11-12).

Com a tentativa de separação entre ensino e pesquisa, docentes e pesquisadores, reduzem ainda mais a função do professor para uma simples transmissão de conhecimentos. Este processo de formação não se separa do processo de construção dos saberes, levando em conta que ao relacionarmos os professores com os saberes não podemos reduzi-los a mera transmissão de conhecimentos já sistematizados. Nesta prática pedagógica e também durante o processo de formação, os professores constroem saberes que se relacionam com suas experiências profissionais e também experiências de vida. Estamos falando de saberes que constituem um saber-fazer ou saberes que levam as suas ações, levando em conta que com base neles os professores estabelecem suas relações com o conhecimento já sistematizado (BORGES, 1998).

Voltando à ideia da forma como é tratado o conhecimento na universidade e da divisão que existe entre quem produz e quem transmite os conhecimentos, talvez se possa pensar que a valorização dos saberes da experiência, dos saberes docentes de um modo geral, seja uma alternativa para se buscar uma maior aproximação da formação acadêmica com a realidade escolar, estreitando os vínculos na relação entre a teoria e a prática (BORGES, 1998, p. 167).

Essas indagações reforçam a preocupação com a prática pedagógica dos professores de educação física, principalmente considerando o distanciamento entre a formação acadêmica e a realidade escolar durante o processo de formação docente. Evidentemente que não estamos falando da total responsabilidade da universidade no que se refere à formação docente, mas legitimar os saberes da experiência, levando a busca da problematização.

Voltando a falar da história do atendimento à infância no Brasil, segundo Rocha, "[...] foram marcadas por uma perspectiva assistencialista e médico-higienista, inspirada em movimentos que tiveram início na Europa, na passagem do século XVIII para o século XIX, no período de transição do feudalismo para o capitalismo." (2011, p. 214). Foi dado a partir daí ênfase nos dotes femininos como condição fundamental para o exercício da tarefa de educar, trazendo inúmeras

repercussões do modo de como a docência de forma geral, e a docência para a criança pequena, foram constituindo uma profissão de fato (ROCHA, 2011, p. 215).

Discutindo a relação entre mulheres e educação no Brasil, Almeida destaca que

[...] como o cuidado com crianças não fugia à maternagem, o magistério representava a continuação de sua *missão* [da mulher], nos moldes propostos pelos positivistas e higienistas no século XIX e de acordo com o imaginário social acerca do papel feminino (ALMEIDA, 1998, p. 37).

Com isso, as mulheres da época, encontravam uma alternativa no magistério, possível para o ingresso no espaço público e a própria conquista de certa forma da sua independência. Tratando-se do final do século XIX e início do século XX, era uma verdadeira conquista.

Procurando respostas para a visão de que os primeiros teóricos da Educação Infantil possuíam, da profissional ideal para trabalhar, com esta faixa etária, Arce (2001), escolheu os que mais influenciaram essa modalidade de trabalho no Brasil, chegando a esses nomes: Rousseau, Fröebel e Montessori.

Rousseau precursor da educação de crianças de seis anos e um dos definidores do papel da mulher mãe e educadora nata para esta faixa etária trazia este pensamento baseado no que Hunt afirmava,

Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos: do seio das mulheres dependem a primeira educação dos homens. A educação primeira é a que mais importa, e essa primeira educação cabe incontestavelmente às mulheres: se o Autor da natureza tivesse querido que pertencesse aos homens, ter-lhes-ia dado leite para alimentar as crianças. Falai, portanto, às mulheres, de preferência, em vossos tratados de educação, pois além de terem a possibilidade de para isso atentar mais de perto que os homens, e de nisso influir cada vez mais, o êxito os interessa muito mais (ROUSSEAU, 1992, p. 433-9).

Para Arce (2001, p. 171), Rousseau complementa a afirmação de Hunt, de que o lugar da mulher na sociedade, como mãe, foi definido pelo útero, pois, como mostra a afirmação acima, mais do que apenas o ato de dar a luz, também foi definidor do papel da mulher o ato de amamentar, primeira forma de interação do ser humano recém-nascido e o outro ser humano. Isso para Rousseau definia o papel da mãe e a quem pertencia o primeiro direito de educar.

De acordo com Arce, Fröebel funda um ambiente destinado a crianças de 0 a 6 anos, surgindo a substituta da mãe, intitulada por ele, de rainha do lar, substituta (aquela que na ausência da mãe exerce estas funções) para a nova instituição denominada por ele não uma escola mas, um jardim de infância. O fundador do jardim de infância apresenta esta figura que passava a ser chamada de jardineira, colocando ainda, que a mesma deveria concentrar seu trabalho nos interesses e necessidades da criança. O pedagogo continua dizendo que a jardineira deveria tratar a criança com muito amor e carinho sem interferir em seu crescimento (2001, p. 171).

Surge a terceira pesquisadora no século XX, Montessori, que absorve o mito da maternidade como fonte da educadora nata da criança, acrescentando a esse mito a psicologia do desenvolvimento que forneceria a cientificidade necessária para que esta mulher, de simples jardineira, se elevasse à categoria de mestra, tal qual foi chamada por Montessori em 1969. Montessori afirmava ainda, que, a função da mulher não é a de ensinar, mas a de orientar e facilitar o processo de aprendizagem, e não seria importante dar ênfase a uma formação teórica dessa profissional, pois, o grande condutor do cotidiano escolar seriam os interesses e necessidades das crianças com as quais a mestra trabalha. "Ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico" (MONTESSORI apud ARCE, 1969, p. 156).

Com isso, segundo Arce (2001), a confirmação de que a partir desse pressuposto viria a definição dessa profissional para atuar com seu método e também estabeleceu que a formação da mulher não deveria caracterizar-se pelo conhecimento teórico, mas, por um processo de autoformação.

Fröebel e Montessori, em suas obras, transportam e aperfeiçoam a figura da pessoa que atua com crianças, levando a uma ambiguidade entre o doméstico e o científico, trazendo até os dias de hoje em alguns lugares dentro do cotidiano da Educação Infantil.

Segundo Rocha, "As primeiras referências à formação necessária ao professor da educação infantil no âmbito da legislação brasileira datam de 1974, na

referência nº 45 do Conselho Federal de Educação para que fosse oferecida a habilitação para o ensino pré-escolar nos cursos de formação de professores, o chamado adicional ao curso normal de nível médio" (2011, p. 216). Embasados nessa indicação, foram estabelecidos,

[...] pelo parecer n.1600/75 do Conselho Federal de Educação, os conteúdos a serem ministrados no adicional, que contemplavam o conhecimento das características físicas da criança pequena "(como coordenação auditiva-motora-visual), condições de saúde e sócio-emocionais (como egocentrismo, gregarismo, frustração, necessidade de expressão) e mentais (a exploração, a comunicação, a dificuldade de abstrair e de se localizar no tempo e no espaço)" (BONETTI, 2004 p. 60).

Para a formação dos professores foram selecionados conteúdos que evidenciariam a ênfase em aspectos ligados à psicologia do desenvolvimento, campo que neste momento influenciava fortemente o debate educacional naquele período. Além disso, apontava a necessidade de reconhecimento da formação como direito dos profissionais, assim como a importância de que ela contemplasse as especificidades da educação infantil, com base no diagnóstico dos profissionais e das agências formadoras. Ainda lembrando que se passaram quinze anos da elaboração do documento que regulamentaria esta formação específica do profissional para atender a criança, avançamos muito pouco, em relação a incorporação à legislação do que seria próprio ao trabalho com a criança pequena.

Bonetti nos diz,

Ao analisar a especificidade da docência na educação infantil, tendo como referência os documentos oficiais após a LDB n.9.394/96, constata que, embora esses documentos afirmem uma especificidade da docência nesse segmento, tal especificidade é reconhecida apenas como uma adaptação necessária na formação dos professores da educação básica- entre eles os professores da educação infantil- é justificada pelo fraco desempenho das crianças no ensino fundamental (2004, p. 67).

Assim, percebe-se que existe uma grande carência no profissional que atua com creches e educação infantil, uma identidade referenciada à criança pequena. Estes processos e saberes devem, ou melhor, deveriam estar em construção, diante a necessidade de uma melhor formação prática pedagógica do docente que atua na educação infantil, mais especificamente do profissional de educação física.

A reflexão sobre a formação de professores de educação física, se comparada àquela realizada no âmbito dos cursos de pedagogia e seguindo a todas as licenciaturas, leva a um significado social que a educação física vem assumindo em diferentes momentos históricos. Alguns pontos polêmicos entram em discussão, como por exemplo, a formação que dentro de uma visão geral aliado às diretrizes legais e aos currículos dos cursos das Escolas de Educação Física, não estão participando de forma prática nos segmentos do ensino básico, fundamental e médio.

Nas duas primeiras décadas do século passado foram criadas as primeiras escolas de formação de professores de educação física, no meio militar, durante o governo de Getúlio Vargas, em plena vigência do Estado Novo. Também foram criadas, no âmbito civil, a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo e a Escola Nacional de Educação Física, da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro (BORGES, 1998, p. 24).

Mesmo com a criação de escolas de educação física no meio civil, o ensino da educação física era predominantemente marcado - e ainda hoje sentimos o reflexo disso - pela instituição militar⁶. O caráter militar das escolas de educação física e a criação destas durante o período do Estado Novo ajudam a compreender por que a educação física dentro do ideário estadonovista era vista como "um poderoso auxiliar para o fortalecimento do Estado e um possante meio para aprimoramento da raça" (FARIA JUNIOR apud. BORGES, 1998, p. 24).

Podemos encontrar uma explicação pela forma em que a educação física tenha merecido um destaque na Constituição Brasileira. No final da década de 1970, os movimentos sociais começaram a se reorganizar. Iniciou-se um grande debate em torno de questões inerentes a formação de recursos humanos para a educação física, lembrando sempre a inadequação da Legislação Federal e as normas determinadas pelo MEC. Neste momento, eram inevitáveis as discussões e argumentações a respeito de um currículo mínimo obrigatório para as licenciaturas.

⁶Instituição Militar: Segundo Castellani Filho (1998), o método Francês, trazido para o Brasil pela Missão Militar Francesa, em 1907, e que aqui ficou conhecido como Regulamento Geral de Educação Física, acabou ocupando o lugar do método Alemão, trazido para o Brasil em 1907, e definiu os contornos da educação física tanto entre os militares como no meio civil.

Continuando a recente história, nos anos 80-90 houve um aumento nas discussões, e muitos estudos a respeito da formação do profissional de educação física. Segundo Borges (1998)

Demarcaram-se posições diferenciadas, cada vez mais explicitadas, nas discussões sobre as funções sociais da Educação Física, sua legitimidade e sua autonomia. Em um amplo espectro, ainda não muito bem delineado, encontram-se tanto os que defendem a Educação Física na perspectiva da aptidão física, da saúde [...] como os que questionam este papel e buscam explicações dentro de perspectivas sociológicas, psicopedagógicas, além daqueles que buscam compreender a Educação Física como componente da cultura corporal esportiva (p. 29).

Muitos foram os seminários coordenados pelo Ministério da Educação com intuito de otimizar as discussões sobre o currículo dos cursos de Educação Física. Já em 1984, o Conselho Federal de Educação (CFE), através da portaria nº 10/84, constituiu um Grupo de Trabalho Consultivo que, dentro das discussões desenvolvidas pelas EEFs (Escolas de Educação Física), foi apresentado um anteprojeto de formulação curricular, que na época foi apreciado e aprovado pelo CFE (Conselho Federal de Educação), por meio de resolução (nº 03/87). Este foi definido um mínimo de conteúdos a serem observados pelos cursos de educação física que formariam licenciados e bacharéis, conforme as demandas sociais e a realidade de cada instituição (BORGES 1998, p. 29).

Entretanto, as reformulações curriculares que aconteceram nos cursos de formação não surtiram grandes efeitos, muito menos avanços para a área. Iniciou-se uma nova perspectiva, começaram a inchar os currículos, predominantemente na área esportiva e biomédica. No que diz respeito à incorporação das reflexões e reformulações desenvolvidas no âmbito dos cursos de pedagogia e das demais licenciaturas, levando a educação física a tomar o seu próprio rumo. Criou-se um distanciamento entre a educação física e as discussões sobre a formação de professores, que eram executadas pelas demais licenciaturas. Os cursos levaram os professores de educação física, que são frutos de uma formação dicotômica, colocando-os entre dois campos: o da educação física e o do desporto. Dando a entender que não só a estrutura curricular que leva ao perfil esportivo e biologista, formando esta dicotomia, mas também pela falta de clareza a cerca do perfil do profissional de educação física, mesmo porque há muita divergência entre os

autores que citam este assunto (BORGES, 1998, p. 43).

Continuando a tratar este assunto aparece um terceiro item não menos importante voltado para uma estrutura fragmentada do âmbito da produção e da apropriação do saber, dividindo os que produzem o conhecimento (bacharel/pós-graduação) dos que aplicam o conhecimento (licenciado/graduação), desta forma separando literalmente a prática da teoria como se fosse possível em se tratando de educação física.

A formação dos professores de educação infantil não atingem uma qualidade adequada nas licenciaturas, incluindo a educação física, pois, segundo Kishimoto "A precariedade da formação dos professores da educação infantil é uma questão antiga, ligada à própria indefinição de papéis do profissional que atua com crianças pequenas" (2002, p. 107).

Continuando com Kishimoto,

[...] desde tempos passados, acumulam-se os problemas na formação em decorrência da pouca clareza do perfil profissional desejado nos cursos de formação propostos. As contradições aparecem nos cursos amorfos, que não respeitam a especificidade da educação Infantil (2002, p. 107)

Muitas foram às tentativas para a melhora da formação dos professores, mas as mesmas ainda não contribuíram de forma efetiva, nem mesmo explicitando qual seria o perfil desejado para esse profissional. Bonetti (2004), dentro de sua dissertação de mestrado, discute a especificidade da docência na educação infantil baseada na análise dos documentos que tratam a formação inicial de professores para a educação básica, elaborados após LDB n. 9.394/96.

Percebe-se que muito pouco está se fazendo pela melhora do profissional da educação infantil, perfis estão sendo construídos, grupos de pesquisa discutindo cada vez mais o entendimento da infância, mas ainda são poucos os grupos que tomam como objeto o profissional que trabalha com criança pequena, seus saberes e sua formação. Tomando como referência, Micarello (2006), constata que antes da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconheceu a educação infantil como primeira etapa da educação básica, entre 38 trabalhos que abordavam a educação infantil apenas um tinha como foco os profissionais que

atuam nessa etapa. A partir de 1996, ano no qual foi promulgada a LDB n. 9.394/96, o número de trabalhos sobe para 27, apenas naquele ano. Desses 27, sete tomam como objeto os profissionais que atuam na educação infantil.

Devemos levar em conta que, na sua grande maioria, os trabalhos foram focados na discussão de como esses profissionais lidam com os saberes disciplinares, ensino da matemática, de artes, da leitura, da escrita, do desenvolvimento motor, etc. A ausência de pesquisas (referências) mais precisas à formação dos profissionais leva a uma indefinição do que seriam as especificidades do trabalho com a criança pequena e dos saberes que devem fundamentar esse trabalho, principalmente devido as diferentes formas de atendimento em contextos institucionais, também as diversas funções atribuídas aos profissionais responsáveis por esse atendimento.

3.2.1 OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Um professor capacitado e reflexivo acerca de sua prática pedagógica, deverá em sua formação e atuação ancorar-se em um repertório de saberes que, segundo Gauthier (1998), são necessários ao seu ofício profissional.

Dalla Corte (2004, p. 98), nos diz que a noção de saber docente trata-se "[...] ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais". Dentro da perspectiva dos autores, há uma mobilização diante da formação e atuação do pedagogo e, se reflexivamente incorporados à prática docente, auxiliam na problematização do contexto de atuação, na busca da solução de problemas no sentido de, sobretudo, contextualizar e fundamentar as ações pedagógicas do professor. Para que serve o conhecimento se não se pode incorporá-lo à prática docente cotidiana e dar a ele um novo significado? Neste sentido Gauthier (1998),

elencam um rol de saberes docentes essenciais à ação pedagógica, que servem de base ao processo de ensino-aprendizagem e que devem ser constantemente reorganizados pelo professor. Abaixo os saberes docentes que segundo o autor destacam-se na formação do professor:

Saberes Disciplinares - O professor utiliza os saberes produzidos pelos cientistas e pesquisadores para ensinar as disciplinas científicas. Portanto, "[...] ensinar exige um conhecimento do conteúdo a ser transmitido, visto que, evidentemente, não se pode ensinar algo cujo conteúdo não se domina" (p. 29).

Saberes Curriculares - São os conteúdos programáticos, onde as disciplinas sofrem mudanças para serem adaptados ao programa de ensino. O professor precisa "[...] conhecer o programa", pois este "[...] lhe serve de guia para planejar, para avaliar" (p. 31). Com base no programa o professor pode planejar melhor suas aulas e métodos de avaliação.

Saberes das Ciências da Educação - Constituem os conhecimentos que o professor adquire durante a sua formação ou seu trabalho e que "[...] embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral" (p. 31). Deste modo, estes saberes permitem ao professor conhecer, por exemplo, como o sistema escolar se organiza e como é que funciona a rotina escolar.

Saberes da tradição pedagógica - Caracterizadas pelas representações do "ser professor" que cada um possui, antes mesmo de ter ingressado em um curso de formação. Sendo assim, "essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo de consciência" (p. 32). Neste contexto de saberes do pedagogo, é possível afirmar que durante a formação inicial ele se depara com diferentes realidades educacionais, por intermédio de atividades teórico-práticas e, essencialmente, pela realização de projetos de pesquisa e extensão, bem como estágios, e, portanto, passa a conhecer como as instituições escolares e sociais são estruturadas e organizadas.

Saberes da Experiência - A experiência e o hábito estão intimamente relacionados e, para o professor, "[...] aprender através de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento diferente de tudo o que se encontra

habitualmente, sendo registrado como tal em nosso repertório de saberes" (p. 32-33).

Saberes da ação Pedagógica - "[...] é o saber experimental dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula" (p.33). Na maioria das vezes o professor "guarda" seu saber para si e não procura comprová-lo o que, segundo o autor, traz benefícios para a prática docente, principalmente quando realizado por meio de um processo reflexivo-crítico. Neste caso torna a reflexão um termômetro para o professor avaliar sua formação e atuação docente.

(Re)significar e transformar os saberes é tarefa do professor, pois as mudanças da sociedade são permanentes e refletem no contexto escolar e nos interesses dos alunos. A reconstrução dos seus conhecimentos leva o professor a ancorar-se em suas experiências do dia a dia, que vão contribuir consideravelmente nos seus saberes e fazeres.

É preciso que os professores considerem que cada criança possui uma história de vida diferente, com valores diferentes, com vivências de movimentos diferentes, mas com possibilidades similares para construir sua motricidade. A educação física não deve, e nem pode, querer ensinar à criança a se movimentar, já que a possibilidade de realizar movimentos é inata nos humanos (FREIRE,1991); esses movimentos são realizados em todas as dimensões do espaço relacional, ou seja, cultural, psicológico, social e biológico.

Com isso, quanto mais ricas e numerosas forem as experiências motoras das crianças, maior será o número de esquemas por elas construídos, o que possibilitará, pelas coordenações estabelecidas entre esses esquemas, a construção de inúmeras e diferentes habilidades motoras: as operações motoras (PALMA; OLIVEIRA;PALMA, 2005, p. 55). É imprescindível que o professor, em suas ações docentes, utilize-se de estratégias com o objetivo de possibilitar que as crianças realizem regulações compensatórias, ou seja, que aprendam. Sem dúvida, estas estratégias deverão inicialmente, suscitar o conflito cognitivo. Esta situação que promover o conflito cognitivo incomodará cognitivamente a criança, possibilitando-lhe desestruturações e reestruturações cognitivas sucessivas.

Portanto, o papel do professor diante das políticas públicas e educacionais é de extrema importância, pois é ele quem deverá organizar o primeiro contato das crianças com as atividades a serem desenvolvidas (brincadeiras, alimentação, lazer, higiene, etc), nunca esquecendo das potencialidades e necessidades das crianças. Pensando nisso, destacamos a importância da interrelação entre os aspectos que envolvem o cuidar, educar e brincar da criança na educação infantil. Ao deparar com esta tríade o professor precisa ter a consciência de sua responsabilidade, pois há a necessidade do equilíbrio entre a estimulação intelectual e o relacionamento interpessoal. O professor conhecendo a realidade escolar, pode melhorar consideravelmente o desenvolvimento de seu trabalho.

4 A EDUCAÇÃO INFANTIL NAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE CURITIBANOS

Curitibanos teve sua criação no dia 11 de junho de 1869, sendo instalado no dia 07 de maio de 1873, sob a Lei nº 626-11.06.1869. Município localizado no centro do estado de Santa Catarina. Entre as coordenadas geográficas de 27°16'44" de latitude Sul e 50°34'57" de longitude. Tem uma população de 38.003 habitantes (29.626 eleitores), IDH de 0,769 (IBGE, ano 2012). A base de sua economia vem da agricultura, que está retomando sua capacidade produtiva, através da indústria que caracteriza a sua importância vital na geração de empregos. Consequentemente seu progresso se reflete nos resultados atingidos pelo comércio e a pecuária, esta que se apresenta ainda, como um dos últimos focos de tradição da origem econômica do município.

Nesta pesquisa, a Educação Infantil deste município nos apresenta um documento que foi criado pelo colegiado de educação da AMARP (Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe), Gestão Administrativa 2001-2004 e 2005-2008. O documento surgiu diante de uma necessidade voltada para a reflexão da prática pedagógica nas redes municipais de ensino, com base nos trabalhos desenvolvidos com os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais). Este documento passou a ser chamado de "Bússola". A ideia central é o favorecimento e a troca de experiências entre os municípios que integram a AMARP, protagonizando a valorização do trabalho em conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria.

O Município de Curitibanos, não mais pertence à AMARP, e sim à AMURC⁷, mas segundo a Secretária Municipal em exercício (2012), Curitibanos ainda mantém o Referencial Educacional (Bússola) como principal documento norteador das práticas pedagógicas.

O documento Bússola veio propiciar um maior entendimento dos PCN's ,

⁷AMURC (Associação dos Municípios da Região do Contestado). Fazem parte desta associação os municípios de: Curitibanos, Frei Rogério, Santa Cecília, São Cristóvão do Sul e Ponte Alta do Norte.

colaborando com as redes municipais de ensino e também a quem possa auxiliar. Este documento vem contemplar as concepções de aprendizagem, natureza e organização de conteúdos e avaliação, desde a educação infantil até o último ano do ensino fundamental, considerando o ensino de 9 anos. De acordo com o documento Bússola a finalidade não é apresentar um documento cabal, mas sim algo em constante aprimoramento que exigirá continuidade, cuidado e uma nova maneira de olhar a educação.

Verificamos que existe no documento um alicerce voltado às ideias de um esforço de conversão para o enfrentamento dos desafios da educação no século XXI. Apostando neste pensamento o referido documento chegou às competências criadas por Jacques Delors, estudo publicado pela UNESCO, que defende a ideia de que educar é desenvolver no ser humano quatro competências básicas: competência pessoal (aprender a ser), competência relacional (aprender a conviver), competência produtiva (aprender a fazer), competência cognitiva (aprender a conhecer).

Borba (2000) nos apresenta os quatro pilares para a educação explicitados desta maneira: Aprender a conhecer supõe exercitar a atenção, a memória e o pensamento, além de apropriar-se dos diferentes saberes codificados, orientados para uma cultura geral. Aprender a fazer implica no diálogo entre tecnologia e a qualificação social voltado para a realização de projetos pessoais, ou seja, implica em experiências sociais e de trabalho. Aprender a conviver implica na descoberta progressiva do outro e na participação em projetos comuns para a construção de uma racionalidade comunicativa, enriquecendo as relações entre sujeitos e o cotidiano escolar, destacando-se a percepção das interdependências. E por último a competência aprender a ser, que diz respeito às singularidades de cada um e refere-se às capacidades para comunicar-se, permitindo ao sujeito desenvolver sua criatividade, intuição e imaginação.

Com esta contribuição da autora acima, podemos levar a educação com objetivo de ensinar o indivíduo a ser, contribuindo para a formação da pessoa humana, sendo crítico, com uma autêntica liberdade de pensamentos e sentimentos, evidenciando a convivência com outros seres, dialogando, aceitando, discutindo e

refletindo sobre as diversas possibilidades de avanço da formação e educação do ser humano. Com esta concepção de educação, o projeto Bússola descreve a esperança de construir um mundo melhor, com mais igualdade, dignidade, solidariedade e com saber, exigindo das Instituições de ensino uma reflexão diária, diante de suas práticas. Percebe-se que a concepção de aprendizagem que norteia este documento, está baseada em propostas construtivistas de educação.

O documento Bússola identifica uma concepção voltada à educação infantil e intitulada como concepção sobre o movimento, afirmando que é uma importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana (2007, p. 20). A ideia do projeto em referência às crianças, vem ao encontro do trabalho com o movimento, contemplando a multiplicidade de funções e manifestações da ação motora, levando a diversas manifestações de caráter específico da motricidade da criança, envolvendo as atividades cotidianas, ligadas à reflexão das posturas corporais, bem como para a ampliação da cultura corporal.

As práticas culturais e as possibilidades de exploração oferecidas pelo meio e pela instituição de ensino em que a criança vive permitem que ela desenvolva capacidades e construa repertórios próprios. Nesse sentido a questão motora assume, na rotina de atividades da criança, um papel fundamental na ampliação de gestos instrumentais, em que permanece também a tendência lúdica da motricidade. As situações planejadas especialmente para trabalhar o movimento, em todos os momentos da rotina diária da criança, incorporam os diferentes significados que lhes são atribuídos pelos familiares, comunidade e instituição de ensino, ajudando a ampliar a expressividade e a mobilidade individual (BÚSSOLA, 2007, p. 20).

Com isso, as instituições de educação infantil podem contribuir para o favorecimento de um ambiente físico e social adequado para cada região ou até mesmo bairro onde está inserida a criança. As crianças neste contexto estarão mais protegidas, podendo colocar suas máquinas de criação pessoal em funcionamento para vencerem seus desafios com mais segurança. Um ambiente desafiador possibilitará à criança maior desenvolvimento de conhecimentos acerca de si mesmo, dos outros e do meio em que vive.

Outra concepção que também está alicerçada no documento, é a da linguagem oral e escrita, constituindo-se em um dos eixos básicos da educação infantil. A linguagem tem uma importância significativa para a formação do sujeito, o

envolvimento com outras pessoas, na orientação das ações das crianças, para a compreensão de muitos conhecimentos e o desenvolvimento do pensamento.

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, constitui-se em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BÚSSOLA, 2007, p.22).

O simples fato de aprender a linguagem não é somente aprender as palavras, mas também os seus significados culturais e, junto com eles, as maneiras pelas quais as pessoas do seu convívio cultural entendem, interpretam e representam a realidade. A criança, apreendendo a ler e escrever constrói um conhecimento de natureza conceitual, compreendendo não só o que a escrita está dizendo, mas de que forma ela graficamente representa a linguagem. Este processo leva as crianças a resolverem problemas de ordem lógica, até chegarem à forma de compreensão da escrita alfabética, fazendo uma ligação com a linguagem, podendo após isto, escrever e ler por si mesmas. Vem aí, a grande importância da instituição de educação infantil, enriquecendo e dando continuidade ao processo de construção de conhecimentos sobre a escrita.

O documento ainda nos traz outras concepções não menos importantes para o crescimento e desenvolvimento cognitivo das crianças, são elas: concepções sobre Artes Visuais, sobre a Matemática, sobre a Música e sobre Natureza e a Sociedade (BÚSSOLA, 2007). Com estas concepções estão planejados e estruturados os conteúdos a serem "desconstruídos" pelas crianças.

Ao selecionarmos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI's), do Município de Curitiba, nos deparamos com diferentes realidades, pois propositalmente escolhemos um CMEI- no centro da cidade, e três outros CMEI's localizados nos bairros mais populosos de Curitiba. Destarte, os seguintes CMEI's, que farão parte desta pesquisa:

- (E1) CMEI ALFREDO LENSER -Centro
- (E2) CMEI BOM JESUS - Bairro

- (E3) CMEI SÃO LUIZ- Bairro
- (E4) CMEI SÃO FRANCISCO- Bairro

4.1CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL Dr. ALFREDO LENSER (E1)

Um breve Histórico do Centro de Educação Infantil Dr. Alfredo Lenser, localizado no Centro do Município, extraído do Projeto Político Pedagógico do CEI, elaborado em fevereiro de 2012. A primeira Escola de Educação Infantil intitulada como Centro de Educação Infantil (CEI) Dr. Alfredo Lenser. O CEI Alfredo Lenser foi fundado em 1983 com o intuito, na época, de atender as necessidades das mães Curitibanenses, as quais não dispunham de um local adequado para deixar seus filhos enquanto trabalhavam. Acontecia paralelo ao atendimento assistencialista que era oferecido, o Recriância. Um programa desenvolvido através de oficinas profissionalizantes para jovens e adolescentes, entre eles uma sapataria e a confecção de acolchoados. Esta denominação sofreu alteração a partir de 16 de Dezembro de 2002, com a Lei Municipal nº 3.556/2002.

Hoje o Centro de Educação Infantil Dr. Alfredo Lenser em conformidade com a LDB (Lei nº 9.334/96) em seu artigo 29, oferece uma proposta pedagógica que visa o pleno desenvolvimento das crianças em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

No ano de 2005, o CEI recebeu reformas, passando a atender aproximadamente 230 crianças e no ano de 2012 passou novamente por revitalização e ampliação. Foram construídas mais cinco salas de aula e duas salas das existentes foram redirecionadas passando a biblioteca e ampliação do refeitório. Aconteceu também a construção de um espaço externo para atividades ao ar livre (varandão). No ano de 2012, passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

O quadro 1, nos apresenta a relação quantitativa dos professores de acordo

com seus cargos e funções, carga horária, habilitação e nível de escolaridade:

Quadro 1 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil Dr. Alfredo Lenser

Cargo/função	Habilitação	Carga horária	%
Diretora	Pós- Graduação	40 horas	-
Apoio	Licenciada/ Pedagogia	40horas	-
Secretária	Ensino Médio	40 horas	-
Cinco Professores	Pós-Graduação	40 horas	18,50%
11 Professores	Lic. Pedagogia	40 horas	40,75%
11 Professores	Cursando Faculdade Pedagogia	40 horas	40,75%

Fonte: PPP CMEI Dr. Alfredo Lenser

A realidade da formação das professoras é bastante satisfatória, visto que onze professoras, representando o percentual de 40,75% têm o nível superior completo; a mesma proporção, ou seja, 40,75% está cursando o nível superior; cinco professoras, representando o percentual de 18,50%, possuem pós-graduação na área da educação.

Podemos verificar que a formação em nível superior é majoritariamente no curso de Pedagogia, o que supre a exigência da LDB⁸ para a docência na educação

⁸LDB, no artigo 62 dispõe que a formação do profissional de educação infantil se faça em nível superior ou médio: A formação de docentes para atuar na educação básica, far-se-á em nível

infantil.

4.2 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL BOM JESUS (E2)

O centro de Educação Infantil Bom Jesus está situado na Rua Capitão Potiguara, no Bairro Bom Jesus. Foi inaugurado em 19 de junho de 1988, sendo o quarto Centro de Educação Infantil do município através do decreto nº 1500.

Iniciou suas atividades no dia 20 de janeiro de 1989, atendendo aproximadamente 80 crianças, distribuídas em três turmas, sendo berçário e maternais. Em 16 de dezembro de 2002 a Creche Bom Jesus, passou para Centro de Educação Infantil, aprovado pela Lei Municipal nº 3556/2002. Mudou a concepção, hoje não mais somente para abrigar e alimentar, mas sim propiciando a socialização e o conhecimento, dando-se esta interação social entre adultos e crianças com diferentes diversidades sociais e culturais.

Conforme a Lei nº 9394/96 no seu art. 23, o CEI Bom Jesus, funciona seguindo a legislação e o ano letivo compreende 250 dias em regime anual. Atende alunos em idade para Educação Infantil de quatro meses a cinco anos a completar no decorrer do ano letivo. O CEI funciona em período integral, matutino e vespertino. No ano de 2012, foram atendidas 220 crianças. O prédio é construído de alvenaria, com nove salas de aula, sendo dividida as turmas em: Berçário IA e IB, Berçário II A e B, Maternal IA e B, Maternal II A e B, Maternal III A. O horário de funcionamento inicia às 7 horas e tem o seu término às 19 horas. O quadro de funcionários é de 16 professores, uma diretora, uma secretária, uma auxiliar de direção, três cozinheiras e quatro em serviços gerais, todas em regime de 40 horas. Também contam com uma rotina norteadora do dia-a-dia. No ano de 2012, passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

O quadro 2, apresentamos a relação quantitativa dos professores de acordo

superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

com seus cargos e funções, carga horária, habilitação e nível de escolaridade:

Quadro 2 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal De Educação Infantil Bom Jesus.

Cargo/função	Habilitação	Carga horária	%
Diretora	Pós- Graduação	40 horas	-
Apoio	Pós-Graduação	40horas	-
Secretária	Lic. Pedagogia	40 horas	-
Três Professores	Pós-Graduação	40 horas	18,75%
10 Professores	Lic. Pedagogia	40 horas	62,50%
Três Professores	Magistério	40 horas	18,75%

Fonte:PPP CMEI Bom Jesus

Conforme os dados apresentados, constatamos que o quadro atual das professoras é bastante significativo ao tratarmos sobre o grau de escolaridade. Com formação em nível superior, 10 professores, representando um percentual de 62,50%; Três professoras concluíram o nível médio, ou seja 18,75%, cursaram o Magistério; e também em igual proporção 18,75%, com pós-graduação na área da educação. Aqui podemos verificar que também há resposta à exigência da LDB para a docência na educação infantil.

4.3 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO FRANCISCO DE ASSIS (E3)

A educação infantil no bairro São Francisco iniciou como creche domiciliar na casa da Sra. Maria Marcondes. Em 1987, foi construído o Centro Social São Francisco e inaugurado no dia 5 de novembro do mesmo ano. Sendo esta uma iniciativa do prefeito Sr. Armando Costa, devido à reivindicação de muitas mães que trabalhavam agora como diaristas e na lavoura, e não tendo local apropriado para deixar seus filhos menores.

A finalidade era então cumprir de forma eficaz os objetivos sociais e educacionais que preconizam o combate à subnutrição, a preservação da saúde infantil, a socialização e o desenvolvimento das potencialidades infantis, por meios psicopedagógicos compatíveis com a faixa etária atendida.

O CEI São Francisco de Assis tem como lema: Conscientizar-Ensinar-Inovar, pois não visa apenas os cuidados, mas também um ensino adequado e de qualidade para as crianças preparando-as para um futuro melhor.

O regime de funcionamento está em conformidade com a lei nº 9394/96, no seu art. 23. O CEI São Francisco de Assis segue a legislação mantendo o ano letivo com 247 dias em regime anual. Atendem alunos em idade para Educação Infantil de quatro meses a cinco anos de idade, a completar no decorrer do ano letivo. O seu funcionamento é em período integral, matutino e vespertino, atendendo 104 crianças, seguindo como referência para a organização prática e pedagógica o Referencial Educacional da AMARP, Bússola. No ano de 2012 estão sendo usadas cinco salas de aula, que são divididas em: Berçário I, Berçário II, Maternal I, Maternal II, Maternal III.

O CEI também adotou uma rotina que norteia o dia-a-dia das atividades das crianças, prevendo o bem estar, suas necessidades educacionais e os cuidados básicos com a saúde. O quadro de funcionários é composto por: uma Diretora, uma secretária, 11 professoras, uma servente e duas cozinheiras, todos com o regime de

40 horas. Portanto, o CEI conta com o quadro de 16 funcionárias e 104 crianças matriculadas, frequentando assiduamente a instituição. No ano de 2012, passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Adiante o quadro 3, com a relação quantitativa dos professores de acordo com seus cargos e funções, carga horária, habilitação e nível de escolaridade:

Quadro 3 - Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil São Francisco de Assis.

Cargo/função	Habilitação	Carga horária	%
Diretora	Graduação Pedagogia	40 horas	-
Apoio	Não existe o cargo	-	-
Secretária	Superior Incompleto	40 horas	-
Quatro Professores	Pós-Graduação	40 horas	36,37%
Cinco Professores	Lic. Pedagogia	40 horas	45,45%
Duas Professores	Magistério	40 horas	18,18%

Fonte: PPP CMEI São Francisco de Assis

Mais uma vez constatamos aqui a exigência da LDB, sendo que quatro professoras, representando o percentual de 36,37% têm pós-graduação; cinco com formação de nível superior em Pedagogia, ou seja, 45,45%; apenas duas professoras cursaram e concluíram o magistério, representando 18,18%. Este quadro nos revela uma totalidade bem superior, caracterizando a escolaridade das educadoras.

4.4 CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL SÃO LUIZ (E4)

O Centro de Educação Infantil São Luiz, localizado no Bairro São Luis, é uma escola pública que busca melhor atender à comunidade no resgate à cidadania, como marco referencial além do conhecimento sistematizado. Fundado em março de 2002 pelo decreto nº 2.981/2002, com o intuito de atender as necessidades das mães do bairro São Luis, as quais não dispunham de um local adequado para deixar seus filhos enquanto trabalhavam.

Esta denominação sofreu alteração de Centro Social São Luiz para Centro de Educação Infantil São Luiz em 28 de junho de 2004, quando da lei municipal nº 3.667/2004. Atualmente, o Centro de Educação Infantil São Luiz em conformidade com a LDB (Lei nº 9.334/96) em seu Artigo 29, oferece uma proposta pedagógica que visa o pleno desenvolvimento de nossas crianças, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e social. O CMEI, busca assim em sua rotina respeitar o momento "de ser criança" em que está nosso educando, trazemos em nossa prática lúdica a construção do conhecimento de forma a respeitar as diferenças existentes neste processo de aprendizagem.

Segundo o PPP do CEI a organização intra escolar terá por princípio produzir as condições materiais para a efetivação da prática pedagógica.

O CEI São Luiz funciona da seguinte forma: seguindo a legislação o ano letivo compreende 242 dias em regime anual. Atendemos alunos em idade para a Educação Infantil de quatro meses a cinco anos a completar no decorrer do ano letivo. O CEI funciona em período integral e parcial perfazendo um total de 120 alunos atendidos, tendo como grade curricular as seguintes disciplinas: movimento, linguagem oral e escrita, artes visuais, matemática, música, a criança, a natureza e a sociedade, educação física (uma aula semanal).

O CEI conta com um total de cinco salas de aula em período integral, divididas em: berçário I, com 18 crianças, berçário II com 18, maternal I com 28,

maternal II com 28 e maternal III com 28.

O Centro de Educação Infantil São Luiz, situa-se na Rua João Popinhack Sobrinho, nº 410, Bairro, São Luiz. Funciona em período integral das 7h às 19h.

O CEI conta com uma rotina a qual norteia o dia-a-dia, e esta voltada ao bem estar das crianças, prevendo suas necessidades educacionais, cuidados básicos e saúde. No ano de 2012, passou a ser Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Adiante o quadro 4, com a relação quantitativa dos professores de acordo com seus cargos e funções, carga horária, habilitação e nível de escolaridade:

Quadro 4 – Escolaridade e função das educadoras do Centro Municipal de Educação Infantil São Luiz.

Cargo/função	Habilitação	Carga horária	%
Diretora	Graduação Pedagogia Pós-graduação	40 horas	-
Apoio	Não existe o cargo	-	-
Secretária	Superior Incompleto	40 horas	-
Duas Professores	Pós-Graduação	40 horas	15,39%
Sete Professores	Lic. Pedagogia	40 horas	53,84%
Três Professores	Superior incompleto	40 horas	23,07%
Um Professor	Educação Física	20 horas	7,70%

Fonte: PPP CMEI São Luiz

O quadro nos revela uma realidade um pouco diferente dos outros CMEI's. Apesar do nosso objetivo não ser comparativo, não podemos deixar de apresentar este fato. Mais uma vez nos deparamos com uma satisfatória realidade quanto a formação das professoras, visto que duas professoras, representando o percentual de 15,39% têm pós-graduação; sete professoras, totalizando 53,84% com nível superior completo; três professoras com nível superior incompleto, ou seja, 23,07%; e uma professora licenciada em Educação Física, que representa 7,70% do total de professoras do CMEI.

Neste CMEI, vemos a figura do professor de educação física. Com a presença deste profissional a concepção sobre o movimento, que o documento Bússola nos apresenta, estará presente no dia a dia das crianças, pois como já foi colocado; "com o conhecimento específico e com o tempo destinado a prática desta concepção se tornará contemplativa a multiplicidade de funções e manifestações da ação motora, levando a diversas manifestações de caráter específico da motricidade da criança" (BÚSSOLA, 2007, p. 20). Desta forma, acreditamos que as instituições de educação infantil poderão estar contribuindo para o favorecimento de um ambiente físico e social. É claro que a adequação regional e até mesmo do bairro onde esta criança está morando é de extrema importância.

4.5 VOZES DOS DOCENTES DE CMEI'S DE CURITIBANOS

No intuito de compreendermos melhor a questão referente a formação do profissional de educação física para a educação infantil, assim como a importância deste profissional atuando diretamente na educação infantil, realizamos dois questionários com perguntas abertas, direcionado para as gestoras e professoras dos CMEI's selecionados. Consideramos pertinente a análise e a discussão das respostas porque possibilitam maior visibilidade da pesquisa.

Há presença majoritária das mulheres ocupando a função de educadoras nos

CMEI's, confirmando a ideia historicamente construída de que a educação e cuidados das crianças pequenas é responsabilidade da mulher. Em nosso País a realidade em grande parte das instituições de atendimento às crianças de zero a seis anos, nos revela um quadro de profissionais mais leigos, sem formação adequada para o desempenho da função, com condições precárias de trabalho, no que se refere a remuneração, formação em serviço e plano de carreira profissional (ANDRADE, 2010), o que não ocorre no município de Curitiba (SC), os CMEI's mantêm uma ótima estrutura física, professores com formação adequada para exercer a docência na educação infantil e participam de plano de carreira profissional. Em todos os CMEI's a figura masculina não aparece na docência.

4.5.1 VOZES DOS GESTORES

Consideramos importante analisar a formação das gestoras que responderam o questionário, pois, as quatro gestoras possuem formação em Pedagogia, da mesma forma em relação a Pós-graduação, as quatro possuem especialização, sendo duas em Gestão pública e duas em Neuropsicologia Educacional. Fazendo uma pequena comparação com o nosso País, o nível de escolaridade das gestoras é adequado para a função que exercem, haja visto, que todas tem mais de dez anos de experiência com a educação infantil.

Como já mencionamos a realidade na formação das educadoras dos CMEI's, é bastante satisfatória (olhar quadros 1,2,3,4). A gestora 1, tem 37 anos, casada, Licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2000, pela Universidade UnC. Pós-lato em Gestão pública, ano de conclusão 2002, pela Universidade AUPEX.

A gestora 1 da E1, que neste ano assumiu sua função em janeiro, nos mostra com clareza em sua resposta, o entendimento a respeito da importância da formação do profissional de educação física para a educação infantil. Segundo ela, sua resposta está baseada na afirmação de Soares (2001, p. 23) que diz: "A

educação física é uma área de conhecimento escolar, que possui saberes que vêm sendo construídos historicamente e que conferem significado ao movimento." Partilhando dessa ideia a Gestora 1, ratifica que as práticas da cultura corporal são também na educação infantil uma especificidade pedagógica, sendo assim a contribuição da educação física para a criança em desenvolvimento.

Com relação à Educação Física como disciplina na Educação infantil, ela é, como já sabemos, autorizada a funcionar assumindo o papel de instrumentalizar o modelo motor que, levaria a uma melhoria do modelo cognitivo da criança. Por um lado temos a psicomotricidade e a teoria do desenvolvimento/aprendizagem. De outro lado, temos a recreação, priorizando as atividades espontâneas, sem a participação articulada e efetiva do professor. Estas perspectivas de certa forma estão fortemente atuantes na prática da Educação infantil, mas o que mais se evidencia é a "esportivização" da educação física, levando a essa disciplina escolar a finalidade de ensinar habilidades motoras e desenvolver a condição física necessária a uma futura performance esportiva (SILVA, 2009, p.26).

Segundo Kunz (2001), alguns autores já despenderam esforços em criticar e apresentar alternativas para reverter essa concepção. Para ele, foram críticas sem fornecimento de elementos para a mudança prática, seus questionamentos não tinham um embasamento sociopolítico e educacional. Com isso o autor sugere que a educação física, vá além do trabalho mecânico de treinar habilidades técnicas, para as quais levariam as consequências maiores, como: processo da seleção; da especialização e da instrumentalização. Fora isso pode-se levar a um processo com um significado mais relevante em relação aos aspectos de interação social, comunicação e o da linguagem.

Com esse entendimento, Silva (2003, p. 32) tem ampliado, no campo da educação física, pesquisas acerca do "corpo/sociedade, infância, infância empobrecida/corpo/infância/trabalho precoce, infância/corpo/práticas corporais e cultura lúdica".

Esse e muitos outros estudos para a melhoria da prática pedagógica na Educação física infantil, sempre estão voltados para a legitimidade e para superar a fragilidade acadêmica, mesmo assim os resultados são limitados, pois a prática

continua a mesma na dimensão escolar, ora predominando a recreação, ora o tradicionalismo/autoritarismo. Lembrando que existem exceções, práticas isoladas, não levando muita atenção no meio acadêmico no sentido de serem estudadas e colocadas ainda mais em prática (SILVA, 2010, p. 27-28).

Betti (2005) denominou "Educação Física viva", na qual está presente a sua "experiência primordial": nas escolas, ruas, clubes, parques públicos, terrenos baldios,

[...] e onde quer que crianças, jovens, adultos, alunos, professores, atletas, técnicos, clientes ou profissionais- não importa os rótulos- exercitem suas motricidades, relacionem-se e comuniquem-se com o meio e com as pessoas, ensinem e aprendam algo" (p. 2)

Pode estar aí o apelo dos professores de Educação Física escolar, que não se reconhecem nos conhecimentos produzidos pela academia, mas reconhecem que têm algo a fazer e pedem ajuda. Conclui o autor, "Mas de que serve o que sabemos se não retornarmos à Educação Física viva [...] para re-interrogar nossas dúvidas e a cada momento nos remetermos ao projeto inicial que nos impulsionou?" (BETTI, 2005, p. 2).

Portando, o anseio e a confirmação da gestora 1, em compartilhar com as crianças um momento de troca de experiências com o professor de educação física, nos leva a acreditar nessa importância, mas precisamos ter ciência de que, só o simples fato da presença deste profissional não é o suficiente para a contribuição desta criança protagonista e criativa.

A Gestora 2, E2, que também assumiu esta função no ano da 2013, é formada em Licenciatura em Pedagogia, ano de conclusão 2009, com Pós-graduada em Neuropsicologia Educacional, ano de conclusão 2012, ambas pela UnC. Com este primeiro relato da gestora 2 iniciamos nossa análise interpretativa: "É de relevante importância o profissional de educação física na educação infantil, pois possibilita as crianças uma diversidade de experiências corpóreas, voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, dessa forma essa área do conhecimento contribui para o efetivo desenvolvimento da criança em sujeitos emancipados" (Resposta da Gestora 2, E2).

Um atendimento de qualidade para crianças pequenas exige, ainda, muito

investimento. Questões administrativas e pedagógicas precisam ser construídas, a adequação às novas expectativas em relação a construção do conhecimento desenvolvidas pelas próprias crianças, deverão ser reavaliadas. O ensino na educação infantil em sua grande maioria dos sistemas, é uma obrigação municipal e em muitos casos ocorrem as terceirizações do atendimento e/ou convênios entre o público e o privado, impondo às crianças e adultos condições bastante adversas. Portanto, a docência na educação infantil exige múltiplas habilidades relacionadas ao cuidado/educação/brincar, e para tanto uma rede de profissionais e responsáveis pela criança. A interação e, conseqüentemente, a integração de saberes se fazem necessárias neste importante segmento.

A especificidade da docência na educação infantil aliada ao profissional de educação física irá promover uma integração de saberes, uma interação com as características dos professores (GARANHANI, 2010, p.196).

Segundo Garanhani (2010), ser docente na educação infantil, "[...] é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, constantemente, fazer a sua elaboração por meio de um processo contínuo de formação". A autora continua afirmando que, ser docente na educação infantil é ter o compromisso com a profissão escolhida, que a formação humana da criança está relacionada com as nossas ações e intenções, formando um espécie de espelho para a criança (SOUZA in GARANHANI, 2010, p. 197). Com clareza e possibilitando a criança a ter acesso a busca de sua autonomia e a construção de sua identidade, ambos, o professor da educação infantil e o da educação física poderão contribuir e muito no processo de aprendizagem desta criança.

A Gestora 3, E3, tem 34 anos, é solteira, licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2009, pela UnC. Pós-graduada em Neurociência Educacional, ano de conclusão 2011, pela UnC. Deparamo-nos mais uma vez, com o discurso referente às práticas pedagógicas, as experiências dos profissionais que atuam na instituição, na busca da autonomia das crianças, na interação da criança valorizando o conhecimento prévio, respeitando suas diferenças e particularidades.

Percebe-se que o discurso dessa busca incessante às práticas sociais, às políticas públicas, de uma identidade da educação infantil, ora estamos em confronto

com a escolarização, ora para o assistencialismo que é entendido como cuidar das crianças desprovidas de atenção e criar hábitos de civilidade, evidentemente que com o apoio da comunidade e da família.

Essas diferentes identidades assumidas nas práticas com as crianças, dão oportunidade para que diferentes profissionais atuem na área sem formação específica, gerando no cotidiano um saber fazer próprio de acordo com suas experiências, levando as propostas pedagógicas a uma heterogeneidade de concepções.

Segundo Corsino (2009, p. 36):

Conhecer as propostas pedagógicas e curriculares das instituições de educação infantil e as orientações emanadas pelos sistemas de ensino para a sua formulação são formas pelas quais é possível analisar como aquelas concebem a criança e em que medida essa concepção traz, em seu bojo, um projeto político de sociedade, de educação e de cultura.

O autor nos mostra a necessidade de uma organização pedagógica, mostrando talvez uma necessidade de um processo de escolarização, tornando um caminho natural.

No que tange o questionamento a respeito da presença do profissional de educação física na educação infantil, obtivemos a mesma concordância com as outras duas gestoras. O profissional, deve estar presente no contexto das instituições de ensino da educação infantil, "[...] pois não trabalha só com o corpo, mas preocupa-se com a formação social enquanto cidadão, favorecendo também o desenvolvimento psicomotor da criança, através do movimento." Então, partindo para interpretação diante da afirmação, entendemos que os profissionais da educação infantil mais precisamente, neste caso, os de educação física deverão estar preparados para diferentes papéis, algumas funções específicas de ordem motora, outras voltadas as interações sociais, com uma melhor ocupação dos ambientes em que as crianças se movimentam, brincam, aprendem e são cuidadas. Ela acredita que, com essa ajuda o professor irá estar promovendo e ajudando as crianças a fazerem conexões em sua aprendizagem, para que sejam conduzidas adiante, bem como ajudá-las a refletir sobre o que já aprenderam.

Devemos lembrar que o movimento humano como está colocado no

referencial teórico chamado de Bússola não preconiza a incompreensão até mesmo no campo da Educação Física, mas leva como fundamental para as crianças, sendo o movimento concebido como um recurso para externalizar algo. O movimento é, de certa forma, concebido como meio para alcançar um objetivo. Como o próprio Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998, p. 15) adota o conceito de "cultura corporal" para denominar a "produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento".

Kunz (1991), afirma que o movimento é entendido como o Se-movimentar da criança enquanto diálogo com o mundo, não é uma externalização de sentimentos, emoções, mas a própria expressividade, que não é um lugar predeterminado no corpo. Ora Se-movimentar é o diálogo direto e espontâneo com o mundo em que a criança está inserida. Desta forma o Se-movimentar não é um meio de transportar algo - a expressão - ou seja, algo que estava no interior do Ser (a criança), e que precisa ser exteriorizado. O movimentar-se é a própria expressividade do ser, é a percepção do mundo, é a resposta às suas experiências (SILVA, 2010, p.126).

A Gestora 4, E4, tem 38 anos é casada, Licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2005, pela UnC. Pós-graduada em Gestão Pública, ano de conclusão 2011, pela UnC.

Com a mesma convicção e estando certa que as crianças do E4, são as verdadeiras protagonistas do contexto institucional, relatando que elas participam diariamente das atividades rotineiras (assim determinada pela gestora). Podemos verificar que a gestora 4, está em concordância com as outras três gestoras anteriores. Portanto, reportamo-nos as respostas das gestoras em referência á importância do profissional de Educação Física na educação infantil, que elas defendem, dizendo que os espaços institucionais destinados as crianças que pertencem aos CMEI's do município constituem-se como escolas e, como tal, caracterizam-se por um trabalho pedagógico sistematicamente amparado pelos domínios da ciência, nos mostrando a necessidade da presença do profissional específico para a educação física na educação infantil. Afirmam que independente da faixa etária das crianças que pela escola é atendida, deveria ser um espaço privilegiado e ímpar para elaboração e promoção das aquisições do conhecimento,

por todas as crianças, do patrimônio cultural historicamente produzido pelos homens, visto que, nos limites lamentavelmente impostos por uma sociedade de classes, não foi distribuídos de maneira equitativa e justa entre seus produtores.

É inconteste que este processo de socialização escolar tornou-se hegemônico em todas sociedades modernas, mostrando a importância do reconhecimento das funções da educação infantil, em se tratando da formação profissional. Mas se há uma homogeneidade na presença do profissional de educação física na educação infantil, porque a realidade destes CMEI's nos mostram apenas um profissional, em apenas um CMEI, exercendo essas funções? Levando em consideração que o documento Bússola está baseado nos fundamentos construtivistas e igualitários independente do CMEI, a realidade aqui exposta não se faz justa, pois está sendo limitado o acesso a oportunidades e ao conhecimento em determinados locais (CMEI'S) do município. Aqui acontece uma unificação de valores, e uma dualidade na prática adotada quanto a presença de um profissional de educação física em apenas um CMEI. Porém, esclarecemos que não estamos a favor e nem contra essa realidade, mas sim, problematizando ainda mais a cerca da não presença do profissional de educação física em três CMEI's.

Desta forma acreditamos que existem diferenças profundas nas questões do cotidiano nos CMEI's , em relação às práticas pedagógicas e a concepção do movimento onde no documento Bússola está disposto. Percebe-se um cuidado muito grande das gestoras, quando relatam os direitos dos sujeitos protagonistas, em suas instituições, porém são insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão de direitos das crianças de zero a seis anos ao seu pleno desenvolvimento e também o direito dos professores na efetivação do exercício da sua profissão. Ou seja, é importante, mas, inexistente a presença do profissional de educação física em três dos quatro CMEI's em questão.

Em relação a professora de educação física que atua em apenas um CMEI do município, nos foi relatado pela gestora que a mesma foi aprovada no concurso público do ano de 2011 para atuar como professora na educação infantil. A gestora informou ainda, que convidou a profissional para exercer a função de professora de educação física para as crianças de quatro a seis anos.

4.5.2 VOZES DAS PROFESSORAS

A realidade das educadoras dos CMEI's, em relação ao grau de escolaridade também é positiva (ver quadros 1,2,3,4). Conforme já mencionado, três professoras de cada CMEI foram selecionadas para responderem o questionário, e elas foram identificadas como professora (P1), (P2), (P3). Por tratar de realidades diferentes e com distâncias significativas de um bairro para o outro, discutiremos a questão que é o foco da nossa pesquisa no questionário, de acordo com o CMEI, que também identificamos como (E1, E2, E3, E4).

Analisando a escolaridade das doze professoras dos quatro CMEI's, todas possuem formação em Licenciatura em Pedagogia, sendo que oito professoras concluíram a especialização, duas em Gestão Pública, uma em Neuropsicologia Educacional, uma em Gestão Escolar Séries Iniciais, quatro das professoras possuem pós-graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial, uma professora está cursando Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, ano de conclusão 2013. Apenas três professoras não possuem especialização. Conforme o que apresentamos, constatamos em relação à formação acadêmica um bom nível de escolaridade das professoras. E quanto ao tempo de exercício profissional na educação infantil, item este apontado para a seleção dos professores, nos reportamos ao quadro 5:

Quadro 5 – Tempo de exercício profissional na educação Infantil dos CMEIs

Tempo de exercício profissional na educação infantil	Total dos professores
Até 1 ano	0

2 a 3 anos	2
4 a 6 anos	3
7 a 10 anos	4
Acima de 10 anos	3
Total	12

Fonte: PPP/ CMEI's

Conforme os dados apresentados, em relação à experiência profissional das professoras, constatamos que o quadro atual nos CMEI's é satisfatório.

Na E1, as professoras mantêm o nível de escolaridade adequado para a educação infantil no que dispõe no artigo 62 da LDB, já mencionado. A P1, é habilitada no curso de Pedagogia, com a conclusão no ano de 2011 e está cursando Pós-graduação em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. A P2, é formada no magistério, licenciada em Letras Português/inglês, ano de conclusão 2005, com Pós-lato em Psicopedagogia e Pós-graduação em Gestão escolar, ano de conclusão 2008/2011, na UnC. A P3, é formada no magistério a mais de 20 anos e é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2012, na UnC, e não possui pós-graduação.

Baseado nas informações que conseguimos coletar através do questionário respondido pelas professoras da E1, que em conformidade e de maneira unânime, concordaram com a presença do professor de educação física na educação infantil e foram além, quando mencionaram o papel fundamental deste profissional que, possibilitaria proporcionar às crianças uma diversidade de experiências. Com essas experiências as crianças irão descobrir os seus próprios limites. Com o direcionamento correto, as crianças que passam por transformações no aprimoramento das expressões corporais, das emoções e dos pensamentos, irão estar sendo beneficiadas quanto ao desenvolvimento global.

Maraun (2006), nos diz que precisamos repensar a questão da experiência e

propõe a "Experiência como Categoria Didática":

Experiência não é algo que se pode, simplesmente, transmitir ou transferir para o outro. É necessário que a gente esteja inteiramente envolvida numa sequência de acontecimentos para que algo de significativo, para a pessoa, possa ser experimentado. Disso resulta o significado didático que se expressa no postulado: assentar a aprendizagem nos interesses dos/as alunos/as (p. 191).

Desta forma, sabemos que questionar o papel do professor que arduamente tem buscado desempenhar em prol de melhorias sociais, educacionais nas instituições não é uma tarefa fácil. Sabemos também que o processo educativo passa por uma evolução cósmica, e para tanto precisamos estar atentos, a fim de poder analisá-lo de acordo com as manifestações de suas diversas facetas. Daí a necessidade de, agudamente, também destacarmos o papel do professor (SILVA, 2010).

Na E2, constatamos que apenas uma das professoras não tem especialização. A P1, é habilitada no curso de Pedagogia, com a conclusão no ano de 2009, com Pós-graduação em Neuropsicologia Educacional, ano de conclusão 2012. A P2, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2010, com Pós-graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial, ano de conclusão 2011, na UnC. A P3, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2010, na UnC e não possui Pós-graduação.

As professoras da E2, apontam um ponto muito interessante para a presença e atuação do profissional de educação física. Mostram a importância desta área para a educação infantil, mas, ressaltam que, o profissional deverá ter capacitação específica para a educação infantil, mantendo assim o compromisso com as necessidades das crianças para que com isso sua atuação passe a ser significativa e relevante no desenvolvimento das potencialidades das crianças.

O perfil desse profissional mencionado pelas professoras requer uma aproximação segura em relação as crianças e ao ambiente onde elas estão inseridas.

É o desenvolvimento de competências, associado aos saberes advindo da prática, em detrimento dos conhecimentos teóricos, que ganha a tarefa central de formação e traduz-se na lógica do imprevisto, conforme afirma Campos (2002, p.9):

O desenvolvimento de competências como tarefa central da formação encontra-se imiscuído nesta mesma lógica do imprevisto: vários são os autores a assinalar que, os saberes que possibilitam uma boa performance na prática são de uma ordem diferente daquela a que pertencem os saberes científicos, disciplinares; esses supostos levaram a uma valorização, nos processos de formação, dos saberes da prática em detrimento dos saberes disciplinares. Se a ação eficiente prescinde dos saberes teóricos, as formações profissionais passaram a voltar-se, então, para o desenvolvimento das competências consideradas como fundamentais a um desempenho eficiente.

A abordagem do desenvolvimento de competências é limitadora, na medida em que compreende a educação relacionada à preparação dos professores para uma produção social, de forma que se torna insuficiente e distante da educação como preparação desses profissionais para o desafio de questionar a produção social alienada⁹ (ARCE, 2009, p. 62).

Na E3, verificamos que todas as professoras tem especialização. A P1, é habilitada no curso de Licenciatura em Pedagogia, com a conclusão no ano de 20012, com Pós-graduação em Gestão Pública, ano de conclusão 2012. A P2, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2009, com Pós-graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais e Educação Especial, ano de conclusão 2009, na UnC. A P3, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2010, na UnC e com Pós-graduação em Gestão Pública, ano de conclusão 2012.

As professoras da E3, além da confirmação da importância do profissional de educação física no ambiente escolar da educação infantil, deram muita valorização às atividades físicas, ao desenvolvimento das habilidades motoras através das atividades lúdicas, criando assim um processo de construção plena nas áreas cognitivas, afetiva e social, proporcionando uma aprendizagem para a melhora do auto conhecimento dentro destas habilidades que serão desenvolvidas.

Diante deste contexto e desta realidade, faz-se necessário dar uma

⁹ Em acordo com Saviani (2000), compreende-se a educação com uma função importante no processo de construção e transformação da sociedade: no entanto, essa tarefa não é exclusividade da educação. Tem-se clareza quanto aos condicionantes que incidem sobre a educação das crianças de 0 a 6 anos, mas não se pode negar a contribuição que a educação pode exercer na formação de sujeitos que deem uma direção em suas vidas para além dos estreitos limites do individualismo.

observada no papel do professor na certeza e no enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância. Entendemos que a brincadeira é fundamental e já ocupou um espaço na educação infantil e evidentemente que o professor é a figura fundamental para que isso aconteça, oportunizando espaços e materiais adequados às faixas etárias e também partilhando das brincadeiras.

Segundo Wajskop (2009, p.112), "[...] Agindo desta maneira, ele estará possibilitando às mesmas uma forma de acender às culturas e modos de vida dos adultos de forma criativa, social e partilhada." Podendo estar transmitindo com isso valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas consumo.

Na E4, verificamos que uma das professoras não possui Pós-graduação. A P1, é habilitada no curso de Licenciatura em Pedagogia, com a conclusão no ano de 2012. A P2, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 1998, com Pós-graduação em Educação Infantil, Séries Iniciais, ano de conclusão 2004, na UnC. A P3, é licenciada em Pedagogia, ano de conclusão 2010, na UnC e com Pós-graduação em Gestão Escolar, Educação Infantil, Séries iniciais, ano de conclusão 2012.

Na E4, um fato muito importante nos chamou a atenção, além é claro da confirmação da importância do profissional de educação física na educação infantil. Uma das professoras coloca em destaque a palavra "parceria" entre os professores de educação física e os professores da educação infantil, e segue dizendo, porque não entre disciplinas e conteúdos.

O que podemos observar neste relato é que poderia acontecer a interlocução entre a Educação Física e o campo da Pedagogia, campo este do qual a Educação Física não pode estar excluída. Na visão da professora devemos articular e interligar as teorias para podermos cruzar as disciplinas ligadas as ciências que têm a criança como objeto de estudo.

Fazendo uma ligação à prática da Educação Física na esfera educativa, constatamos, que, mesmo existindo um discurso progressista por trás das novas teorizações acerca dessa disciplina, o que permanece é uma imensa dificuldade em se retomar a questão do entendimento da Educação Infantil. Acreditamos que seria essas as angústias que sinalizavam, à época de nossa prática como professor de

Educação Física para crianças, que algo se mostrava incoerente com a lógica da instituição escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema infância vem ganhando importância nas academias, constituindo-se em objeto de estudo de diversos campos, na sua grande maioria motivados pelos desafios colocados no processo de educação e escolarização da criança.

Entendemos que discutir o processo de tomada da criança como objeto de estudo independente das consequências, do comportamento e experiências infantis para a vida adulta não é um tema novo, pois nasceu das necessidades práticas da escolarização universal que começou a ser implantada na Europa nos fins do século XIX e no início do século XX.

A história nos mostrou que por muito tempo a Medicina e a Psicologia monopolizaram o estudo sobre a infância, estabelecendo com a educação/Pedagogia uma rede de conhecimento e controle, prescrevendo condutas e normatizando tudo o que tinha como referência a criança. Na virada do século XIX para o século XX, a Medicina mostrou-se para a vertente higienista, um papel privilegiado na direção das políticas e práticas sociais, ligada diretamente a população como um todo e mais especificamente à infância, passando com isso a determinar as condições de existência das crianças, controlando as práticas alimentares, higiênicas, afetivas e socioculturais. No mesmo período, a Psicologia também assumiu um papel importante na formulação de práticas e concepções voltadas para a infância. Esses desafios impostos pela universalização da escola constituíram-se para a estruturação da Psicologia como ciência, funcionando posteriormente como fundamento para a organização da Pedagogia científica. Essas disciplinas ainda mostraram-se insuficientes para dar conta dos desafios que as motivaram.

Se a tese que emergiu na segunda metade do século XIX, segundo a qual a criança o termo articulador entre a psicologia e a pedagogia, não resultou em práticas pedagógicas mais vantajosas para a infância, o problema não deve ser procurado na lógica interna das relações entre aquelas disciplinas, mas sim na impossibilidade de ambas darem conta, porque são o seu próprio espelhamento, das condições sociais nas quais a sua infância é negada (WARDE, 1997, p. 308).

Com a limitação dessas áreas, pelo seu caráter prescritivo, ocorreu a aproximação de outros campos, como a Sociologia, a Antropologia e a História, que recentemente passaram a tomar a criança como objeto de estudo. A partir de então foi possível construir uma visão de infância e de criança num sentido plural (infâncias e crianças). Com essa diversidade de contextos sociais e históricos geraram diferentes condições para a vivência e concepção sobre os dois termos. "A infância é, simultaneamente, uma categoria social, do tipo geracional, e um grupo social de sujeitos activos, que interpretam e agem no mundo" (SARMENTO, 2002, p.36).

Consideramos que as instituições educacionais estão definidas como um espaço de extrema importância na vida das crianças. Para muitos são consideradas os principais lugares de encontro com seus pares e de socialização. Já para outros, é um espaço negado, pela ausência de vagas ou oferta de experiências que acabam por silenciar as vozes infantis.

Para Campos (2003):

[...] dependendo de como vive a escolaridade, a garantia de acesso, por si só, não leva à inclusão social; a qualidade da aprendizagem, as condições de socialização no ambiente escolar podem, ao mesmo tempo que incluem alguns, contribuir para outros, tanto objetivamente, pelas oportunidades diminuídas ou negadas, como subjetivamente, pela vivência de experiências de rejeição social e de não reconhecimento de identidade (2003, p. 186).

Ao falarmos da pequena infância nesta pesquisa reportamo-nos ao capítulo primeiro, onde os autores afirmam que o acesso a instituições educacionais são bastante restritas, exigindo dos profissionais da educação, gestores e sociedade geral, superar uma série de percalços para conseguir efetivar o direito de todas as crianças, conforme definido em lei.

Em nossa pesquisa procuramos o entendimento e o reconhecimento das gestoras perante a criança, em relação ao espaço e as oportunidades que as crianças têm, quando tratamos de sujeitos de direito, protagonistas da criação, do ato de brincar e aprender. Na verdade percebemos o esforço das gestoras e professoras em protagonizarem essas ações, mas ainda falta o reconhecimento da condição infantil e não da natureza infantil, o que requer o rompimento com políticas de atendimento, que tomam a criança como objeto de tutela e proteção, que só

aprende com um guia, um controlador, uma pessoa adulta dita com mais experiência.

Sem dúvida nenhuma, a criança requer cuidados dentro dos espaços institucionais, porém não pode ser negada às crianças a condição de sujeitos produtores de cultura e conhecimento dentro do processo de interação social.

Consideramos que ainda há o atrelamento herdado pelas políticas assistencialistas nas instituições no modelo pedagógico preparatório para o ensino fundamental, pretendendo justificar a condição da criança como receptora de informações e cuidados. Urge transpor tais práticas engessadas para um novo tempo no qual os profissionais das instituições de educação infantil deverão fazer com que as crianças sejam reconhecidas como sujeitos de direitos no tempo presente e não enquanto futuros cidadãos. Afirmamos ainda que há a necessidade de toda a sociedade respeitar as crianças nessa condição tão peculiar de sujeitos em desenvolvimento.

Os professores por nós pesquisados tem a formação exigida pela LDB para o desempenho de suas funções, ou seja, formação da modalidade normal, nível magistério e na Pedagogia, bem como no nível de pós-graduação, constata-se que os cursos não foram suficientes para possibilitar a estes docentes a construção de imagens que sustentem um lugar de relevância às crianças no cenário das instituições. Os discursos das gestoras que responderam nosso questionário, embora afirmassem o reconhecimento da educação infantil como direito das crianças, paradoxalmente, nos mostraram dificuldades de se distanciarem da educação infantil preparatória. A criança ainda é vista como aluno, sendo ignorada sua condição infantil.

Os professores das instituições, no desejo de romper com a herança assistencialista que permeou por muito tempo a história das creches, acreditam que o pedagógico seja a implantação do modelo mais próximo da escolarização. Por isso as funções de cuidar e educar, divulgadas como funções básicas da educação infantil, são substituídas pelo modelo de educação escolarizante. Neste modelo há a presença inevitável da rotina rígida, formada por sucessivas atividades, que consideramos não suprirem as necessidades reais das crianças.

Em um de nossos objetivos lançamos a proposta de compreender e analisar o avanço da legislação brasileira, no que diz respeito ao direito da criança. Tanto no Brasil como em outros países têm sido intensificadas as lutas pelo direito das crianças à educação infantil, pelo motivo do reconhecimento do significado dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento e educação do ser humano.

A partir da Declaração Mundial de Educação para Todos, de 1990, essa consciência social vem influenciando as políticas públicas referentes a infância e as políticas educacionais, na qual é afirmada a ideia que no nascimento inicia a educação. Em 5 de outubro de 1988, na chamada constituição cidadã, o tema educação foi tratado como um direito fundamental. Neste momento histórico, surgiu um número significativo de documentos oficiais elaborados e divulgados pelo Ministério da Educação no intuito de que fosse efetivada a política de Educação Infantil no país. Dentre eles o reconhecimento da infância como etapa relevante no processo de construção da cidadania, as funções de cuidar e educar, e a complementação da ação da família com o oferecimento da educação infantil, o lúdico como elemento constitutivo das práticas pedagógicas nas instituições de educação infantil, a formação adequada dos profissionais, o acesso às instituições de educação infantil e, os direitos fundamentais da infância com a garantia de uma educação de qualidade.

As creches assistencialistas foram condenadas e a instituição educativa foi legitimada. No entanto, em nossa pesquisa alguns pontos faltam ser reconhecidos pelos professores e gestores, estando presentes no imaginário a ideia da educação infantil como um espaço que substitui a ausência da família. Desta forma não podemos afirmar que nessas instituições existe a condição da criança como sujeito de direitos.

Esta pesquisa conseguiu resgatar ainda, de forma inicial, o perfil da política de atendimento nos CMEI's do município de Curitiba. Com a LDB, a educação infantil passou a ser reconhecida como parte do sistema municipal de educação, com isso, aumentou consideravelmente o número de instituições de educação infantil no município nos últimos anos, passando de quatro creches para oito (CMEI's). Esta responsabilidade passou a ser do município e o direito das crianças foi reconhecido, mas está nas mãos das famílias em procurar vagas para concretizá-

lo.

No transcorrer de nosso aporte teórico passamos a perceber a importância do profissional de áreas específicas envolvido diretamente com as atividades diárias dos CMEI's. No entanto vimos a falta do professor de educação física, indicando que a presença deste profissional ainda não está consolidada na prática segundo a importância que a teoria lhe atribui.

Após a aplicação dos questionários para as gestoras e posteriormente para as professoras dos CMEI's, deparamo-nos com um contra censo, pois, de maneira unânime os gestores e professores aprovam e concordam com a figura do profissional de educação física, deixando claro que o atendimento no aspecto cognitivo, emocional e social teria uma contribuição significativa.

Na verdade as vozes das professoras e gestoras participantes da pesquisa evocaram o olhar aos textos que construíram sobre os profissionais da educação física, mais precisamente para compor um quadro funcional que na visão delas complementaria algumas falhas no atendimento. Em apenas um momento houve a preocupação com a formação desse profissional, o que coloca em risco o entendimento de sua importância, pois podemos estar nos deparando com um caso de mais "um" para contribuir no atendimento as crianças, mantendo ai a função cuidar em conformidade com o assistencialismo, que não está no discurso das professoras.

No que refere-se ao conhecimento e à potencialidade do professor de educação física diante da educação infantil, Silva no diz:

[...] continuamos sem ter o que esperar, na prática, de um professor de Educação Física senão que ensine às crianças 'jogos', em geral percebidos pelo seu caráter funcionalista, com o objetivo de melhorar o rendimento escolar e/ou esportivo dos alunos/crianças, ou então, impregnados do interesse adultocêntrico em resgatar a cultura lúdica infantil (2010, p.28).

O jogo como forma de expressão, de criação inusitada, de inserção no mundo e como relação original da criança com o mundo, é pouco levado em conta, tanto na prática dos professores como pelos estudiosos da área (KUNZ, 2001). Por outro lado, diante da inadequação de tais práticas a Pedagogia julga-se capaz de desempenhar de modo mais apropriado e fundamentado a tarefa específica da

Educação Física (SILVA, 2010, p.29).

Considerando a afirmação dos autores, parece-nos que os profissionais de educação física em relação a prática da educação infantil, realmente não valorizam as potencialidades e possibilidades expressivas e criativas das crianças, pois recorrem sempre aos códigos da Educação Física, o jogo, o esporte, a dança, etc.

Com essa visão crítica permitimo-nos colocar um desafio futuro para os poderes públicos do município, para que possam continuar o debate junto a esse tema, e levar a importância da formação da educação física para a educação infantil no âmbito da academia.

Sabe-se que não é função dos gestores as contratações de professores para as instituições, mas sim, dos poderes públicos municipais, que engessados pela falta ou má aplicação dos recursos oriundos do governo federal via Funbed, não criam esta modalidade de forma integral em suas instituições.

A nossa pesquisa mostrou que o quadro docente possui formação adequada, inclusive em nível de pós-graduação das professoras e gestoras dos quatro CMEI's, mas, mesmo assim, é preciso investir para que a formação continuada contribua para um novo olhar à criança e à educação infantil, enfatizando o lúdico no trabalho pedagógico e promovendo que os CMEI's sejam verdadeiros espaços de encontros humanos, vivências, fantasias e, preferencialmente, onde possam ser garantidos os direitos não somente os de provisão e proteção, mas de participação.

A luta pelo reconhecimento da condição da criança como sujeito de direitos na educação infantil deverá ser intensificada, assegurando a ela a condição de ser criança e protagonista em sua instituição. Quanto à formação do profissional de educação física na educação infantil, deverá ser iniciado o debate nas Instituições de Ensino Superior, começando pelas grades curriculares das licenciaturas que também é um caso de estudo futuro para a apropriação da condição e importância deste profissional na educação infantil.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. S. **Mulher e educação: A paixão pelo possível**. São Paulo: Uduesp. 1998.

ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. **Escola e modernidade: Saberes, Instituições e práticas**. Campinas/SP: Alínea, 2004.

AMORIM, K. de S. **O pesquisador e seu outro: Bakhtin nas ciências humanas**. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação Infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil**, 3. ed, São Paulo: Moderna, 2006.

ARCE, Alessandra. **Jardineira, tia e professorinha: A realidade dos mitos**. Campo Grande/MS. 1997. Dissert. (Mestr.) - UFMS

_____. **Cadernos de Pesquisa nº 113**, julho de 2001, Araraquara, SP.

_____. **A pedagogia na era das revoluções: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel**. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **O Jogo e o Desenvolvimento Infantil na Teoria da Atividade e no Pensamento Educacional de Friedrich Froebel** – in CEDES, vol. 24, n. 62, Campinas, 2004. Disponível em : www.cedes.unicamp.br

ARCE, Alessandra. MARTINS, Ligia M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**, Campinas/SP: Alínea, 2009.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Trad. Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (1979).

ARROYO, Miguel. O Significado da Infância. **Revista da Criança**. Brasília, MEC/SEF/COEDI, n.29, p.18-22,1995.

_____. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARBOSA, M. C. S. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: 2000.

BARROS, Manuel de. Exercício de ser criança. Bordados de Antônia Zulma Diniz, Angela, Marilu, Martha e Sávia Dumont sobre desenhos de Demóstenes Vargas. São Paulo, Salamandra. 1999.

BARROS, Miguel Daladier. **Educação infantil**: o que diz a legislação. Disponível em <http://www.lfg.com.br>. 12 de novembro de 2008. Acesso em: 11 de dezembro de 2012. As 11h.34min.

BETTI, M. Sobre teoria e prática: manifesto pela redescoberta da Educação Física. *Lecturas: Educación Física y Deportes (Revista digital)*, Buenos Aires, v.10, n. 90, dez. 2005. Disponível em: <http://www.efdeportes.com> . Acesso em: 27 de Janeiro de 2013. As 12:55.

BONETTI, N. **A especificidade da docência na educação infantil no âmbito de documentos oficiais após a LDB 9.394/96**. Dissertação de Mestrado em Educação. Florianópolis:UFSC. 2004.

BORBA, Amândia Maria de. **Curso em especialização em currículos da Educação Infantil e Ensino Fundamental (Curso de curta duração ministrado/extensão)**. Vale do Itajaí: UNIVALI, 2002.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **O Professor de educação Física e a construção do saber**: Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL, **Constituição da República Federal do Brasil, de 1998**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL, **Estatuto da criança e do adolescente**. Lei 8.069/90, de 13 de julho de 1990. São Paulo: CBIA-SP, 1991.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BÚSSOLA, **Referencial Educacional da AMARP. Reflexões compartilhadas**. 1. ed. Associação dos Municípios do Alto Vale do Rio do Peixe. 2007.

CAD. Cedes. Campinas, vol. 24, n. 62, p. 9-25, abril 2004 25. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Trad. Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMPOS, M. M. **Profissionais de creche**: relatórios de pesquisa. São Paulo, 1981.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação e políticas de combate à pobreza. *Revista Brasileira de Educação*. Número 24. ANPEd, set./out./nov./dez. 2003.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação Infantil: Percursos e Percalços, dilemas e perspectivas**. Ilhéus/BA>Editus, 2003.

CEI. ALFREDO LENSER. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012. [Mimiografado].

CEI. BOM JESUS. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012. [Mimiografado].

CEI. SÃO FRANCISCO. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012. [Mimiografado].

CEI. SÃO LUIZ. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2012. [Mimiografado].

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 02, de 18 de dezembro de 2002.

CORSINO, Patrícia, (org.) **Educação Infantil: Cotidiano e Políticas**. Campinas: São Paulo: Autores Associados, 2009.

CORTE, Marilene Gabriel Dalla. **Um olhar nos processos de criação do professor de anos iniciais ao exercer a prática pedagógica em artes visuais**. Dissertação de Mestrado. Santa Maria: UFSM, 2004, p. 96 – 106.

CUNHA, B. B. B., CARVALHO, L. F. **Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção**. In: ANPED. Caxambu/MG: 2002, CDROM 25 anos ANPED.

CURSINO, P., NUNES, M. F. R. **Políticas Públicas Universalistas e Residualistas: Os Desafios da Educação Infantil**.
<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>. Acesso em: 12.09.2012. As 8h.

CRUZ, S. H. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 97, p. 78-89, maio 1996.

DECLARAÇÃO mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/imagens/0008/000862/086por.pdf>. Acesso em 05/ 3/ 2013.

DIDONET, Vital. Creche: a que veio, para onde vai. In: **Educação Infantil: a creche, um bom começo**. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v. 18, n.73. Brasília: 2001. p. 11-28.

DOTTA, L. T. **Representações sociais do ser professor**. São Paulo: Alínea, 2006.

EFDEPORTES.COM, **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 153, Febrero de 2011. . <http://www.efdeportes.com/>. Acesso em: 28 de Janeiro de 2013. As 13:55.

FARR, R. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, P., JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Textos em representações sociais**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.31-59.

FILHO, Lino Castellani. **Educação Física no Brasil: A História que não se conta.** (Coleção Corpo & Motricidade) Campinas /P: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

GARANHANI, Marynelma Camargo. **A motricidade nos estudos da educação infantil no Brasil: uma análise da produção teórica na área da educação (1983-1998).** Revista Paranaense de Educação Física, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 31-39, nov. 2000.

GALLAHUE, David L. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos.** 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GALVÃO, IZABEL. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** 7 .ed. (Educação e conhecimento). Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

GAUTHIER, Clermont (et al), Trad. Francisco Pereira. **Por uma teoria da pedagogia:** São Paulo SP, 1998.

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO/ASPHE. (Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação) FaE/UFPel. n. 21 (Jan/Abr 2007) - Pelotas: ASPHE - Quadrimestral. ISSN 414-3518 v. 1 n. 1 Abril, 1997 1. História da Educação - periódico I. ASPHE/FaE/UFPel CDD: 370-5.

JAEGER, Werner Wilhelm. **PAIDÉIA: A formação do homem grego.** Trad. Artur M. Parreira, adaptação para a edição brasileira Monica Stahel. 3 ed. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1994.

JUNGES, J. R. **Bioética: hermenêutica e casuística.** São Paulo: Ed. Loyola, 2006.

KISHIMOTO, Tizuko M. **A pré-escola em São Paulo (1877-1940).** São Paulo Loyola, 2002.

KRAMER, Sonia. Subsídios para uma política de formação do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de educação infantil. Brasília: MEC, p. 69-81. 1999.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce – 5 ed. –** São Paulo: Cortez ,1981.

KUHLMANN, Jr. Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. Revista Brasileira de Educação, n.14, p.5-19, 2000.

_____. **Educação Pré-Escolar no Brasil (1899-1922)- Exposições e Congressos Patrocinando a ‘Assistência Científica’ –** São Paulo/SP: PUC, dissertação de mestrado (1990).

_____. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre: Mediação, 1999.

KUNZ, Elenor, **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 1991.

KUNZ, Elenor. **Transformação didática-pedagógica do esporte**. 4. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2001.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Lúcia de A. **Encontros e desencontros em Educação Infantil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MATURANA, H. VERDEN-ZÖLLER, G. **Amar e Brincar: Fundamentos esquecidos do humano**. Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MARAUN, H. K. Ensino-aprendizagem aberto às experiências: sobre a gênese e estrutura da aprendizagem autodeterminada na Educação Física. In: KUNZ, E. ; TREBELS, A. H. **Educação Física crítico-emancipatória: com uma perspectiva da pedagogia alemã do esporte**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. p.177-202.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. in: _____. **Pesquisa social**. 17. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. (Coleção Docência em formação). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. (Coleção Docência em formação). 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAIM, Marilane Maria Wolf. **Parecer sobre o projeto de dissertação de Mestrado**. Texto disponibilizado à banca de qualificação de mestrado do acadêmico Julio Cesar Ribeiro. UNIPLAC, 2012. [MIMEO].

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a Organização Curricular**. Londrina: Eduel, 2005.

PAPALIA, D. E. ; Olds, S. W. **Desenvolvimento Humano**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

PRIORE, Mary Del. **História das crianças no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2000. Org.

ROCHA, Eloisa A.C., KRAMER, Sonia (orgs.). **Educação Infantil: Enfoques em diálogo**. - (série Prática pedagógica). Campinas/SP: Papirus, 2011.

SÁ, C. P. de. **A construção do objeto de pesquisa em representações sociais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: Disciplinas Curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciências e Tecnologia, Proposta Curricular de Santa Catarina: **Estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SARMENTO, M. J. As crianças e a infância: definido conceitos delimitado o campo. In: PINTO, M., SARMENTO, M. J. **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997.

_____. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELOS, Vera; SARMENTO, Manuel J. (Org.). **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. Campinas, SP. Autores associados, 2000.

SCHAFF, A. **História e verdade**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

SILVA, Eliane Gomes da. **Educação (física) infantil: a experiência do se-movimentar**. Ed. Unijuí, 2010. Coleção Educação Física. Ijuí, RS.

SILVA, M. R. da. **Trama doce-amarga: exploração do trabalho infantil e cultura lúdica**. São Paulo: Hucitec, Ed. Unijuí, 2003.

SMITH, Alice Paige. CRAFF, Anna. **O desenvolvimento da prática reflexiva na educação infantil**. Trad. Vinícius Figueira. Porto Alegre/RS: Artmed, 2010.

SOARES, Carmen L. (et al). **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

SOUZA, Gisele (org.). **Educar na Infância: Perspectivas Histórico-Sociais**. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Os Professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes no magistério**. In: CANDAU, Vera Maria (org.) Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VASQUES, Carla K. (org.). **Educação e Infância: Múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

VIAL, Jean. **Jeu et éducation- Les ludothèques**. Paris: Presses Universitaires de France, 1981.

WAJSKOP, Gisela. **Brincar na pré-escola**. 8. ed. (Coleção Questões da Nossa época; v. 48). São Paulo: Cortez, 2009.

WARDE, Miriam Jorge. Para uma história disciplinar: psicologia, criança e pedagogia. In: FREITAS, Marcos Cezar de (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO – A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO TCLE



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

CEP – COMITÊ DE ÉTICA ME PESQUISA COM SERES HUMANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Está sendo realizada uma pesquisa intitulada: — **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**, com o objetivo principal de perceber a importância do profissional de educação física na educação infantil, estabelecendo relações com a sua formação. Outros objetivos também se dirigem à investigação, tais como: compreender e analisar a influência do avanço da legislação brasileira no que diz respeito ao direito da criança à educação de qualidade desde o nascimento; conhecer os avanços e os limites dos profissionais no que se refere a atuação diante das crianças, sinalizando para os desafios que se colocam na busca pela qualidade da organização pedagógica destes CEI's. Os CEI's selecionados para esta pesquisa foram: CEI Alfredo Lenser-Centro, que vamos identificar como: escola 1 (E1); CEI Bom Jesus - Bairro Bom Jesus, identificado como: escola 2 (E2); CEI São Luiz - Bairro São Luiz, identificado como: escola 3 (E3); CEI São Francisco de Assis - Bairro São Francisco, identificado como: escola 4 (E4). O projeto de Pesquisa é de autoria do aluno do Mestrado em Educação da Uniplac: Julio Cesar Ribeiro sob a orientação da Prof^a Dr^a Carmen Fornari Diez. Todas as informações resultantes do questionário serão utilizadas com a única finalidade de fornecer elementos para a realização da investigação para a dissertação do Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense, ou dos relatórios e artigos que nela resultem. Como esta é uma pesquisa que pretende valorizar e retratar as experiências dos sujeitos entrevistados e suas ações preservando suas identidades. Em nenhum momento os dados coletados serão utilizados para qualquer medida punitiva ou de fiscalização.

Qualquer dúvida ou informação a respeito da pesquisa poderá ser esclarecida diretamente com o Programa de Pós-graduação e Pesquisa em

Educação, pelo telefone (49) 3251-1144, com o setor de Apoio a Pós- Graduação e/ou pelo e-mail mestrado@uniplac.net.

Eu, _____ residente e domiciliado Rua _____, nº _____, portador da Carteira de Identidade, RG _____, nascido(a) em / /19 _____, concordo de livre e espontânea vontade *em participar como voluntário* da pesquisa **FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL**. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto às dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente que:

- 1.O estudo se refere a perceber a importância do profissional de educação física na educação infantil, estabelecendo relações com a sua formação.
- 2.A pesquisa é importante de ser realizada por se tratar dos avanços e os limites dos profissionais no que se refere a atuação diante das crianças, sinalizando para os desafios que se colocam na busca pela qualidade da organização pedagógica destes CEI's.
- 3.Participarão da pesquisa Professores e gestores.
- 4.Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada por meio de pesquisa bibliográfica, documentos e questionário.
- 5.Para isso a maior preocupação é com a veracidade dos fatos.
- 6.Se, no transcorrer da pesquisa, eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo necessitar posso procurar o(a) Julio Cesar Ribeiro, responsável pela pesquisa no telefone (49) 3241-2790 e (49) 8804-6922, ou no endereço Av. Salomão C. de Almeida, nº 316, bairro Centro.
- 7.Tenho a liberdade de não participar ou interromper a colaboração neste estudo no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação. A desistência não causará nenhum prejuízo a minha saúde ou bem estar físico,.
- 8.As informações obtidas neste estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, os meus dados pessoais não serão mencionados

9.Caso eu desejar, poderei pessoalmente tomar conhecimento dos resultados ao final desta pesquisa (UNIPLAC- Lages Sc).

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente em participar (ou que meu dependente legal participe) desta pesquisa e assino o presente documento em duas vias de igual teor e forma, ficando uma em minha posse.

Lages, _____ de _____ de _____

(nome e assinatura do sujeito da pesquisa e/ou responsável legal)

Responsável pelo projeto: Julio Cesar Ribeiro
Endereço para contato: Av. Salomão C. de Almeida, nº 316 Bairro Centro
Telefone para contato: (49) 3241-2790 e 8804-6922
E-mail: duioribeiro@gmail.com.br

CEP – UNIPLAC: Av. Castelo Branco, 170 – PROPEG - Telefone para contato: (49) 3251-114.

APÊNDICE – A – QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

APÊNDICE – B – QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

QUESTIONÁRIO PARA OS GESTORES

MESTRADO EM EDUCAÇÃO- PPGE - UNIPLAC LAGES-SC
DISSERTAÇÃO DE MESTRADO ACADÊMICO : JULIO CESAR RIBEIRO
MUNICÍPIO DE CURITIBANOS-SC

NOME: _____

FUNÇÃO/CARGO _____

CMEI _____

Idade _____ Curso no qual é habilitado _____

Ano de conclusão da formação _____

Tempo de trabalho na educação infantil _____

Tem especialização? (S N)

Qual? _____ Ano? _____

1) O QUE VOCÊ ENTENDE POR SUJEITO DE DIREITOS?

2) VOCÊ PODE AFIRMAR SE AS CRIANÇAS MATRICULADAS NESTE CEI, SÃO SUJEITOS DE DIREITOS NOS ESPAÇOS POR ELAS OCUPADOS?

SIM, POSSO AFIRMAR

NÃO;

EXPLIQUE!

3) RELATE SITUAÇÕES EM QUE ISTO ACONTECE.

4) SERÁ QUE AS CRIANÇAS ESTÃO SENDO RESPEITADAS EM SEU DIREITOS SOCIAIS E FUNDAMENTAIS COMO PROTAGONISTAS NO CONTEXTO INSTITUCIONAL DO CEI?

5) PARA VOCÊ, QUAL A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL?
