UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

KAROLINA SARMENTO RODRIGUES

A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Vitória

2015

KAROLINA SARMENTO RODRIGUES

A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Educação Física, Curriculo e Cotidiano Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Wagner dos Santos
Coorientador: Prof. Dr. André da Silva Mello

Vitória

2015

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

Rodrigues, Karolina, 1990-
R696i A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil no estado do Espírito Santo / Karolina Rodrigues. - 2015.
110 f. : il.

Orientador: Wagner dos Santos.
Coorientador: André da Silva Mello.
Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação Física. 2. Educação infantil. 3. Espírito Santo. 4. Políticas públicas. I. dos Santos, Wagner. II. da Silva Mello, André. III. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. IV. Título.

CDU: 796

KAROLINA SARMENTO RODRIGUES

A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física, na Área de Educação Física, Curriculo e Cotidiano Escolar.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Wagner dos Santos
Universidade Federal do Espírito Santo Orientador

Prof. Dr. André da Silva Mello
Universidade Federal do Espírito Santo Coorientador

Profª. Dr. Silvana Ventorim
Universidade Federal do Espírito Santo

Vitória

2015

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/[illegible]?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
WAGNER DOS SANTOS - SIAPE 2374772
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 07/04/2021 às 13:26

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/169522?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por [illegible]
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/169522?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ANDRE DA SILVA MELLO - SIAPE 2313344
Departamento de Ginástica - DG/CEFD
Em 07/04/2021 às 14:32

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/169615?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por ANDRE DA SILVA MELLO
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/169615?tipoArquivo=O

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA

O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
SILVANA VENTORIM - SIAPE 1198985
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 12/04/2021 às 10:45

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/171783?tipoArquivo=O

Este documento foi assinado digitalmente por SILVANA VENTORIM
Para verificar o original visite: https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/171783?tipoArquivo=O

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à Deus por ter me acompanho durante dessa caminhada, cuidando e me possibilitando concluir mais essa etapa profissional.

Agradeço ao Professor Wagner Santos, pela paciência, orientação, e por ser sempre exemplo de profissional dedicado ao que faz.

Agradeço ao Professor André da Silva Mello, pelas considerações e por me acompanhar desde a graduação.

Sou grata a todo grupo PROTEORIA, colegas e professores, pelo companheirismo e apoio durante essa jornada.

Agradeço aos meus pais, Flávio e Sônia, por me apoiar e incentivar sempre. Sem vocês eu não teria concluído.

Muito Obrigada!

RESUMO

A educação infantil no Brasil tem um histórico de avanços em relação às políticas públicas nacionais destinadas a ela, resultado de movimentos sociais que buscam evidenciar a importância da educação para as crianças pequenas e garantir sua oferta. Mediante essa luta pelo direito das crianças à creche e a pré-escola, atualmente existem leis e documentos voltados à educação infantil, publicados pelo Ministério da Educação e Secretaria de Educação Básica, as quais têm constituído políticas públicas para a educação infantil, garantindo o direito à educação que as crianças têm. Esse cenário nacional da educação infantil tem apontado seu crescimento e reconhecimento de sua importância. A Educação Física faz parte desse histórico de avanços e, além de ter que acompanhar os processos de mudanças na educação infantil, tem sido um dos fatores dessas mudanças: a inserção de uma disciplina num contexto não disciplinar. Por vez, entendemos que neste caso nos referimos à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, pois aqui o principal sujeito é o professor e não a disciplina de Educação Física. Assim, chamamos atenção para o fato de que o contexto da educação infantil se diferencia das demais etapas de ensino, e por esse motivo, as questões referentes a ela tem que ser analisadas pelo ângulo de visão da educação infantil. Entender os motivos de inserir o professor de Educação Física na educação infantil é a questão principal deste trabalho. Para isso nos baseamos nas políticas públicas nacionais que envolvem tanto a Educação Física quanto a educação infantil, para apresentarmos hipóteses dessa inserção. Analisamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil publicado em 2010 e sua versão revisada presente no documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, publicação de 2013. Baseado nesses documentos identificamos os eixos centrais da educação infantil, e a partir dele apresentamos a relação pedagógica existente entre a especificidade da Educação Infantil e a do professor de Educação Física. Por fim, chamamos a atenção para o estado do Espírito Santo que tem apresentado um movimento crescente de inserção, onde mapeamos e apresentamos o quadro do movimento de inserção no ano de 2013.

Palavras-chave: Educação Física – Educação infantil – Espírito Santo – Políticas públicas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Macrorregiões do Espírito Santo 57

Figura 2 – Microrregiões do Espírito Santo 58

Figura 3 – Educação Física nos municípios do Espírito Santo. 62

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 –Instituições Municipais no Espírito Santo. 59

GRÁFICO 2 –Macrorregiões do Espírito Santo 63

GRÁFICO 3 –Microrregiões do Espírito Santo que possuem Educação Física 64

GRÁFICO 4 –Percentual de inserção no Estado no estado de Educação Física na educação infantil 66

GRÁFICO 5 – Quantidade de instituições de educação infantil com Educação Física por microrregiões 68

GRÁFICO 6 – Regiões respondentes do questionário aplicado 69

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro de Mapeamento documental 39

QUADRO 2 – O brincar pelo DCNEI/2010 40

QUADRO 3 - O brincar pelo BBC/2012 41

QUADRO 4 – O brincar pelo DCNEB/2013 43

QUADRO 5 – O brincar pelo RDCNEI/2013 44

QUADRO 6 – O movimento pelo DCNEI/2010 45

QUADRO 7 – O movimento pelo BBC/2012 46

QUADRO 8 – O movimento pelo RDCNEI/2013 47

QUADRO 9 – A interação pelo DCNEI/2010 48

QUADRO 10 – A interação pelo BBC/2012 49

QUADRO 11 – A interação pelo DCNEB/2013 49

QUADRO 12 – A interação pelo RDCNEI/2013 50

QUADRO 13 – Inserção na região Metropolitana 68

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO

UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL 12

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS 17

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO 19

CAPÍTULO II

2 O HISTÓRICO DA EDCUAÇÃO INFANTIL DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS 21

AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 29

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR, O MOVIMENTO E A INTERAÇÃO COMO EIXOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 38

APRESENTAÇÃO DOS DADOS 39

BRINCAR 39

MOVIMENTO 45

INTERAÇÃO 46

ANÁLISE DOS DADOS 51

CAPÍTULO IV

4. A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO 53

O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL 56

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL NO ESPÍRITO SANTO 60

CAPÍTULO V

5. A CONTRIBUIÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL 73

AS POSSIBILIDADES DE PRÁTICAS APRESENTADAS NOS COTIDIANOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL 75

A UTILIZAÇÃO DAS BRINCADEIRAS HISTORIADAS COMO UM RICO POTENCIAL 76

BRINCADEIRAS COM BRINQUEDOS E OBJETOS 79

JOGOS/BRINCADEIRAS DIRECIONADOS E "LIVRES" 80

UM CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL: A CAPOEIRA 82

CONSIDERAÇÕES FINAIS 85

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 90

CAPÍTULO I

1 INTRODUÇÃO

1. 1 UM PRIMEIRO OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao me inserir nesse contexto como professora em um Centro Municipal de Educação Infantil do município de Domingos Martins-ES, de 2012 a 2013, passei a entender a grande necessidade de haver pesquisas que apontassem caminhos para o professor de Educação Física e dessem uma base para construir a prática desse profissional.

A produção teórica voltada para compreender a relação que se formou entre tal disciplina e a educação da pequena infância tem aumentado ao longo de anos, assim como a discussão sobre a Educação Física na educação infantil, tendo em vista o movimento de mudanças políticas organizacionais que essa inserção gera nos cotidianos escolares, pois inserir o professor de Educação Física nesse contexto faz gerar tensões no que diz respeito à estrutura da educação infantil e à perspectiva de infância e educação da infância.

Apoiados no estudo de Mello et al. (2012)[1], identificamos que há um crescimento da produção teórica interessada em discutir, desde 2000, temas acerca dessa área na educação de crianças pequenas. E em 2002 e 2005, houve picos positivos de publicações.

Esse crescimento em interesse da área pela educação infantil evidencia uma preocupação crescente dos pesquisadores e profissionais em resolver as demandas que aparecem nessa relação. Nas pesquisas sobre a Educação Física na educação infantil, conseguimos identificar que os autores por vezes acenam possibilidades para a prática e também tensões geradas nesse cotidiano escolar infantil.

Rocha (2011) ressalta que a inserção de uma disciplina se configura como uma preparação para o ensino fundamental, ou a antecipação da escolarização, pois "[...] as atividades são planejadas a partir de períodos – hora/aula – estando muitas vezes desconectadas do projeto pedagógico da instituição" (p. 112).

[1] Este estudo teve por objetivo mapear as publicações sobre a inserção/intervenção da Educação Física na educação infantil em cinco periódicos da Educação Física (RBCE, Movimento, Pensar a Prática, Motriz e Revista da Educação Física/UEM).

Nesse aspecto Sayão (2002) evidencia que, para se pensar a educação física na educação infantil, é necessário articular os conhecimentos, e não separá-los. Ao separar a Educação Física como se não fizesse parte do projeto político-pedagógico da instituição, reforça o entendimento de que, ao inserirmos a Educação Física na educação infantil, estamos inserindo uma disciplina num contexto que não é disciplinar[2].

Essa divisão por tempo de aula não vai ao encontro de compreender que o tempo da criança é o tempo da ludicidade, o que acaba desconsiderando o fato de que o ponto de partida para a formulação da prática é a criança e que, se engessarmos o tempo de cada atividade, olharemos apenas para as necessidades do professor, que é cumprir um determinado conteúdo, deixando as necessidades das crianças em segundo plano e passando, então, a cobrar uma postura precoce das crianças pequenas, a qual se aproxima da postura que encontramos no ensino fundamental (KLIPPEL, 2012).

Além disso, as Diretrizes Nacionais para Educação Infantil (2013) orientam os professores que, ao fazerem o planejamento curricular, assegurem a organização dos tempos levando em conta a continuidade e inovação nas atividades e articulando a participação das crianças para que elas se expressem e assim se apropriem de novos conhecimentos ou os construam.

Em face da divisão por disciplinas, encontramos a hierarquização e a fragmentação do conhecimento dentro das instituições de educação infantil. A hierarquização está relacionada ao nível de formação profissional e ao nível de ensino (AYOUB, 2001), e ainda, quanto aos professores "especialistas" dentro do contexto da educação infantil, a hierarquização do conhecimento está atrelada à área de conhecimento: "[...] educação física e artes são áreas consideradas menos 'nobres' e, portanto, são desvalorizadas no rol das disciplinas escolares" (AYOUB, 2001, p. 55).

Além disso, o que vemos é que, se cada profissional possui um conhecimento específico a trabalhar, ele se fragmenta para que cada um se especialize em uma determinada área, fragmentando tanto o conhecimento quanto a criança (SAYÃO, 2000) e rompendo, mais

[2] De acordo com as diretrizes gerais para a educação básica (BRASIL, 2013), a educação infantil deve "assumir o cuidado e a educação, valorizando a aprendizagem para a conquista da cultura da vida, por meio de atividades lúdicas em situações de aprendizagem (jogos e brinquedos), formulando proposta pedagógica que considere o currículo como conjunto de experiências em que se articulam saberes da experiência e socialização do conhecimento em seu dinamismo" (p. 37).

uma vez, o entendimento de que a criança é um ser completo. Isso resulta em um trabalho separado entre as professoras presentes no contexto da educação infantil, pois, enquanto os professores de Educação Física estão na sala de aula, o professor regente está em seu planejamento, o que se caracteriza como uma representação do professor de planejamento.

De maneira implícita, ao praticarmos isso no cotidiano das aulas, estamos fazendo entender que a Educação Física é apenas o momento do planejamento dos demais professores, um auxílio para a elaboração do conteúdo principal.

Em estudo anterior realizado com Mello et al (2012), observamos que as representações sociais das professoras com formação em pedagogia sobre a educação física na educação infantil não consideravam o saber qye trata esse componente curricular servindo, em vários momentos, como garantia do planejamento e do descanso.

Além disso, percebemos que algumas representações estão arraigadas no imaginário social, as quais se originam dos outros contextos escolares, como o ensino fundamental e médio, e das experiências dos próprios funcionários como estudantes com uma Educação Física esportivizante e tecnicista.

Sobre essas tensões existentes, chamamos a atenção novamente para o fato de que é necessário superar o entendimento de que é a disciplina Educação Física que está sendo inserida, pois não há lugar de fragmentação do conhecimento na educação infantil. Devemos tratar dessa inserção referindo-nos ao professor de Educação Física que exerce práticas específicas de seu saber.

Assim, paralelamente aos estudos que apontam as tensões e desafios, existem estudos que apontam possibilidades de práticas para essa disciplina no contexto da educação infantil.

Quanto à concepção de conhecimento, esses estudos revelam que o entendimento de criança e infância direciona o trabalho focando as práticas pedagógicas nas crianças. Esse entendimento nos remete ao compartilhamento de ações, pois, se as práticas são voltadas às necessidades das crianças, as ações pedagógicas devem ser pensadas de forma integral.

Uma forma apresentada como possibilidade de um trabalho em conjunto é a Pedagogia de Projetos – pois [...] “valoriza a experimentação, participação do aluno no processo ensino-aprendizagem e a vivência em grupo.” (MELLO et al., 2012, p. 140).

> A Pedagogia de Projetos procura trabalhar de forma compartilhada com as diversas áreas de conhecimento presentes no contexto escolar, formando uma equipe multidisciplinar a fim de favorecer o ensino e a pesquisa, de maneira a mobilizar a atuação dos profissionais de educação, na gestão de saberes e fazeres (MELLO et al., 2012, p. 141).

No estudo de Santos e Nunes (2006), temos o exemplo de uma prática apoiada na Pedagogia de Projetos, em que, direcionados por apenas um projeto, professores de Educação física, Artes e Pedagogia trabalharam um mesmo tema, cada um na sua especificidade.

Entramos então na questão de ressignificar o conhecimento, significado esse que vem a ser coletivo e individual. Mediante um direcionamento pedagógico, o conhecimento consegue passar por várias especificidades sem hierarquizar os momentos de cada especificidade ali colocada, pois, assim como afirma Jorge (2012, p. 9),

> Ao buscar integrar sua prática aos demais saberes e fazeres presentes na EI, o professor de EF supera a ideia cristalizada de conhecimento ao entender que o mesmo é complexo e assim começa a romper com as relações de hierarquia entre os fazeres/saberes construídas ao longo da história.

O compartilhamento de saberes entre os profissionais aparece para afirmar a necessidade dessa integração entre os profissionais da educação infantil para a efetivação de um trabalho em conjunto (JORGE, 2012; MELLO et al., 2012; KLIPPEL, 2012; ARAÚJO, 2007).

Outro tema que encontramos nas pesquisas é sobre a importância da linguagem corporal e do brincar como ofício da criança. Se considerarmos a criança como ponto inicial para a prática pedagógica, dando voz e vez a ela, tendo em vista suas especificidades, falamos então da importância do brincar e da linguagem corporal para o desenvolvimento da criança.

Em um estudo feito por Andrade Filho (2013), no qual investigou as experiências de movimento das crianças de um contexto da educação infantil, conseguimos compreender a relação que existe entre a criança e seu movimentar nas rotinas da escola. Andrade Filho afirma que o "discurso adulto" de que as crianças têm o direito de movimento na prática vai de acordo com o que a escola pode oferecer, pois esse "movimentar-se" tem de estar adaptado à rotina, relacionado ao pode e não pode, aos horários certos e ainda ao cuidar. Assim, o movimento tende a ser interditado pela cultura escolar. Mas, mesmo tendo os espaços e tempos controlados, as crianças utilizam o movimento a todo instante, pois lhes é necessário e é de interesse da própria criança movimentar-se:

> Se essas necessidades e interesses não forem considerados no dia a dia da educação infantil, expropria-se a chave e compromete-se sensivelmente o desenvolvimento, a educação, socialização da criança como sujeito de direitos. Experiências de movimentos corporais vividas pelas crianças são necessárias como fontes de ação e realização, possibilidade efetiva de aquisição de um tipo de conhecimento objetivo, estruturante, regulador e revelador das experiências, das ações, da linguagem, da subjetividade, das representações das dimensões reais e virtuais da vida e das condições efetivas de socialização da criança (ANDRADE FILHO, 2013, p. 69).

O que se destaca é o fato de que o compartilhamento de saberes entre os profissionais aparece para afirmar a necessidade dessa integração entre os profissionais da educação infantil para a efetivação de um trabalho em conjunto (JORGE, 2012; MELLO et al., 2012; KLIPPEL, 2012; ARAÚJO, 2007).

Além do mais, a importância da linguagem corporal e do brincar é entendida como ofício de criança. Se considerarmos a criança como sujeitos de direito, dando voz e vez a ela, tendo em vista suas especificidades, falamos então da importância do brincar e da linguagem corporal para o seu desenvolvimento.

Os olhares orientadores dessas pesquisas têm saído do cotidiano escolar, quando, por meio de uma prática e outra, questões têm vindo à tona para serem investigadas. Porém, acreditamos que entender o porquê de esse professor estar sendo inserido nas instituições de educação infantil seja um passo importante para compreender algumas tensões e dar ênfase às possibilidades existentes. Ademais, corroborando Rocha (2011), entendemos que há a necessidade de compreender a forma de inserção desse professor.

Conforme dissemos, a própria educação infantil tem um arcabouço histórico de reformulações e surgimentos de políticas públicas em favor de orientar o trabalho com as crianças pequenas. E vemos que a inserção da Educação Física nesse espaço é consequência dessas mudanças.

A Constituição de 1988 garante o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos de idade, enquanto, em 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente garante a educação, segurança, proteção, formulação e execução de políticas públicas preferenciais e o entendimento de pessoa em desenvolvimento, entre outros. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB n.º 9.394) assegura o atendimento gratuito em creches e pré-escolas para tais crianças. É a própria LDB que orienta a União em estabelecer competências e diretrizes para a educação infantil. Assim, em 1998, temos o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e o primeiro parecer homologado das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), que, após algumas revisões e alterações, foi fixado em 2009 e revisado em 2013. Em 2008, é sancionada a Lei n.º 11.738, conhecida como Lei do Piso, a qual regulamenta o piso salarial profissional para os professores da educação básica[3]. Ainda em 2008, mediante a Lei n.º 11.494/07, é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), ampliação do antigo FUNDEF.

Essas são algumas das políticas públicas que surgem no campo nacional de discussões da educação infantil, o que nos mostra a grandeza e importância que se tem dado à primeira etapa da educação básica.

Contudo, não vemos, de forma clara, como tais políticas inserem, ou se inserem, o professor de Educação Física no contexto da educação infantil e como na prática o conhecimento desse profissional pode colaborar para o desenvolvimento infantil.

Sendo assim, a questão que norteia este estudo é compreender quais são os motivos existentes para que os municípios do Espírito Santo estejam inserindo a Educação Física e o seu professor específico no contexto da educação infantil, baseando-se nas políticas públicas.

[3] Com base na Ementa Constitucional n.° 59, de 11 de novembro de 2009, a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade.

Para tal, objetivamos compreender quais argumentos justificam a inserção da disciplina Educação Física e seu professor especialista na educação infantil no Espírito Santo, com base nas políticas públicas existentes.

Analisamos como as políticas públicas nacionais têm compreendido a educação da infância no Brasil e quais são suas orientações político-pedagógicas para a educação infantil, identificando hipóteses de inserção baseadas nas políticas públicas nacionais. Logo após, sairemos do contexto nacional para nos focalizarmos no estado do Espírito Santo. Assim, vamos mapear a presença do professor de Educação Física nos municípios do Espírito Santo, analisando seu movimento de inserção e relacionando-o com as hipóteses de inserção apresentadas anteriormente.

REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Baseados na Análise Crítica Documental (BLOCH, 2001; GINZBURG, 2002), analisamos os documentos relacionados à educação infantil nacional, buscando direcionar nossa *interrogação*, para compreender o histórico de avanços e a possível motivação de inserir a Educação Física na educação infantil[4].

Os documentos analisados são leis, políticas públicas nacionais e publicações do Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Básica, a saber: *Constituição de 1988* (BRASIL, 1988); a *Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional* (BRASIL, 1996); o *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil* (BRASIL, 1998); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010); o *Estatuto da Criança e do Adolescente* (BRASIL, 1990), a *Lei n.º 11.738* (BRASIL, 2008); *a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional alterada pela Lei n.º 12.796* (BRASIL, 2013); a *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de 0 a 6 anos à educação* (BRASIL, 2006); os *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil*, volume 1 (BRASIL, 2006); os *Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012); *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica* (BRASIL, 2013).

[4] Este trabalho está aprovado no Comitê de Ética e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sob Registro CAAP: 15419913.4.0000.5542.

Esses documentos foram escolhidos em virtude de sua importância para a contribuição da educação infantil, mostrando o empenho que o Estado tem demonstrado em qualificar e repensar a formação da Educação Infantil Nacional.

Utilizamos os documentos Constituição de 1988, Lei de Diretrizes e Bases e Estatuto da Criança e do Adolescente para apresentarmos um breve histórico das conquistas das crianças, consideradas como sujeitos de direito. Com base em orientações desses documentos, passa a existir o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. E, com base nas diretrizes, cria-se o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica.

Esses documentos trazem orientações para a prática pedagógica e têm seguido uma linha de raciocínio utilizando três termos como principais para a educação de pequena infância. Com base no primeiro volume do documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,* identificamos estes termos: Brincar, Movimento e Interação.

Apresentamos, então, um mapeamento e análise da presença desses termos nos documentos que são voltados para a prática pedagógica da educação infantil. Por fim, apresentamos de que forma a disciplina Educação Física pode estar vinculada à educação de pequena infância, tanto nos documentos de orientação pedagógica quanto nas práticas já apresentadas por algumas pesquisas.

Para compreendermos quais são os motivos existentes para que os municípios do Espírito Santo estejam inserindo a Educação Física no contexto da educação infantil, realizamos um mapeamento de caráter quantitativo (ALVES-MAZZOTTI, GEWANDSZNAJDER, 1999).

Esse mapeamento foi feito por meio de um contato direto com as Secretarias de Educação dos municípios, via *site* oficial da prefeitura, e com base em uma pesquisa anteriormente coordenada pela professora doutora Valdete Coco, que compartilhou os dados do mapeamento com o grupo de estudos Proteoria[5].

[5] Instituto de Pesquisa em Educação e em Educação Física – Ufes.

Além disso, usamos um questionário aplicado aos profissionais da educação infantil que participaram da mesa-redonda: "Educação Física na Educação Infantil: Do Recreador ao Professor Especialista", realizado pelo PET/UFES[6], de que professores de 18 municípios do estado participaram e a ele responderam. Esse questionário possuiu sete perguntas fechadas que abordavam a inserção da Educação Física na educação infantil, formação do professor, contratação profissional e existência de documentos orientadores para a prática pedagógica.

Todos os municípios do Espírito Santo foram convidados a participar dessa mesa-redonda. Assim, por meio dos questionários, obtivemos a participação de 85 profissionais de 18 municípios do estado entre seis microrregiões. Desses profissionais, 19 estão diretamente ligados à SEME (Secretaria Municipal de Educação), 34 são professoras pedagogas dos CMEIs do Estado (Centro Municipal de Educação Infantil) e 32 são professores de Educação Física. Utilizamos também a planilha disponível no portal do estado do Espírito Santo, que apresenta a localização, quantidade e nomenclatura de cada instituição da rede municipal do estado.

Nosso objetivo é tanto relacionar os dados de inserção, considerando a localização dos municípios e a oferta de educação infantil, quanto apresentar o atual cenário da inserção da Educação Física na educação infantil no estado, compreendendo seu processo de expansão.

Analisamos ainda os documentos de diretrizes pedagógicas da educação infantil dos munícipios pesquisados. Observamos se os documentos apresentam orientações de inserir a disciplina Educação Física no contexto da educação infantil e também se há o modo em que se definem as diferentes áreas que compõem o currículo, qual a lógica escolar que se estabelece e quais são as possibilidades de efetivar essa inserção que o documento apresenta.

As questões do segundo momento que vão orientar nosso olhar estão relacionadas ao que tem sido discutido nos documentos sobre concepção de infância e criança, pois a maneira como é entendido o sujeito principal das instituições de educação infantil nos indica o

[6] Realizado no Teatro Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em maio de 2013.

caminho para perceber as concepções de conhecimento que o documento direciona a ser efetivado.

Consequentemente, compreender também como o documento justifica a entrada da Educação Física no contexto da educação infantil no Espírito Santo e se há uma orientação sobre a inserção de uma disciplina num contexto não disciplinar. A busca dos documentos de origem municipal é feita por meio do resultado do mapeamento, pois, com base nele, vamos saber quais são os municípios que possuem a Educação Física na educação infantil.

ORGANIZAÇÃO DO ESTUDO

Para alcançar os objetivos propostos, este estudo foi divido em capítulos:

No capítulo II – O histórico da educação infantil diante das políticas públicas–, apresentamos a trajetória histórica que a educação infantil percorreu e analisamos os documentos que têm direcionado sua construção organizacional, chamando a atenção para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, 2013).

No capítulo III – A Educação Física como conquista da educação infantil: o brincar, o movimento e a interação como eixos centrais da educação infantil–, analisamos a presença dos eixos centrais da educação infantil nos direcionamentos dos documentos analisados.

Logo após, no capítulo IV – A Educação Física na educação infantil: um mapeamento do estado do Espírito Santo –, mapeamos o estado do Espírito Santo a fim de compreender o cenário de inserção no ano de 2013.

E, por fim, no capítulo V – A contribuição do professor de Educação Física para a educação infantil –, apresentamos pesquisas que se inseriram nos cotidianos de instituições de educação infantil, analisando suas práticas a aproximando-as dos direcionamentos das políticas publicas nacionais.

CAPÍTULO II

2. O HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL DIANTE DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Historicamente a educação infantil tem traçado seu caminho de progressos no que diz respeito ao atendimento das crianças pequenas. Essas modificações no atendimento estão relacionadas com as transformações nos conceitos de infância e criança junto com as reformulações das políticas públicas que contemplam a área da educação e envolvem desde as condições de infraestrutura das instituições até as práticas e formação dos profissionais que atuam na educação das crianças pequenas.

A creche foi criada na França, em 1844. As modificações de pensamento e atendimento às crianças pequenas que ela trouxe ocorreram em toda a Europa e nos Estados Unidos e chegaram ao Brasil, na década de 1870. Nessa época, os objetivos educacionais passaram a se configurar em função das demandas socioculturais desse período que, de acordo com Kuhlmann (1991), estavam em torno de três influências básicas: a jurídico-policial, a médico-higienista e a religiosa.

Na segunda metade do século XX, com a crescente industrialização e urbanização da sociedade brasileira e a necessidade da participação feminina no mercado de trabalho, aumentou-se a necessidade de instituições que dessem amparo às mães trabalhadoras.

> Nos anos 1970 e 1980, a educação pré-escolar começou a receber uma atenção especial do poder público, período que se caracterizou por uma preocupação de caráter político-administrativo com relação à educação pré-escolar, com o objetivo de lhe dar sustento e legitimidade (ALVES, 2011, p. 3).

Até meados da década de 1970, as instituições de educação infantil passaram por um lento processo de expansão, ligadas tanto aos sistemas de educação quanto aos órgãos de saúde e assistência.

Nessa época aconteciam no país diversos movimentos sociais, alguns dos quais – como o movimento feminista – colaboraram para o reconhecimento da educação das crianças pequenas como um direito social, e também para a garantia de outros direitos femininos.

Em 1988, o direito à educação para as crianças de 0 a 6 anos foi garantido pela Constituição Federal. Em seu art. 208, inciso IV, define: "[...] O dever do Estado para com a educação será efetivado mediante a garantia de oferta de creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade" (BRASIL, 1988). Trata-se de reconhecimento da educação infantil como uma extensão do direito universal à educação para crianças de 0 a 6 anos e um direito de homens e mulheres trabalhadores a ter seus filhos pequenos cuidados e educados em creches e pré-escolas.

> A partir dessa Lei, as creches, anteriormente vinculadas à área de assistência social, passaram a ser de responsabilidade da educação. Tomou-se por orientação o princípio de que essas instituições não apenas cuidam das crianças, mas devem, prioritariamente, desenvolver um trabalho educacional (PASCHOAL, MACHADO, 2009, p. 85).

A Constituição até hoje é tida como um marco da educação infantil, pois com ela as crianças passaram a ter seus direitos assegurados em lei. A pedagogia, então, começou a se interessar pela educação da criança pequena, com uma educação compensatória e o objetivo de suprir as carências das crianças.

Dois anos após a Constituição Federal de 1988, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/90, que regulamenta o art. 227 da Constituição Federal. O art. 3.º assegura à criança e ao adolescente, reconhecidos como cidadãos de direitos, a oportunidade de "[...] desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade" (BRASIL, 1990), reforçando a garantia à educação, segurança, proteção, formulação e execução de políticas públicas preferenciais para as crianças e adolescentes.

Foi na década de 1990 que chegavam ao país novas correntes pedagógicas que passaram a ressignificar a educação infantil como uma educação que respeitava a natureza infantil, estimuladora, mais centrada na criança. A criança como um ser social e histórico faz parte de uma organização familiar, de uma sociedade, regidas por uma cultura e um momento histórico, e assim sofre marcas do meio social e também marca o seu meio.

Em 1996, mediante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/96), a educação voltada para as crianças pequenas é reconhecida como *educação infantil*, considerada como a primeira etapa da educação básica.

> 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, 1996a, Título V, Capítulo II, Seção II, art. 29).

De acordo com a LDB, a finalidade da educação infantil é promover o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, complementando a ação da família e da comunidade, estando assim baseada na Constituição de 1988 (BRASIL, 1996).

A LDB veio como uma tentativa de superar a proposta que existia anteriormente em relação à dicotomia do cuidar e educar no trabalho das crianças de 0 a 6 anos de idade. A compreensão que existe atualmente sobre a especificidade do caráter educativo da educação infantil não é natural, ele foi historicamente construído com base em diversos movimentos sociais que colaboraram para que o objetivo da LDB sempre avançasse na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico, adequado às especificidades das crianças pequenas (CERISARA, 2002).

> A versão final da LDB incorporou na forma de objetivo proclamado as discussões da área em torno da compreensão de que trazer essas instituições para a área da educação seria uma forma de avançar na busca de um trabalho com um caráter educativo-pedagógico adequado às especificidades das crianças de 0 a 6 anos, além de possibilitar que as profissionais que com elas trabalham viessem a ser professoras com direito a formação tanto inicial quanto em serviço e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros. (CERISARA, 2002, p. 329)

Apesar disso, ainda não havia nenhum financiamento destinado à educação infantil nessa época. A Ementa Constitucional n.º 14, regulamentado pela Lei n.º 9.424/96, criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que surgiu com a proposta de redistribuir, de forma mais justa e equitativa, os recursos vinculados à educação no país e de ampliar o índice de investimentos.

Os profissionais, estudiosos da área, e os movimentos de luta pela educação infantil mostraram que havia a necessidade de existir um fundo que também atingisse a educação infantil. Foi então, em 2007, que se transformou em Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Em 2013, a LDB foi alterada pela Lei n.º 12.796, acrescentando que a educação básica deve ser obrigatória para todos, dos 4 aos 17 anos de idade, e a educação infantil passa a atender as crianças até 5 anos de idade (BRASIL, 2013).

Essa alteração traz algumas questões que envolvem a educação das crianças pequenas. Por um lado, demonstra uma importância dada pelo Estado em atender crianças de 4 anos de idade, deixando clara a obrigatoriedade de sua matrícula. A questão de ser obrigatória envolve não somente a família – que é responsável em efetivar a matrícula – mas também a organização de gestores e instituições, pois, ao se fazer obrigatória, o atendimento também deve ser oferecido.

Por outro, a promulgação da Lei n.º 11.274/2006 – que altera a duração do ensino fundamental para nove anos com matricula obrigatórios a partir dos 6 anos de idade – e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa[7] privilegiam a alfabetização das crianças até 8 anos. Essa cobrança que é feita nos primeiros anos do ensino fundamental acaba por alcançar a educação infantil também. Isso porque a avaliação feita nos primeiros anos remete a pensar o ensino que se tem desenvolvido com as crianças pequenas. E essa dinâmica de cobranças tende a influenciar e privilegiar a iniciação da alfabetização na educação infantil, visto que, desde os 4 anos, a matrícula já é obrigatória.

Com base nessa orientação da LDB/96, o Ministério da Educação com a Secretaria de Educação Básica têm disponibilizado documentos para orientar a prática e a construção da educação de pequena infância.

Com base nas orientações da LDB/96, em 1998 foi elaborado pelo MEC[8] o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), um conjunto de referências e

[7] O Pacto se compromete a "[...] alfabetizar todas as crianças em língua portuguesa e em matemática; realizar avaliações anuais universais, aplicadas pelo INEP, junto aos concluintes do 3º ano do ensino fundamental; no caso dos estados, apoiar os municípios que tenham aderido às Ações do Pacto, para sua efetiva implementação" <pacto.mec.gov.br>.
[8] Ministério da Educação.

orientações pedagógicas que não se constituem como obrigatórias para a ação docente, ainda no governo FHC.

O RCNEI, que integra a série de documentos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1997), apresenta dois eixos de trabalho relacionados aos âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social, que favorece os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças e do Conhecimento de Mundo, o qual se refere à construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento.

A proposta inicial dessa divisão em linguagens foi eliminar a possibilidade de disciplinar o conhecimento na educação infantil, ou seja, a organização curricular compreende que a criança utiliza diferentes linguagens para se relacionar com o conhecimento, com base nas quais todo o documento se estabelece.

Tais linguagens são denominadas pelo RCNEI como Movimento; Música, Artes Visuais; Linguagem Oral e Escrita; Natureza e Sociedade; Matemática. Apesar disso, a oferta dessas linguagens às crianças deve ser feita de forma universal, ou seja, articulada aos conhecimentos.

Em fevereiro de 1998, a versão preliminar do documento foi encaminhada a 700 profissionais da área da educação infantil, para que, um mês depois, retornasse ao MEC um parecer sobre essa versão. Em outubro de 1998, a versão final foi divulgada, apesar dos apelos feitos pelos pareceristas, para que houvesse mais tempo para debates e discussões. Além disso, o RCNEI foi publicado antes das Diretrizes Curriculares Nacionais, estas, sim, mandatórias, atropelando as orientações do MEC (CERISARA, 2002).

Por conta disso, várias são as críticas feitas ao Referencial, desde os aspectos formais até a desvinculação dele das políticas públicas para a educação infantil.

Cerisara (2002) sistematiza as críticas feitas por 20 pareceristas vinculados ao GT Educação da Criança de 0 a 6 anos, Anped[9]. Nessa sistematização, ela destaca linguagem

[9]"Associação sem fins lucrativos que congrega programas de pós-graduação *stricto sensu* em educação, professores e estudantes vinculados a estes programas e demais pesquisadores da área. Tem por finalidade

inadequada, falta de clareza, problemas de redação, utilização de excesso de detalhamento e excesso de divisões. Ademais, a não superação da dicotomia cuidar e educar, o destaque ao sujeito escolar, e não à criança, e ainda a presença de várias concepções de criança fundamentadas na psicologia construtivista, de abordagem eclética.

Martins (2003) evidencia o risco que o RCNEI tomou em se tornar um documento que estabelece uma distorção entre o real e o ideal. Além disso, ressalta:

> Ele pode vir a tornar-se pura abstração teórica, pois não promove um diálogo entre a Educação Infantil atual e a Educação Infantil idealizada no documento, sendo que para alguns educadores ele pode vir a ser uma *camisa de força* (p. 10).

Paralelamente a isso, o DCNEI, que teve seu primeiro parecer aprovado em dezembro de 1998 – Parecer CNE/CEB 022/98 – e foi instituído pela Resolução CNE/CEB n.º 1, de 7 de abril de 1999, passou por reformulações e adequações durante 11 anos, e então publicou um documento em 2010, baseado na Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009, fundamentada no Parecer CNE/CEB n.º 20/2009. Em 2013, ela foi reajustada e anexada ao documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (BRASIL, 2013).

Como consequências, desde os anos 2000, foram publicados vários documentos de orientações e direcionamentos para a educação infantil. Apesar de focalizar a educação infantil, isso não significou priorizá-la, e sim colocá-la num terreno de políticas que visassem à compensação e à elaboração de programas governamentais que não contribuíam de fato para a construção de políticas universais que garantissem o direito das crianças à educação e dever do Estado (ALVES, 2011).

Assim, o MEC elaborou, ao longo dos anos 2000, alguns documentos voltados para as especificidades da educação infantil. Em 2006, antes mesmo de a última versão do DCNEI ser publicada, o documento *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, SEB, 2006) foi publicado a fim de trazer referências

---

o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça” <www.anped.org.br>.

de qualidade para serem utilizadas pelos sistemas educacionais, creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

De acordo com esse documento, a Educação Infantil Nacional busca basear-se no entendimento de que a criança é um sujeito social de direitos, produtor e produto da história e da cultura, "um ser competente para interagir e produzir cultura no meio em que se encontra" (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 13).

A interação a que o documento se refere é baseada em Vygotski (1986, 1989, 1991): a interação social vista como o "espaço de constituição e desenvolvimento da consciência do ser humano desde que nasce" (BRASIL. 2006, v 1, p. 14). E, tratando-se de interação social, a diversidade de experiências potencializa o desenvolvimento infantil.

O documento tende a relacionar as pesquisas atuais sobre a criança e seu desenvolvimento com a qualidade dos serviços educacionais oferecidos pelas instituições de educação infantil. Ele diferencia a educação infantil das outras etapas da educação básica, ao enfatizar que o aprendizado e as maneiras de expressão das crianças pequenas antecedem a linguagem verbal e que, por isso, interagem com outras linguagens – corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta, entre outras – que são desenvolvidas por meio da interação com outras crianças. Citando Rocha (1999), o documento ainda afirma que, enquanto os outros níveis de ensino possuem alunos como sujeitos e o ensino por meio de aulas como objeto fundamental, a educação infantil possui a criança como sujeito e as relações educativas num espaço de convívio coletivo como objeto fundamental (BRASIL, 2006).

Ao compreender isso, é necessário que as instituições, serviços e profissionais da educação infantil estejam voltados às especificidades das crianças pequenas, pois o cuidar e o educar são indissociáveis, adequando as atividades desenvolvidas ao formato de organização do espaço, do tempo, dos materiais e aos agrupamentos de crianças.

Nesse sentido, a interação potencializa o crescimento e desenvolvimento infantil com base nessa diversidade de estímulos dos meios naturais, sociais e culturais.

> Assim, a ênfase na apropriação de significados pelas crianças, na ampliação progressiva de conhecimentos de modo contextualizado, com estratégias apropriadas às diferentes fases

> do desenvolvimento infantil, parece bastante justificada (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 17).

Fica evidente ainda a necessidade de trabalho pautada em diferentes linguagens porque, desde bebês, as crianças são capazes de interagir por meio de outras linguagens: corporal, gestual, musical, plástica, faz de conta. Porém, essa interação deve ser acompanhada, direcionada e incentivada pelos adultos.

> Apoiar a organização em pequenos grupos, estimulando as trocas entre os parceiros; incentivar a brincadeira; dar-lhes tempo para desenvolver temas de trabalho a partir de propostas prévias; oferecer diferentes tipos de materiais em função dos objetivos que se tem em mente; organizar o tempo e o espaço de modo flexível são algumas formas de intervenção que contribuem para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças (BRASIL, 2006, p. 16).

O documento apresenta ainda uma síntese de objetivos principais destinadas à concepção de criança – cidadã de direitos, sujeitos únicos, seres sociais e históricos, produtores de cultura, indivíduos humanos: a necessidade do acompanhamento e do cuidado e educação por parte do adulto, o que implica auxiliar as crianças nas atividades que não conseguem praticar sozinhas, atender quando há necessidades básicas físicas e psicológicas e ter atenção especial em momentos peculiares da vida delas.

Quanto à garantia de favorecer o crescimento e desenvolvimento infantil e à efetivação do cuidar/educar, o documento afirma:

> As crianças precisam ser apoiadas em suas iniciativas espontâneas e incentivadas a: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; expressar sentimentos e pensamentos; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; ampliar permanentemente conhecimentos a respeito do mundo da natureza e da cultura apoiadas por estratégias pedagógicas apropriadas; diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil (BRASIL, 2006, vol. 1, p. 19).

Cada instituição deve estabelecer modos de integração dessas experiências e saber que as crianças pequenas devem ter condições de "[...] usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura" (BRASIL, 2006, p. 18), mediante o incentivo a brincar, a movimentar-se em

espaços amplos e ao ar livre, a desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão, além de diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de educação infantil.

Em 2010, foi publicado o documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), definido pelo CNE[10]. Nele há direcionamentos de caráter imprescindíveis às instituições de educação infantil, resultado de revisões e discussões acerca da educação das crianças pequenas desde 1998. Tendo em vista ainda o entendimento de não fragmentar o conhecimento, o DCNEI apresenta uma organização mais complexa que o RCNEI.

Para as Diretrizes Nacionais, as propostas pedagógicas devem respeitar os princípios éticos, políticos e estéticos, cumprindo então a função sociopolítica e pedagógica da educação infantil.

A proposta pedagógica das instituições de educação infantil deve ter por objetivo garantir à criança o acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, p. 18).

Com base nisso, as práticas pedagógicas, além de garantirem experiências de aprendizado às crianças pequenas, devem ter por eixos norteadores as interações e a brincadeira.

As experiências apresentadas pelo documento articulam o conhecimento da criança nos seguintes âmbitos: corporal (movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança); de linguagens (gestuais, verbais, plásticas, dramática e musical) e narrativas pela linguagem oral e escrita; de conhecimento quantitativo, medidas, formas e orientações espaço-temporais; autonomia, auto-organização, saúde e bem-estar; vivências éticas e estéticas com diversas culturas e suas diversidades; relacionamento e interação com manifestações culturais diversas e nacionais (música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e

[10] Conselho Nacional de Educação.

literatura); interação com a biodiversidade e sustentabilidade da vida na Terra; utilização de instrumentos e recursos tecnológicos (gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas).

Identificamos que termos como Brincar, Movimento e Interação estão diretamente ligados à construção da Educação Infantil Nacional. São esses termos os principais eixos centrais na formação de uma educação entendida como de qualidade voltada para crianças pequenas, considerando suas especificidades e necessidades infantis.

Atualmente a educação infantil nacional é direcionada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), cujos princípios, fundamentos e procedimentos ali exigidos devem ter caráter indispensável e obrigatório e ser atendidos.

Com base no DCNEI/2010, o Ministério da Educação apresentou e distribuiu nas escolas o documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica (BRASIL, 2012). Esse documento visa cumprir uma determinação feita à Secretaria de Educação Básica para formular orientações curriculares a respeito de alguns temas[11], entre os quais brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

Em 2013 foi publicado o documento Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, que, além de conter as Diretrizes Gerais para a Educação Básica, reúne documentos para cada modalidade de ensino[12], já de acordo com a nova formulação do

[11]Além de Brinquedos e Brincadeiras na Educação Infantil, o DCNEI/2010 determina formulação de orientações curriculares sobre alguns pontos: O currículo na educação infantil: o que propõem as novas Diretrizes Nacionais; As especificidades da ação pedagógica com os bebês; Relações entre crianças e adultos na educação infantil; Saúde e bem-estar das crianças: uma meta para educadores infantis em parceria com familiares e profissionais de saúde; Múltiplas linguagens de meninos e meninas no cotidiano da educação infantil; A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância; As crianças e o conhecimento matemático: experiências de exploração e ampliação de conceitos e relações matemáticas; Crianças da natureza; Orientações curriculares para a educação infantil do campo; Avaliação e transições na educação infantil.

[12]Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio; Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes Curriculares Nacionais para oferta de EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais; e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Contém ainda o reexame do parecer que institui diretrizes operacionais para Educação de Jovens e Adultos; Parecer que trata da proposta de fortalecimento e implementação do regime de colaboração mediante arranjos de desenvolvimento da educação, Revisão da Resolução CNE/CEB n.º 3/97, que fixa diretrizes para os novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do

ensino fundamental de nove anos, baseado na Lei n.º 11. 274, de 6 de fevereiro de 2006, e também de acordo com a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que assegura a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, inclusive a sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Esse documento foi resultado de uma série de estudos, debates, seminários e audiências públicas, que tiveram a participação dos representantes dos dirigentes da educação estadual e municipal, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e pesquisadores da área.

AS DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

As Diretrizes Gerais para a Educação Básica (2013) definem o atendimento da educação infantil para as crianças de 0 a 5 anos, sendo organizadas assim: creche, que atente as crianças até três anos e 11 meses; e a pré-escola, com duração de dois anos.

As instituições de educação infantil devem estar credenciadas, reconhecidas e supervisionadas pelos sistemas de ensino do qual se integram (Lei n.º 9.394/96, art. 9.º, inciso IX, art. 10, inciso IV, e art. 11, inciso IV). A jornada da educação infantil pode ser integral, de no máximo sete horas diárias, ou parcial, de no mínimo quatro horas, segundo o proposto na Lei n.º 11.494/2007 (FUNDEB). E deverão oferecer vagas próximo à residência das crianças (Lei n.º 8.069/90, art. 53). Os profissionais desses estabelecimentos devem ter a formação específica legalmente determinada e habilitação para o magistério.

Ainda de acordo com as orientações para a educação básica, os sujeitos da educação infantil se encontram em um ciclo de desenvolvimento e aprendizagem que possui condições específicas e singulares, com exigências próprias da idade. Por isso, entende-se que "[...] este é o tempo em que a curiosidade deve ser estimulada, a partir da brincadeira orientada pelos profissionais da educação" (BRASIL, 2013, p. 36).

Assim, o cuidado e a educação devem ser assumidos pelas propostas pedagógicas considerando o currículo como um conjunto de experiências e socialização do

---

Distrito Federal e dos Municípios; Parecer que apreciou a Indicação CNE/CEB n.º 3/2009, que propõe a elaboração de Diretrizes Nacionais para os planos de carreira e remuneração dos funcionários da Educação Básica Pública (BRASIL, 2003).

conhecimento, em um dinamismo que utiliza atividades lúdicas – jogos e brincadeiras –, em situação de aprendizagem.

A Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2013) traz um texto com caráter mais explicativo e a Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Essa revisão, por ser mais explicativa, é também mais completa que a publicação de 2010. Nela encontramos 11 tópicos que relatam desde o histórico da educação infantil até seus conceitos e objetivos.

Nele, é afirmado que, por meio dos movimentos sociais e pela *luta por creche*, ocorreu a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor para os menos favorecidos e a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças, independentemente de sua situação social. Esse direito, concretizado pela Constituição de 1988 e regulamentado pela LDB/96, tem estimulado as unidades educacionais a serem autônomas quanto à organização de seu currículo e seus métodos pedagógicos, mas buscando assegurar a aprendizagem e o atendimento gratuito em creches e pré-escolas.

Desde então, a função da creche e da pré-escola vem passando por reformulações, entre as quais a principal foi sair do caráter assistencialista, que tinha como principal função a guarda, higiene, alimentação e cuidados físicos das crianças, para então perceberem a necessidade de se estabelecerem alternativas curriculares para a educação infantil (KRAMER, 2007).

Nesse processo, foi importante termos esse movimento de revisões e reformulações das diretrizes curriculares para a educação infantil, pois ela tem uma participação fundamental para a construção de princípios e orientações para os sistemas de ensino. Tais reformulações são justificadas pelo fato de que algumas questões antes importantes saíram do debate atual e novos desafios foram postos.

> Frente a todas essas transformações, a Educação Infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre a educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças. Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar o trabalho junto às crianças de até três anos em creches e como garantir práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que se articulem, mas não

> antecipem processos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2013, p. 81-82).

As diretrizes para a educação infantil têm caráter mandatório e orientam a formulação de políticas, planejamento, desenvolvimento e avaliação, presentes no projeto político-pedagógico, além de servirem pra informar as famílias sobre as perspectivas do trabalho pedagógico das instituições.

A função sociopolítica e pedagógica da educação infantil está relacionada com a introdução da criança na cultura e apropriação dos conhecimentos básicos adequados à interpretação para as crianças pequenas, visando ainda ao desenvolvimento e à formação necessária para o exercício da cidadania, que é uma finalidade da educação básica.

> Cumprir tal função significa que: o Estado deve assumir a responsabilidade da educação das crianças pequenas, complementando a ação das famílias; as creches e pré-escolas têm caráter de promotor de igualdade entre homens e mulheres, visto que permite que as mulheres trabalhem também fora do contexto doméstico. Cumprir a função sociopolítica e pedagógica implica assumir a responsabilidade de tornar as creches e pré-escolas em espaços de convivência, construção de identidades e ampliação de saberes e conhecimentos, por meio das práticas educacionais. Ademais, para cumprir tal função, é preciso ter condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais e se manifestem na condição de sujeito de direitos e de desejos (BRASIL, 2013, p. 85).

O documento traz uma explicação do que é o currículo na educação infantil, isso por se tratar de um termo – currículo – que traz controvérsias para os pesquisadores da área quanto às diferentes visões de criança, família e função das creches e pré-escolas, além da associação à escolarização, tal como vivida no ensino fundamental e médio.

De acordo com o a revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil, o currículo constitui um instrumento político, cultural e científico coletivamente formulado. Ele é entendido como “um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico” (BRASIL, 2013 p. 85).

Esse conjunto de práticas é efetivado por meio das relações sociais estabelecidas pelas crianças com os professores e outras crianças, a fim de construir sua identidade. As

práticas são aquelas que consideram a integralidade e indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural das crianças. Além disso, o currículo deve apontar as experiências de aprendizagem que se espera promover junto às crianças e se efetiva por meio de modalidades que assegurem as metas educacionais de seu projeto pedagógico.

No caso da educação infantil, é a proposta pedagógica, ou o projeto pedagógico, que constitui um plano orientador das ações da instituição e define as metas e as aprendizagens que objetiva promover.

A criança é o sujeito do processo de educação, assim ela deve estar no centro do planejamento curricular, tendo em vista que o período de vida que a educação infantil atende se caracteriza por algumas aquisições, tais como

> [...] a marcha, a fala, o controle esfincteriano, a formação da imaginação e da capacidade de fazer de conta e de representar usando diferentes linguagens. [...] capacidades para discriminar cores, memorizar poemas, representar uma paisagem através de um desenho, consolar uma criança que chora (BRASIL, 2013, p. 86).

Algumas aquisições são biologicamente determinadas, fazendo-se presente a dimensão orgânica da criança. Outras delas são histórica e culturalmente produzidas nas relações que se estabelecem com o mundo material e social, mediadas por pessoas mais experientes. Isso porque, na interação com adultos e outras crianças por meio de gestos, falas e diversas ações, cada criança modifica e constrói sua forma de agir, sentir e pensar.

> Assim, a motricidade, a linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade são aspectos integrados e se desenvolvem a partir das interações que, desde o nascimento, a criança estabelece com diferentes parceiros, a depender da maneira como sua capacidade para construir conhecimento é possibilitada e trabalhada nas situações em que ela participa (BRASIL, 2013, p. 86).

Cada criança é única e, por meio da interação com outros seres humanos ou com objetos, ela vai construindo significados, modificando-os, testando-os e conhecendo a si mesma.

Levando isso em consideração, o documento afirma que a brincadeira é uma atividade muito importante para a criança pequena. Na brincadeira, a criança imita o conhecido e

constrói o novo; faz amizades, brinca com água ou terra, faz de conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimenta, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva, produzindo cultura (BRASIL, 2013).

Nessa interação com diversos parceiros, a criança aprende também como agir ou resistir aos valores e normas de sua cultura. Assim, faz-se necessário considerar a importância da interação para as crianças pequenas, porque é quando ela se efetiva e são construídas as culturas infantis.

Os princípios fundamentais continuam sendo os mesmos estabelecidos pelas diretrizes, desde a Resolução CNE/CEB n.º 1/99 e o Parecer CNE/CEB n.º 22/98, que são os princípios éticos, políticos e estéticos.

Os princípios éticos estão relacionados com a valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Isso significa que as instituições de educação infantil devem assegurar às crianças oportunidades para que manifestem seus interesses, desejos e curiosidades e ampliem as possibilidades de aprendizado e compreensão do mundo e de si própria, a fim de construírem atitudes de respeito e solidariedade, fortalecendo os vínculos afetivos entre as crianças.

> Desde muito pequenas, as crianças devem ser mediadas na construção de uma visão de mundo e de conhecimento como elementos plurais, formar atitudes de solidariedade e aprender a identificar e combater preconceitos que incidem sobre as diferentes formas dos seres humanos se constituírem enquanto pessoas. Poderão assim questionar e romper com formas de dominação etária, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa, existentes em nossa sociedade e recriadas na relação dos adultos com as crianças e entre elas (BRASIL, 2013, p. 87).

Assim, elas podem e devem aprender sobre os valores sociais, valores pessoais e de grupos culturais, tais como a liberdade, a igualdade entre as pessoas, a solidariedade, o respeito a todas as formas de vida, e o cuidado com a natureza e os seres vivos, aos espaços públicos e a preservação dos recursos naturais.

Os princípios políticos são dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. Cumprir esse princípio é parte da formação para a cidadania das crianças pequenas, as quais são seres sociais e de direitos. Para isso, é necessário proporcionar oportunidades para que elas desenvolvam seu senso crítico, expressem seus sentimentos, ideias, questionamentos, comprometendo-se com o bem coletivo e individual e preocupando-se com o outro e com a coletividade.

> A educação para a cidadania se volta para ajudar a criança a tomar a perspectiva do outro – da mãe, do pai, do professor, de outra criança, e também de quem vai mudar-se para longe, de quem tem o pai doente. O importante é que se criem condições para que a criança aprenda a opinar e a considerar os sentimentos e a opinião dos outros sobre um acontecimento, uma reação afetiva, uma idéia, um conflito (BRASIL, 2013, p. 88).

Os princípios estéticos valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a diversidade de manifestações artísticas e culturais. A intensão é voltar a educação infantil para a sensibilidade e valorizar o ato criador das crianças e a construção de suas singularidades. Assim, as instituições, no seu cotidiano, devem estar atentas para promover situações agradáveis, estimulantes e desafiadoras, para que as crianças ampliem as possibilidades de se expressar, comunicar, criar, organizar ideias e pensamentos, conviver, brincar em grupo, ter iniciativa e buscar soluções para problemas e conflitos. Desse modo, ter acesso às diferentes linguagens e saberes que estão presentes em nossa sociedade e também em relação aos objetivos definidos pelo projeto político-pedagógico da instituição.

Com base no entendimento e cumprimento da Constituição de 1988 – que declara o direito da criança à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária (BRASIL, 1988, art. 227) –, a educação infantil deve ter, em suas propostas pedagógicas, o objetivo principal de "[...] promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens" (BRASIL, 2013, p. 88).

Para que sejam efetivados os direitos das crianças e também o objetivo principal das propostas pedagógicas, a revisão do documento enumera seis principais pontos como

condições para a organização curricular: a) ter em mente que cuidar e educar são indissociáveis na educação infantil; b) racismo e qualquer discriminação existente deve ser objeto de reflexões e intervenção nos cotidianos; c) as instituições devem estar atentas para as diversas culturas, crenças e manifestações que possam existir no espaço das creches e pré-escolas, de forma que fortaleçam o atendimento articuladas aos saberes e especificidades étnicas, linguísticas, culturais e religiosas de cada comunidade; d) a execução da proposta deve estar atenta para assegurar o respeito à dignidade da criança, garantindo a proteção contra qualquer tipo de violência, ou negligência, encaminhando, quando necessário, para as instâncias competentes; e) cumprir o do dever do Estado com a garantia de uma experiência educativa com qualidade para as crianças de 0 a 5 anos; f) assegurar a participação, o diálogo e a escuta cotidiana com as famílias, respeitando e valorizando as diferentes formas de organização familiar.

> Em função dos princípios apresentados, e na tarefa de garantir às crianças seu direito de viver a infância e se desenvolver, as experiências no espaço de Educação Infantil devem possibilitar o encontro pela criança de explicações sobre o que ocorre à sua volta e consigo mesma enquanto desenvolvem formas de agir, sentir e pensar (BRASIL, 2013, p. 93).

As práticas pedagógicas da proposta curricular possuem como eixos norteadores as interações e a brincadeira (BRASIL, 2010). Os profissionais da educação infantil devem articular a organização dos espaços, tempos, materiais e as interações que as atividades propõem para que as crianças expressem a imaginação através dos gestos, do corpo, da oralidade e/ou língua de sinais, no faz de conta, no desenho e em suas primeiras tentativas de escrita, e assim garantir as diversas experiências necessárias para seu desenvolvimento.

A importância da interação para as crianças pequenas está relacionada com a forma que a criança estabelece vínculos e começa a se relacionar de modo social. É interagindo com outras crianças, com adultos e com o mundo externo que as crianças estabelecem relações de experiências que fortalecem a curiosidade, o conhecimento e o convívio com outros sujeitos.

Para isso é necessário que o professor ou a professora estabeleçam oportunidades de exploração dos espaços da instituição e de espaços fora dela também, como parques, bosques, praias, parques, quintais.

> De modo a proporcionar às crianças diferentes experiências de interações que lhes possibilitem construir saberes, fazer amigos, aprender a cuidar de si e a conhecer suas próprias preferências e características, deve-se possibilitar que elas participem de diversas formas de agrupamento (grupos de mesma idade e grupos de diferentes idades), formados com base em critérios estritamente pedagógicos (BRASIL, 2013, p. 93).

No planejamento curricular, devem levar-se em consideração as especificidades e interesses das faixas etárias que a educação infantil recebe, e assim considerar que a criança é "uma pessoa inteira na qual os aspectos motores, afetivos, cognitivos e linguísticos integram-se, embora em permanente mudança" (BRASIL, 2013, p. 93).

Nesse processo, é necessário valorizar a ludicidade, as brincadeiras e as culturas infantis, isso porque essas experiências promovem aprendizado e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças e se efetivam por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e músicas, teatro, danças e movimento.

Em qualquer atividade que seja trabalhada, devem ser abolidas as posturas que não reconhecem a criação e protagonismos das crianças pequenas, isto é, promovendo atividades mecânicas e não significativas para as crianças.

A criança deve ter acesso a atividades que desenvolvam a expressão motora e o conhecimento corporal, assim como as que possibilitam ampliar a sensibilidade da criança à música, à dança, à linguagem teatral, pois elas abrem outras possibilidades de vivência e desenvolvimento.

> A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição, envolver-se em explorações e brincadeiras com objetos e materiais diversificados que contemplem as particularidades das diferentes idades, as condições específicas das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e as diversidades sociais, culturais, étnico-raciais e linguísticas das crianças, famílias e comunidade regional (BRASIL, 2013, p. 93).

As experiências de aprendizagens devem se oferecidas em uma frequência regular e serem também imprevistas, abertas a surpresas e novas descobertas, pois elas propõem a criação e comunicação por meio de diferentes formas de expressão e linguagens. Além

disso, é necessário considerar que as linguagens utilizadas pelas crianças se inter-relacionam: “[...] por exemplo nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens” (BRASIL, 2013, p. 94).

A aquisição da linguagem escrita é um objeto de interesse das crianças, pois vivem num mundo onde essa linguagem está cada vez mais presente. Porém, tal linguagem na educação infantil não deve ser tratada como uma decodificação do escrito, sem sentido e mecânica. Ela deve ser mediada pelo professor ou professora por meio de atividades prazerosas, como a leitura de livros.

As experiências com o meio ambiente e com a conservação da natureza ajudam a elaborar conhecimentos sobre plantas e animais e devem fazer parte do cotidiano da educação infantil, assim como outras experiências podem priorizar o uso e exploração dos conhecimentos matemáticos, as características básicas de conceito de número, medida e forma. Deve-se também proporcionar a oportunidade de manusear gravadores, projetores, computador e demais recursos tecnológicos e midiáticos.

> Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos do seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens (BRASIL, 2013, p. 94).

As propostas curriculares da educação infantil devem garantir experiência com as diversas linguagens, reconhecendo que o mundo em que estão inseridas possui amplas culturas e é marcado por imagens, sons, falas e escritas. Nesse contexto, as professoras devem atender às perguntas das crianças, atentas as suas respostas, observando as ações infantis e buscando compreender o significado delas.

Assim, experiências coletivas e individuais que envolvem lidar com conflitos e entender direitos e obrigações geram desenvolvimento da identidade pessoal, autoestima, autonomia e confiança em si mesma e devem estar no planejamento curricular.

A avaliação é um "[...] instrumento de reflexão sobre a prática pedagógica na busca de melhores caminhos para orientar as aprendizagens das crianças" (BRASIL, 2013, p. 95).

> Ela deve incidir sobre todo o contexto de aprendizagem: as atividades propostas e o modo como foram realizadas, as instruções e os apoios oferecidos às crianças individualmente e ao coletivo de crianças, a forma como o professor respondeu às manifestações e às interações das crianças, os agrupamentos que as crianças formaram, o material oferecido e o espaço e o tempo garantidos para a realização das atividades (BRASIL, 2013, p. 95).

O esperado é que o professor use a avaliação para pesquisar o que está contribuindo ou dificultando as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Ademais, com base na pesquisa, modificar, fortalecer o que é necessário, para efetivar o projeto político-pedagógico. E assim, baseada na LDB/96, a avaliação tem a finalidade de acompanhar e repensar o trabalho realizado.

A revisão do DCNEI destaca, ainda, que não devem existir provinhas nem mecanismos de retenção das crianças na educação infantil, pois essas são práticas inadequadas de verificação da aprendizagem.

As Diretrizes apontam a criança como o sujeito principal do processo de educação. Ela está no centro de toda organização escolar infantil. Tendo em vista a idade que a educação infantil atende as necessidades são bem especificas, como a fala, a locomoção, o conhecimento do eu e do outro, as expressões.

A educação infantil deve possibilitar esses e outros aprendizados que se focam na necessidade da criança e de seus direitos, e não apenas como um conteúdo escolar. O que queremos enfatizar é a complexidade que é a educação paras as crianças pequenas, pois nessa etapa elas devem ter o máximo de experiências para se desenvolver garantindo seu papel como um sujeito de direitos.

CAPÍTULO III

3 A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO CONQUISTA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: O BRINCAR, O MOVIMENTO E A LUDICIDADE COMO EIXOS CENTRAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Mediante a análise dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil* (BRASIL, MEC, SEB, 2006, v. 1), identificamos a importância dos termos Brincar, Movimento e Interação como eixos centrais para organização de uma educação infantil que atenda às necessidades das crianças pequenas.

Compreendemos que a brincadeira, ação do brincar, a interação e o movimento estão inteiramente ligados com os princípios éticos, políticos e estéticos apontados pela Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RDCNEI). Levando em consideração que a brincadeira proporciona oportunidades de as crianças manifestarem seus interesses, a interação cumpre os princípios políticos quando elas se relacionam com outras crianças, as quais aprendem a ser críticas expressando seus questionamentos, opinando e considerando o outro. O movimento está relacionado aos princípios estéticos que valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais.

O currículo da educação infantil é apresentado como um conjunto de práticas que englobam as experiências e saberes das crianças com aquelas práticas que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas experiências e saberes devem estar relacionados com os princípios da educação infantil e, consequentemente, com os eixos centrais apontados aqui: o Brincar, o Movimento e a Interação.

Mapeamos, então, a presença desses termos nos documentos das Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual para orientação pedagógica (BBC) (BRASIL, 2012) e as Diretrizes Gerais para Educação Básica, dando ênfase à Revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (BRASIL, 2013). A escolha dos documentos foi devida a sua importância no contexto nacional e histórico para a educação infantil.

Ao entendermos a importância do Bincar, da Interação e do Movimento para o desenvolvimento infantil, objetivamos investigar e apresentar de que forma os documentos abordam cada um dos termos.

No documento DCNEI encontramos o termo *brincadeira*, enquanto, no documento DCNEB, encontramos tanto *brincar* como *brincadeira*.

O quadro abaixo ilustra a presença dos termos:

QUADRO1 – Quadro de mapeamento documental

	Brincar/Brincadeira	**Movimento**	**Interação**
DCNEI 2010	4	8	6
BBC 2012	242	14	13
DCNEB 2013	26	174	37
RDCNEI 2013	16	14	9

Esses dados apontam a existência de uma quantidade relevante de repetições dos termos no corpo dos textos. Essa repetição nos chama a atenção, pois é uma forma de enfatizar a importância deles diante do que atualmente se entende por educação das crianças pequenas.

Agrupamos os quadros por termos, divididos por documento, citações diretas e significado de cada trecho. Fizemos a escolha de agrupar as citações diretas a fim de identificar quais são os pontos que se identificam entre os documentos e se completam, pois percebemos que, no cotidiano escolar, eles tendem a não anular um ao outro, pelo contrário, completam e agregam informações sobre as especificidades infantis, os eixos de trabalho e os objetivos que são destacados como importantes para o desenvolvimento da criança pequena.

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

BRINCAR

Encontramos, no DCNEI/2010, apenas quatro termos referentes à brincadeira. Apesar disso, esse número não demonstra pouca representação que o documento traz, pois, ao identificarmos o lugar em que ele se encontra, percebemos sua real importância.

Evidenciamos no quadro abaixo as formas que o DCNEI/2010 apresenta o termo brincadeira. Uma característica deste documento é o fato de ele ser bem objetivo em seus direcionamentos. Como podemos ver no Quadro 2, a quantidade pequena de termos apesar disso sua importância é bastante evidenciada no texto.

Quadro 2 – O brincar pelo DCNEI/2010

Documento	Citação direta	Legenda
DCNEI (BRASIL, 2010)	*"A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças." (p. 18)*	Objetivos da proposta pedagógica
	"As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira." (p. 27)	Eixos do currículo
	"Avaliação do desenvolvimento das crianças [...] garantindo: A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano." (p. 29)	Avaliação
	"Cabe ao Ministério da Educação elaborar orientações [...] sobre os seguintes temas: Brinquedos e brincadeiras na educação infantil." (p. 31)	Orientação para implementação das diretrizes

Nele a brincadeira aparece como um dos objetivos da proposta pedagógica, como eixo norteador de tal proposta e como um dos instrumentos de avaliação na educação infantil. Além disso, o DCNEI determina à Secretaria de Educação Básica formular uma orientação curricular a respeito de brinquedos e brincadeiras na educação infantil.

O documento Brinquedos e Brincadeiras de Creches – Manual de Orientação Pedagógica (BBC) foi resultado dessa orientação. Ele foi elaborado totalmente voltado para o *brincar* na educação infantil, no qual existe a maior quantidade de termos encontrados. Esse documento é o mais recente entre as fontes escolhidas, o que demonstra o alto grau de importância que o brincar tem para o desenvolvimento infantil atualmente.

Para o BBC, valorizar o brincar atravessa todos os âmbitos na educação infantil, como o oferecimento de espaços e brinquedos que favoreçam a brincadeira, assim como compreender que essa atividade deve ocupar o maior tempo da criança, pois ele é constitutivo da infância.

Esses documentos apresentam o *Brincar* como um direito da criança, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil. Sendo um direito da criança, todas as ações pedagógicas acabam estando ligadas a ele e tendo, em primeiro plano, a sua valorização (BRASIL, 2012).

Essa valorização implica a organização da instituição, ao planejar o espaço físico para ações intencionais, para garantir a brincadeira como atividade que ocupa o maior espaço de tempo na infância.

Tal organização se configura como uma forma de descentralizar a elaboração das propostas pedagógicas dos adultos e das instituições e focar na criança e na sua necessidade, pois a criança é o principal sujeito dessa proposta e ela e suas necessidades devem estar no centro do planejamento curricular.

Isso atinge não só o planejamento das aulas, ao ser necessário focar a brincadeira, mas também a organização das salas, a compra de brinquedos e a disponibilização deles.

Para a construção do texto do BBC, houve a participação de uma arquiteta especializada em espaços para criança, para orientar a organização de espaços físicos que favoreçam o brincar de qualidade.

> A alta qualidade é resultado da intencionalidade do adulto que, ao implementar o eixo das interações e brincadeiras, procura oferecer autonomia às crianças, para a exploração dos brinquedos e a recriação da cultura lúdica. É essa intenção que resulta na intervenção que se faz no ambiente, na organização do espaço

> físico, na disposição de mobiliário, na seleção e organização dos brinquedos e materiais e nas interações com as crianças (BRASIL, 2012, p. 12).

Reconhecer a brincadeira como um eixo curricular é enfatizado também pelo BBC, pois ele está baseado nos direcionamentos das Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil. Separamos três citações do documento BBC que explicam a importância de se entender o brincar e a brincadeira como um ponto base para a educação infantil, como exposto no Quadro 3.

Quadro 3 – O Brincar pelo BBC/2012

Documento	Citação direta	Legenda
BBC, 2012	*"Aceitação do brincar como um direito da criança." (p. 10)*	Condições prévias para a formação do documento
	"Compreensão da importância do brincar para a criança, vista como um ser que precisa de atenção, carinho, que tem iniciativas, saberes, interesses e necessidades." (p. 10)	
	"Para brincar em uma instituição infantil não basta disponibilizar brincadeiras e brinquedos, é preciso planejamento do espaço físico e de ações intencionais que favoreçam um brincar de qualidade." (p. 11)	O Brincar presente no planejamento

Pensar no planejamento do espaço, do tempo e dos materiais, na liberdade de ação da criança e na intermediação do adulto passa a ser um dos fatores principais para a organização das instituições e a garantia de um brincar com qualidade. Isso porque o documento afirma que a criança não nasce sabendo brincar; portanto, esse brincar depende tanto da criança quanto da oferta que a educação infantil deve proporcionar.

O conceito de brincar, apontado pelo BBC, tem por acompanhantes o brinquedo, que faz do seu uso um instrumento da brincadeira, além da própria brincadeira, que é a ação do brincar. Ademais, a brincadeira está sempre vinculada ao cuidado.

A constituição do sujeito social e de direitos parte da priorização da brincadeira na educação infantil, ou seja, os documentos acreditam que, por meio da brincadeira, se garante o cumprimento da lei voltada para as crianças pequenas. A orientação que o BBC

traz, ao se referir ao brincar, é a utilização de brinquedos estimulantes como instrumentos para alcançar os objetivos propostos, neste caso com intencionalidades pedagógicas.

Com base nesse pensamento, garantir o brincar constitui, então, objetivo da educação infantil. É por meio da brincadeira que a criança expressa desejos, necessidades, opiniões, ideias, preferências e sentimentos, interage nas diversas formas presentes no cotidiano, cria, imita, inventa e reproduz ações.

Reconhecer o *brincar* como algo primordial para a criança leva-nos a pensar de que forma executar essa concepção na prática. A principal ideia ocorre quando o DCNEI apresenta a brincadeira como um dos eixos do currículo e objetivo da proposta pedagógica.

Para isso, o BBC traz algumas orientações, sugestões e exemplos de "passo-a-passo" para construção de objetos e de brincadeiras, associando a brincadeira com todas as outras experiências que são garantidas pelo DCNEI. Desse modo, evidencia:

> Um currículo que adota a brincadeira como eixo precisa valorizar a dimensão brincante e brincalhona da professora como condição importante. Essa atitude da professora é essencial para criar vínculos com a criança e para organizar situações nas programações curriculares, em que as interações e a brincadeira estejam presentes (BRASIL, 2012, p. 54).

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013) apresentam os termos *brincadeira* nos seguintes documentos: Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; Revisão das Diretrizes Curriculares para Educação Infantil; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

O termo *brincar* só aparece quando o documento se remete à educação de crianças pequenas, seja no documento de Revisão das Diretrizes curriculares para Educação Infantil, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena e Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Podemos ver no Quadro 4 os direcionamentos para alguns dos documentos citados.

Quadro 4 – O Brincar pelo DCNEB/2013

Documento	Citação direta	Legenda
DCNEB, 2013	*"Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade." (p. 527)*	Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos humanos
	"As brincadeiras tradicionais das infâncias indígenas também devem ser consideradas práticas de aprendizagem e de desenvolvimento emocional, físico e motor, reconhecendo as práticas de acesso e partilha de conhecimentos pelas crianças indígenas." (p. 364)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena
	"Nos ambientes escolares, as crianças não devem ser privadas de compartilhar a comida com seus parentes, de criar e fortalecer os laços de parentesco, de contatos afetivos, de brincar com seus pares, de se relacionar com todas as gerações, aprendendo os lugares e as atribuições de cada um, aspectos importantes na construção de suas identidades." (p. 365)	
	"No âmbito do trabalho familiar, as gerações presentes têm desenvolvido uma consciência política que coaduna com a defesa do território, visto que os tempos de trabalho são tempos de, igualmente, brincar, estudar, escutar, observar, confrontar o vivido com o desconhecido, que é função da escola propiciar e fomentar." (p. 427)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola
	"Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura de seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana." (p. 479)	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana

Para as orientações da Educação Quilombolas e Indígena, a brincadeira é apontada como, além da interação entre as crianças e o desenvolvimento que o brincar proporciona, uma

forma de garantir a tradição cultural entre as gerações, sendo considerada também como uma prática de aprendizagem.

Além disso, o documento chama a atenção para o cuidado que se deve ter com as brincadeiras que reforçam preconceitos e geram bulling que podem surgir para com a cultura afro-brasileira e africana. Dando um destaque interessante ao jogo e a brincadeira como princípios para o respeito ao direitos humanos.

"Assim, os jogos e as brincadeiras devem ter por princípios o respeito integral aos direitos do outro, a convivência democrática, a sociabilidade socioambiental e a solidariedade" (p. 527).

Em relação direta com a Educação Infantil o brincar é apontado como uma necessidade da criança, pois é nele que ela desenvolve seu conhecimento do eu e do mundo. O RDCNEI traz direcionamentos que vão desde à necessidade de se ter a garantia de espaços para a brincadeira até ação do brincar como uma das linguagens infantis, como vemos no Quadro 5.

Quadro 5 – O Brincar pelo RDCNEI/2013

Documento	**Citação direta**	**Legenda**
RDCNEI, 2013	*"Uma atividade muito importante para a criança pequena é a brincadeira. Brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e para construir o novo, conforme ela reconstrói o cenário necessário para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade vivida, assumindo personagens e transformando objetos pelo uso que deles faz." (p. 87)*	Os direcionamentos para com o *Brincar*
	"As crianças precisam brincar em pátios, quintais, praças, bosques, jardins, praias, e viver experiências de semear, plantar e colher os frutos da terra, permitindo a construção de uma relação de identidade, reverência e respeito para com a natureza." (p. 94)	
	"É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca	

	com as palavras e imita certos personagens." (p. 94)	

É interessante mostrar que tanto brincadeira quanto brincar só aparecem no documento quando se trata de educação infantil ou do acesso das tradições culturais.

Com a RDCNEI, é nítida a importância e o direcionamento de privilegiar o brincar e a brincadeira, levando em consideração que é um documento que centraliza a criança no processo educativo, pois é por meio da brincadeira que a criança desenvolve autonomia, conhece o outro e o mundo, utiliza o mundo lúdico característico infantil e explora suas capacidades e possibilidades de seus movimentos.

Portanto,

> As instituições de Educação Infantil precisam organizar um cotidiano de situações agradáveis, estimulantes, que desafiem o que cada criança e seu grupo de crianças já sabem sem ameaçar sua autoestima nem promover competitividade, ampliando as possibilidades infantis de cuidar e ser cuidada, de se expressar, comunicar e criar, de organizar pensamentos e idéias, de conviver, brincar e trabalhar em grupo, de ter iniciativa e buscar soluções para os problemas e conflitos que se apresentam às mais diferentes idades, e lhes possibilitem apropriar-se de diferentes linguagens e saberes que circulam em nossa sociedade, selecionados pelo valor formativo que possuem em relação aos objetivos definidos em seu Projeto Político-Pedagógico (p. 88).

O DCNEI (2010/2013) ao apresentar o brincar como um dos princípios da educação infantil passa a basear todas as demais orientações na oferta de brincadeiras. Isso é, os direcionamentos existentes apontam que as instituições de educação infantil devem voltar toda sua organização para possibilitar a brincadeira, seja ela em espaços dentro das instituições, ou em parques, praças,etc; Esse direcionamento tende a influenciar a organização do tempo, dos espaços e das atividades na educação infantil.

A brincadeira não é apenas uma das atividades cotidianas, ela é o meio e um fim em que a criança situada sócio–historicamente se relaciona e produz cultura..

MOVIMENTO

Nos três documentos analisados, o termo movimento aparece muitas vezes se referindo a movimentos sociais e políticos que ocorreram no decurso da história e foram significativos para a construção de toda a educação nacional.

O interessante é que no DCNEB, apenas no documento de Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, esse termo aparece referindo-se ao movimento como forma de expressão corporal, nos outros documentos a palavra movimento se refere aos movimentos sociais e de luta pelos direitos à educação das crianças e adolescentes.

Como vemos no quadro 6, ao se referir ao Movimento de forma corporal e expressiva, o DCNEI nos mostra que, para a efetivação dos objetivos das propostas pedagógicas, as instituições de educação infantil devem organizar os materiais, espaços e tempos, assegurando "[...] os deslocamento e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas" (BRASIL, 2010, p. 20).

Quadro 6 – O Movimento pelo DCNEI/2010

Documento	Citação direta	Legenda
DCNEI, 2010	*"Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição." (p.19)*	O *Movimento* na organização de espaço, tempo e materiais na Educação Infantil

Complementando essa concepção, o BBC apresenta o movimento sempre atrelado ao brincar. Essa relação está presente quando o documento sugere brincadeiras que explorem determinados movimentos corporais, como correr, rolar, expressar-se, tocar o outro, gesticular (BRASIL, 2012).

Assim, conseguimos perceber o movimento como conhecimento prévio da criança, eixo de trabalho e condição para organização do trabalho. A importância do movimento é vista considerando que a criança está no centro do planejamento pedagógico e o movimento é seu primeiro contato com o mundo externo e com ela própria, principalmente quando nos referimos aos bebês, pois explorar o movimento a fim de se descobrir é fundamental para uma primeira diferenciação do *eu* e do *outro*.

Tratar o movimento como eixo de trabalho é dar ênfase a sua importância para o desenvolvimento infantil e faz com que passe a ser objetivo da proposta pedagógica.

Para isso, é dividido também em grupos etários. Para as crianças de 0 a 3 anos o movimento é objetivado para se familiarizar com a imagem do próprio corpo, explorar as possibilidades de gestos, ritmos e expressões, deslocar-se no espaço – andar, correr, pular – e utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento. Para as crianças de 4 a 6 anos os objetivos da faixa etária de 0 a 3 anos devem ser aprofundados e ampliados garantindo oportunidades de as crianças explorarem diferentes qualidades e dinâmicas do movimento – força, velocidade, resistência, flexibilidade.

Quadro 7 – O Movimento pelo BBC/2012

Documento	Citação direta	Legenda
BBC, 2012	*"Aos 3 e 4 anos, as crianças respondem mais fisicamente, representando, batendo palmas, imitando os personagens, as de 4 a 6 anos respondem por meio de movimentos corporais como danças e aplausos, compartilham descobertas em livros, por meio de ações e fazem representações baseadas na literatura." (p. 31)*	Movimento como instrumento de trabalho
	"O primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, com o olhar, o toque e o movimento." (p. 64)	
	"Há inúmeros tipos de brincadeiras para crianças pequenas que começam a andar: brincadeiras com o próprio corpo, com movimentos, explorando a sensibilidade para a produção de sons, experiências com argilas [...]" (p. 82)	

Utilizar o movimento como instrumento de trabalho deve organizar-se em um processo contínuo e integrado, envolvendo múltiplas experiências corporais, possíveis de a criança utilizar em diferentes espaços, jogos, brincadeiras e com diversos materiais.

Outra forma que os documentos trazem o movimento é como condição para organização do trabalho. Isso significa que a organização do espaço, do tempo, dos materiais e das atividades pedagógicas deve levar em conta a utilização do movimento.

No BBC, fica evidente a utilização do movimento na efetivação das brincadeiras, desde os primeiros meses, pois "[...] o primeiro brinquedo interativo de um bebê na creche é o contato físico com a professora, como o olhar, o toque e o movimento" (BRASIL, 2012, p. 64). Ao atingirem a idade entre 3 e 6 anos, as crianças respondem às brincadeiras fisicamente, com movimentos corporais.

No RDCNEI, apenas quatro vezes esse termo está relacionado ao movimento corporal, e todas elas estão no documento da educação infantil, como pode ser observado no Quadro 8

Quadro 8 – O Movimento pelo RDCNEI/2013

Documento	Citação direta	Legenda
RDCNEI, 2013	*"A criança deve ter possibilidade de fazer deslocamentos e movimentos amplos nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição." (p. 93)*	Os direcionamentos para com o *Movimento*
	"As experiências promotoras de aprendizagem e consequente desenvolvimento das crianças devem ser propiciadas em uma frequência regular e serem, ao mesmo tempo, imprevistas, abertas a surpresas e a novas descobertas. Elas visam a criação e a comunicação por meio de diferentes formas de expressão, tais como imagens, canções e música, teatro, dança e movimento, assim como a língua escrita e falada, sem esquecer da língua de sinais, que pode ser aprendida por todas as crianças e não apenas pelas crianças surdas." (p. 93)	
	"É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens." (p. 94)	

O movimento corporal é apontado como uma expressão utilizada pela criança, o qual pode ser criado e utilizado por ela. Ser capaz de utilizar o movimento deve ser resultado

da oferta de experiências do aprendizado corporal. Ou seja, utilizar o movimento corporal deve ser uma forma, um instrumento pessoal do indivíduo, mas, para que isso ocorra, ele deve ser estimulado através de experiências, como brincadeiras, danças, teatros, gestos musicais.

INTERAÇÃO

Esse termo se faz presente no DCNEI quando é apresentada como objetivo da proposta pedagógica, afirmando que as instituições de educação infantil devem garantir condições de trabalhos coletivos assegurando a interação das crianças com a diversidade (BRASIL, 2010).

Além disso, junto com a brincadeira, a interação é afirmada pelo DCNEI como principio da educação infantil. Referentemente a isso, o documento afirma que as propostas pedagógicas devem garantir a interação das crianças tanto com a linguagem oral e escrita, músicas, artes plásticas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura, quanto com a biodiversidade e sustentabilidade na terra, com a cultura brasileira e com outras culturas, como sinaliza o quadro 9 abaixo.

Quadro 9 – A Interação pelo DCNEI/2010

Documento	Citação direta	Legenda
DCNEI, 2010	*"A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças." (p.18)*	Objetivo da Educação Infantil
	"Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos." (p. 25)	Eixo norteador para as práticas pedagógicas
	"Promovam o relacionamento e a interação das crianças comdiversificadas manifestações de música, artes plásticas e	

	gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura." (p. 26)	
	"Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais." (p. 26)	
	"Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras." (p. 27)	

O BBC – baseado nas orientações do DCNEI – apresenta sempre a possibilidade de garantir a interação mediante o contato das crianças com brinquedos e brincadeiras. Nesse documento, podemos ver a utilização da interação como um instrumento para o desenvolvimento infantil, pois ela amplia as experiências nessa fase da vida da criança.

Além disso, esse direcionamento reconhece a interação como princípio da educação infantil pelo DCNEI e, consequentemente, um instrumento de trabalho, apontado pelo BBC. Isso nos revela sua importância no desenvolvimento das ações e também no planejamento, pensando em situações que envolvam interação entre as crianças com outras crianças, com adultos/professores, com brinquedos e brincadeiras e, de forma geral, com o mundo (BRASIL, 2012). Conforme quadro 10.

Quadro 10 – A Interação pelo BBC/2012

Documento	**Citação direta**	**Legenda**
BBC, 2012	*"Elas precisam de ações corporais, de exploração do ambiente e de interação para compreender o mundo e desenvolver a sua linguagem." (p. 27)*	Instrumento para o desenvolvimento infantil
	"Este é o potencial do brincar nessa fase da vida da criança: forma de expressão que, pela interação com a professora e as outras crianças, amplia experiências e impulsiona novos estudos." (p. 96)	

A interação se afirma como um instrumento para que a criança se desenvolva, pois é por meio do contato da criança com diversas situações de experiências coletivas e com materiais que ela vai desenvolver-se. E, reafirmando o DCNEI, o BBC aponta que a brincadeira tem um grande "potencial" de permitir que aconteça a interação na educação infantil.

Além dessa interação entre pessoas, o DCNEB utiliza o termo também para se referir à interação entre conhecimentos disciplinares das escolas com aqueles conhecimentos populares. Além disso, ele frisa a importância que se deve ter, já que se trata da interação entre os objetivos, conforme quadro 11.

Quadro 11 – A Interação pelo DCNEB/2013

Documento	Citação direta	Legenda
DCNEB, 2013	*"A criança nessa fase tem maior interação nos espaços públicos, entre os quais se destaca a escola. Esse é, pois, um período em que se deve intensificar a aprendizagem das normas da conduta social, com ênfase no desenvolvimento de habilidades que facilitem os processos de ensino e de aprendizagem." (p. 110)*	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos
	"Ao lado disso, a interação na escola entre os conhecimentos de referência disciplinar e aqueles provenientes das culturas populares pode possibilitar o questionamento de valores subjacentes em cada um deles e a necessidade de revê-los, ao mesmo tempo em que permite deixar clara a lógica que preside cada uma dessas formas de conhecimento e que os torna diferentes uns dos outros, mas não menos importantes." (p. 116)	
	"Construir a qualidade social pressupõe conhecimento dos interesses sociais da comunidade escolar para que seja possível educar e cuidar mediante interação efetivada entre princípios e finalidades educacionais, objetivos, conhecimentos e concepções curriculares." (p. 152)	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
	"A perspectiva de, em suas experiências escolares, permanecerem em seus territórios e comunidades, atuando como agentes ativos na interação com outros grupos e culturas, é tomada como referência principal na	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena

	construção de seus projetos escolares e societários." (p. 369)	

Ao tratar da Educação Infantil, o RDCNEI reafirma importância da interação para a criança pequena, pois, por meio desse contato com outras pessoas ou objetos, a criança compreende o mundo e a si mesma e assim constrói e modifica as próprias significações de mundo, além de se referir à interação como um direito da criança que as instituições de educação infantil devem garantir. Conforme o Quadro 12.

Quadro 12 – A Interação pelo RDCNEI/2013

Documento	Citação direta	Legenda
RDCNEI, 2013	*"Assim busca compreender o mundo e a si mesma, testando de alguma forma as significações que constrói, modificando-as continuamente em cada interação, seja com outro ser humano, seja com objetos." (p. 86)*	Os direcionamentos para com a *Interação*
	"Com base nesse paradigma, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construção de conhecimentos e a aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças." (p. 88)	

A interação social se faz importante por proporcionar à criança o contato com o mundo externo através da relação com outras crianças e a possibilidade de resolver conflitos e situações; através do contato com o adulto e das atividades direcionadas; e através de objetos e espaços diferenciados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os documentos nacionais que tem direcionado a educação infantil afirmam a posição histórica e social da criança, sendo ela produto e produtora de cultura. Esse entendimento é exposto através dos termos brincadeira (ação do brincar); interação e movimento.

De acordo com os documentos toda organização pedagógica voltada para as crianças pequenas devem privilegiar o brincar, o movimento corporal e a interação através. Isso envolve a organização dos tempos e espaços da educação infantil, consequentemente as intervenções que devem estar focadas nesses termos.

Esse foco resulta em projetos pedagógicos que reconhecem o caráter lúdico infantil e respeitam as crianças como sujeitos integrais. Para tanto, os princípios éticos, políticos e estéticos apontados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil garantem em todos os âmbitos os direitos das crianças.

Os documentos aqui expostos – DCNEI/2010, BBC/2012, DCNEB/2013 e RDCNEI/2013 – possuem a mesma perspectiva teórica. O que percebemos é que esses documentos são frutos de um esforço de se compreender e firmar a educação infantil nacional. Foi a partir dos direcionamentos do DCNEI/10 que o Ministério da Educação publicou o BBC em 2012.

Compreendemos que os documentos buscam enfatizar o papel social que a educação infantil possui sobre o desenvolvimento humano e social das crianças pequenas. Entendendo elas como seres sociais localizadas historicamente, pertencentes a uma classe social, que possuem uma linguagem própria.

> Essa visão de quem são as crianças - cidadãos de pouca idade, sujeitos sociais e históricos, criadores de cultura - é condição para que se atue no sentido de favorecer seu crescimento e constituição, buscando alternativas para a educação infantil que reconhecem o saber das crianças (adquirido no seu meio sócio-cultural de origem) e oferecem atividades significativas, onde adultos e crianças têm experiências culturais diversas, em diferentes espaços de socialização (KRAMER, 2000, p.46)

As diretrizes nacionais são claras ao declarar que a criança é o centro do planejamento curricular como um sujeito histórico e de direitos,

> que se desenvolve nas interações, relações e práticas cotidianas a ela disponibilizadas e por ela estabelecidas com adultos e crianças de diferentes idades nos grupos e contextos culturais nos quais se insere (BRASIL, 2013, p. 86).

A interação é uma forma de experiência que possibilita o desenvolvimento da criança através do meio social. Esse meio não se refere apenas a outras crianças ou adultos, mas

à brinquedos e objetos que explorem suas capacidades; espaços que possibilitem conhecer o mundo material e social, através da curiosidade e inquietações.

Paralelo a isso a criança

> faz amizades, brinca, faz-de-conta, deseja, aprende, observa, conversa, experimento, questiona, constrói sentidos sobre o mundo e suas identidades pessoal e coletiva produzindo cultura (BRASIL, 2013, p. 86).

A brincadeira proporciona oportunidades das crianças manifestarem seus interesses, representar e utilizar diferentes linguagens. Além de discriminar cores e formas, estabelecer relações com o mundo material e social através da motricidade, linguagem, o pensamento, a afetividade e a sociabilidade. È a partir da brincadeira que cada criança modifica sua forma de agir, sentir e pensar.

O movimento é apresentado como um instrumento de trabalho, a partir dele as brincadeiras e atividades lúdicas se efetivam e a criança desenvolve a marcha e a motricidade. Ao tratarmos da educação das crianças pequenas não podemos excluir o movimentar-se em espaços adequados e estimulantes. Sem o movimento as experiências que envolvem o brincar juntamente com a interação perdem seu sentido.

O currículo da educação infantil é apresentado como um conjunto de práticas que englobam as experiências e saberes das crianças com aquelas práticas que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico. Essas experiências e saberes devem estar relacionados com os princípios da educação infantil e, consequentemente, com os eixos centrais apontados aqui: o Brincar, o Movimento e a Interação.

Sendo assim, o ambiente institucional deve levar em consideração que a brincadeira proporciona oportunidades de as crianças manifestarem seus interesses, a interação cumpre os princípios políticos quando elas se relacionam com outras crianças, as quais aprendem a ser críticas expressando seus questionamentos, opinando e considerando o outro. O movimento está relacionado aos princípios estéticos que valorizam a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e as manifestações artísticas e culturais.

CAPÍTULO IV

4 A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM MAPEAMENTO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Tendo em vista que a educação de crianças pequenas é garantida como direito social e dever do Estado e da família desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), afirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a educação para as crianças pequenas tem sido cada vez mais relevante no cenário nacional.

Atualmente ela é a primeira etapa da Educação Básica, – educação infantil, que por anos, atendeu as crianças de 0 a 6 anos – e hoje atende as crianças de 0 a 5 anos de idade, com obrigatoriedade de matrícula das crianças desde os 4 anos (BRASIL, 2013).[13]

O caminho que a educação infantil traçou ao longo dos anos acarretou um esforço em entender essa etapa da educação, pois ela possui especificidades diferentes daquelas do ensino fundamental e médio, tanto diante das políticas públicas quanto da ação político-pedagógica.

Se, por um lado, a educação infantil conquistou políticas públicas que garantem o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade, por outro as gestões educacionais têm-se empenhado em cumprir tais direcionamentos formulando e publicando documentos de orientação pedagógica às prefeituras e instituições educacionais.

A especificidade do atendimento da educação infantil é o que tem direcionado o trabalho político-pedagógico. As crianças pequenas estão na fase de desenvolvimento em que adquirem a fala, a noção do eu e do mundo e necessitam de cuidados, ao comerem, se vestirem e se higienizarem. Por essas e outras questões, o Ministério Público com a Secretaria de Educação Básica têm disponibilizado documentos focalizando as

[13] O atendimento às crianças até seis anos é baseado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9.394/96. Em 2013, ela foi alterada pela Lei n.º 12.796, estipulando que a educação básica passa a ser obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e a educação infantil atende até os 5 anos de idade.

especificidades das crianças e direcionando a organização de atividades, do espaço, tempo e material a serem utilizados na prática pedagógica do professor de educação infantil.

Os documentos nacionais de orientação pedagógica estão formulados baseados em *eixos centrais* para educação infantil. O brincar, o movimento e a interação são objetivos primordiais, ao pensarem a educação infantil, sendo explorados como eixos norteadores (BRASIL, 2010, 2013) e instrumentos para a ação pedagógica (BRASIL, 2012). Basear o cuidado e a educação das crianças pequenas nesses termos passa a ser o foco da educação infantil, as quais tornam diferenciada a ação pedagógica dos outros níveis de ensino.

Por esses motivos, ao tratarmos da educação infantil, é importante fazer compreender que tudo que passa por ela, seja em forma de políticas públicas, seja em forma de material concreto, e até profissional, tem que estar voltado às necessidades das crianças pequenas, e não apenas às da instituição ou do Estado.

Ao considerarmos a inserção do professor de Educação Física na educação infantil, alguns aspectos no âmbito político surgem, como a oferta de concursos públicos, ocasionando um interesse dos profissionais da área, pois é um contexto diferenciado (daquele do ensino fundamental e médio) por conta da idade e das necessidades das crianças atendidas.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil, o currículo da educação infantil constitui um

> Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Inserir outro profissional nos cotidianos da educação infantil – seja de educação física, artes, música – gera um movimento nos cotidianos, um esforço em integrar as propostas de trabalho, não para hierarquizar os conhecimentos, e sim para fazer as trocas necessárias para respeitar as especificidades do trabalho com as crianças pequenas (CÔCO, 2009).

> Temos o desafio de urdir políticas públicas que possam ir alinhavando as ações dos profissionais de modo a acomodar as

> demandas do trabalho na EI e as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente as outras etapas e níveis de ensino (CÔCO, 2009, p. 18).

Assim, o esforço de igualizar os profissionais inseridos na educação infantil toca diretamente na necessidade de se reafirmar a importância do professor de Educação Física na educação infantil, não somente pela conquista legal associada a essa inserção, mas também pela garantia de uma formação inicial mais voltada para a atuação com crianças pequenas e por condições de garantir uma educação articulando os saberes e experiências necessárias.

Tendo em vista ainda que, ao se inserir na educação infantil, o professor de Educação Física deve tomar uma postura para lutar por uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Isso porque,

> [...] a EI ocupa um espaço fundamental, tanto no desenvolvimento da criança (em função do desenvolvimento científico nos mostrar a importância dos primeiros anos de vida) quanto para a dinâmica da família e da sociedade (com o reconhecimento da EI como um direito da criança que não desconhece a necessidade de que homens e mulheres atuem no mercado de trabalho) e ao desafio de ainda lutamos para qualificar a EI como instituições para além das atividades exclusivas de cuidado e guarda. Nessa luta, o fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento positivo nos professores cerzindo o campo de modo a reconhecer a atuação profissional e fortalecer os processos formativos, conforme preconiza a legislação, de todo os profissionais no âmbito dos sistemas de ensino (COCO, 2009, p. 18).

Ser inserida nesse contexto passa a ser um avanço para a área, pois, nas pesquisas, percebemos que a Educação Física tem muito que contribuir para o desenvolvimento das crianças pequenas, pois as pesquisas revelam ações cotidianas que possibilitam compreender como as instituições encaminham a inserção, as práticas pedagógicas e as possibilidades das ações contribuintes para a educação infantil.

Tal inserção demanda mudanças na organização das instituições de educação infantil e do espaço e tempo escolar. Por se tratar de uma discussão complexa, vemos que a inserção de outro profissional na educação infantil levanta questões de cunhos político e pedagógico: político, pois a inserção profissional nas instituições de educação é

direcionada pelo poder legislativo e administrado pelas gestões e Secretaria de Educação Municipal; pedagógico, pois as instituições com seus funcionários de educação infantil têm que se adequar a uma nova organização.

E, por essa adequação ficar à mão das instituições, é possível encontrar situações diferentes formadas nos cotidianos, pois cada município poderá criar formas, ao seu modo, de cumprir tais demandas.

> Em se tratando da configuração curricular na Educação Infantil e, mais especialmente, na Pré-Escola, existem modelos extremamente diferenciados, os quais oscilam entre uma menor ou maior sistematização, que incluem ou não uma divisão disciplinar e, consequentemente, uma coexistência mais ou menos intensa de "especialistas" no currículo das instituições de zero a seis anos (SAYÃO, 1999, 223).

Apesar disso, ainda não temos pesquisas que apresentam um quadro geral de inserção que nos mostre, em dados estatísticos, como o movimento de inserção da Educação Física na educação infantil vem acontecendo nos estados. Acreditamos que compreender o cenário atual de inserção do professor de Educação Física na educação infantil possibilita investigar os motivos de inserir essa disciplina. Assim, para compreendermos um cenário geral, precisamos investigar como cada município tem realizado essa inserção.

Desse modo, analisamos o estado do Espírito Santo buscando mapear a presença do professor especialista nas instituições de educação infantil e relacionando com os direcionamentos políticos, nacional e municipal, apontando as principais hipóteses de inserção do professor de Educação Física na educação infantil no estado.

O ESTADO DO ESPÍRITO SANTO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO INFANTIL

A garantia do oferecimento da educação – creches e pré-escola – para as crianças de 0 a 6 anos de idade (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990; BRASIL, 1996) foi um reconhecimento primário por meio das políticas públicas nacionais, da importância que a educação de qualidade voltada para a criança pequena tem para a sociedade.

Com os avanços nas políticas públicas voltadas para as crianças pequenas, houve algumas mudanças nas leis. A LDB/96 foi alterada em 2013, cuja nova versão teve alterações relativamente à organização de toda educação básica.

Com a modificação no atendimento do ensino fundamental, que dura nove anos, iniciando-se aos 6 anos de idade, a educação infantil, primeira etapa da educação básica, visa atender as crianças de até 5 anos de idade. Além disso, a LDB/2013 ainda afirma que os níveis de educação básica são de oferta gratuita, porém ela é de caráter obrigatório desde os 4 anos de idade.

Essa modificação causou algumas criticas quanto à extensão da obrigatoriedade na educação infantil, aproximando-a ao modelo de escolarização:

> Ademais, configura-se uma cisão na EI entre a creche e a pré-escola, com desestímulos no investimento em políticas voltadas à faixa etária de 0 a 3 anos de idade. A EI integra essa tensão afirmando-se como instituição imbuída de projeto pedagógico, unificador do cuidar e educar, e não mais como serviço de caráter exclusivamente assistencial. Certamente, essa concepção vai exigir um novo perfil de professor e de organização do trabalho pedagógico (FERREIRA, CÔCO, 2011).

A Constituição do Estado do Espírito Santo de 1989 (um dos estados brasileiros em conformidade com a Constituição Federal) garante a creche e a pré-escola como ensino público, direito de todos, obrigatório e gratuito (art. 169).

Baseada na constituição do estado, “a organização político-administrativa do Estado é constituída pela união dos Municípios, todos autônomos” (ESPÍRITO SANTO, Título III, Cap. I, art. 14, 1889). O Espírito Santo tem o dever, como estado brasileiro, de ofertar e garantir o direito ao acesso às creches e pré-escolas (ESPIRITO SANTO, art. 28, VI).

> Atualmente, no Brasil, a instituição pública municipal é aquela que mais oferta EI e a relação entre essa oferta e a desigualdade social faz-se presente. Conforme dados apresentados pelo *Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada* (IPEA, 2010), o aporte financeiro dos municípios cresceu significativamente no período de 1995 a 2009 (FERREIRA, CÔCO, 2011, p. 360)

O estado do Espírito Santo é constituído de 78 municípios, cada um dos quais possui autonomia para administrar o cumprimento das leis de acordo com suas necessidades.

Esses municípios são agrupados conforme a região de sua localização e podem constituir macrorregiões ou microrregiões[14].

Atualmente são quatro as macrorregiões: Metropolitana, Norte, Central e Sul, conforme mostra a Figura 1:

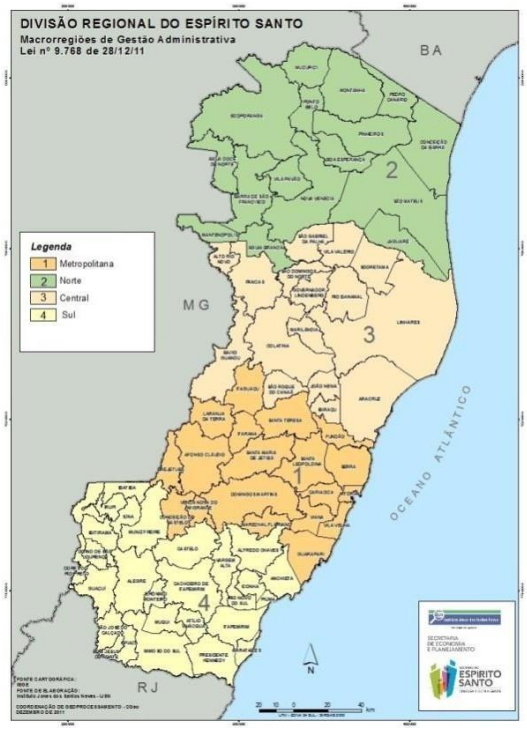
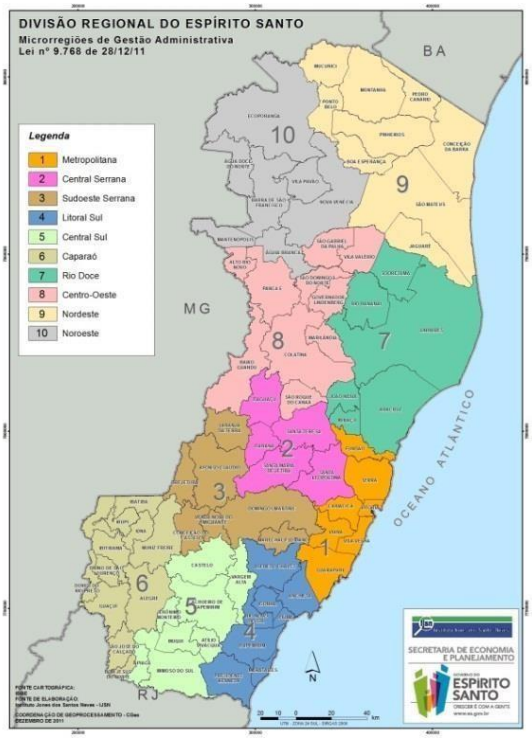


Figura 1 – Macrorregiões do Espírito Santo

E são dez as microrregiões: Metropolitana, Central Serrana, Sudeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó, Rio Doce, Central Oeste, Nordeste e Noroeste, como mostra a figura 2:

[14] Fonte: Portal do governo do estado do Espírito Santo - www.es.gov.br.



˙ Figura 2 – Microrregiões do Espírito

Considerando que a educação que hoje atende crianças pequenas é de responsabilidade dos municípios, é necessário compreender como cada um tem utilizado sua autonomia para administrar a educação infantil.

As Secretarias Municipais de Educação formulam e coordenam a política municipal de educação e supervisionam sua execução nas instituições que compõem sua área de competência. Desse modo, os municípios tendem a organizar as instituições de ensino segundo suas necessidades, oferecendo ou não atendimentos nas áreas urbanas e rurais.

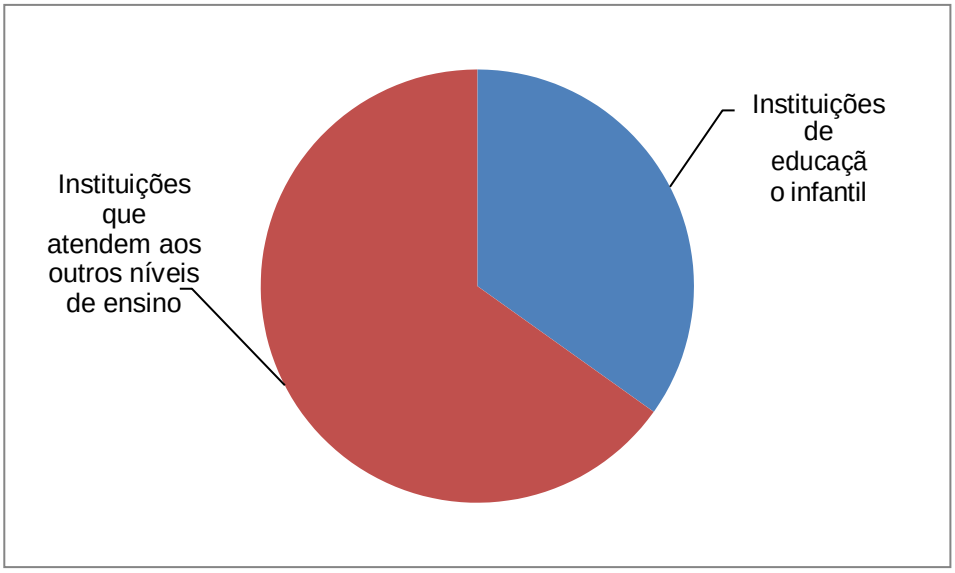
No cumprimento das políticas educacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE – 2001) expressa a autonomia e o regime de colaboração dos entes federados como princípios indissociáveis no sistema federativo brasileiro. Com isso, temos competências e ações concernentes ao diferentes níveis de governo (União, Estados e Municípios). Os municípios, foco da pesquisa, têm as atribuições de:

> a) formulação e coordenação da política municipal, b) execução dos programas e das ações, c) autorização, reconhecimento, credenciamento, fiscalização, supervisão e avaliação dos

> estabelecimentos do seu sistema de ensino, d) formação continuada de professores em exercício e e) fomento à pesquisa (CÔCO, 2007, p. 1).

De acordo com a lista de escolas do portal do governo do Espírito Santo[15], há 2.421 instituições municipais de educação no estado. Desse número, 855 são instituições que atendem crianças pequenas, algumas das quais atendem a educação infantil em instituições específicas, outras inserem a educação infantil nos mesmos espaços que outros níveis de ensino. Sendo assim, podemos afirmar que 35% da educação municipal é destinada à educação infantil em todo o estado, conforme vemos no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Instituições municipais no Espírito Santo



Esses 35% de instituições de educação infantil estão localizados em todo o estado. As vagas disponibilizadas para o cargo de professor têm diversas denominações no estado: Professor PA; Professor A; Professor de Educação Infantil; Professor II de Educação Infantil; Professor MaPA; Professor I, Professor MAMPA-I; Professor de Educação Infantil- MaMPAII- 0 a 6 anos; Professor MAP1-Ensino Infantil; Professor PCI-

[15]O portal do governo do Estado do Espírito Santo/Secretaria da Educação disponibiliza a lista das escolas das redes de ensino federais, estaduais, municipais e privadas. Essa lista foi atualizada em 2014. <www.educacao.es.gov.br>.

Educação Infantil; PEI-AProfessor campo de atuação: 0 a 3 anos; Educação PEI-B-campo de atuação, 4 a 6 anos; Professor ASCEI (Auxiliar de Serviços do CEI- campo de atuação: 0 a 3 anos) (SILLER, CÔCO, 2008, p. 2).

Para esses cargos, a formação docente mínima exigida nos editais dos concursos é em nível superior em curso de licenciatura de graduação plena em Pedagogia ou, no mínimo, formação em nível médio, na modalidade normal, conforme determina o art. 62 da LDB e a Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação.

Faremos uma apresentação dos mapeamentos relacionados para saber quais municípios já realizaram a inserção do professor de Educação Física na educação infantil no estado, levando em consideração o município, sua localização, a oferta de instituições escolares que atendem as crianças de 0 a 5 anos e os questionários aplicados a 85 profissionais – entre gestores municipais, professores pedagogos e professores de Educação Física.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESPÍRITO SANTO

O estado do Espírito Santo estabelece, em sua constituição, a autonomia dos municípios à administração. Desse modo, a educação infantil fica a cargo das secretarias municipais, que organizam e executam as políticas públicas destinadas a ela.

Sendo assim, cada gestão tem livre arbítrio para buscar formas e soluções mais adequadas para a realidade do município. A oferta e toda parte político-pedagógica da educação infantil fazem parte dessa tomada de decisão das secretarias.

Por esse motivo, no Espírito Santo existem diferentes possibilidades de profissionais e funções que atendem a educação infantil no estado. De acordo com Côco (2009), em 2007 as denominações e funções existentes se localizavam desde as gestão das instituições (direção e coordenação), novos cargos com professores de áreas de conhecimento (dinamizadores), berçaristas, auxiliares de turmas e recreadores. Ademais, alguns profissionais terceirizados, como serventes/auxiliares de serviços gerais e vigias.

> Temos também em alguns municípios o provimento de cargos de profissionais de Educação Física, de Artes, de Língua Estrangeira e de Música para atuação em parceria com a docência na EI (em alguns municípios são chamados de professores dinamizadores)

> com demanda de formação na área e que, assim como os pedagogos, recebem igual remuneração em todos os níveis de ensino em que pode atuar no município (CÔCO, 2009. p. 8).

De acordo com o mapeamento feito em 2013[16], dos 78 municípios do estado, 48 inseriram o professor de Educação Física em suas instituições de educação infantil. Ou seja, 62% dos municípios do estado já inseriram a Educação Física em seus projetos curriculares, junto com seu professor com formação inicial específica.

Para a contratação do professor de Educação Física, é necessário ter a formação em nível superior de graduação, de licenciatura plena ou outra graduação correspondente às áreas de conhecimentos específicos do currículo, com complementação pedagógica, nos termos da legislação vigente, reconhecidos como professor MAPB. De acordo com o mapeamento apresentado por Siller e Côco (2008, p. 6),

> [...] é possível afirmar que a formação proposta é dada a partir de uma concepção diferenciada de cuidado/educação, enfatizando a separação desses dois eixos. Ou seja, as professoras são reconhecidas para tratarem de questões ditas pedagógicas, de ensino-aprendizagem, por meio de atividades estruturadas e as outras profissionais são reconhecidas para tratar de questões ligadas às necessidades básicas (segurança, higiene, bem-estar, proteção e alimentação).

Siller e Côco (2008), baseadas em Wada (2006), acenam ainda a possibilidade de existir a separação entre mente/corpo, "trabalho manual/trabalho intelectual; natureza/cultura; razão/emoção" (p. 54), quando se trata da oferta para os profissionais a serem contratados.

A dicotomia entre corpo e mente já foi apontada pelas pesquisas da área da Educação Física como uma das possíveis tensões existentes, ao inserir seu professor no contexto da educação infantil.

> [...] a questão da dicotomia corpo e mente, onde são valorizadas as atividades sobre mesas e papéis, de concentração, de coordenação motora fina enquanto os movimentos amplos servem apenas como um auxílio, um extravasamento de energias acumuladas, facilitando a concentração e os momentos posteriores em que o corpo deve permanecer estático, engessado em cadeiras. (LIMA et. al., 2007)

[16]Mapeamento obtido em parceria com a professora Dr. Valdete Côco.

Apesar disso, vemos que essa questão não apenas surge com a inserção do professor de Educação Física, mas também é um problema particular de toda educação infantil, ao inserir qualquer outro profissional, pois as distinções entre categorias acabam por não fortalecer a educação infantil e o reconhecimento de seus profissionais. Não seria então essa tensão que retardaria a inserção do professor de educação física no contexto da educação infantil no estado?

A porcentagem de inserção remete-nos a identificar uma expansão de inserção no estado. A Figura 3 nos permite perceber a localização dos municípios que já fizeram tal inserção.

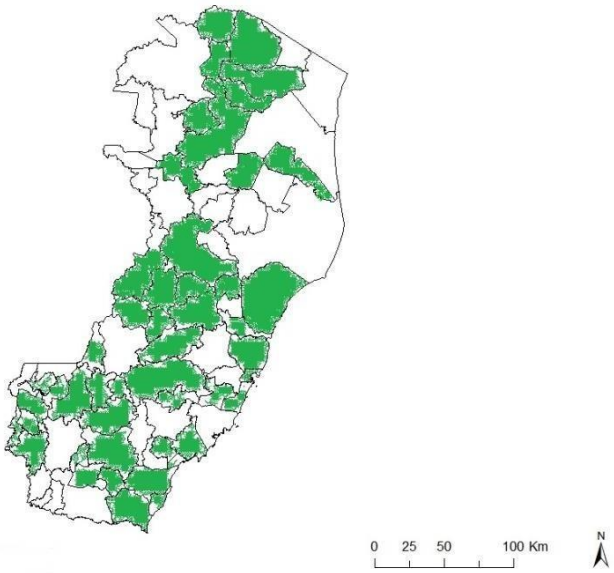


Figura 3 – Educação Física nos municípios do Espírito Santo

Com um primeiro olhar, é possível perceber que não há uma aglomeração de municípios apenas em um determinado lugar. O que vemos é que, em todo o estado, há a presença do professor de Educação Física na educação infantil.

O reconhecimento nacional via políticas públicas que temos sobre a inserção do professor de Educação Física é a promulgação da LDB/96 estabelecendo a Educação Física como disciplina da educação básica. Fora essa lei, não há nenhuma outra especificação para ocorrer tal inserção. Portanto, apesar de essa justificativa ter sido feita durante anos por pesquisadores da área, ela não basta para justificar a inserção. Também não podemos

afirmar que a presença do professor de Educação Física está localizada em todo o Espírito Santo por pretexto de ser uma lei nacional.

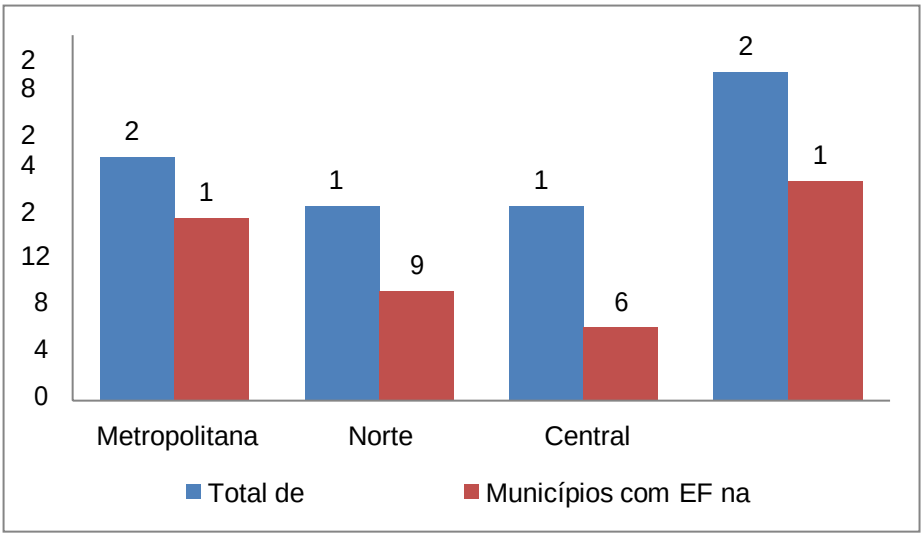
Apesar de sabermos que, além da oferta de vagas para professor de Educação Física, ofertam-se vagas para professores de Artes, Músicas, Línguas Estrangeiras, chamamos a atenção para o movimento de expansão que esteja acontecendo no estado quanto à inserção do professor de Educação Física.

Conseguimos perceber a expansão da inserção da Educação Física na educação infantil no estado, pois, em todas as regiões, já temos a presença do professor de Educação Física, com formação inicial nessa área.

Embora não percebamos nenhuma aglomeração de municípios por região, analisamos a presença do professor de Educação Física levando em consideração as microrregiões e as macrorregiões do estado.

De acordo com as divisões regionais do estado, é possível identificar a localização dos municípios que realizaram essa inserção. Ao observarmos a presença com base na divisão macrorregional, percebemos que apenas a macrorregião Central não atingiu 50% dos municípios que inseriram, em suas instituições de educação infantil, o professor de Educação Física.

Gráfico 2 – Macrorregiões do Espírito Santo



Consideramos que as macrorregiões Metropolitana e Sul são as que possuem mais municípios, por isso possuem mais inserções, o que representa 60% dos municípios do estado e 68% dos municípios que já fizeram a inserção. Além disso, por elas estarem localizadas próximas, pode haver algum movimento de influência entre os próprios municípios.

Percebemos que as microrregiões Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul e Caparaó estão dentro das limitações das macrorregiões Metropolitana e Sul. Saber disso nos chama a atenção sobre a análise das condições das microrregiões do estado em relação à inserção do professor de Educação Física.

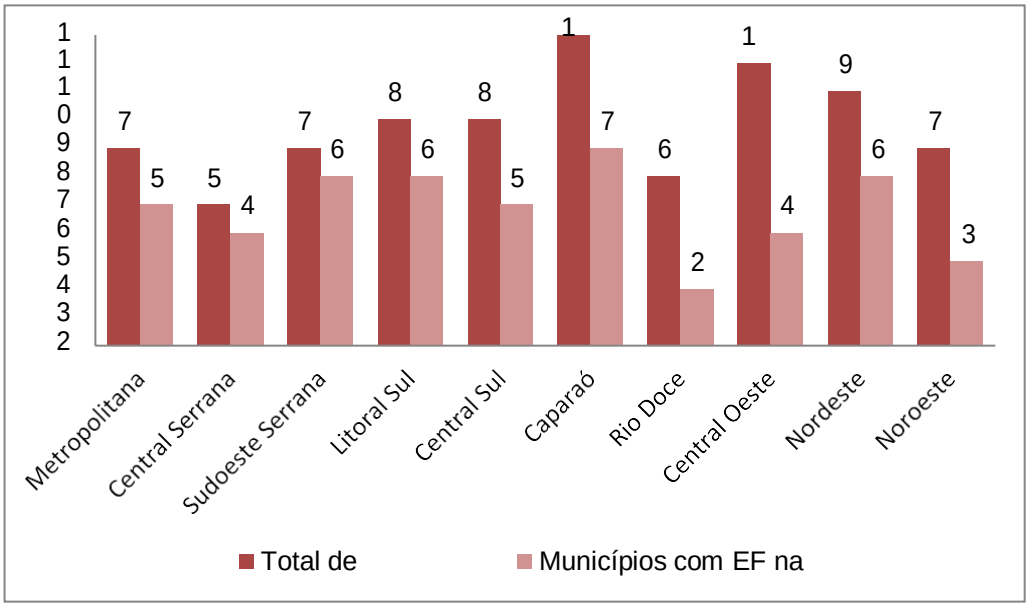
Ao analisarmos os dados visualizando suas microrregiões, conseguimos perceber que as microrregiões Rio Doce, Central Oeste e Noroeste não possuem o professor de Educação Física em mais de 50% de seus municípios. A localização dessas três microrregiões está ligada à das macrorregiões Norte e Central, que não atingem 50% de inserção.

No Gráfico 3, observamos a quantidade de municípios por microrregião e a quantidade de municípios de cada microrregião que possui a Educação Física na educação infantil.

A localização das microrregiões que apresentam baixo índice de inserção é a do norte do estado. Apesar de todas três estarem no Norte, não é possível relacionar seu posicionamento com sua tomada de decisão das secretarias, pois a microrregião Nordeste, apesar de estar também no norte do estado, possui o professor de Educação Física em seis dos seus nove municípios.

As regiões – Metropolitana, Central Serrana, Sudoeste Serrana, Litoral Sul, Central Sul, Caparaó – apresentam uma concentração de inserção maior no estado.

Gráfico 3 – Microrregiões do Espírito Santo que possuem Educação Física



Ao realizarmos um mapeamento no documento de redes municipais, disponível no portal do estado do Espírito Santo, identificamos a quantidade de instituições que atendem a educação infantil, assim como sua localização entre rural e urbana.

É interessante notar que há algumas variações em sua forma de organização no estado, tais como: Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI, CEMEI); Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI); Centro de Educação Infantil (CEI); Centro de Educação Infantil Municipal (CEIM); Creche; Pré-Escola (PE); Creche e Pré-Escola; Jardim de Infância (JI); Educação Infantil; Educação Pré-Escolar (EPE).

Mais: Escola Municipal Pluridocente Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMPEFEI); Escola Municipal Unificada de Ensino Fundamental e Educação Infantil (EMUEFEI), Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental (EMEIEF). Todas são instituições que atendem, no mesmo prédio, a educação infantil e o ensino fundamental. Além disso, as instituições Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) e Centro Municipal de Educação Básica (CMEB) atendem a todos os níveis da educação básica em um único prédio.

Conceição (2013), em sua dissertação de mestrado, objetivou caracterizar as especificidades e dinâmicas de trabalho das EMEIEF buscando cenários no estado e focalizando o município de Guarapari-ES. Nessa pesquisa, ela evidencia que, nesses contextos em que a educação infantil está no mesmo espaço que o ensino fundamental, as crianças convivem e compartilham os mesmos tempos, conversas, lugares, brincadeiras e objetos.

Essa divisão de espaços pode tornar as relações mais complexas, pois, apesar de elas se estabelecerem entre as crianças dos dois níveis de ensino, cada etapa possui a própria especificidade.

A preocupação é que, nesses contextos, a educação infantil sirva apenas como uma preparação para o ensino fundamental, estando subordinada a preparar as crianças desde a pré-escolarizarão, em vez de um lugar onde as práticas se integrem e se completem.

Ao tratar-se da educação infantil, o brincar acaba por perder a centralidade das estratégias pedagógicas, e nesse lugar são colocados o silêncio, a disciplina, a imobilidade. Isso ocorre porque,

> Desde o primeiro ano, o EF caracteriza-se por ser um espaço mais ‘formal’ do que o da EI, preocupando-se em preencher a maior parte do tempo das crianças com atividades dirigidas, de caráter dito “pedagógico”, retirando do brinquedo e do brincar esse caráter (CONCEIÇÃO, 2013, p. 181).

Além disso, essa subordinação da educação infantil ao ensino fundamental fortalece a

> valorização das atividades ao ensino de alguma coisa, à transmissão de conhecimentos, muitas vezes reproduzindo ou antecipando nas instituições que atendem à EI as práticas condenadas pelas próprias escolas de ensino fundamental em que são valorizadas as atividades dirigidas, numa interpretação reducionista do pedagógico que invisibiliza o cuidar e o educar como indissociáveis, desconsiderando as especificidades da EI (CONCEIÇÃO, 2013, p. 182)

Tendo em vista que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está atribuída aos municípios a responsabilidade de ofertar a educação infantil,

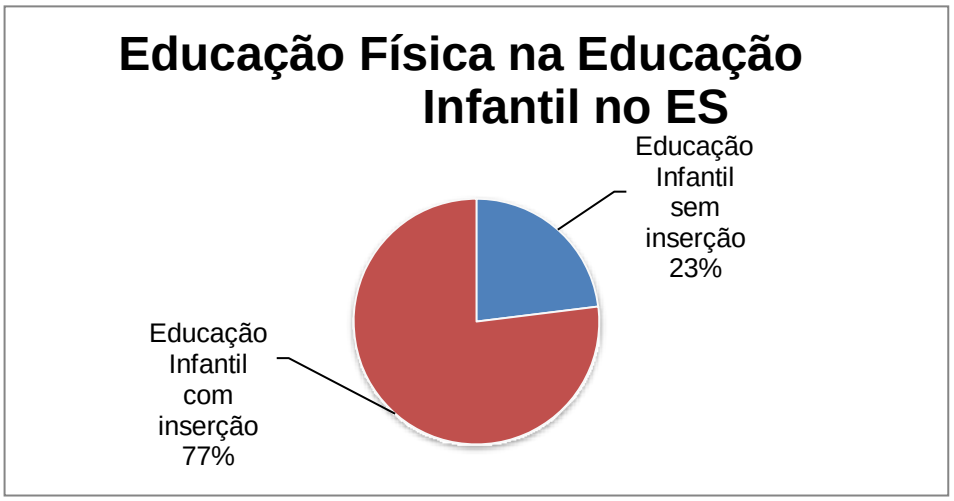
> Os Municípios incumbir-se-ão de: (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino

> fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino (BRASIL, 1996, título IV, art. 11)

Faz-se necessário analisar o tipo de organização do município, pois ele também influencia na lógica escolar adotada e na contratação de professores "disciplinares", estando diretamente ligado à nossa questão.

Como vemos, no Gráfico 4, o total de instituições municipais que atendem a educação em geral – educação básica, ensino profissionalizante e educação especial –, é de 2. 453, do qual 855 atendem a educação infantil. Em 2013, 658 instituições de educação infantil já haviam inserido o professor de Educação Física.

Gráfico 4 – Percentual de inserção no estado de Educação Física na educação infantil



Do total de instituições que atendem crianças pequenas em todo o estado, apenas 23% não inseriram o professor de Educação Física. Esse número evidencia o grande movimento que essa inserção tem tomado em todo o estado, e é nítido o tamanho desse avanço.

Ao olharmos pelos números relacionados às instituições de educação infantil, percebemos que falta pouco para ocorrer a total inserção do professor de Educação Física no contexto da educação das crianças pequenas.

Esses 23% de não inserção demonstram que as secretarias municipais estejam inserindo o professor de Educação Física nas redes de educação infantil por motivos políticos, pois, desde a promulgação da Lei n.º 11.738, a qual regulamentou o piso salarial dos professores de toda a educação básica (conhecida como Lei do Piso), as Secretarias de Educação Municipais tiveram que achar possibilidades para atender essa lei sem descumprir outras.

A Lei do Piso determina que dois terços da carga horária do professor têm que estar em contato direto com o aluno. Entretanto, sobre um terço não há nenhuma especificação. A solução que tem sido encontrada é inserir um profissional com formação mínima em ensino superior.

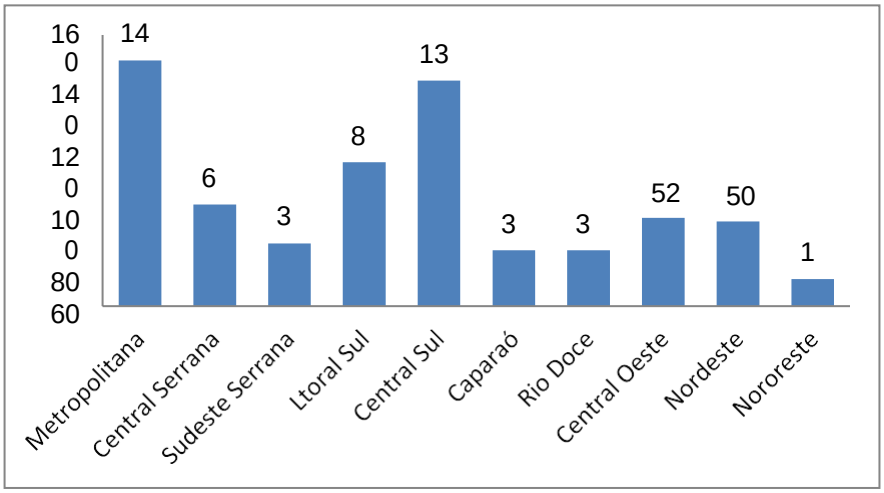
Contudo, apenas inserir um profissional com nível superior não é simples. Além da Lei do Piso, as Secretarias de Educação Municipais devem cumprir as exigências da LDB e das diretrizes e orientações pedagógicas nacionais, passando do cenário político ao pedagógico.

Inserir o professor de Educação Física tem sido uma escolha do corpo de gestores municipais. Acreditamos que as Secretarias de Educação têm visto na Educação Física um potencial a ser utilizado sem romper as orientações pedagógicas. Porém, mais uma vez, evidenciamos que essa escolha está atrelada à autonomia de cada município.

A contribuição que o professor de Educação Física oferece às crianças pequenas está relacionada aos termos – o brincar, o movimento e a interação –apresentados aqui como eixos centrais da educação infantil por estarem no centro da construção e organização da educação infantil nacional apresentada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010, 2013).

Ao analisarmos os municípios que fazem parte do grupo e já inseriram a Educação Física em seu cotidiano, conseguimos identificar a quantidade de instituições por município e sua soma em cada microrregião.

Gráfico 5 – Quantidade de instituições de educação infantil com Educação Física por microrregiões



A microrregião Metropolitana é composta dos municípios de Vila Velha, Viana, Cariacica, Serra, Guarapari, Fundão e Vitória, capital do estado. Ela possui 145 instituições que atendem a educação infantil com o professor de Educação Física. Dos seus sete municípios, Vitória, Serra, Vila Velha, Viana e Fundão fizeram essa inserção.

Porém, como podemos ver na Tabela 1, a microrregião Metropolitana possui, em todos os seus municípios, um momento direcionado ao movimento. Apesar disso, em Cariacica e em Guarapari, esse momento não é necessariamente ministrado por professores com formação inicial em Educação Física, mas por um professor dinamizador ou professor multidisciplinar[17].

QUADRO 13 – Inserção na região Metropolitana

Município	Possui momento da "Educação Física"	Possui professor especialista	Contrato efetivo professor de Educação Física	Contrato temporário professor de Educação Física
Vitória	Sim	Sim	Sim, desde 2006	
Viana	Sim	Sim	Sim, desde 2012	Sim, desde 2012
Vila Velha	Sim	Sim	Sim, desde 2003	

[17] O professor dinamizador é responsável pelo eixo movimento em aulas de 40min a 60min, porém sua formação inicial não é necessariamente a de Educação Física. O professor multidisciplinar é responsável pelo conhecimento artístico e corporal, não sendo necessário também ter formação inicial em Educação Física.

Serra	Sim	Sim	Sim, desde 2013	Sim, desde 2012
Cariacica	Sim	Não, Dinamizadores	-	-
Guarapari	Sim	Não, professor multidisciplinar	-	-
Fundão	Sim	Sim	Não	Sim, desde 2013

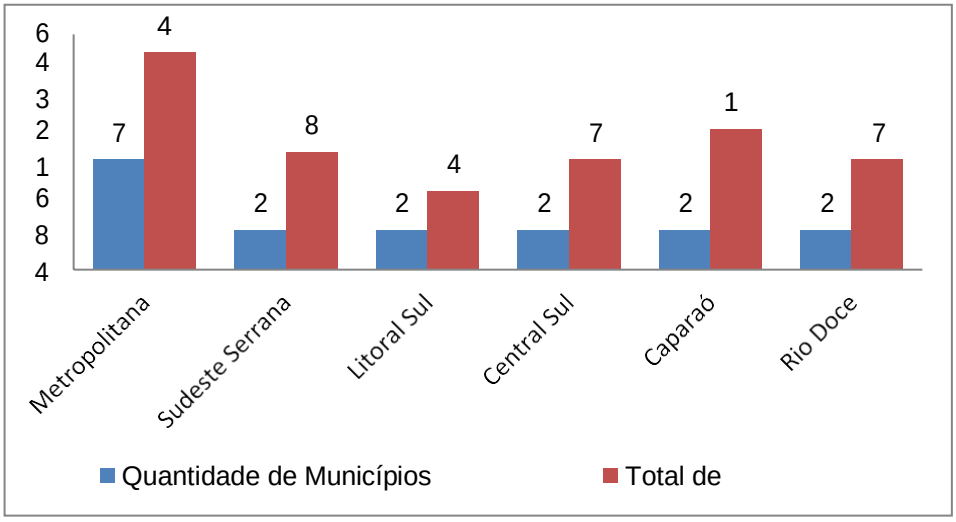
Como podemos perceber, apesar de não haver, nos municípios de Cariacica e Guarapari, a contratação de professores com formação inicial em Educação Física, o conhecimento específico da área tem sido reconhecido como importante para o desenvolvimento das crianças pequenas. Esse conhecimento está diretamente relacionado aos quatro eixos centrais da educação infantil – Brincar, Movimento, Ludicidade e Interação.

Do total de 145 instituições, 45 são do município de Vitória e 51 do município da Serra. Esses dois municípios somam 66% de inserção em toda a microrregião Metropolitana, o que demonstra existir um peso de importância nesses municípios.

Com o questionário aplicado, tivemos a participação dos representantes de 18 municípios do Espírito Santo, divididos em seis microrregiões, resultando em 85 questionários preenchidos.

Podemos notar que a participação da microrregião Metropolitana foi superior à de todas as outras, pois todos os municípios que fazem parte dela participaram da mesa-redonda quando aplicamos o questionário.

Gráfico 6 – Regiões respondentes do questionário aplicado



.

Ao mapearmos a quantidade e a localização de instituições de ensino superior em Educação Física no estado, percebemos que pode haver ainda a relação da formação inicial com a inserção desse profissional na educação infantil.

De acordo com o *site* do MEC, no estado há 17 instituições de ensino superior em Educação Física, das quais uma é na modalidade EAD (Ensino a Distância). Das 16 instituições de ensino presencial, dez são da microrregião Metropolitana, pertencentes aos municípios de Vitória, Serra, Guarapari e Vila Velha. Há ainda um município referente a cada microrregião – Central Sul, Centro Oeste, Central Serrana, Noroeste, Rio Doce e Nordeste –, a saber: Castelo, Colatina, Santa Teresa, Nova Venécia, Linhares, São Mateus, respectivamente.

Dos seis municípios que possuem uma instituição de ensino superior em Educação Física, apenas Castelo, Colatina, Santa Teresa e Nova Venécia já fizeram a inserção do professor de Educação Física nas instituições de educação infantil. Esses municípios estão representando as seguintes microrregiões: Central Sul, Centro Oeste, Central Serrana e Noroeste.

As microrregiões Central Serrana e Central Sul se destacam como microrregiões que já fizeram a inserção da Educação Física na educação infantil em mais de 50% de seus municípios.

A microrregião Central Sul é composta dos municípios Castelo, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Muqui, Atílio Vivácqua, Apiacá e Mimoso do Sul e, no total, possui 133 instituições que atendem a educação infantil com o professor de Educação Física. Ela é a única microrregião que já adotou o formato de Escola/Centro Municipal de Educação Básica (EMEB/CMEB). Dos seus oito municípios, cinco – Atílio Vivácqua, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Jerônimo Monteiro e Muqui – possuem o professor de Educação Física na educação infantil.

A microrregião Central Serrana é composta pelos municípios Itaguaçu, Itarana, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina. Ela totaliza 60 instituições que já inseriram o professor de Educação Física na educação infantil. De seus municípios, apenas Santa Leopoldina ainda não aderiu à inserção.

A microrregião Central Oeste é composta dos municípios Alto Rio Novo, Pancas, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Governador Lindenberg, Marilândia, Colatina, Baixo Guandu e São Roque do Canaã. Totaliza 52 instituições de educação infantil que já fizeram a inserção. Dos seus municípios, apenas Baixo Guandu, Colatina, São Roque do Canaã e Vila Valério aderiram à inserção.

A microrregião Noroeste é formada pelos municípios de Ecoporanga, Água Doce do Norte, Vila Pavão, Nova Venécia, Barra de São Francisco, Mantenópolis e Águia Branca. Ela possui apenas 16 instituições de educação infantil que possuem a Educação Física, pois, entre seus municípios, apenas Águia Branca, Nova Venécia e Vila Pavão fizeram a inserção.

A presença do ensino superior na região Metropolitana nos dá indícios de que o movimento de inserção do professor de Educação Física nas instituições de educação infantil pode estar relacionado com a quantidade e circulação de pesquisas da área que dão visibilidade às práticas de intervenção e suas possibilidades.

Os municípios da Serra e de Vitória têm chamado nossa atenção quanto à quantidade de instituições que já fizeram a inserção, pois, em todo o estado, 22% de instituições de educação infantil que possuem o professor de Educação Física estão nesses municípios.

O município da Serra começou sua inserção em 2012, como cargo de determinação temporária, realizando seu primeiro concurso com cargo específico em 2013. Sendo assim, seu histórico de inserção ainda não tem muito peso em se tratando dos motivos de inserir a Educação Física na educação infantil para o estado. Além disso, consideramos que seu peso em porcentagem de inserção no estado se deve ao tamanho do município e, consequentemente, à quantidade de instituições de educação infantil que ele possui.

A inserção da Educação Física na educação infantil em Vitória[18] existe desde 1991, pois foi feito o primeiro concurso público, quando havia 15 vagas para cargo específico da Educação Física, que poderiam ser ocupadas em Centros Municipais de Educação Infantil.

No final de 1996, parte dos professores de Educação Física que atuavam na educação infantil foi remanejada para o ensino fundamental, outra parte permaneceu num novo formato em um sistema de rodízio conhecido como *Programa de Educação Multicultural de Vitória* (PROEMV). Nesse sistema, os professores especialistas das áreas de Educação Física e Artes faziam rodízio entre os CMEIs do município e atendiam às escolas, algumas vezes com horário separados para cada turma, outras vezes com mais de uma ou todas as turmas no mesmo horário. Com essa diminuição tanto de aulas como de professores atuantes, houve uma supressão desde 1997.

É interessante notar que, na época em que a Educação Física começava a ser suprimida, era a mesma época em que a LDB/96 reconhecia a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a Educação Física seu componente curricular. Sendo assim, eliminamos aqui o argumento que sustenta a inserção da Educação Física apenas pela LDB de 1996.

Em 2004 e 2005, foi implementada a proposta conhecida como "Projeto Piloto" – *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES* – em que os professores especialistas voltaram a ministrar a Educação Física em horários predeterminados (de 30 min a uma hora), dentro da rotina da escola. No fim de 2005, foi criado o cargo de

[18] De acordo com os estudos de NUNES, NETO (2012), que trazem um histórico da inserção da Educação Física na rede municipal de Vitória.

Professor Dinamizador, que deveria possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física ou Licenciatura Plena em Educação Artística, cujas aulas deveriam ocorrer no momento dos planejamentos dos professores regentes. Em 2008, os/as professores/as, tanto regentes de classe quanto dinamizadores, conquistaram como direito quatro planejamentos semanais. Em 2009, esse número ampliou-se para cinco.

Apesar disso, não é possível apontar como principal causa da expansão a influencia dos municípios da região metropolitana. Isso porque inserir um profissional numa etapa de ensino demanda também de um movimento político.

Fato é que em todas as regiões do estado há a presença do professor de educação física na educação infantil. E isso nos leva a considerar o saber do professor de educação física para as crianças pequenas, baseado nos direcionamentos nacionais.

CAPÍTULO V

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM OLHAR SOBRE O PANORAMA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

Temos acompanhado, nos últimos anos no Brasil, tanto nas produções acadêmicas como nos diálogos com as redes de ensino municipais, a do professor com formação em Educação Física na Educação Infantil. No entanto, não encontramos estudos que nos apresentassem um mapa dessa inserção em um contexto mais amplo, como em um Estado ou região do País, desafio este enfrentado neste capítulo ao abordar a realidade do Estado do Espírito Santo. Para tanto, apontamos algumas possibilidades interpretativas sobre os motivos dessa inserção.

Garantida como direito social e dever do Estado e da família desde a promulgação da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), afirmada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e reafirmada pela Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica. Apesar de seu atendimento ser de zero a cinco anos de idade (creche de 0 a 3 e pré-escola de 4 a 5), a obrigatoriedade e gratuidade, por parte do Estado, inicia-se aos quatro anos, como determina a Emenda Constitucional nº 59/2009.[19]

A trajetória da Educação Infantil ao longo dos anos evidencia a luta pelos direitos das crianças por uma educação de qualidade, garantindo as especificidades dessa etapa de ensino e se diferenciando do Fundamental e Médio. Uma forma de possibilitar essa especificidade é assumir, como *eixos centrais* do trabalho *pedagógico,* o brincar, o movimento e a interação (BRASIL, 2010, 2013). Basear o cuidado e a educação das crianças pequenas nesses eixos passa a ser o foco da Educação Infantil, compreendendo a criança como sujeito de direitos, produtora de cultura, a infantil.

Interessante percebermos que, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394/96, estabelecer a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, e a Educação Física como componente curricular obrigatório desse nível de ensino, não é consenso a necessidade do professor com outras formações para além da Pedagogia, nessa etapa de ensino.

Uma análise dos documentos que orientam e norteiam a Educação Infantil Nacional mostra-nos que eles não mencionam a Educação Física, tampouco o professor com formação para essa área. Para tanto, basta uma análise da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Nacional alterada pela Lei n.º 12.796* (BRASIL, 2013); das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010); das *Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação*

[19] A Lei n.º 11.274 altera a redação da LDB n.º 9.394/96, estabelecendo o Ensino Fundamental de nove anos. Nesse caso, temos uma diminuição da Educação Infantil de zero a seis anos, para zero a cinco anos, mudança essa determinada pela Emenda Constitucional n.º 59/2009 e pela Lei n.º 12.796/13.

Básica (BRASIL, 2013b); da *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito da criança de zero a seis anos à educação* (BRASIL, 2006b); dos *Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil,* nº 1 (BRASIL, 2006); dos *Brinquedos e Brincadeiras de Creche – Manual de Orientação Pedagógica* (BRASIL, 2012).

Ao mesmo tempo, fundamentados no estudo de Mello et al. (2012),[20] identificamos um crescimento da produção teórica interessada em discutir temas acerca da Educação Física na Educação Infantil. No período de 1989 a 2010, foram mapeados 53 artigos, dentre os quais podemos citar: Andrade Filho (2006, 2013), Araújo (2007), Ayoub (2005), Barbosa (2001), Debortoli, Linhares e Vago (2001), Freitas (2008), Garanhani (2008), Neira (2008), Sayão (2002), Silva e Pinheiro (2001). Observamos nessas produções questões relacionadas com a corporeidade, gênero, a brincadeira e o jogo, a legitimidade e legalidade da presença da Educação Física na Educação Infantil, a especificidade da área no trato com o movimento, além de algumas propostas teórico-metodológicas para intervenção nesse contexto.

Com o objetivo de produzir pesquisas com questões que emergem da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, alguns pesquisadores se propuseram a investigar o cotidiano dessa intervenção, levantando questões acerca de como ela foi produzida, quais seus limites e possibilidades. São eles: Chagas (2009), Mello et al. (2008), Mello e Santos (2012), Nunes (2005, 2007), Santos e Nunes (2006), Santos et al. (2008), Santos, Nunes e Ferreira Neto (2009).

Os dados apresentados revelam a complexidade do tema, já que a produção vem indicando não apenas um interesse da área, mas a própria presença do professor com formação em Educação Física na Educação Infantil em diferentes municípios brasileiros. Ou seja, apesar de a maioria dos documentos (Leis, Diretrizes, Referenciais Curriculares, Documentos Orientadores do Trabalho Pedagógico) não explicitarem essa obrigatoriedade, ela vem acontecendo. Isso nos oferece elementos necessários para compreendermos a relevância do tema, sobretudo quando nos propomos a estudá-lo no contexto do Estado do Espírito Santo.

Para compreendermos quais são os motivos existentes para que os municípios do Espírito Santo inserissem o professor com formação em Educação Física no contexto da Educação Infantil, realizamos um mapeamento em 2013 de caráter quantitativo do tipo exploratória já que procura discutir um assunto pouco explorado.

Para produzirmos o mapeamento, tivemos que inventariar diferentes formas de acesso às fontes. Fizemos uma busca nos *sites* oficiais das Prefeituras e entramos em contato, por telefone e *e-mail*, com as Secretarias Municipais de Educação. Além disso, compartilhamos os dados de

[20] Este estudo teve por objetivo mapear as publicações sobre a inserção/intervenção da Educação Física na Educação Infantil em cinco periódicos da Educação Física (RBCE, Movimento, Pensar a Prática, Motriz e Revista da Educação Física/UEM).

pesquisa “Mapeamento da Educação Infantil no Espírito Santo”, coordenada pela professora Dr. Valdete Côco.

Também usamos um questionário aplicado aos profissionais da Educação Infantil que participaram da mesa-redonda: “Educação Física na Educação Infantil: do recreador ao professor especialista”, realizado pelo PET/Ufes.[21] Esse questionário possuiu sete perguntas fechadas que abordam a inserção da Educação Física na Educação Infantil, formação do professor, contratação profissional e a existência de documentos orientadores para a prática pedagógica.

Todos os municípios do Espírito Santo foram convidados para o evento. Obtivemos a participação de 85 profissionais de 18 municípios (Anchieta, Aracruz, Barra de São Francisco, Cachoeiro de Itapemirim, Cariacica, Domingos Martins, Fundão, Guarapari, Irupi, Iúna, Linhares, Mimoso do Sul, Rio Novo do Sul, Serra, Venda Nova do Imigrante, Viana, Vila Velha e Vitória), de seis microrregiões (Caparaó, Metropolitana, Litoral-Sul, Rio Doce, Central-Sul, Sudoeste-Serrana).

Desses profissionais, 19 estavam diretamente ligados à Secretaria Municipal de Educação (Seme), 34 eram pedagogas dos Centro Municipal de Educação Infantil (CMEIs) do Estado e 32 eram professores com formação em Educação Física. Utilizamos também a planilha disponível no portal do Estado do Espírito Santo, que apresenta a localização, quantidade e nomenclatura de cada instituição da rede municipal do Estado. Nosso objetivo é relacionar a localização dos municípios com a oferta de Educação Infantil, cruzando com a inserção do professor com formação em Educação Física.

A PRESENÇA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL DO ESPÍRITO SANTO

De acordo com a lista de escolas do portal do governo do Espírito Santo,[22] há 2.421 estabelecimentos municipais de educação no Estado. Desse número, 855 atendem a crianças pequenas, algumas das quais são específicas para a Educação Infantil; outras instituições oferecem a Educação Infantil nos mesmos espaços que outras etapas de ensino. Podemos afirmar que 35% da educação municipal é destinada à Educação Infantil no Estado do Espírito Santo.

A centralidade da Educação Infantil nos municípios está respaldada pela própria Constituição Federal de 1988, que define, em seu Capítulo III, art. 211, §§ 1º, 2º e 3º, que cabe a eles atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; os Estados e o Distrito Federal, preferencialmente nos ensinos Fundamental e Médio. Além disso, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014, p. 10) reafirma o que está na Constituição, ao enfatizar que: “Investir

[21] Realizado no Teatro Universitário da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), em maio de 2013. Contou com as palestras de Valdete Côco, Nelson F. de Andrade Filho e Wagner dos Santos.

[22] O portal do governo do Estado do Espírito Santo/Secretaria da Educação disponibiliza a lista das escolas das redes de ensino federais, estaduais, municipais e privadas. Essa lista foi atualizada em 2014. <www.educacao.es.gov.br>.

fortemente na Educação Infantil, conferindo centralidade no atendimento das crianças de zero a cinco anos, é a tarefa e o grande desafio do município". Caberá ainda a ele, conforme o PNE (BRASIL, 2014, p. 16), na meta 1: "[...]universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) ano".

Não podemos deixar de considerar que, apesar, de haver contribuições e financiamentos das esferas estadual e federal na Educação Infantil, como a sua participação no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), mediante a Lei n.º 11.494/07, os municípios têm enfrentado dificuldades em termos de recursos financeiros, humanos e da própria expansão e manutenção do sistema de ensino.

A partir de sua autonomia, as Secretarias Municipais de Educação formulam e coordenam a política municipal de educação e supervisionam sua execução nas instituições que compõem sua área de competência. Desse modo, os municípios tendem a organizar as instituições de ensino segundo suas necessidades. Sendo assim, cada gestão tem autonomia para buscar formas e soluções mais adequadas para essa realidade. A oferta e toda ação político-pedagógica faz parte dessa tomada de decisão das Secretarias, fundamentada nas legislações que regem a Educação Básica do País.

Exemplo dessa autonomia está nas diferentes nomenclaturas[23] das instituições municipais de Educação Infantil que mapeamos. Elas revelam uma oferta específica para essa etapa de ensino, bem como instituições que a oferecem com o Ensino Fundamental no mesmo prédio e, em menor proporção, as que ofertam toda a Educação Básica no mesmo espaço.

Essa diversidade também se faz evidente nos cargos e funções na Educação Infantil. Siller e Côco (2008) nos mostram, por exemplo, que as vagas disponibilizadas para o cargo de professor têm diversas denominações, tais como: Professor PA; Professor A; Professor de Educação Infantil; Professor II de Educação Infantil; Professor Dinaminzador; Professor MaPA; Professor I; Professor MAMPA-I; Professor de Educação Infantil- MaMPAII- 0 a 6 anos; Professor MAP1-Ensino Infantil; Professor PCI-Educação Infantil; PEI-A Professor campo de atuação: 0 a 3 anos; Educação PEI-B- campo de atuação: 4 a 6 anos; Professor ASCEI (Auxiliar de Serviços do CEI-campo de atuação: 0 a 3 anos).[24]

---

[23] Como exemplo, destacamos os Centros Municipais de Educação Infantil (CMEI), Centros de Educação Infantil Municipal (CEIM), as Escolas Municipais Pluridocentes Ensino Fundamental e Infantil (EMPEFEI) e os Centros Municipais de Educação Básica (CMEB)

[24] Para esses cargos, a formação docente mínima exigida nos editais dos concursos é em nível superior em curso de licenciatura ou, no mínimo, formação em nível médio, na modalidade normal, conforme determina o art. 62 da LDB e a Resolução n.º 3, de 8 de outubro de 1997, do Conselho Nacional de Educação.

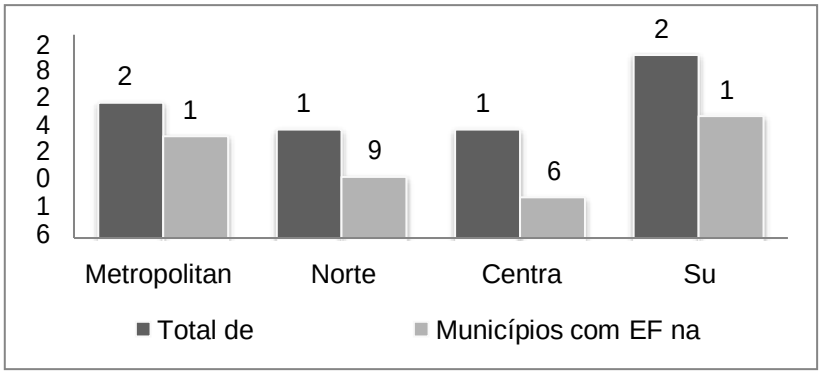
Além disso, como salienta Côco (2009), é preciso compreender que, em 2007, as denominações e funções existentes se localizavam desde as gestões das instituições (direção e coordenação), novos cargos com professores de áreas de conhecimento (dinamizadores), berçaristas, auxiliares de turmas, recreadores e profissionais terceirizados (serviços gerais e vigias).

É no provimento de cargos de profissionais que atuam na Educação Infantil dos municípios que encontramos a presença de professores com formação em áreas específicas, como Educação Física, Arte, Língua Estrangeira, Música e Filosofia. É interessante observar que nem sempre esses profissionais têm as denominações relacionadas com sua área de formação. O município de Vitória, por exemplo, denomina aqueles que têm formação em Educação Física, Arte e Música de professores dinamizadores.

Para além da denominação, que é um fator importante para compreendermos as funções e tensões existentes na inserção desses profissionais na Educação Infantil, cabe-nos, neste momento, ponderar que, de acordo com o mapeamento feito em 2013,[25] dos 78 municípios do Estado, 48 (62%) inseriram o professor com formação em Educação Física em suas instituições de Educação Infantil.

Se fizermos uma análise fundamentada na divisão das quatro macrorregiões do Estado, percebemos que apenas a Central atingiu 37% dos municípios que inseriram o professor com formação em Educação Física na Educação Infantil. A Região Metropolitana corresponde a 75%, a Norte 56% e a Sul 66%. No Gráfico 1, apresentamos a distribuição da quantidade das macrorregiões, identificando os números de municípios que fizeram a inserção.

Gráfico 2 – Macrorregiões do Espírito Santo



Fonte: Os autores.

Ao analisarmos os dados comparando as macrorregiões com as microrregiões, conforme Gráfico 1 e 2, conseguimos perceber que Rio Doce, Central-Oeste e Noroeste não possuem professor com formação em Educação Física em mais de 50% de seus municípios. A localização

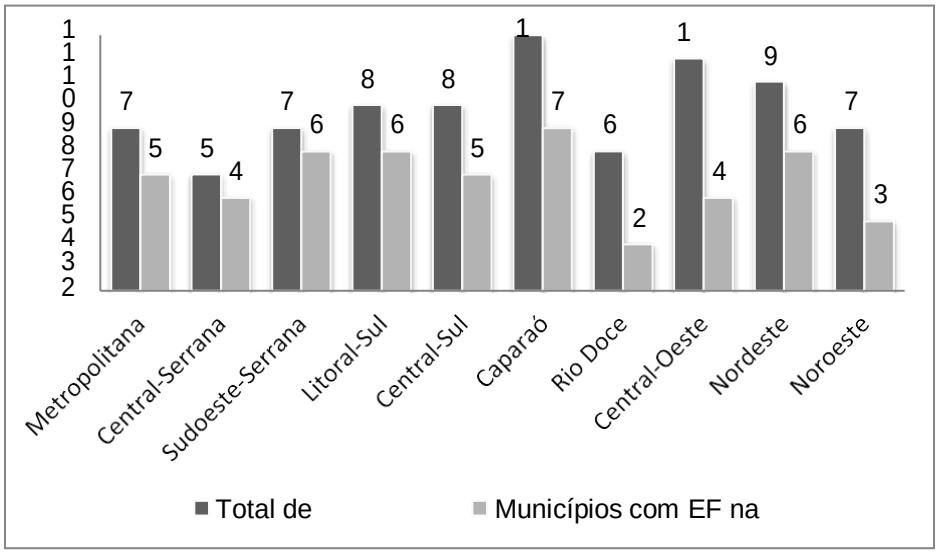
[25] Mapeamento obtido em parceria com a professora Dr. Valdete Côco.

dessas três microrregiões está ligada à das macrorregiões Norte e Central, que atingiram 56% e 37% de inserção, respectivamente.

Apesar de todas as três estarem na macrorregião Norte, não é possível relacionar seu posicionamento com a tomada de decisão das Secretarias, pois a microrregião Nordeste, que faz parte da macrorregião Norte, possui o professor de Educação Física em seis dos seus nove municípios.

As regiões Metropolitana, Central-Serrana, Sudoeste-Serrana, Litoral-Sul, Central-Sul, Caparaó apresentam a maior concentração de professores com formação em Educação Física. Ao analisarmos os municípios que fazem parte do grupo que já inseriram a Educação Física em seu cotidiano, conseguimos identificar a quantidade de municípios na correlação com a microrregião, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 3 – Microrregiões do Espírito Santo que possuem Educação Física



Fonte: Os autores.

A microrregião Central-Sul, composta pelos municípios de Castelo, Vargem Alta, Cachoeiro de Itapemirim, Jerônimo Monteiro, Muqui, Atílio Vivácqua, Apiacá e Mimoso do Sul, é a única microrregião que adotou o formato de Escola/Centro Municipal de Educação Básica (EMEB/CMEB). Dos seus oito municípios, cinco (Atílio Vivácqua, Cachoeiro de Itapemirim, Castelo, Jerônimo Monteiro e Muqui) possuem professor com formação em Educação Física na Educação Infantil. A microrregião Central-Serrana é composta pelos municípios Itaguaçu, Itarana, Santa Teresa, Santa Maria de Jetibá e Santa Leopoldina. Desses municípios, apenas Santa Leopoldina ainda não fez a inserção.

A microrregião Central-Oeste é composta dos municípios Alto Rio Novo, Pancas, São Domingos do Norte, São Gabriel da Palha, Vila Valério, Governador Lindenberg, Marilândia, Colatina, Baixo Guandu e São Roque do Canaã. Dos seus municípios, apenas Baixo Guandu, Colatina, São Roque do Canaã e Vila Valério aderiram à inserção.

A microrregião Noroeste é formada pelos municípios de Ecoporanga, Água Doce do Norte, Vila Pavão, Nova Venécia, Barra de São Francisco, Mantenópolis e Águia Branca. Entre seus municípios, apenas Águia Branca, Nova Venécia e Vila Pavão fizeram a inserção.

A microrregião Metropolitana é composta pelos municípios de Vila Velha, Viana, Cariacica, Serra, Guarapari, Fundão e Vitória, capital do Estado. Dos sete municípios, apenas Cariacica não realizou a inserção,[26] conforme o Quadro 1.

Quadro 13 – Inserção na região Metropolitana em 2013

Município	**Possui momento da "Educação Física"**	**Possui professor especialista**	**Contrato efetivo de professor de Educação Física**	**Contrato temporário de professor de Educação Física**
Vitória	Sim	Sim	Sim, retomada em 2006	
Viana	Sim	Sim	Sim, desde 2013	Sim, desde 2012
Vila Velha	Sim	Sim	Sim, desde 2013	
Serra	Sim	Sim	Sim, desde 2013	Sim, desde 2012
Cariacica	Sim	Não, dinamizadores	-	-
Guarapari	Sim	Não, professor multidisciplinar	-	-
Fundão	Sim	Sim	Não	Sim, desde 2013

Fonte: Os autores.

Dos municípios que possuem professor especialista, observamos, na região Metropolitana, conforme o Quadro 1, a presença de concursados, como é o caso de Vitória, Viana, Vila Velha e Serra. É importante ressaltar que essa não é uma especificidade desses municípios. Em contato com todas as Secretarias, tendo a resposta de 21 delas, verificamos que, em Ibiraçu, Domingos Martins e Venda Nova do Imigrante, também há professores concursados.

Observamos em Fundão a presença do professor com contrato temporário, assim como em Anchieta, Brejetuba, Marataízes, Marechal Floriano, Rio Novo do Sul, Santa Maria de Jetibá. E, por fim, temos professores contratados ou com extensão de carga horária, como em Laranja da Terra. Essa é uma realidade não encontrada na microrregião Metropolitana.

Quando analisamos a inserção dos professores com formação em Educação Física, focalizando os anos em que ela foi realizada na região Metropolitana, conforme o Quadro 1,

[26] Como os dados foram coletados em 2013 não incluímos a inserção realizada por Cariacica, pois ocorreu em 2014.

observamos que, com exceção de Vitória, elas ocorreram após o ano de 2012. Esse fato pode ser explicado pela promulgação da Lei n.º 11.738/08, que regulamentou o piso salarial dos professores de toda a Educação Básica (conhecida como Lei do Piso), bem como em seu § 4º, que definiu 2/3 da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. A interpretação realizada foi de que o outro 1/3 é destinado para o planejamento.

Esse movimento encontra respaldo na LDB nº 9.394/96, ao afirmar que, para promover a valorização dos profissionais de educação – e consequentemente garantir uma educação de qualidade –, tais profissionais devem ter assegurado um "[...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho" (BRASIL, 1996, art. 67, V).

As legislações criaram uma demanda de garantia do planejamento do professor que já atuava na Educação Infantil, gerando, assim, a necessidade da contratação de professores com formação superior.[27] A escolha realizada por 62% dos municípios do Espírito Santo foi inserir professores com formação em Educação Física, embora a Lei, bem como o DCNEI (2010) e o DCNEB (2013) não estabeleçam essa definição.[28]

Se tomarmos como referência a microrregião Metropolitana, percebemos que os municípios em que não há professor com formação em Educação Física na Educação Infantil, até o ano de 2013, são Cariacica e Guarapari. O que encontramos são momentos específicos direcionados ao trabalho com o movimento corporal realizado por professor com a denominação de dinamizador ou multidisciplinar. Essa também é a realidade de Iconha, Itarana, Guaçuí, Alfredo Chaves e Santa Leopoldina.

Nesses casos, observamos uma prática determinada pela delimitação de um tempo de aula entre 40 e 60 minutos, em que se trabalha com as linguagens artísticas e corporais, porém por professores com formação em Pedagogia. Observa-se uma interpretação da LDB nº 9394/96, em que se assume o trabalho com a Educação Física sem que se tenha necessidade do profissional com formação. No entanto, é interessante pontuar que essa organização do tempo escolar é a mesma assumida ao se inserir o professor com formação em Educação Física nos currículos da Educação Infantil do Estado.

Desse modo, percebemos que a perspectiva adotada para organizar os tempos escolares das instituições de Educação Infantil está se fundamentando no modelo utilizado pelo Ensino

[27] A nova reformulação da LDB n.º 12.796/13 traz em seu art. 62 que, "A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível 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 nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal" (BRASIL, 2013, p. 2).

[28] Apesar de não percebermos essa definição, o livro selecionado para o Acervo do Professor da Educação Infantil, integrante do Programa Nacional Biblioteca da Escala do Governo Federal, elaborado por Nist-Piccolo e Moreira (2012), apresenta pistas sobre o reconhecimento da Educação Física nessa etapa de ensino. Ao assumirem como eixo o movimento, os autores focalizam a necessidade de construir um programa de Educação Física voltado para o público infantil.

Fundamental, que a organiza em aulas de 50 minutos, garantindo uma lógica que favoreça os tempos de planejamento e o trabalho das diferentes disciplinas.

Nossa preocupação está na perda da identidade da Educação Infantil em favor de uma perspectiva que tem como propósito alfabetizar cada vez mais cedo, ou na idade certa. Nesse ponto, não devemos confundir a ideia da criação de uma base nacional comum, como exposto na Lei n.º 12.796/13, com um modelo nacional que ignore as especificidades de cada etapa de ensino, suas finalidades e os sujeitos por ele atendidos. Sendo assim,

> Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 2013, art. 26, p. 1).

Uma base nacional comum não deve ignorar as especificidades da Educação Infantil, sobretudo as singularidades do fazer pedagógico realizado com as crianças de zero a cinco anos que demanda dos professores, com diferentes formações, a capacidade de trabalhar os conteúdos por meio da articulação dos eixos brincadeira, interação e ludicidade.

Contudo, a discussão sobre a presença ou não do professor com formação na área no contexto da Educação Infantil não é nova. Freire (1991, p. 77) já trazia para o debate o questionamento sobre "Quem deve dar aulas de Educação Física?". O importante, para o autor, é a criança não ser privada da Educação Física a que tem direito.

Desse modo, Freire (1991) destaca dois pontos como sendo os norteadores da disputa pelas aulas de Educação Física na Educação Infantil: o primeiro deles remete ao plano econômico, ou seja, a utilização dos professores regentes de classe nas aulas de Educação Física não demanda, necessariamente, um aumento do número do corpo docente, nem tampouco de encargos financeiros; o segundo ponto refere-se à questão legal:

> Não adianta determinar, por resoluções oficiais, que a professora de sala de aula ministre aulas de Educação Física. Decretos, portarias e leis não satisfazem as exigências de competência, assim como contratar um professor de Educação Física despreparado para tal função só pioraria o quadro existente (FREIRE, 1991, p. 79).

É interessante destacar que Freire já sinalizava, em 1991, para as tensões e lutas no campo sobre a inserção do professor em Educação Física, evidenciando que esse movimento se inicia antes da LDB de 1996. Nesse sentido, é importante darmos visibilidade ao modo como ocorreu esse movimento na Capital, Vitória, por acreditarmos que ela apresentou possibilidades para que os outros municípios resolvessem a questão da garantia do planejamento dos professores com formação em Pedagogia, mediante a implementação da Lei n.º 11.738/08.

Especificamente no Espírito Santo, o município de Vitória fez seu primeiro concurso público voltado para esses professores na Educação Infantil no ano de 1991, ofertando 15 vagas (FERREIRA NETO; NUNES, 2012).

No final de 1996, parte dos professores com formação em Educação Física que atuavam na Educação Infantil foi remanejada para o Ensino Fundamental, outra parte permaneceu num novo formato em um sistema de rodízio, conhecido como *Programa de Educação Multicultural de Vitória* (Proemv). Nesse sistema, os professores especialistas das áreas de Educação Física e Arte faziam rodízio entre os CMEIs do município, algumas vezes com horário separado para cada turma, outras vezes com mais de uma ou todas as turmas no mesmo horário. De acordo com Nunes e Berto (2009, p. 4),

> O objetivo central desse programa era revitalizar a proposta curricular da Educação Infantil, auxiliando os professores regentes em suas práticas cotidianas e em seus referenciais sobre a infância e a cultura lúdica, pela acessoria de aproximadamente 15 professores de Educação Física e Arte.

Com essa diminuição dos profissionais especializados da rede municipal de Vitória, aconteceu a supressão da disciplina Educação Física em 1997 (SANTOS; GUIMARÃES JÚNIOR, 2004). É interessante notar que, a época em que a Educação Física começava a ser retirada do currículo, foi um ano após ela ser reconhecia na LDB nº 9394/96 como componente curricular obrigatório da Educação Básica, sendo a Educação Infantil sua primeira etapa.

Em 2004 e 2005, foi retomada a ideia de inserir as disciplinas Educação Física e Arte na Educação Infantil por meio da proposta conhecida como "Projeto Piloto" - *Projeto de Implantação das Disciplinas Educação Física e Artes Visuais na Proposta de Educação Infantil do Sistema de Educação Básica de Vitória/ES* – pelo qual os professores especialistas voltaram a ministrar a Educação Física em horários predeterminados (30min a uma hora) dentro da rotina da escola.

Em 2006, foi criado o cargo de Professor Dinamizador, que deveria possuir formação em Licenciatura Plena em Educação Física ou em Educação Artística, e suas aulas deveriam acontecer no momento dos planejamentos dos professores regentes. A denominação Dinamizador não apenas diferencia o profissional que atua na Educação Infantil, mas também demarca preocupações administrativas e pedagógicas. O uso do termo cria uma função específica para a Educação Infantil e evita a possibilidade de migração desses profissionais para o Ensino Fundamental. Além disso, ele sugere a presença de um fazer pedagógico, ou seja, a dinamização, e não de áreas de conhecimento específicas, o que configuraria a inserção de uma disciplina em um currículo que não se organiza dessa forma.

Ferreira Neto e Nunes (2012), Rodrigues, Figueiredo e Andrade Filho (2012) evidenciam as tensões vividas por esses profissionais no contexto da Educação Infantil de Vitória, dentre elas, a ideia de se criar uma cadeira/função cujo objetivo central é garantir o planejamento do outro, professor com formação em Pedagogia, e/ou suprimir suas ausências.

Com esse objetivo que fundamenta, inclusive, as representações daqueles que atuam na Educação Infantil, como criar tempos para a construção de planejamentos coletivos que figurariam outra forma de conceber o conhecimento e o currículo? Nesse ponto, é importante trazer para o debate a descrição de cargos e atribuições presente no art. 9 da Lei n.º 6.754 (VITÓRIA, 2006 p. 7, grifos nosso), sobre o professor dinamizador: "Planejar, ministrar, acompanhar e avaliar as atividades pedagógicas desenvolvidas com alunos do Ensino Infantil, em parceria com os demais profissionais da Unidade de Ensino e comunidade escolar, quando necessário, em consonância com o projeto político pedagógico".

A inserção da Educação Física no contexto da Educação Infantil implica a adequação dessa área de conhecimentos às características e necessidades do ensino formal destinado à pequena infância, o que vai muito além das questões de fundo econômico ou legal. Uma das características dessa etapa de ensino é sua organização curricular descaracterizada da lógica disciplinar.

Talvez, o próprio o saber que a Educação Física assume como seu estatuto epistemológico tenha contribuído para a sua inserção, já que o brincar, o movimento e a interação – apresentados nas DCNEIs (2010), BBC (2012) e DCNEB (2013) como eixos centrais da Educação Infantil – se configuram como parte importante desses saberes. Considerando que a Educação Infantil não está dividida em disciplinas, esses eixos têm, de fato, um papel central na definição do trabalho pedagógico na Educação Infantil.

Nesse caso, identificar a importância dos eixos brincadeiras, interação e movimento contribui para compreendermos de que forma a Educação Física tem, e pode contribuir para o desenvolvimento da Educação Infantil. O fato de essa disciplina não se caracterizar, assim como a Arte e a Música, como áreas de conhecimento que privilegiam o "ler, escrever e contar", acaba por ganhar destaque na Educação Infantil, justamente por utilizar um saber que se encontra na linguagem corporal, entendida como forma de expressão e comunicação. A Educação Física assume um estatuto epistêmico que privilegia um saber que se diferencia das demais disciplinas.

> Se pensarmos com base nas figuras do aprender, propostas por Charlot (2000), e as diferentes relações que podem ser estabelecidas com o conhecimento, compreendemos que a Educação Física trabalha com outro registro epistêmico. As figuras do aprender permitem compreender que os diferentes saberes que compõem o currículo escolar possuem registros que não são similares. Então, o que se ensina, a forma como se ensina nas disciplinas e o que se espera que seja

> aprendido pelos alunos não ocorrem do mesmo modo (MELLO et al., 2012).

Quando entendemos a Educação Infantil como espaço e tempo de valorização de linguagens, para além da verbal, e de experiências que extrapolam o âmbito cognitivo, não temos dúvida sobre a contribuição da Arte, da Educação Física e da Música como áreas de conhecimento no trabalho com crianças menores de seis anos (SANTOS et al., 2012). O interesse, neste caso, não está em justificar a presença ou não dessas disciplinas, mas em discutir as metodologias de trabalho para além da lógica disciplinar, apresentando possibilidades concretas de atuação profissional.

Essas são questões que atravessam a realidade dos municípios, ou seja: como inserir áreas de conhecimento não caracterizando a Educação Infantil como um modelo de escolarização que se fundamenta no Ensino Fundamental? Isso significa que a possibilidade do trabalho pedagógico do professor de Educação Física não elimina a necessidade de estarmos atentos às mudanças provocadas por sua inserção na organização dos tempos e espaços e do próprio currículo da educação da infância. Se, por um lado, contribui para a compreensão do movimento, da brincadeira, da interação e da ludicidade como singularidades das crianças reconhecendo as culturas infantis, por outro, favorece a construção de uma organização curricular em tempos previamente fixados que se distanciam das necessidades e interesses das crianças, aproximando-se do que é visto no Ensino Fundamental e Médio.

Com isso, percebemos, em nossas pesquisas (KLIPPEL; MELLO, 2012; MELLO; SANTOS, 2012; SANTOS; NUNES, 2006; SANTOS; NUNES; FERREIRA NETO, 2009) e no diálogo com professoras e crianças, que a lógica escolarizante tem se instituído cada vez mais cedo na Educação Infantil e tem priorizado aprendizagens de cunho cognitivo, em especial, a alfabetização, em um movimento que restringe as linguagens à oralidade e à escrita. Sarmento (2006) salienta que a escola é um ambiente social em que, cada vez mais, as singularidades da criança são secundarizadas em detrimento de um olhar universalizante que a entende apenas como aluno, não a distinguindo, na maioria das vezes, do outro-adulto.

De maneira oposta, considerarmos que as suas singularidades implicam tanto o reconhecimento das culturas infantis como modos específicos de interpretação e de representação do mundo, quanto a compreensão da brincadeira, da interação e da ludicidade como a principal linguagem que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida. Essas considerações podem contribuir para que os seus interesses e necessidades sejam contemplados nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos na Educação Infantil.

Dentre os aspectos que são fundamentais ao debate em torno de um trabalho articulado entre profissionais com diferentes formações no contexto da Educação Infantil e uma organização

escolar que possibilite essa perspectiva, projetamos a necessidade de uma ação conjunta que articule diferente saberes.

A partir de diversas linguagens, é preciso, como salientam Beauchamp, Pagel e Nascimento (2007), definir o brincar como um modo de ser e estar no mundo; como uma das prioridades de estudo nos espaços de debates pedagógicos, nos programas de formação continuada, nos tempos de planejamento; como uma expressão legítima e única da infância; o lúdico como um dos princípios para a prática pedagógica; a brincadeira nos tempos e espaços da escola e das salas de aula como possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias.

Nesse sentido, inserir outro profissional no contexto da Educação Infantil significa gerar um esforço em integrar as propostas de trabalho não para hierarquizar os conhecimentos, mas sim para fazer as trocas necessárias para respeitar as especificidades do trabalho com as crianças pequenas (CÔCO, 2009). Jorge (2012, p. 9) salienta que,

> Ao buscar integrar sua prática aos demais saberes e fazeres presentes na EI, o professor de EF supera a ideia cristalizada de conhecimento ao entender que o mesmo é complexo e assim começa a romper com as relações de hierarquia entre os fazeres/saberes construídos ao longo da história.

O compartilhamento de saberes entre os profissionais aparece para afirmar a necessidade dessa integração curricular na Educação Infantil para a efetivação de um trabalho em conjunto (JORGE, 2012; MELLO et al., 2012; KLIPPEL, 2012; ARAÚJO, 2007). Ou seja, a demanda provocada na atualidade requer dos profissionais que trabalham na Educação da Infância uma atuação que atente à formação integral, ao trabalho com diferentes linguagens, em um movimento que favoreça uma educação das/com as crianças pela e na experiência do sujeito com o conhecimento. Parte-se de problemas e projetos gerais para a produção de ações particulares, tendo em vista a especificidade de cada área de conhecimento que, apesar de apresentar suas particularidades, dialoga com o projeto maior, promovendo uma unidade na diversidade do universo das instituições escolarizadas.

A inserção crescente do professor de Educação Física na Educação Infantil revela pontos positivos no que se refere à sua contribuição para a educação das crianças pequenas. Porém, também faz surgir questões que estão diretamente associadas à organização das instituições de Educação Infantil; à inserção de uma disciplina em um contexto não disciplinar; ao currículo e à prática pedagógica; à organização do espaço e tempo escolar; à própria cultura infantil; às especificidades do ensino no trabalho com as crianças; e à formação inicial e continuada da Educação Física (AYOUB, 2001; MELLO; SANTOS, 2012; SAYÃO, 2002; MELLO et al., 2012).

Assim, cada instituição deve estabelecer modos de integração dessas experiências, a saber que as crianças pequenas devem ter condições de "[...] usufruírem plenamente suas possibilidades de apropriação e de produção de significados no mundo da natureza e da cultura" (BRASIL, 2006, p. 18), a partir do incentivo ao: brincar; movimentar-se em espaços amplos e ao ar livre; desenvolver a imaginação, a curiosidade e a capacidade de expressão; e diversificar atividades, escolhas e companheiros de interação em creches, pré-escolas e centros de Educação Infantil.

Por fim, ao darmos visibilidade à inserção do professor com formação em Educação Física na Educação Infantil em 62% dos municípios, não podemos deixar de destacar o papel da Universidade nesse processo. Temos aqui movimentos variados, como diálogo com as Secretarias, por meio de assessorias, palestras e formações continuadas de professores, investimento na formação no curso de Licenciatura e na Pós-Graduação, bem como a organização de eventos específicos sobre o tema e a produção/publicação de conhecimentos.

No diálogo político com as redes na produção de possibilidades para a inserção do professor com formação em Educação Física e Arte, não podemos desconsiderar o processo realizado na Prefeitura Municipal de Vitória com a criação do Projeto Piloto. Por meio da parceria com a Universidade Federal, na figura do professor Nelson Figueiredo de Andrade Filho, foram realizadas as ações que possibilitaram a materialização do projeto que marcou o retorno da Educação Física na rede de ensino infantil da Capital.

Além disso, as ações desenvolvidas no cotidiano pelos professores que participaram desse processo acenaram as possibilidades de contribuição da área para a Educação Infantil. Nesse caso, a justificativa para a inserção não está no plano legal, mas nas práticas realizadas por esses profissionais no cotidiano da Educação Infantil e no reconhecimento dos pares sobre a contribuição do trabalho pedagógico realizado pela Educação Física. Compreendemos que essas práticas desenvolvidas nos diferentes municípios têm contribuído para a permanência e ampliação dos professores com formação em Educação Física.

Mapeamos também nesse período a produção de pesquisas acadêmicas construídas no diálogo com os cotidianos da Educação Infantil por professores que atuavam no Projeto Piloto. Esse é o caso do trabalho de conclusão de curso de especialização, realizado na Ufes, de Nunes (2005) e Guimarães Júnior (2006).

A parceria entre Secretaria e Instituição de Ensino Superior também se fez presente na Prefeitura de Vila Velha com a Universidade dessa cidade, sobretudo no diálogo com os professores André da Silva Mello e Wagner dos Santos.[29] Do mesmo modo, naquela instituição,

[29] Baptista (2013), ao estudar a inserção da Educação Física na Educação Infantil de Vila Velha, demonstra o papel dos professores nesse processo.

foram orientados inúmeros trabalhos de conclusão de curso sobre a Educação Física na Educação Infantil, tendo como contexto o Estágio Supervisionado.[30]

O movimento de pesquisa tem fortalecido um campo de estudo, bem como evidenciando os esforços em dar visibilidade às possibilidades e tensões enfrentadas pela Educação Física na Educação Infantil. Destaque deve ser dado ao movimento realizado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física e em Educação da Ufes.[31] Esses programas são responsáveis pela produção de dissertações e teses sobre o tema, com seus desdobramentos em livros e capítulos, artigos em periódicos e em eventos científicos.[32]

Em uma análise, por exemplo, das pesquisas sobre a Educação Física na Educação Infantil realizadas na Ufes, conseguimos identificar que os autores por vezes acenam possibilidades para a prática e também tensões que são geradas nesse cotidiano. Dentre as tensões, os autores, de maneira geral, dão destaque a quatro pontos: a) modelo disciplinar escolar (NUNES, 2007; SANTOS; NUNES, 2006); b) hierarquização/fragmentação do conhecimento (FERREIRA NETO; NUNES, 2012; c) falta de parceria entre as professoras (MELLO et al., 2012); d) representações sociais por professores de Educação Física na Educação Infantil (JORGE, 2012; MELLO et al., 2012; RODRIGUES; FIGUEIREDO; ANDRADE FILHO, 2012).

Paralelamente aos estudos que apontam as tensões e desafios, existem aqueles que indicam possibilidades de práticas no contexto da Educação Infantil. São eles: a) Compartilhamento de ações (JORGE, 2012); b) Ressignificação do conhecimento (MELLO; SANTOS, 2012); c) Compartilhamento de saberes entre os profissionais (NUNES; SANTOS, 2006; GUIMARÃES JÚNIOR, 2006; CHAGAS, 2009); d) Importância da linguagem corporal e do brincar como ofício da criança (ARAÚJO, 2007; ANDRADE FILHO, 2013; KLIPPEL, 2012).

Destacamos o fato de que o compartilhamento de saberes entre os profissionais aparece para afirmar a necessidade da integração curricular na Educação Infantil para a efetivação de um trabalho em parceria (ARAÚJO, 2007; ASSIS, 2015; JORGE, 2012; MELLO *et al.*, 2012; KLIPPEL, 2012; ROSA, 2014). As produções acadêmicas revelam um investimento na formação

---

[30] Dos trabalhos orientados por André da Silva Mello, localizamos seis monografias de conclusão produzidas na Universidade de Vila Velha e oito na Universidade Federal do Espírito Santo.
Dos trabalhos orientados por Wagner dos Santos, mapeamos oito monografias de conclusão de curso orientadas na Universidade de Vila Velha. Identificamos ainda cinco monografias de especialização sobre o tema, três realizadas no Centro de Educação e duas no Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

[31] No Programa de Pós-Graduação em Educação Física, encontramos dez dissertações defendidas sobre Educação Física na Educação Infantil, três orientadas pelo professor Andre Mello, três por Zenólia Christina C. Figueiredo, duas em coorientação do professor Nelson de Andrade Filho, duas por Valter Bracht, uma por Amarílio Ferreira Neto e uma por Wagner dos Santos.

[32] Tomando como referência os grupos de pesquisa Proteoria e Práxis do Programa de Pós-Graduação em Educação Física, encontramos no primeiro o quantitativo de dez artigos científicos, um livro, quatorze capítulos de livros e vinte e três publicações em eventos acadêmicos. No segundo, o quantitativo de três artigos científicos, dois livros, dois capítulos de livro e nove publicações em eventos acadêmicos.

de professores na medida em que, em sua maioria, são derivadas de trabalho de conclusão de curso, dissertações e teses de professores que atuam ou atuavam na Educação Infantil.[33]

Além disso, essa produção acadêmica circula em seminários, congressos e formações continuadas. A própria mesa-redonda realizada pelo PET, em que procedemos à aplicação do questionário para esta pesquisa, é reveladora do interesse das Secretarias sobre a temática. Nesse caso, estiveram presentes representantes de dezoito municípios do Estado do Espírito Santo. Para entendemos o interesse pelo tema, é preciso trazer para análise os desdobramentos provocados por esse evento. Por meio dele, recebemos uma solicitação do Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil: Políticas Públicas para Educação Infantil (Mieib) para participarmos de um seminário para tratar sobre essa temática com os secretários e/ou representantes das Secretarias do Estado.[34] Também recebemos convite de diferentes municípios, dentre eles, Aracruz, Cariacica, Fundão, João Neiva, São Mateus, Santa Maria de Jetibá, Serra, Vitória e Vila Velha, para participarmos de formações continuadas para tratar da Educação Infantil com o diálogo com a Educação Física.[35]

Objetivamos, nos limites deste texto, apresentar um mapeamento sobre a inserção do professor com formação em Educação Física na Educação Infantil, levantando diferentes possibilidades para entendermos seus motivos. Nesse caso, traçamos uma análise em diálogo com a legislação brasileira, com documentos de orientações pedagógicas, evidenciando o interesse do campo acadêmico local sobre o tema.

A inserção de outro profissional na Educação Infantil levanta questões de cunhos político e pedagógico: político, pois a inclusão profissional nas instituições de educação é direcionada pelo Poder Legislativo e administrada pelas gestões e Secretaria de Educação Municipal; pedagógico, pois as instituições com seus funcionários de Educação Infantil têm que se adequar a uma nova organização.

Entendemos, então, que o professor de Educação Física e os demais profissionais especializados, ao entrarem na Educação Infantil, se encontram em um momento em que devem resolver questões de caráter interno dentro das instituições e na própria área do conhecimento nesse contexto. Estas reflexões evidenciam que a inserção requer mudanças na organização das

---

[33] Como exemplos, citamos os seguintes professores que realizaram seus estudos sobre a Educação Física na Educação Infantil: *Alexandre* Freitas *Marchiori*, Amanda de Pianti Rosa, Jabes Guimarães Júnior, Marcos Vinícius Klippel, Lorena Chagas, Priscyla S. S. Moreira e Renata M. Rodrigues.

[34] Mesa-redonda realizada em 2013 por Wagner dos Santos com o tema "Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no contexto da educação física infantil".

[35] Desses municípios, Wagner dos Santos ministrou formação continuada em João Neiva, São Mateus, Vitória e Vila Velha. Não foi possível atender aos convites realizados por Cariacica, Fundão, Santa Maria de Jetibá e Serra. O professor André Mello realizou formação continuada em João Neiva, Vila Velha e Cariacica. O professor Nelson F. Andrade Filho trabalhou com formações continuadas em Vitória e Serra.

instituições de Educação Infantil e do espaço e tempo da escola, bem como sobre a sua concepção de conhecimento e de currículo.

Esse movimento demanda dos municípios investimento na formação continuada de professores e na própria discussão sobre a organização do trabalho pedagógico rumo ao interesse e necessidades das crianças articulando saberes por meio de ações compartilhadas e colaborativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao considerarmos a crescente inserção do professor de Educação Física na educação infantil no Espírito Santo, partimos do entendimento de que há movimentos políticos e pedagógicos que acontecem em torno da educação infantil e, por consequência, atingem a inserção de professores da diversas áreas do conhecimento.

Em se tratando do estado, em 2013 conseguimos observar um movimento de expansão de inserção, quando o professor de Educação Física já estava presente em 62% de seus municípios. Essa porcentagem nos chama a atenção pelo fato de ser bastante expressiva e pelo fato de tocar na questão de inserir uma disciplina no contexto disciplinar.

A inserção, apesar de não estar concentrada apenas nos municípios que rodeiam a capital do estado, tem relação com os municípios que possuem instituições de ensino superior em Educação Física. Desse modo, há uma concentração das instituições de ensino superior na região metropolitana do estado.

Ofertar a formação inicial em licenciatura em Educação Física resulta em pesquisas e ofertas de disciplinas que utilizam os cotidianos escolares. Assim, ao se tratar da educação infantil, os acadêmicos devem inserir-se nas instituições que atendem as crianças pequenas.

Assim, o meio acadêmico tende a se aproximar dos cotidianos tanto para compreender esse contexto e assim gerar a publicação de artigos quanto para as gestões municipais conhecerem as práticas dos professores de Educação Física na educação infantil. Essa aproximação possibilita aos pesquisadores da área conhecer mais a organização da educação das crianças pequenas.

A inserção da Educação Física tem sido justificada baseada na LDB/96, que considera a educação infantil como primeira etapa da educação básica e a educação Física como componente curricular. Porém, o que constatamos é que, para nos referirmos a essa inserção, seria mais adequado nos referirmos ao professor de Educação Física, sobretudo por se tratar de uma etapa da educação que se organiza em experiências de linguagens, e não em disciplinas.

Portanto, inserir uma disciplina acaba por fragmentar o conhecimento na educação infantil. Além do que, ao nos referimos a essa inserção disciplinar, a organização escolar tende a provocar tensões nas instituições, como a organização dos tempos, espaços. Apesar disso, compreendemos que muitas das questões que existem na educação infantil relacionadas ao fragmento do conhecimento não ocorrem somente pela entrada de outro profissional.

Junto com a promulgação da LDB/96, outras questões políticas envolvem a inserção do professor de Educação Física na educação infantil, como o oferecimento de concursos públicos.

Inserir outro profissional na educação infantil, seja de Educação Física, Artes, Música, gera um movimento nos cotidianos, um esforço em integrar as propostas de trabalho para não hierarquizar os conhecimentos, e sim fazer as trocas necessárias para que se respeitem as especificidades do trabalho com as crianças pequenas (CÔCO, 2009).

Temos o desafio de urdir políticas públicas que possam ir alinhavando as ações dos profissionais de modo a acomodar as demandas do trabalho na EI e as expectativas de reconhecimento igualitário dos profissionais alavancando a EI na conquista de uma condição também igualitária frente as outras etapas e níveis de ensino (CÔCO, 2009, p. 18).

Assim, o esforço de se reafirmar a importância do professor de Educação Física na educação infantil se faz importante, não somente pela conquista legal associada a essa inserção, mas também pela garantia de uma formação inicial voltada para a atuação com crianças pequenas e pelas condições de garantir uma educação articulando os saberes.

Além disso, a educação infantil é baseada na oferta de experiências em várias linguagens, como corporal, gestual, musical, faz de conta, que devem ser orientadas pelos professores (BRASIL, 2006). O DCNEI (BRASIL, 2010) menciona as experiências nos âmbitos corporal, de linguagens, de linguagens oral e escrita, de conhecimento quantitativo, autonomia, vivências em diversas culturas e relacionamento com essas culturas, interação com a biodiversidade da Terra, e utilização de recursos tecnológicos.

Relativamente a isso, evidenciamos que a formação inicial do professor de Educação Física deve tratar, com mais importância, a intervenção na educação infantil: primeiro, por se tratar de uma idade que tem o cuidar e o educar indissociável juntamente a isso as especificidades das idades que ainda não possuem a linguagem verbal ou que ainda estão adquirindo-a; segundo, por se tratar de uma etapa de ensino que tem direcionamentos quanto à organização de seus saberes e seus princípios diferentes das outras etapas de ensino. Assim não é possível apenas deslocar e aplicar, da mesma forma, os conteúdos e práticas que são efetivados no ensino fundamental e médio.

A diferença existente tem fruto na luta dos movimentos sociais, ao brigarem por uma educação de qualidade que atenda as crianças pequenas. Quanto a isso, no decurso dos anos, alguns documentos foram publicados para garantir essa educação. Como marco da educação infantil, temos a LDB/96, que a considera como primeira etapa da educação básica. Sendo assim, alguns direcionamentos passaram a englobar também a educação infantil. A criação do FUNDEB também marca a aquisição de direitos frente ao governo.

Siller e Coco (2008) afirmam:

> No entanto, a complexidade das ações e decisões no cenário da EI indica, numa análise mais detalhada, que temos alguns avanços, mas também temos ainda muitos desafios no campo. O reconhecimento do avanço no campo a partir da realização de concursos públicos não pode esconder que, nessa dinâmica, ainda convivemos com a discussão de que a EI requer muitos recursos financeiros que os municípios não dispõem e que estes se utilizam de diferentes estratégias para a economia de recursos implicando na constituição da profissionalidade docente e no trabalho realizado com as crianças (p. 11)

Apesar disso, esses documentos e direcionamentos ainda não atendem as instituições, pois existe a preocupação de não traspor o ensino fundamental para a educação infantil, ou seja, não adiantar ou igualizar essas duas etapas de ensino.

Ao se inserir na educação infantil, o professor de Educação Física deve lutar por uma educação de qualidade para as crianças pequenas. Isso porque

> a EI ocupa um espaço fundamental, tanto no desenvolvimento da criança (em função do desenvolvimento científico nos mostrar a importância dos primeiros anos de vida) quanto para a dinâmica

> da família e da sociedade (com o reconhecimento da EI como um direito da criança que não desconhece a necessidade de que homens e mulheres atuem no mercado de trabalho) e ao desafio de ainda lutamos para qualificar a EI como instituições para além das atividades exclusivas de cuidado e guarda. Nessa luta, o fortalecimento da EI não pode perder de vista o investimento positivo nos professores cerzindo o campo de modo a reconhecer a atuação profissional e fortalecer os processos formativos, conforme preconiza a legislação, de todos os profissionais no âmbito dos sistemas de ensino. (COCO, 2009, p. 18)

Nesse cenário, as praticas pedagógicas não devem fragmentar a criança nas experiências vividas, pois são práticas que atendem o direito da criança a apropriar-se da cultura, das experiências corporais da alimentação e promoção da saúde, da relação com o próprio corpo e consigo mesma. Tais praticas devem ser sempre mediadas pelos profissionais capacitados, "que intencionalmente, planejam e cuidam da organização dessas práticas" (RDCENI, p. 88)

Se, por um lado, ao ser inserido na educação infantil, o professor de Educação Física deve esforçar-se para garantir a educação de qualidade, por outro ele deve também se esforçar para garantir a efetivação de uma educação física que seja voltada para as crianças pequenas. Isso significa que ele não abre mão do seu conhecimento, e sim o utiliza e articula com as necessidades das crianças.

> Ao se inserir no cotidiano da educação infantil, o professor de Educação Física deve estar atento para garantir o direito de a criança brincar, mas sem deixar que a intenção dele – do professor – seja deixada para trás. Isso significa que o jogo/brincadeira na educação infantil deve receber um trato pedagógico para então ser transformado em ações pedagógicas (MELLO, ASSIS, SANTOS, 2013).

Os eixos centrais da educação infantil são aqueles que têm dado base pra toda ação pedagógica. Assim o brincar, o movimento e a interação são vistos como termos principais para a organização da educação infantil, estando relacionados aos princípios éticos, estéticos e políticos que são delimitados pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.

Relativamente às praticas dos professores, há uma convergência de interesses. A educação infantil necessita de profissionais que atendam às necessidades das crianças

priorizando o brincar e a interação como princípios; logo, o movimento constitui uma das formas de atender a essas necessidades e, consequentemente, o saber específico do professor de Educação Física se ajusta a tais necessidades, pois seu saber está no movimentar-se.

Apesar disso, vemos que o espaço alcançado, traduzido como a expansão de inserção no estado, vem sendo consolidado por meio das práticas. Isso porque compreendemos que, com base nas práticas cotidianas, o professor pode mostrar suas possibilidades.

Vemos também que as atividades cotidianas dos professores de Educação Física estão baseadas na utilização de brincadeiras que envolvem a interação e o movimento. Como exemplo, apontamos a efetivação de uma intervenção com um conteúdo característico das aulas de Educação Física nos outros níveis de ensino: a capoeira.

A capoeira, com sua história, seus movimentos particulares, músicas e instrumentos, poderia ser considerada um conteúdo apenas para as crianças maiores. Porém, ao ser aplicada às crianças pequenas, necessitou de adaptações em suas brincadeiras e na maneira de intervenção dos professores.

Isso nos dá abertura para observar que a Educação Física tem, sim, espaço na educação infantil por alcançar as determinações das diretrizes curriculares e por ter condições de se firmar como área do conhecimento que pode contribuir muito para a educação das crianças pequenas.

Por fim, compreendendo que, para consolidarmos esse entendimento, temos de romper ideias como o de fragmentação do conhecimento e hierarquização, ao nos inserirmos nesse contexto das crianças pequenas. Essa nova forma de encarar a inserção do professor de Educação Física na educação infantil deve, portanto, partir da formação inicial e prosseguir na formação continuada.

REFERENCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas. São Paulo: Editora Pioneira, 2ª edição, 1999.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. Observação compreensivo-crítica das experiências de movimento corporal das crianças na educação infantil. Movimento, Porto Alegre. v. 19, n. 01. p. 55-71. jan/mar de 2013.

ALVES, K. K. ; CÔCO . Entradas e saídas na Educação Infantil: aprendizagens formativas. In: II Encontro de estudos bakhtinianos: vida, cultura, alteridade, 2013, Vitória, ES. II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura, Alteridade. EEBA/2013 - Caderno 2. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2013. v. 2. p. 175-184.

ARAÚJO, Marcelo Rodrigues. Intervenção No Cotidiano Da Educação Física Na Educação Infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Centro Universitário de Vila Velha. Vila Velha, 2007.

AYOUB, Eliana. REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, n. 20, p.53-60, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de Orientação Pedagógica. Brasília: MEC/SEB. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Casa Civil. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [s.l.], 1996a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil. Brasília: MEC/SEB. Vol. 1, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Referencial curricular para a educação infantil. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB. 3 vol. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instruir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Casa civil. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008.

BRASIL. Presidência da República. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras previdências. Casa civil. Lei n.º 8069/90, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MEC. SEB. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. CNE. CÂMERA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 80, p 329-348, set./2002.

CÔCO . Professores na Educação Infantil: inserção na carreira, espaço de atuação e formação. In: 32ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2009, Caxambu. 32ª Reunião Anual da ANPED: Anais. Rio de Janeiro: ANPED, 2009. p. 01-21.

CÔCO . Educação Infantil do Campo: aproximações ao cenário do Espírito Santo. In: 34ª Reunião Anual da ANPED, 2011, Natal, RN. 34ª Reunião Anual da ANPED: Resumos. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2011. p. 65-65.

CÔCO . Buscando uma leitura da educação infantil no Espírito Santo: Primeiras aproximações. In: 16º Congresso de Leitura do Brasil - V Seminário Linguagens em Educação Infantil, 2007, Campinas, SP. 16º COLE - Anais, 2007. p. 1-8.

SILLER, R. R. ; CÔCO . o ingresso de profissionais na educação infantil: o que indicam os editais dos concursos públicos. In: 31ª Reunião Anual da ANPED: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação, 2008, Caxambú, MG. 31ª Reunião Anual da ANPED: Anais. Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2008. p. 1-16.

DRAGO, Rogério. RODRIGUES, Paulo da Silva. Contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento da criança no processo educativo: algumas reflexões. Revista FACEVV, Vila Velha. Número 3. Jul/Dez. 2009. p. 49-56.

FERREIRA, E. B.; CÔCO, V.. Gestão na Educação Infantil e trabalho docente. Retratos da Escola, v. 5, p. 357-370, 2011.

JORGE, Renata Silva. O projeto pedagógico institucional como elemento mediador para a intervenção da educação física na educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física – Licenciatura). Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2012.

ESPÍRITO SANTO. Constituição do Estado do Espírito Santo. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo. 1989.

KLIPPEL, Marcos Vinícius. O jogo na educação Física na educação infantil: usos e apropriação em um CMEI de Vitória/ES. 2012. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

KRAMER, Sonia. As Crianças de 0 a 6 anos nas políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e/é Fundamental. Educ. Soc. [online]. 2006, vol. 27, n. 96, pp. 797-818. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 29 out. 2013.

KRAMER**,** Sonia . O papel social da Educação Infantil. Textos do Brasil Ministério das Relações Exteriores Df, Brasília, p. 45-49, 2000.

LACERDA, Cristiane Guimarães de. COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis. V. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.

LIMA, Elaine; MUNARIM, Iracema; PERSKE, Carin Lissiane; GALVÃO, Luciano Gonzaga. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo espaço. Motrivivência. N.º 29. Dezembro. 2009. p. 103-128.

MELLO, André da Silva; VOTRE, Sebastião Josué; SANTOS, Wagner dos; RODRIGUES, Karolina Sarmento. Educação Física na Educação Infantil: representações sociais dos sujeitos em um CMEI de Vitória/ES. In: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner Dos (Org.). Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Crv, 2012. 160 p.

MELLO, A. S. ; SANTOS, W. ; COSTA, F. R. ; VOTRE, S. J.; RODRIGUES, K. S. . Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. Revista da Educação física (UEM. Online), 2012.

MELLO, A. S. ; ASSIS, L. C. ; SANTOS, W. . Usos e apropriações do jogo nas aulas de Educação Física na Educação Infantil II. In: Igatemi Santos Rangel; Kezia Rodrigues Nunes; Valdete Côco. (Org.). Educação Infantil Rede de Conversações de Sentidos com Crianças e Adultos. 1ed.Rio de Janeiro: De Petrus, 2013, v. , p. 69-87.

NUNES, Kézia Rodrigues. NETO, Amarílio Ferreira. Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991 – 2007). Revista Diálogo Educação. Curitiba. V. 12. N. 36. P. 485-507. Maio/ago. 2012.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado. MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 33, p.78-95, mar.2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/33/art05_33.pdf>. Acesso em: 30 out. 2013.

ROCHA, Maria Celeste. Forma Escolar, Educação Física e Educação Infantil: (Im)Pertinências. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

SANTOS, Wagner dos; MELLO, André da Silva; KLIPPEL, Marcos Vinicius; NUNES, Kezia Rodrigues; NETO, Amarílio Ferreira. Usos e apropriações do jogo em aulas de Educação Física nos cotidianos da Educação Infantil. In: MELLO, André da Silva; SANTOS, Wagner Dos (Org.). Educação física na educação infantil: práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Curitiba: Crv, 2012. 160 p.

SANTOS, Wagner dos; NUNES, Kézia Rodrigues. Educação física na educação infantil: Um projeto coletivo para intervenção no cotidiano escolar. In: FONTOURA, Paula. (Org.). Pesquisa em educação física. Jundiaí: Fontoura Editora, 2006, v. 4, p. 93-98.

SAYÃO, Débora Thomé. Infância, Educação Física e Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Síntese da Qualificação da Educação infantil. Florianópolis, 2000. p. 35-41.

SAYÃO, Déborah Thomé. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. Motrivivência. Ano XI. Nº 13. p. 221-238. Novembro/1999.

SAYÃO, Déborah Thomé. Corpo e movimento: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Campinas. v. 23. n. 2. p. 55-67. Jan/2002.

SCHNEIDER, O; BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. Revista Movimento, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 23-46, jan./abr. 2005.

TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos . A mediação de uma professora de Educação Infantil nas brincadeiras de crianças ribeirinhas. In: 35ª Reunião Anual da ANPED, 2012, Porto de Galinhas - PE. Anais da 35ª Reunião da ANPED - Trabalhos GT07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos, 2012.

VYGOTSKI, L. S. Lezioni di Psicologia. Roma: Editore Riuniti, 1986.

VYGOTSKI, L. S. A formacao social da mente. O desenvolvimento dos processos psicologicos superiores. Sao Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKI, L. S. La psique, la consciencia, el inconsciente. Obras Escogidas. Madri: Visor, 1991, tomo I, p. 95-110.