



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

**FLORIANÓPOLIS  
2012**



**MANOEL DOS SANTOS GOMES**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO  
SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito final para a obtenção do Título de Doutor em Educação, na linha Ensino e Formação de Educadores.

Orientador: Prof. Dr. João Josué da Silva Filho

**FLORIANÓPOLIS  
2012**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Gomes, Manoel dos Santos

Educação física na educação infantil: [tese] : um estudo sobre a formação de professores em educação física / Manoel dos Santos Gomes ; orientador, Prof. Dr. João Josué da Silva Filho - Florianópolis, SC, 2012.

243 p. ; 21cm

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Inclui referências

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Reformas Educacionais. 4. Educação Física. 5. Educação Infantil. I. Filho, Prof. Dr. João Josué da Silva. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

**MANOEL DOS SANTOS GOMES**

**“EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM ESTUDO SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA”**

Tese submetida ao colegiado do curso de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento final para a obtenção do título de Doutor em Educação.

**APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 06/08/2012**

Dr. João Josué da Silva Filho  
(CED/UFSC - Orientador)

Dr. Fernando Reis do Espírito Santo  
(FACED/UFBA – Examinador)

Dr. Adilson de Ângelo Lopes Francisco  
(FAED/UDESC – Examinador)

Dr<sup>a</sup> Eloisa Acires Candal Rocha  
(PPGE/CED/UFSC – Examinadora)

Dr<sup>a</sup> Luciana Pedrosa Marcassa  
(CED/UFSC – Examinadora)

Dr. Maurício Roberto da Silva  
(PPGE/UNICHAPECÓ - suplente)

Dr<sup>a</sup> Kátia Adair Agostinho  
(CED/UFSC – suplente)

Florianópolis/ Santa Catarina, 06 de agosto de 2012



À Manuela Cassia e a todos aqueles  
que Lutam pela transformação de um  
mundo de relação entre coisas  
Para um mundo de relação entre  
pessoas.





## AGRADECIMENTOS

Este talvez seja o espaço mais carregado de lapsos de um relatório de pesquisa, não sem razão, o fato é que ainda que tentemos não nos *esquecer* de pessoas significativas que nos acompanharam, acolheram-nos, doaram-se de maneira intensa e solidária para que a investigação se tornasse algo um tanto quanto possível (não podemos esquecer que uma tese jamais é o canto de uma voz solitária, uma miríade faz parte desse *concerto*), todavia sempre alguém importante não aparece nos *créditos finais*, coisas da memória que, sempre traiçoeira, nos faz olvidar de pessoas que estiveram o tempo todo ao nosso lado, “diluído nossas inseguranças”, quando as vagas insistiam em derrubar tudo, quando pensávamos que não conseguiríamos superar a correnteza. Portanto às pessoas não mencionadas espero que me perdoem por essa “vilania”, quero que saibam que, embora não *apareçam nos letreiros*, também foram imprescindíveis tanto para a pesquisa quanto para mim, justamente quando o vento sul e o banzo quase me fizeram desistir da travessia.

Em razão dessas peculiaridades, agradeço sobremaneira ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC - e sua comunidade (estudantes, professores, servidores técnico-administrativos, aqui representados pelas meninas da secretaria: Sonia, que além do apoio ao longo de todo o curso, foi extremamente generosa e decisiva no momento da nossa qualificação, Bethania, Clarice e Patrícia), como também aos conhecidos como **terceirizados**, por terem acolhido este “retirante” de forma tão afetiva e calorosa, portanto, ao Programa e a todas essas pessoas, a minha mais profunda e sincera gratidão...

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB - por ter possibilitado o adensamento de estudos do professor e/ou pesquisador, permitindo nossa saída para cursar um doutorado, muito, mas muito distante de Jequié, cidade no sudeste da Bahia, ademais, ter nos proporcionado uma bolsa de ajuda de custo, sem a qual teria sido extremamente difícil bancar todas as despesas, esperamos ressarcir contribuindo com o desenvolvimento da instituição e, por conseguinte, da região em que estamos imersos de forma efetiva com a experiência e conhecimentos adquiridos...

Ao amigo, irmão, camarada, orientador, Professor Dr. João Josué da Silva Filho, aquele que, além de nos mostrar o caminho das pedras, foi extraordinariamente pródigo nos ensinamentos para com este *ilustre*

*desconhecido*, jamais deixando de acreditar que seria possível superarmos os obstáculos e produzirmos a tese, por tudo isso e por muitas outras lições, como as *inesquecíveis* metáforas literárias, agradeço-lhe comovido, meu caríssimo orientador, ser-lhe-ei eternamente grato por ter me *escolhido*...

Às professoras e aos professores do programa pelo esforço em manter uma pós-graduação pública, gratuita e com qualidade social, mesmo com todos os reveses e a perversa “tabela” classificatória das agências de fomento, possibilitando dessa maneira o ingresso de pessoas dos lugares mais longínquos desse país; permitam-me uma menção especial às docentes e seus **seminários especiais** que contribuíram de forma substancial no desenvolvimento da pesquisa. Queria agradecer muitíssimo a: Roselane Fátima Campos, que evidenciou o quanto pode ser prazeroso ensinar e pesquisar, Ione Ribeiro Valle (saiba que as lágrimas foram o resultado da humanização daquela experiência tão enriquecedora) e Célia Vendramini, pela excelente experiência ensino/aprendizagem, além de Eloisa Acires Candal Rocha pelas inúmeras contribuições à pesquisa nas reuniões dos *encontros de orientandos* e no *ciclo de debates do Nupein* – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância. Professoras tenham certeza que ter sido *orientado* por *vocês* me tornou muito, mais muito mais humano, muito, mas muito mais professor e/ou pesquisador, agradeço, reverentemente, pela acolhida e pelos ensinamentos...

Aos Professores Maurício Roberto da Silva e Adilson de Ângelo Lopes Francisco e à professora Eloísa A. C. Rocha pelas contribuições essenciais ao adensamento da pesquisa na sinalização do *elemento norteador*, ademais, por terem aceitado participar tanto do processo de qualificação quanto de defesa, como também à professora Kátia Adair Agostinho pela predisposição em participar da banca e pela riqueza de suas contribuições, mais do que nunca, vocês, assim como o poeta, mostraram que “somos as lições diárias de outras tantas pessoas”, é assim na vida como na produção de uma tese, do fundo do coração, muitíssimo obrigado...

Ao dileto professor Fernando Reis do Espírito Santo, por aceitar fazer parte da banca, pelas primeiras aulas e por ter me dado o privilégio de ter sido seu aluno, o que muito me orgulha e envaidece, como também por ter sido o professor determinante nas minhas escolhas e generoso nos ensinamentos, obrigado Mestre, por tudo e por acreditar que a *Brejal* poderia chegar a “Paris”, um beijo em seu coração...

Às pessoas lindas e solidárias que fizeram parte da travessia, e que, com demasiado calor humano, me ajudaram sobremaneira a superar

o frio/calor das cidades em que transitei/morei, nesses “curtos” quatro anos e alguns meses, entre elas: Adriana Nery (minha procuradora e amiga querida) Alysson de Gouvêa, Amanda Novaes, Áurea Demaria, Bruno Emmanuel, Francisca(Chica), Izabel Cristina (a irmã que me adotou), Jefferson Dantas(meu camarada), Joana Célia, Jucimara (irmã “sempre” presente), Justina Sponchiado(a AMIGA em maiúsculas), Lina (a irmã que foi minha segunda mãe), Lusimary de Gouvêa (obrigado por tudo e pelos *abstracts*), Maria(Cuca)Coppete, Marta (irmã também “presente”), Martha Benevides (obrigado por ter cooperado com a pesquisa de forma tão solidária), Munique Pithon (“miiiiito, mais que demais”), Paula Abreu, Rosa Batista, Roselete de Souza, Rosenilton Santos e Vinícius Almeida (rapaz, sem você os fluxogramas ficariam “invisíveis”!), pessoas queridas, tão queridas, como é possível perceber, essa ordem é alfabética, portanto não indica classificação ou hierarquia em meu carinho e afeto, vocês iluminaram o caminho com seus OLHOS mais brilhantes que o mais puro dos DIAMANTES...

E por fim, mas não menos importante, à Manuela Cassia, filha querida e esperada, cúmplice em/de todas as horas; saiba que para mim é uma dádiva ser seu pai, mais do que nunca, minha obra-prima é você...



## RESUMO

Estudo de base documental que utiliza como marco inicial a segunda metade da década de 1990, precisamente, por ser um período de “ruptura” de modelos e profícuo na elaboração de documentos pelo Estado, tanto para a Educação Física, que se tornou um componente curricular obrigatório por força da lei, quanto para a Educação Infantil, transformada em primeira etapa da educação básica. A LDBEN 9394/96 e as reformas educacionais implementadas (re) definiram uma concepção no processo de formação de professores. Elaborar-se, pela primeira vez na história da educação brasileira, uma lei de diretrizes e bases que estabelece uma organicidade à Educação Infantil, sinalizando de forma inequívoca espaço e tempo onde essa educação deveria acontecer: creches e pré-escolas. O estudo investiga em documentos exarados pelo Estado no período Pós-LDBEN e nos de um curso de licenciatura em Educação Física de uma universidade do Nordeste brasileiro – UNEB - Universidade do Estado da Bahia - a formação de professores cujo foco de atuação é o nível da Educação Infantil (educação de crianças de zero a cinco anos<sup>1</sup>), utilizamos como fio condutor a seguinte problemática: Quais são os determinantes que fazem o curso de licenciatura plena em Educação Física negligenciar a formação de professores que vão atuar no nível da Educação Infantil? Os documentos que serviram de base para a elucidação da hipótese/tese de trabalho foram, em nível nacional, a Resolução MEC/CFE 03/1987, a Resolução CNE/CP nº1/2002, o Parecer 0058/2004; em nível local, o Projeto Curricular do curso e seus elementos constituintes. A análise dos dados foi realizada a partir dos princípios e recursos gerados pelo método da Análise do discurso, ADTO, referenciada em Norman Fairclough, subsidiado pelo referencial teórico da pesquisa, no encaminhamento da investigação.

Dados mostraram que não está nos cursos a responsabilidade pela negligência na formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil, na realidade, são as políticas públicas que de forma ambígua anunciam possibilidades, porém impedem que essas possibilidades se materializem ao limitar paradoxalmente as condições

---

<sup>1</sup> O segmento era de 0 a 6 anos, mas a lei ordinária 11.114/2005 alterou os artigos 6º, 30, 32 e 87 da LDBEN/9394/96, tornando obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos, cuja previsão era 2006, mas os sistemas de ensino tinham, para fins de adequação, o ano de 2010 como referência.

para que os cursos possam promover alterações significativas em sua formatação.

Palavras-chave: Formação de Professores – LDBEN - Reformas Educacionais - Educação Física - Educação Infantil

## ABSTRACT

Study of documentary base that uses as milestone the second half decade of the 1990s, precisely for being a period of "rupture" of models in drawing up documents by the State, for Physical Education, which became a law required curriculum component for Early Childhood Education, transformed into the first stage of basic education. The LDBEN 9394/96 and the implemented educational reforms (re) defined a design in the process of teachers training. For the first time in the history of the Brazilian Education, a law of guidelines and bases establishing an organization for Early Childhood Education is developed, clearly signaling space and time where such education should happen: daycare and preschools. The study investigates in formal documents by the State in the period Post-LDBEN and in the undergraduate course of Physical Education from a university in northeast Brazil – UNEB-Universidade do Estado da Bahia – the teachers training program focus on the level of early child education (zero to five years), using this problematic: what are the determining factors that make the undergraduate course of Physical Education neglect the training of teachers who will act on the level of Early Childhood Education? The documents that formed the basis for the elucidation of working thesis/hypothesis were, at the national level, the Resolution MEC/CFE 03/1987, the Resolution CNE/CP N°. 1/2002, Opinion 0058/2004 and congeners; at the local level, the course Curriculum Design and its constituent elements. Data analysis was carried out on the basis of principles and resources generated by the method of discourse analysis, ADTO, referenced in Norman Fairclough, subsidized by the theoretical research, in forwarding research. Data showed that the courses are not the responsibility for negligence in the training of teachers of Physical Education for Early Childhood Education, in fact, public policies that are unambiguously announce possibilities, but prevent these possibilities to materialize paradoxically limiting conditions for that courses can promote significant changes in its format.

**Keywords:** teachers training – LDBEN-educational reforms - Physical Education - Early Childhood Education





## RESUMEN

Estudio de base de pruebas que utiliza como punto de partida de la segunda mitad de la década de 1990, precisamente porque es un período de ruptura y modelos útiles para la preparación de los documentos por parte del Estado, tanto para la educación física, que se convirtió en un componente curricular requerido por la ley, y para el jardín de infantes, en primer lugar transformado en una etapa de la educación básica. El LDBEN 9394/96 y las reformas educativas implementadas (re) definida en un proceso de diseño de la formación docente. Se elabora por primera vez en la historia de la educación brasileña, una ley que establezca las directrices y una base orgánica para el jardín de infantes, lo que indica de manera inequívoca el espacio y el tiempo en que esta educación debe ocurrir: guarderías y centros preescolares. El estudio investiga los documentos formalizados por el Estado en el post-LDBEN y un curso de graduado en Educación Física de una universidad en el noreste de Brasil - UNEB - Universidad de Bahía - la formación de los docentes cuyo enfoque es el nivel de Educación Infantil (educación para niños de cero a cinco años), que se utiliza como guía las siguientes cuestiones: ¿Cuáles son los factores determinantes que hacen que la carrera completa en la negligencia de Educación Física de la formación de los profesores que actuarán en el nivel de jardín de infantes? Los documentos fueron la base para el esclarecimiento de la hipótesis de trabajo / tesis a nivel nacional, la resolución del MEC / CFE 03/1987, el N ° CNE / CP 1/2002, Dictamen 0058/2004 y otros similares; a nivel local, Curso de Proyecto Curricular y sus elementos constitutivos. El análisis de datos se realizó sobre la base de los principios y los recursos generados por el método de análisis del discurso, dC los, se hace referencia en Norman Fairclough, con el apoyo de la investigación teórica, en la ruta de la investigación. Los datos mostraron que los cursos no son la responsabilidad por negligencia en la formación de profesores de Educación Física para la Educación Preescolar, de hecho, las políticas públicas que se anuncian de forma inequívoca las posibilidades, pero evitando que estas posibilidades se materialicen, paradójicamente, que limita las condiciones para que los cursos pueden promover cambios significativos en su formato.

Palabras clave: Formación del Profesorado - LDBEN - Reformas de la Educación - Educación Física - Educación Infantil



## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ADTO – Análise de Discurso Textualmente Orientada  
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação de Educadores  
BID – Banco Mundial  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior  
CBCE – Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte  
CEB – Câmara de Educação Básica  
CED – Centro de Ciências da Educação  
CEE – Comissão de Especialistas em Educação  
CEE-EF – Comissão de Especialistas de Ensino de Educação Física  
CES – Câmara de Educação Superior  
CEF – Conselho Federal de Educação  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CONBRACE – Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte  
CONFED – Conselho Federal de Educação Física  
CONSED – Conselho dos Secretários Estaduais de Educação  
CP – Conselho Pleno  
CREF – Conselho Regional de Educação Física  
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação Física  
FENERSE – Federação Nacional de Supervisores Escolares  
FORUMDIR – Fórum de Diretores de Centros de Educação  
NEPEF – Núcleo de Estudos Pedagógicos em Educação Física  
IAPSEB – Instituto de Assistência e Previdência do Servidor do Estado da Bahia  
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística  
IEI – Instituições de Educação Infantil  
IES – Instituição de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
ISE – Instituto Superior de Educação

ISEF – Instituto Superior de Educação Física  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MEC – Ministério da Educação  
NDI – Núcleo de Desenvolvimento Infantil  
NEI – Núcleos de Educação Infantil  
NUPEIN – Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância  
PMJ – Prefeitura Municipal de Jequié  
PMF – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PCNEF – Parâmetros Curriculares Nacionais de Educação Física  
PPP – Projeto Político Pedagógico  
RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil  
RMEF – Rede Municipal de Ensino de Florianópolis  
SEC – Secretaria de Educação Fundamental  
SESU – Secretaria de Educação Superior  
UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura  
UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz  
UEFS – Universidade Estadual de Feira de Santana  
UESB – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
UFBA – Universidade Federal da Bahia  
UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1.0 PROLEGÔMENOS – DEMARCAÇÃO DA PROBLEMÁTICA</b> .....	<b>23</b>
1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS NORTEADORES.....	27
1.2 COLETA E ANÁLISE DE DADOS.....	30
1.3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO.....	32
<b>2.0 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b> .....	<b>47</b>
2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTÉRPRETES E A CATEGORIZAÇÃO DO OBJETO .....	48
2.1.1 Estudos significativos para a educação física na educação infantil .....	50
<b>3.0 REFORMAS, LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b> .....	<b>85</b>
3.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	86
3.2 LDBEN 9394/96: REFLEXOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ORGANICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	97
3.2.1 LDBEN 9394/96: organicidade e problemas na/da educação infantil .....	101
3.2.2 Educação física na LDBEN: um componente curricular em toda educação básica.....	107
3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS .....	115
3.3.1 Resolução MEC/CFE N.º 03 DE 1987: a referência para a formação de professores em educação física. ....	118
3.3.1.2 Parecer 0058/2004: o anúncio das diretrizes da educação física .....	122
3.3.1.3 Resolução CNE/CP N.º 01 DE 2002: as diretrizes da educação básica e da licenciatura em educação física?.....	132
<b>4.0 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES</b> .....	<b>139</b>

4.1 INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: O (RE) NASCER DE UMA VELHA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO.....	142
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	160
4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	168
4.4 A UNEB E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA .....	179
4.5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ANÁLISE DA LICENCIATURA NOS DOCUMENTOS.....	184
<b>4.5.1 Princípios norteadores do projeto do curso de licenciatura em educação física.....</b>	<b>187</b>
4.5.1.1 Matriz epistemológica e formação profissional .....	188
4.5.1.2 Configuração curricular .....	191
4.5.1.3 Análises da empiria: o cruzamento de dados .....	199
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>203</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>211</b>
<b>APÊNDICE - ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNEB – CAMPUS II - ALAGOINHAS .....</b>	<b>231</b>
<b>ANEXOS - FLUXOGRAMAS DOS CURSOS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DAS ESTADUAIS BAIANAS .....</b>	<b>235</b>

## 1.0 PROLEGÔMENOS – DEMARCAÇÃO DA PROBLEMÁTICA

Nos anos iniciais da década de 1990, marco temporal da LDBEN 9394/96 e do aprofundamento de reformas da formação inicial de professores<sup>2</sup> da Educação Básica, Taffarel declarava, de forma incisiva, em sua tese de doutoramento: “mecanismos perversos vêm contribuindo para a **extinção dos professores**. Entre eles, os **salários**, as **condições de trabalho** e a **formação profissional**” (TAFFAREL, 1993, p.1, sem grifo no original). Os “mecanismos perversos” elencados, repercutidos num período anterior à promulgação da *terceira lei de diretrizes e bases* e das reformas exaradas pelo Estado, que, logo em seguida, se impuseram como carimbo de “autenticação” para o sistema de formação de professores, parecem resistir ao tempo e continuam a afligir os professores no século que segue, em que o risco de extinção, de forma premonitória, parece se confirmar a cada dia, como se fora uma lâmina sobre suas cabeças.

Situada no mesmo plano, como uma reação necessária ao bom funcionamento do sistema educacional, a estruturação da LDBEN 9394/96, antecipando formulações que as reformas de certa forma aprofundaram, foi palco de disputas acirradas contando com a concorrência dos mais diversos interesses e projetos educativos, algo esperado em se tratando da apropriação de espaços por grupos de todas as nuances, entre esses, não podemos esquecer, os empresários de instituições particulares de ensino que, através dos seus representantes no legislativo e outras manobras nada lisonjeiras, conseguiram com a inserção do art. 7º, ainda que tenham que ser atendidas algumas condições, sacramentar no texto das diretrizes que “o ensino é livre à iniciativa privada.” (BRASIL, 1996). É preciso reconhecer que esse *pequeno detalhe* transformou a Educação, de modo geral, em um grande espaço de mercantilização, podendo desse modo, com a anuência do Estado, ser tratada como mais um *produto*. O fato é que, de forma tacanha, a LDBEN 9394/96 “em vez de frear o processo expansionista privado e redefinir os rumos da educação superior, contribuiu para que acontecesse exatamente o contrário.” (BITTAR; OLIVEIRA; MOROSINI, 2008, p.12).

Esses elementos são um testemunho claro e manifesto que a Educação ficou submetida, legalmente, às regras do capital. O debate em torno das diretrizes nada mais foi do que a demonstração de força

---

<sup>2</sup> Esta tese usa em todo corpo do texto o masculino genérico, contudo foram respeitadas as variações utilizadas pelas referências bibliográficas inseridas.

dos diversos núcleos de poder tendo como resultado final a marca dos acordos espúrios. A questão fundamental é que a LDBEN 9394/96 traz como premissa básica a flexibilidade e a avaliação como eixos articuladores da reconfiguração do ensino superior (Cury, 1997), o paradoxo é que esses “eixos articuladores” terminam impondo um limite intratransponível concernente à estruturação de cursos de formação de professores.

Em verdade, é a necessidade de adequação aos novos parâmetros econômico-financeiros, impostos pela conjuntura mundial, haja vista que “na década de 1990, com a ascensão de governos ditos neoliberais em consequência do denominado Consenso de Washington, promovem-se nos diversos países reformas educativas” (SAVIANI, 2008, p.423), que determina a produção de uma quantidade imensa de publicações no período em análise (entre tantos outros de nosso interesse, podemos citar os PCNEF - Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física e o RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil<sup>3</sup>) visando dar forma e conteúdo ao sistema educacional brasileiro que era considerado, por instituições internacionais como Banco Mundial, CEPAL e UNESCO, fora dos padrões estabelecidos pelo desenvolvimento tecnológico, “construiu-se um discurso que atribuía um determinado sentido à educação, para o qual foi preciso desqualificar a escola pública, denunciando sua suposta ineficiência, ineficácia e má qualidade”, (SHIROMA; EVANGELISTA, 2003, p.81), ajustando-o às condições políticas e econômicas que se delineavam tendo aquele momento como marco inicial, (o enxugamento do Estado, o *neoliberalismo* como proposta de gestão estatal, são exemplos) sem perder de vista que as projeções são de longo curso. Neste sentido, as reformas da educação básica, a partir desses parâmetros, provocam “certo tipo de convencimento que visa ocultar diferenças e fazer crer que a crise da educação se deve a fatores pontuais como gestão, **formação de professores, currículos inadequados**, falta de insumos, para citar alguns.” (CAMPOS, 2002, p, 2, sem grifo no original).

---

<sup>3</sup> Foram lançados PCNEF para toda a educação básica, exceto para a Educação infantil que foi contemplada com um Referencial Curricular Nacional para orientação do trabalho docente. O que é perceptível nos três documentos da Educação Física é que houve uma tentativa de contemplar abordagens científicas diferenciadas, ou seja, os documentos não apresentam uma organicidade nos parâmetros anunciados, por outro lado, o RCNEI desautoriza o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil.



Entretanto tudo o que foi delineado não encerra a questão, há inúmeros elementos que o fenômeno não consegue abarcar. Neste debate existem aspectos que não se resumem à interpretação estrita do texto da lei, observamos pontos de interseção entre os mecanismos expressos por Taffarel, em 1993, e pontos enunciados por Campos, em 2002. O fato é que, mesmo com justificativas e objetos diferentes, ambas demonstram preocupação com um *novo* paradigma de formação de professores que emerge *entre os papéis*. Nessa direção, concordamos que esse mecanismo, no bojo das reformas, ainda que não seja uma questão pontual, serve como justificativa para o Estado, a partir de razões subliminares, adequar o sistema educacional brasileiro às novas diretrizes globais.

Contudo, a partir de razões que a própria razão desconhece, para a área da Educação Física, a LDBEN e as reformas da educação básica estimularam sobremaneira o debate sobre a formação de professores que se torna importante na medida em que coloca na ordem do dia a inserção da Educação Física como um componente curricular na/da Educação Infantil, e com esse precedente abre não só a possibilidade de se avaliar a atuação desse profissional em creches e pré-escolas, como também questionar sua real razão/necessidade naqueles espaços de educação da criança pequena. Essa não deixa de ser uma situação paradoxal. Se por um lado diretrizes e reformas trazem no seu âmago o objetivo de “encobrir diferenças e nos fazer acreditar que a crise da educação é causada por fatores pontuais”, por outro, esses mesmos documentos viabilizaram, na realidade, impuseram uma proposta pedagógica conjunta entre Educação Física e a Educação Infantil, embora não se possa dizer que isso se concretize “harmoniosamente” na prática pedagógica.

Não deixa de ser incômoda a compreensão proporcionada por esses documentos, justamente porque as reformas, em relação à prática pedagógica, queriam nos fazer acreditar, entre outras coisas, que alterando o sistema de formação de professores parte dos “problemas” da educação seria resolvida. O libelo contra a *extinção* dos professores demonstrava sem meias palavras o quanto vinha sendo/vilipendiado o magistério, mais precisamente aquele formado para atuar na educação básica. Por outro lado, em meio às mudanças promovidas, os outros *mecanismos* enunciados por Taffarel (1993), quais sejam: os salários e as condições de trabalho, não receberam por parte do Estado a atenção ensejada à formação profissional.

Em verdade, não se pode dizer que transcorrido um tempo considerável a situação exposta pela autora tenha sido superada, muito

pelo contrário, os salários continuam aviltantes, ainda que tenha sido proclamado um piso nacional, refletido na lei 11.738/2008 (cujo não cumprimento tem gerado inúmeros embates em função da resistência dos gestores em efetivá-lo), as condições de trabalho tem posto em risco a integridade física dos docentes, assim como a questão da formação de professores<sup>4</sup> continua sendo um problema a ser resolvido, ou poderíamos dizer que “esta temática não tem sido tratada com a importância que deveria nas universidades e faculdades de educação.” (BRZEZINSKI, 1998, p.173).

Por tudo o que dissemos, e para o caso particular desta investigação, não é necessário esclarecer como é possível um curso de licenciatura em Educação Física formar professores para atuar no nível da Educação Infantil contemplando os parâmetros sugeridos pelos documentos oficiais e, ao mesmo tempo, se adequar às principais demandas locais? Não é preciso saber quais são os conhecimentos necessários ratificados na formação para o professor de Educação Física atuar de forma plena na educação da criança de 0 a 5 anos? Não seria fundamental analisar como se organizam os conhecimentos para uma formação do professor de Educação Física cujo campo de atuação se constitui na Educação Infantil? Ou não é importante conhecer como estão sendo formados os professores para a atuação na Educação Infantil, no momento em que as mudanças sugeridas pela LDBEN 9394/96 e as reformas completam mais de uma década? A Educação Física, após esse período, conseguiu constituir uma formação de professores para trabalhar na educação da criança pequena como **componente curricular** ou voltada para o binômio **cuidado/educação**?

Compreendemos que essas são questões que apontam para uma necessidade de dar organicidade a uma formação que ao longo do tempo permitiu que atuando na Educação Infantil, com boa vontade e esforço pessoal, mesmo com a formação precária nos cursos de Educação Física, e atendendo a uma demanda de mercado, os profissionais *aprendessem fazendo*, (SAYÃO, 1999).

---

<sup>4</sup> Estamos usando como sinônimas as categorias **formação de professores** e **formação profissional**, a despeito de o Estado da Arte *Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)*, publicado pelo MEC/INEP, em 2006, na página 11, afirmar que: “a própria denominação Formação de Profissionais da Educação é mais abrangente do que Formação de Professores.” O que se percebe é que a inserção do termo “profissionais” se alicerça na perspectiva de um professor de “novo tipo” formatado no bojo das reformas.

O fato é que, seguindo a *ordem natural das coisas*, a Educação Física foi garantida em toda a educação básica, como um componente curricular, pelo menos é o que impõe a letra do texto da *terceira das diretrizes*, sendo assim, se historicamente os professores aprendiam (ou continuam aprendendo?) com a própria prática, podemos afirmar que as ações promovidas nos espaços de educação da criança pequena podem ser caracterizadas como efetivamente de um componente curricular ou o que tínhamos (ou temos?) são atividades que apenas repercutem como um apêndice na proposta pedagógica das creches e pré-escolas, ainda que formalmente inseridas no documento dessas instituições? A Educação Física está na Educação Infantil efetivamente ou esse nível de educação da criança pequena não passa de uma fatia de mercado preenchida pelo profissional dessa área por força da LDBEN 9394?

Em função do desconforto causado por essas questões, resolvemos investigar a formação de professores em Educação Física vinculada à educação da criança pequena num período posterior à LDBEN e às reformas, ancorados naquilo que Alves-Mazzotti (2006, p.30) evidencia como importante, ou seja, esperamos com esta pesquisa “esclarecer questões controvertidas ou inconsistências, preenchendo lacunas.” Entre outras coisas, queremos certificar se a Educação Física conseguiu, a partir do *status* de componente curricular, adquirido por força da obrigatoriedade conferida pela legislação, mais de uma década depois, dar organicidade a uma formação em que os futuros professores terão como espaço de atuação creches e pré-escolas.

## 1.1 QUESTÕES E OBJETIVOS NORTEADORES

Um tema recorrente no debate da Educação Física na Educação Infantil diz respeito à generalidade com que se afirma existir um despreparo profissional<sup>5</sup> fruto de uma formação inicial deficiente que não consegue fornecer um instrumental teórico-metodológico necessário para uma intervenção com qualidade social nos espaços que lhe são consignados, ou seja, professores apresentam alto grau de dificuldade quando têm que materializar suas práticas pedagógicas de forma geral e no primeiro nível da educação básica, a Educação Infantil. Na busca dos prováveis responsáveis pelas dificuldades apresentadas, a Universidade é a primeira a ser responsabilizada (o que demonstra uma percepção

---

<sup>5</sup> Essa evidência não se restringe à Educação Física relacionada à Educação Infantil, há autores na área que a veem como um problema da Educação Física: Taffarel (1993), Andrade Filho (2001), entre outros.

vinculada à lógica formal), visto que deveria ser esta quem daria o suporte teórico-metodológico aos futuros professores. Segundo seu crítico mais direto, o Estado, o que não deixa de ser um paradoxo, essa foi a razão pela qual (re) criou outra agência (os Institutos Superiores de Educação) para a realização da formação de professores, na sua proposição das reformas da educação básica.

Ainda que respeitemos tal evidência, afinal, há vários intérpretes no debate que referendam tal tese, entre eles, Ayoub (2001), Oliveira (2005), Sayão (1996, 1997, 1999, 2001, 2002), Vieira e Welsh (2007), não obstante os estudos que fizéramos em Batista (2001), Moraes et al (2003), Tommasi, Warde e Haddad (1998) sinalizaram que uma imersão nas políticas públicas de formação de professores, principalmente naquelas oriundas da segunda metade da década de 1990, nos outorgariam outros elementos que auxiliariam a demonstrar até que ponto essa evidência se sustentava. Na realidade, a empiria em outro campo poderia nos informar em quais circunstâncias um aspecto da realidade se transformou em algo determinante do processo na sua totalidade.

Por outro lado, há uma carência de estudos e pesquisas que tenham avançado para além do que foi enunciado. O pressuposto é sempre o mesmo: se há dificuldade do professor na efetivação de sua prática pedagógica a responsabilidade é da agência formadora, aqui no caso, a universidade, que lhe proporciona uma formação insatisfatória. Em levantamento realizado no Portal de Periódicos da CAPES/MEC (2009, 2010), o que encontramos não alterou o panorama apresentado, contribuindo de forma pífia com a problemática, ou seja, o debate sobre a formação de professores em Educação Física relacionada à educação da criança pequena não tem despertado o interesse da comunidade acadêmica, o que de forma contundente corrobora as ponderações de Silva (2009, p.25), quando diz que “a produção acadêmica sobre a infância, na área da Educação Física é escassa. Esta questão agrava-se quando se relaciona a infância e a Educação Física com a formação de professores.”

Partindo dessa premissa, e ancorados nos documentos das políticas públicas de formação docente, cujo recorte inicial tem como referência a segunda metade da década de 1990, e também os do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB, campus II, localizado no município de Alagoinhas/BA, empreendemos estudos no sentido de desvelar quais são os determinantes que fazem o curso de licenciatura em Educação Física negligenciar a formação de professores cujo campo de atuação é o nível da Educação Infantil.

Destarte, para desenvolver a problemática da formação de professores nos documentos oficiais nacionais, assim como nos documentos que norteiam o curso de licenciatura em Educação Física da UNEB, incorporamos a análise do discurso, referenciada em Norman Fairclough e sua ADTO, por ser um método que se adequava ao objeto que fora se revelando no processo de investigação e com isso “construir as categorias e eixos temáticos que servirão de referência para a comparação e análise entre os documentos” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.15). É preciso que se diga que não era esse o caminho metodológico escolhido para a realização das análises, no primeiro momento, a escolha recaía na análise de conteúdo, contudo no processo de qualificação, um dos membros da banca pontuou que para as pretensões da pesquisa a análise do discurso era a ferramenta mais apropriada, o desenvolvimento posterior da pesquisa nos mostrou que a sugestão fora a mais profícua. Resolvida essa pendência metodológica, para a iluminação da vereda investigativa elencamos as seguintes questões:

- a) Quais são os critérios utilizados para a definição dos conhecimentos que deverão fazer parte de um curso de licenciatura em Educação Física? Como são escolhidos os agentes que se responsabilizam por tal seleção?
- b) Quais são os instrumentos utilizados pelo curso licenciatura em Educação Física para verificar se a formação está atendendo aos diversos níveis da educação básica, principalmente ao da Educação Infantil?
- c) Quais são as contribuições que um estudo como esse pode proporcionar ao campo da formação de professores de Educação Física na Educação Infantil?

Instituídas as coordenadas que orientariam a trajetória da pesquisa, definimos os seus objetivos.

### **Objetivos da Investigação**

#### **Objetivo Geral**

- Evidenciar quais são os condicionantes que fazem um curso de licenciatura em Educação Física negligenciar a formação de professores que vão atuar nas Instituições de Educação Infantil.

## Objetivos Específicos

- Demonstrar porque a Educação Física não conseguiu se consolidar enquanto componente curricular nas creches e pré-escolas como fora proposto pela LDBEN 9394/96;
- Evidenciar como tensões, contradições e antagonismos que perpassam os documentos oficiais das políticas públicas de formação de professores foram trabalhadas no Projeto Curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB.
- Adensar o conjunto de estudos e pesquisas sobre a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil;

## 1.2 COLETA E ANALISE DE DADOS

Nesta investigação a coleta de dados foi dividida em três movimentos que se irmanam formando uma totalidade. Por ser um estudo de base documental, a maior parte de sua empiria teve nos documentos oficiais nacionais, tais como: leis, resoluções, pareceres, entre outros, seu universo, isso quer dizer que parte do seu desenvolvimento se ancora naqueles ditos oficiais, exarados pelo Estado, quanto os locais, elaborados pelas instâncias gestoras do curso de licenciatura em Educação Física, foco desta pesquisa. No primeiro momento destacamos a Constituição Federal e a LDBEN 9393/96, juntamente com os documentos que orientaram as Reformas da Educação Básica nas instâncias: MEC, CNE, CP, CES, CEB que redundaram em resoluções, pareceres, decretos.

O propósito era apreender as minúcias do discurso das políticas públicas sobre a formação de professores da educação básica buscando com isso identificar os referidos condicionantes que levaram à formatação de docência em Educação Física na Educação Infantil apresentada pelo curso de licenciatura. A questão a ser formulada é: o que é compreendido como professor “competente” no nível da Educação Infantil nas linhas e entrelinhas das políticas públicas evidenciadas? Quais são as argumentações para a efetivação de uma política de formação direcionada a um professor de “novo tipo”? Em que medida esse modelo se impõe em relação ao anterior e quais os problemas gerados com a efetivação desse “novo” modelo? O que aponta como proposta pedagógica e quais são as referências epistemológicas que sustentam as argumentações? Quais os desdobramentos dessa política

para a formação de professores nos anos futuros? Quais as razões que levaram o Estado a deslocar o ensino e colocar a centralidade da aprendizagem no processo de formação de professores? Essas serão as indagações feitas aos documentos na expectativa de trazer à tona as respostas às perguntas elencadas na pesquisa. Podemos esperar que nessa leitura ancorados nas categorias contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia irão emergir dos interstícios dos documentos a essência de suas formulações. Em linhas gerais, esse é o itinerário do primeiro movimento em direção aos textos oficiais nacionais.

O segundo movimento da empiria vai utilizar as mesmas ferramentas anteriores para a realização das análises, mas neste o confronto se estabelece e se divide em duas direções. Na primeira, uma imersão nos documentos que compõem o Projeto Curricular do curso de Educação Física com os seguintes objetivos: a) demonstrar o paradigma de formação que norteou o projeto do curso; b) evidenciar o perfil dos docentes; c) analisar criticamente sua grade curricular e proposta pedagógica. Na segunda, apresenta o confronto entre os documentos, buscando semelhanças e diferenças, a sombra e a luz, aqui, de novo as categorias: contradição, totalidade, hegemonia reprodução e mediação são as lentes para que os textos manifestem aquilo que *desejam* ocultar. Já no terceiro movimento da empiria, que poderíamos denominar de síntese, considerando os dois primeiros como tese e antítese, vai se trabalhar com as entrevistas feitas com a professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Física da UNEB. Pelo que foi “manifestado” nos documentos anteriores já teremos definidos paradigmas de: formação profissional, perfil de professor, componentes curriculares, conhecimentos trabalhados. Neste momento, a partir das “falas” da entrevista, tendo já constituída a síntese do que foi corroborado nos textos, a questão norteadora da pesquisa deve ser posta à prova de forma mais contundente e, afinal, a síntese dos documentos dirá “quais são os condicionantes que fazem o curso de licenciatura em Educação Física negligenciar a apropriação do conhecimento referente ao nível da Educação Infantil aos futuros professores que vão atuar em creches e pré-escolas, no período Pós-LDBEN 9394/96 e reformas educacionais da Educação Básica?” Fechamos o terceiro movimento da empiria com a comparação dos resultados do que foi apreendido nos documentos (oficiais e locais) com as análises das entrevistas e apresentação dos resultados da pesquisa.

### 1.3 TRILHAS DA INVESTIGAÇÃO

Quando fomos inseridos no doutorado, em 2008, tínhamos como perspectiva investigar a atuação dos egressos dos cursos de Educação Física que trabalhavam com a educação da criança pequena, na região Nordeste, ou seja, a prática pedagógica era o foco central da pesquisa. A razão da escolha desse objeto se respaldava, entre outras coisas, no desejo de apreender como a Educação Física vinha mantendo o processo de formação dos seus profissionais para atuar na Educação Infantil, mais de uma década depois da promulgação da LDEBEN 9394/96 e das reformas que “implodiram” a educação básica, numa região reconhecida como um dos maiores bolsões de miséria do mundo, espaço de convivência de inúmeras crianças pequenas e onde estão mais de 60% de pobres do país, (BACELAR, 2011).

A busca se relacionava, além de tudo, com o tipo de formação que a Educação Física oferecia aos futuros professores que teriam como espaço de trabalho as creches e pré-escolas, amparados naquilo que legislação sinalizava, somado a isso, nossa experiência com a formação de professores voltados para a Educação Infantil e a tentativa de compreender como se materializava essa formação nos espaços coletivos de educação.

Vivendo em um momento histórico posterior ao assinalado por Taffarel, mas trabalhando no processo de formação de professores em um curso de licenciatura em Educação Física, no nordeste brasileiro, especificamente, no interior da Bahia, por mais de 10 anos, percebíamos o quanto a formação que tivéramos se assemelhava àquela em que agora éramos docentes, parecia um “espelho” a refletir tudo o que tínhamos compartilhado na graduação, se o poeta afirmara enfaticamente que “*o tempo não para*”, quais eram as circunstâncias que levavam aquela situação a se repetir?

Naquele período, observamos (ainda que de forma parcial) que a matriz curricular do curso em que nos formamos (licenciatura em Educação Física da *Universidade Federal da Bahia – UFBA*), apresentava enormes lacunas em relação ao debate referente à intervenção profissional no nível da Educação Infantil. Ouvia-se muito, à época, aquilo que viria a se tornar lugar-comum, ou seja, que a formação visando a educação da criança pequena se daria na prática, era no cotidiano dos espaços de intervenção que o professor terminaria aprendendo a trabalhar.

Hoje o debate pode ser encaminhado no sentido de se revelar se existe um padrão no processo de formação na licenciatura em Educação



Física, isto é, verificar por que, depois de tantos anos, a situação insiste em se manter quase que no mesmo patamar, sem uma alteração significativa sobre a questão. Quais são os fatores condicionantes que fazem com que não haja uma modificação nos cursos em relação ao trato do conhecimento referente à educação da criança pequena?

Nessa direção, o debate acadêmico sobre a questão ganhou novo fôlego com a promulgação da *terceira das diretrizes*, e, no que pese esse detalhe, entendemos a “obrigatoriedade” da Educação Física no corpo daquela lei como um divisor de águas para uma análise da formação profissional desta área, por tudo o que já mencionamos e pela ironia que carrega, qual seja, sua sustentação nos espaços de educação por força de um aspecto que se tornou um verdadeiro estigma para a Educação Física, e do qual a área sempre quis se livrar como de um animal sarnento.

Não se vai aqui negar que se não houvesse essa “intervenção legal”, que caso não se estabelecesse uma demarcação/imposição para sua inserção em toda a educação básica, o mais provável é que seguisse o mesmo caminho que outros componentes curriculares trilharam e terminasse na vala comum do esquecimento, como aconteceu, por exemplo, com **OSP** (Organização Social e Política Brasileira) e **EMC** (Educação Moral e Cívica), na educação básica, assim como **Estudos dos Problemas Brasileiros I e II** no ensino superior, que, devido às circunstâncias, deixaram de ter sentido e/ou significado com a volta do Estado de direito.

O fato é que, a partir dessa “obrigação”, surgiu a necessidade de se justificar por que seu conhecimento era/é necessário à formação do estudante da educação básica. Seria ela tão significativa a ponto de ter sido mantida no sistema de ensino e conseqüentemente na Educação infantil? Qual a importância da sua permanência enquanto um componente curricular nos diversos níveis que compõem a educação básica? No que se refere à obrigatoriedade, uma das mais significativas instituições da área (o CBCE – Colégio Brasileiro das Ciências do Esporte) publicou em seu Boletim Informativo n. 1, tão logo se confirmou sua permanência no sistema educacional, uma espécie de “manifesto” onde argumenta quais seriam, a partir de então, os encaminhamentos da área que lhe dariam o respaldo necessário nos espaços de educação que lhe foram outorgados:

Sem dúvidas, a manutenção da obrigatoriedade concede à Educação Física um status de disciplina escolar que, sem a citação no texto legal, seria

difícil conseguir, **haja vista a fragilidade das nossas justificativas** (...). É preciso, portanto, que estejamos atentos e engajados neste objetivo comum para que, num futuro não muito distante, a simples ameaça de retirada da obrigatoriedade da Educação Física Escolar venha desencadear um movimento de protesto não apenas da sua própria comunidade mas da sociedade como um todo, consciente da importância deste componente curricular,  **tarefa que ainda estamos por realizar** (1996, p. 2, sem grifo no original).

O que pode se depreender a partir daquelas preocupações é que se dependêssemos apenas dos nossos argumentos para o convencimento do legislador, ou melhor, das justificativas dos especialistas da área, muito provavelmente teríamos sido aniquilados sumariamente da educação básica, ademais, ainda estamos por provar qual o sentido e o significado da Educação Física como componente curricular na educação básica.

A interseção de todos esses aspectos levou-nos a modificar o propósito original da pesquisa, na realidade, continuamos com o objeto “Formação de Professores de Educação Física na Educação Infantil”, contudo retiramos as lentes dos egressos, por compreender que havia ali um paradoxo, ou seja, na forma como fora concebida a pesquisa dava margem a se interpretar que era a punição e/ou julgamento dos professores que era o foco do estudo e não que se pretendia investigar a prática pedagógica da Educação Física em creches e pré-escolas.

Voltamo-nos, então, para a agência formadora, para quem habilita o professor, para quem orienta seus estudos e lhe dá a confirmação de que se encontra em condições de trabalhar neste ou naquele espaço de educação ao lhe entregar o diploma referendando sua formação profissional. Nessa direção, canalizamos nossos esforços no sentido de identificar como a instituição universitária (até quando?) forma(va) os quadros para atuar na educação básica, mais precisamente, como se habilita de forma “competente” um profissional de Educação Física para atuar nas Instituições de Educação Infantil? Com o que já tínhamos construído até ali, e depois de reiteradas reformulações na concepção do trabalho, chegamos à seguinte configuração: Educação Física na Educação Infantil: um estudo sobre a Formação de Professores em Educação Física.

A orientação foi fundamental na escolha do espaço da empiria, pois que no recorte pretendido inicialmente, *todas* as estaduais do Nordeste participariam da investigação. Percebido o equívoco,

definimos como cenário empírico a Universidade do Estado da Bahia – UNEB – em razão da distribuição de seus *campi* pelo estado, sendo esse um importante fator de integração regional, sem dúvida, um aspecto que define sua importância social na inserção das mais diversas camadas no ensino superior, estando aí sua capacidade de oferecer um retrato do objeto de estudo de uma forma geral.

Em primeira instância, definimos que só iríamos utilizar documentos como fonte, no entanto, com o escopo de qualificar a pesquisa documental em função das suas peculiaridades, adicionamos a entrevista com a coordenação do curso objeto da empiria.

Em realidade, essa escolha aconteceu por estarmos inseridos em uma das estaduais baianas, a UESB - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, o que nos levou a fazer uma análise preliminar do projeto curricular do seu curso de licenciatura em Educação Física. Nessa imersão, para se ter a amplitude do que fora constatado, dos 43 componentes curriculares que compõem a *grade* do curso, não havia nenhum que especificamente “cuidasse” da Educação Infantil; o único que se aproximava, no caso, a Psicomotricidade, o fazia de forma técnico-instrumental, já que sua ementa elevava às últimas consequências as questões relacionadas à estruturação espacial, orientação temporal, lateralidade e afins; contudo *descobrimos* que isso não era uma exclusividade daquela universidade, justamente porque “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, **uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos.**” (SAYÃO, 1999, p. 223, sem grifo no original).

Como a asserção destacada fora feita em 1999, momento em que já havia uma legislação que sinalizava a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, a questão que nos acompanhou a partir daquele momento foi: qual seria a razão dessa *despreocupação* com a educação da criança de pouca idade por parte dos cursos de formação de professores em Educação Física?

Inicialmente, víamos grandes potencialidades na investigação daquela problemática, mesmo porque já havíamos constatado a escassez de pesquisas que versassem sobre a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil. Baseados nessa constatação elaboramos a seguinte hipótese: “como os cursos de Educação Física não oferecem um aporte teórico-metodológico referente aos conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil no transcurso do processo de formação, os professores oriundos desses cursos não têm como realizar um trabalho docente pleno nos espaços das creches e pré-

escolas, ou seja, não dispõem de um instrumental didático-pedagógico que lhes permitam atuar na educação da criança pequena.” Aspectos que sinalizavam a necessidade de se pesquisar mais a respeito e contribuíam para a discussão do objeto foram os resultados a que chegara Sayão (1996) em sua dissertação de mestrado.

Rememorando aquele estudo, dissera a pesquisadora que a Educação Física, na educação de crianças entre quatro e seis anos, não conseguira se consolidar nem como atividade com fins em si mesma, nem como um componente curricular. Ou seja, reforçava-se a tese de que a formação de professores em Educação Física era problemática para o nível da Educação Infantil e que isso se refletia de forma contundente na prática pedagógica de uma formação que não conseguia se materializar em seus fundamentos básicos. Ironicamente, essa conclusão fora anunciada nos momentos iniciais da obtenção, pela Educação Física, do seu *certificado de qualidade* exarado pelo Estado, através da *terceira lei de diretrizes*, ao ser alçada à condição de componente curricular de toda educação básica. Na realidade, com aqueles resultados, Sayão recolocava na ordem do dia, e por outras vias, a questão da formação profissional e, por conseguinte, os cursos de Educação Física com seus grandes dilemas e antigos problemas.

Conscientes da importância da investigação de Sayão para os enfoques sobre a formação de professores, cujo campo de atuação eram/são os espaços coletivos de educação, e ainda que o estudo tratasse da educação de crianças entre quatro e seis anos, entendíamos que havia um debate urgente e necessário a ser implementado em relação à Educação Física na Educação Infantil. Ao direcionarmos o olhar para a prática pedagógica, vimos que havia uma problemática importante em meio àquela não consolidação da Educação Física nas Instituições de Educação Infantil que poderia ser colocada nos seguintes termos: quais seriam os determinantes que faziam o curso de licenciatura em Educação Física negligenciar a instrumentalização referente ao nível da Educação Infantil no processo de formação de professores, em período posterior à LDBEN 9394/96 e das reformas educacionais da educação básica que a seguiram?

A partir do momento que tínhamos definido o objeto, era necessário encontrar a melhor maneira de desenvolvê-lo, abordá-lo de forma criteriosa, sermos consistentes na coleta e análises dos dados. Devido à característica da investigação, a pesquisa documental se interpôs como a mais significativa para o desenvolvimento do estudo, sobretudo pelo volume de documentos que foi produzido pelo Estado brasileiro no período em estudo.

Levando-se em consideração esse aspecto, neste delineamento, outros tipos de documentos podem ser utilizados, além dos enunciados, tais como: fotos, filmes, jornais, documentos legais, entre outros, justamente porque ao se pensar em utilizar essas fontes tem-se a vantagem de ainda não terem passado por nenhum tratamento analítico, de forma que são elementos importantes que o pesquisador utilizará em sua investigação e análise. (SEVERINO, 2007).

Em realidade, a decisão pela pesquisa documental não foi algo isento de preocupações. Se por um lado havia a vantagem de os documentos se portarem como uma fonte rica e, principalmente, estável, por outro, esse tipo de formulação investigativa trouxe-nos alguns dilemas em função das críticas que lhe eram/são atribuídas sistematicamente, críticas essas que podem ser assim resumidas:

- 1.º) a não-representatividade,
- 2.º) a subjetividade dos documentos; e
- 3.º) a impossibilidade de gerar generalidade e sim inferências.

Apesar de termos consciência dos riscos que acompanham esse tipo de delineamento, “não esperamos **aprender com** o documento e sim **aprender no documento** as pistas para compreender a racionalidade da política em tela.” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.3, grifo no original).

Conscientes de que existe nenhum delineamento de pesquisa que não apresente fragilidade, tentamos minimizar os efeitos do que foi assinalado nas duas primeiras críticas, inserindo a entrevista com a coordenadora do curso foco da empiria. Por outro lado, no que se refere à terceira, nunca tivemos a pretensão de universalizar os resultados da pesquisa, o escopo foi sinalizar uma *tendência* que vem se cristalizando desde metade dos anos de 1990 no que se refere à formação de professores em Educação Física, especificamente, à formação daqueles que têm a Educação Infantil como espaço de atuação profissional.

Superados esses entraves iniciais, precisávamos definir qual o trato metodológico daríamos à pesquisa, neste caso, recorreremos às técnicas usuais da análise do discurso no sentido de dissecar como as políticas públicas com suas sutilezas, tensões, antagonismos e contradições se organizam nos documentos escolhidos para análise, porque, neste movimento, “aprendemos a desconstruí-los para poder interpretá-los e captar pelo avesso alguns aspectos da política educacional da qual são expressão, mas que, por diferentes

estratagemas, não são aparentes” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.1).

Em realidade, a escolha da análise de discurso aconteceu por dois motivos. Primeiro, por ser um método que busca valorizar as características e os objetivos da pesquisa, nessa direção, a singularidade dos documentos analisados (LDBEN, 9394/96, diretrizes, entre outros) e suas afirmações subliminares mostraram a necessidade de perscrutar determinados conceitos/categorias que se repetiam com regularidade quando relacionados ao discurso da formação de professores. Conceitos/categorias como competência, eficiência, eficácia, certificação e profissionalização servem de base para a compreensão do discurso nos diversos documentos em relação à formação de professores. “Explorar a genealogia do conceito, para além da análise textual, abriu-nos a possibilidade de encontrar uma mistura heterogênea de elementos: componentes históricos [...], as ideologias que deram suporte a tais iniciativas”. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.3).

O segundo motivo que nos levou a optar por este percurso metodológico se vincula às inúmeras possibilidades de abordagens, isto é, ao universo de perspectivas de análise que o método oferece, entre outras, destacam-se a linguística crítica, a semiótica social ou crítica e os estudos de linguagem, tudo isso termina se coadunando com a diversidade dos documentos.

Por outro lado, “embora existam provavelmente ao menos **57 variedades de análise de discurso**, um modo de conseguir dar conta das diferenças entre elas é pensar em tradições teóricas amplas” (GILL, 2008, p.246, sem grifo no original). Referenciados neste aspecto e na especificidade do nosso objeto, optamos, entre tantas, pelas contribuições da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO), cuja referência é Norman Fairclough, justamente porque “o autor propõe um método de análise baseado no suposto de que a análise do discurso é um importante recurso para compreendermos as mudanças sociais.” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.7). Nada mais apropriado em se tratando de uma investigação que pretende esclarecer como vêm se estruturando os processos de mudança na formação de professores de Educação Física que têm o universo das creches e pré-escolas como campo de atuação, neste caso,

é proveitoso pensar a análise do discurso como tendo quatro temas principais: uma preocupação com o discurso em si mesmo; uma visão da

linguagem como construtiva (criadora) e construída; uma ênfase no discurso como forma de ação; e uma convicção na organização retórica do discurso. (GILL, 2008, p.247).

Falando sobre essa perspectiva de abordagem, o autor escolhido, entre tantos, salienta que “ainda não existe um método de análise linguística que seja tanto teoricamente adequado como viável na prática.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.19), por esse motivo, propõe uma análise linguística que possa atender a esse predicado tendo como objetivo central apresentar “uma abordagem que será útil particularmente para investigar a mudança na linguagem e que será útil em estudos de mudança social e cultural.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.19), na verdade, “seu suposto é o de que a linguagem é uma prática social, e como tal não é apenas atividade individual ou mero reflexo de variáveis situacionais” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.7). Outro elemento importante na perspectiva desenvolvida por Fairclough (e mais ainda para quem tem as políticas públicas sob o foco de análise) é a compreensão de que o discurso se desenvolve em três dimensões: como texto, como prática discursiva e como prática política. “Essa abordagem tridimensional possibilita apreender os documentos como discursos que não apenas refletem ou representam a realidade social, mas que ao mesmo tempo a constituem.” (CAMPOS, 2002, p.9).

Tendo essa tridimensionalidade como eixo, em estudos desenvolvidos a partir desse ponto de vista, é importante salientar que elementos como vocabulário, gramática, coesão e estrutura textual são fundantes na compreensão do discurso como texto, justamente porque, neste caso, “os discursos retêm as ambivalências que os tornam abertos às múltiplas interpretações.” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.8). Quanto aos aspectos que norteiam a dimensão da prática discursiva (a segunda das dimensões), nesse caso, o que deve ser enfatizado no momento da análise são os processos de produção, distribuição e consumo (interpretação) textual.

Para o entendimento da terceira dimensão, a do discurso como prática política, existem duas categorias cujo suporte são determinantes no entendimento da política pública em destaque que são a ideologia e a hegemonia, o autor afirma ainda que é preciso compreender que existe uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, “existindo mais geralmente tal relação entre a prática social e a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2001, p.91). Como as políticas públicas para a formação docente refletem um jogo de poder entre as posições

defendidas pelo Estado e seus agentes e os outros atores sociais, “o conceito de hegemonia, de Gramsci, fornece um quadro frutífero para a conceituação das dimensões políticas e ideológicas da prática discursiva.” (FAIRCLOUGH, 2001, p.95).

Encontrada a perspectiva que serviria de base para as análises, e sem perder de vista as três dimensões constitutivas do discurso, o tratamento dos documentos (quando das análises e interpretação das políticas públicas selecionadas e do projeto curricular do curso de licenciatura), tinha como escopo analisar minuciosamente os textos pondo em relevo a configuração do seu vocabulário, a arquitetura de sua estrutura, sua gramática, atentos tanto a re-significação das palavras como também a intertextualidade constitutiva dos documentos. Neste caso, é preciso não esquecer o papel representado pela intertextualidade, já que esta “expressa a heterogeneidade dos textos, ou a presença das múltiplas vozes, no dizer de Bakhtin, constituindo, na maioria das vezes, a fonte da ambivalência presente nos discursos. (CAMPOS, 2002, p.10). Há um outro elemento enfatizado pela pesquisadora que é preciso explicitar para uma melhor clareza do processo da investigação, afirma esta que foi “a análise da intertextualidade que nos possibilitou perceber, por exemplo, a ‘colonização da educação’, nos documentos da reforma, por tipos de discursos exteriores, como aqueles do campo do trabalho e da administração.” (CAMPOS, 2002, p.10). Em linhas gerais,

o método proposto pelo autor ofereceu-nos um importante aporte para nossas análises na medida em que concilia, com sucesso, a perspectiva de análise centrada nos aspectos da “textura” dos discursos com os processos de ordem política e ideológica que os constituem. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.12).

Era também necessário saber se a base epistemológica da investigação, o Materialismo Histórico, não colidia com os pressupostos da análise do discurso textualmente orientada, ADTO. Essa preocupação se interpôs a partir do momento que não queríamos correr o risco de “atritar” concepções epistemológicas diferentes e antagônicas. A escolha pelo Materialismo Histórico, além de tudo, se deu em razão de a sociedade capitalista ter como característica a inversão da realidade, criando, desse modo, um mundo de aparências, logo, a falta de cuidado na aproximação entre as ferramentas metodológicas poderia refletir negativamente na organização das análises e interpretação dos dados.



Isso passa pelo entendimento de que a produção de conhecimento não é neutra e por isso esta deve tentar interferir de forma sistemática na realidade, contudo sem deixar de situar onde o autor se enquadra “neste latifúndio”. “Os pressupostos de que partimos não são pressupostos arbitrários, dogmas, mas pressupostos reais, de que só se pode abstrair na imaginação.” (MARX; ENGELS, 2009, p.86)

O movimento seguinte, a partir das convenções estabelecidas pela ADTO, se pautou na seleção criteriosa dos documentos que fariam parte deste momento da análise (denominada de pré-análise) que consistiu em defini-los sem perder de vista os objetivos da investigação. Como o recorte temporal se definiu como sendo aquele posterior à LDBEN/96, os documentos que diziam respeito à formação de professores em Educação Física e os referentes à Educação Infantil que houvesse uma aproximação com a formação profissional. Como eram dois focos de análise, quais sejam, as políticas públicas de formação de professores, no período destacado, e o projeto político pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, a escolha recaiu principalmente nos pareceres e resoluções exarados que davam as orientações sobre o encaminhamento da formação profissional.

Estruturamos os documentos em dois blocos: aqueles que por suas características compunham o eixo central do estudo – que se constituiriam no *corpus* de análise da investigação; e os que nos serviriam como auxiliares imediatos, ou seja, ainda que não fizessem parte do núcleo essencial, seriam decisivos também na resolução das questões da pesquisa, assim como no entendimento daquilo que está sendo categorizado como Educação Física na Educação Infantil.

No processo de seleção dos documentos relacionados ao desenvolvimento da pesquisa, figuraram na composição do *corpus* documental: a Resolução CFE 03/87, a Resolução CNE/CEB 01/99, o Parecer CNE/CP 009/2001, a Resolução CNE/CP 01/2002, a resolução CNE/CP 02/2002, o Parecer CNE/CES 0058/2004, a Resolução CNE/CES 07/2004, o Parecer CNE/CES 142/2007 e a Resolução CNE/CEB 05/2009, no conjunto dos documentos nacionais, e mais o Projeto Curricular do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB protagonizando a relação dos documentos locais.

Na realização do segundo movimento, aqueles documentos foram reavaliados no sentido de se definir quais indicavam diretrizes orientadoras às práticas de formação de professores, em primeira instância; e aos de Educação Infantil e de Educação Física, em segunda instância; como consequência dessa orientação, foram elencados os

seguintes documentos para a composição do *corpus* de análise da investigação: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, elaborada em 2002, pelo Conselho Nacional de Educação; Parecer 0058/2004, que versa sobre as diretrizes dos cursos de graduação em Educação Física, homologado pelo Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, elaboradas em 2004, pelo Conselho Nacional de Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, elaboradas em 2009, pelo Conselho Nacional de Educação; ademais, o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB, constituído pela Comissão de Avaliação e Elaboração do Departamento de Educação do campus II – Alagoinhas.

Ancorados nos objetivos da pesquisa, como também em seu recorte temporal, decidimos pelos documentos anunciados acima porque poderiam fornecer subsídios que nos orientariam no sentido de elucidar quais eram os determinantes que levavam um curso de licenciatura em Educação Física a negligenciar um dos aspectos do processo de formação de professores: a instrumentalização para a atuação na educação da criança pequena, o fato é que esses documentos contemplavam sobremaneira ao que pretendíamos.

Indo em direção contrária ao que se tornara voz corrente, que indicava onde se encontravam os problemas da formação de professores, entre esses, aqueles da Educação da Física que iriam atuar na Educação Infantil, compreendíamos que as respostas às questões levantadas pela pesquisa não se encontravam na agência formadora, eram, em primeira instância, nas políticas públicas de formação docente e no Projeto Político Pedagógico resultante, em segunda instância, que deveríamos investigar os determinantes da questão nuclear da pesquisa, fora a hipótese que elaboramos. Ao realizarmos a categorização e a análise dos textos recorreremos ao processo de elaboração de eixos temáticos e/ou categorias que serviram de referência para a comparação e análise dos documentos, neste movimento, não perdemos de vista as peculiaridade e estrutura dos documentos trabalhados. (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004). As conclusões das análises estão enunciadas nas cinco seções em que a pesquisa foi organizada apresentadas a seguir.

Na primeira seção – **Prolegômenos - demarcação da problemática** – situamos o contexto em que o estudo se originou justificando as razões e a necessidade de pesquisas com esse recorte temático no entendimento de que o debate acadêmico em torno da

formação de professores em Educação Física, cujo espaço de atuação é a Educação infantil, se encontra ainda em estágio incipiente, haja vista que "oficialmente" é com a LDEBN 9394/96, documento que serve como marco inicial para esta investigação, que tem início efetivamente um ciclo de pesquisas sobre esse objeto. Não podemos negar que quando se fala em tempo transcorrido em pesquisa, para o processo histórico, dezesseis anos representa um espaço de tempo muito reduzido. Prosseguindo o desenvolvimento da seção, apresentamos o percurso teórico-metodológico da investigação, onde estão sinalizados questões e objetivos norteadores, a escolha da empiria, o delineamento e as razões que nos levaram a optar pela pesquisa documental, além disso, justificamos a escolha da análise de discurso teoricamente orientada, ADTO, referenciada em Fairclough, como uma ferramenta significativa na análise dos documentos. Neste sentido, a inserção do materialismo histórico como matriz epistemológica se pautou no entendimento de que as categorias dialéticas como contradição, totalidade, mediação, reprodução e hegemonia contribuiriam de forma decisivas no desvelar e na análise dos documentos nacionais, assim como nos documentos do curso de licenciatura em Educação Física da UNEB. Ao realizar uma pesquisa que articula documentos com perspectivas tão diversas, entendemos que a busca de sínteses auxiliou fundamentalmente na tradução das ideias ali contidas, neste sentido, nosso entendimento particular é que essa foi a melhor escolha, ainda que não seja a única.

Na segunda seção – **Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil** – desenvolvemos *diálogo* com autores e produções que tiveram como objeto de pesquisa a formação de professores em Educação Física e que repercutiram de algum modo na Educação Infantil, usando como marco temporal os anos iniciais da década de 1990. Objetivamos apresentar o debate que vem se constituindo a partir da promulgação do texto da LDBEN 9394/96, explicitamos que foi a partir dessas diretrizes que se colocou na ordem do dia a discussão efetiva sobre a inserção do componente curricular Educação Física nos espaços de educação da criança de 0 a 5 anos. Na realidade, estar no espaço de educação da criança pequena, tornar-se parte integrante do sistema de ensino, criou a necessidade de aproximação e debate efetivos com a Educação Infantil, ou seja, é o "choque" necessário da Educação Física e da Pedagogia trabalhando no mesmo espaço e nível de educação, cujo objetivo das duas áreas de conhecimento é possibilitar à criança o acesso às produções histórico-culturais em um espaço que antes era exclusivo de umas delas. O ideal é a criação de uma proposta conjunta onde não há espaço para as hierarquias e há a obrigação de

considerar as peculiaridades e ao mesmo tempo o respeito pelo o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças pequenas. Outro objetivo foi demonstrar quais são as convergências nos estudos selecionados, onde o discurso encontra seu ponto de equilíbrio; sinalizar que a promulgação da LDBEN trouxe possibilidades de avanços significativos, como também inúmeros problemas, afinal, criou a necessidade de elaboração de um projeto pedagógico que consiga pensar a aprendizagem da criança para além das conhecidas fragmentações tão comuns na área da Educação Física. As lacunas encontradas nos impulsionaram a produzir o estudo que ora apresentamos. Em linhas gerais, esta revisão de literatura visa demonstrar porque a investigação sobre a Formação de Professores em Educação Física com espaço de atuação no nível da Educação Infantil, a educação da criança de 0 a 5 anos, é importante e necessária para os estudos tanto da Educação Física como da Educação Infantil. Um fato que não pode ser esquecido: Os cursos de Educação Física e de Pedagogia ainda não fizeram uma interlocução como deveriam em relação à educação da criança de 0 a 5 anos, embora não se possa negar que houve avanços significativos, a formação de ambas as áreas têm demonstrado que mesmo que estejam juntas nos espaços de Educação Infantil, o encontro ainda é de disputa e hierarquia.

Na terceira seção – **Reformas, legislação e a formação de professores** – Dedicada essencialmente às análises das políticas públicas, reservamos para apresentação dos resultados da primeira parte da empiria: as matrizes epistemológicas, os princípios norteadores e as indicações para a organização das práticas de formação são analisados com o intuito de apreender a lógica que orienta a proposta implementada pelo Estado. Nesta primeira parte da empiria, buscamos desvelar as singularidades nos documentos que os aproximam dos elaborados pelo curso de formação, no sentido de estabelecer nexos, dissensões, antagonismos e contradições e, a partir disso, compreender o processo de formação de professores perpetrado pela política governamental e como o curso de formação a ressignifica. Trata-se dos documentos que mudaram radicalmente a concepção do campo de formação de professores. Tem-se como objetivo principal analisar os reflexos de pareceres, resoluções, desde suas origens, na década de 1990, na organização, estruturação e elaboração dos cursos de formação em Educação Física buscando compreender a apropriação por esse curso dos estudos relativos à Educação Infantil, na tentativa de decifrar, nas suas entrelinhas, paradoxos e contradições no sistema de formação professores anunciado. Questiona-se o formato que esses documentos

impuseram aos cursos de Educação Física, casos como: redução de carga horária, em muitos houve uma redução de 3200h para 2800h, superposição da aprendizagem em detrimento ao ensino, fragilizando a formação de professores provocando esvaziamento do trabalho docente. Os documentos transformaram a Educação Física em componente curricular obrigatório de toda a educação básica; questionamos em que isso contribuiu na formação de professores para atuar na Educação Infantil. Nosso *corpus* de análise constou dos seguintes documentos: Parecer 009/2001, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, Parecer 0058/2004, Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e o Projeto Curricular do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado da Bahia, campus II.

Na quarta seção – **Universidade e formação de professores: conflitos e contradições** – discorremos sobre o “afastamento”, a partir das normatizações das políticas públicas, da universidade do campo da Formação de Professores e como isso vem afetando a qualidade social dos cursos de formação profissional a partir da inserção de outra agência formadora. Em função disso, polemizamos a respeito dos Institutos Superiores de Educação e o curso normal superior, problematizando sobre a realização da formação acontecer nas faculdades de educação que contam com toda uma estrutura articulada, além de um corpo docente com longos anos de experiência, além de refletir sobre o “esvaziamento” dos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, o quase “extermínio” das faculdades de educação, Salientamos a importância da Universidade Estadual para o Nordeste na difusão e regionalização do conhecimento e mais ainda, por ser a instituição responsável pela formação de parte significativa dos professores da região. Apresentamos a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, espaço da segunda parte da empiria, sua estrutura, as licenciaturas de Educação Física e seus respectivos campi: campus II, em Alagoinhas, campus IV, em Jacobina e o campus XII, em Guanambi. Nesta seção também estaremos apresentando os resultados das análises do segundo momento da empiria realizada no curso de formação em destaque.

Nas **Considerações Finais** – apresentamos a síntese do trabalho, é neste momento que, ao enunciarmos os resultados da trajetória do estudo, evidenciamos as possibilidades e desafios que se oferecem para o campo de Formação de Professores em Educação Física cujo estuário é a Educação Infantil. Realizamos algumas ilações no sentido de

demonstrar o quanto a formação em Educação Física é carente em estudos cujo arcabouço teórico-metodológico se situa no universo da educação da criança pequena. Os cursos não destacam, por exemplo, como a Educação Física lida com a questão da educação e cuidado, como superar a relação dicotômica entre unidocentes e especialistas, ou seja, existe uma separação entre quem “cuida” do cognitivo, unidocentes e auxiliares, e quem cuida do corpo, especialistas. Apontamos algumas alternativas para sair da encruzilhada em que a Educação Física se encontra ao fazer parte de toda a educação básica, estar no nível da Educação Infantil, lugar onde a relação entre o profissional da educação e o trabalho pedagógico com a criança se diferenciam em relação a outros níveis, ou seja, como um componente curricular é trabalhado em um universo cujo escopo é a educação e o cuidado, neste caso, a questão que fica é: como a Educação Física conseguirá superar essa contradição? Ou seja, ser parte integrante da educação da criança de 0 a 5 anos, por força da lei, mas não pode ser um componente curricular nas circunstâncias em que a lei a consagrou? Não são poucos os problemas, reconhecemos que as dificuldades e desafios são imensos no sentido de se construir uma Educação Física que atenda a toda educação básica e, principalmente às crianças de 0 a 5 anos que estão nas creches e pré-escolas, porém dezesseis anos depois de a LDBEN 9394/96 alçar a Educação Física à condição de componente curricular, não é mais possível fazer a apologia do pragmatismo afirmando que o professor vai *aprender com a própria prática* (SAYÃO, 1999), porque em sendo assim, só estaremos confirmando que a formação inicial é meramente uma zona de passagem, as lacunas que porventura ocorram durante a formação inicial do professor, serão superadas no exercício cotidiano da prática pedagógica, como se imperasse um determinismo absoluto sobre o processo de formação de professores e como tal nada mudará essa situação.

## 2.0 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Envidaremos esforços, nesta segunda seção, com o fito de situar tempo e espaço históricos da vereda investigativa, assim como retrocessos, avanços e lacunas apresentados por autores que deram uma contribuição decisiva no debate acadêmico sobre a Educação Física na Educação Infantil, tendo como ponto de partida a promulgação da LDBEN 9394/96, nossa terceira lei de diretrizes.

Objetivamente, estabeleceremos interlocuções com os intérpretes e suas produções cujo horizonte são os estudos que foram desenvolvidos sobre a formação de professores de Educação Física cujo espaço de atuação são as Instituições de Educação Infantil. Vale ressaltar que, por ser um divisor de águas, tanto para Educação Física quanto para Educação Infantil, o ponto de partida das análises não poderia ser outro que não as contendas da segunda metade da década de 1990, justamente por ter sido uma década rica no que se refere à publicização de documentos que alteraram significativamente o *modus operandi* no que diz respeito à formação de professores e à Educação de forma específica, “não só porque consolidou o ideário neoliberal neste campo, mas porque, precisamente para realizá-lo, deflagrou um processo de reforma que atingiu todos os níveis de ensino” (EVANGELISTA; TRICHES, 2008, p.1); a compreensão dos elementos enunciados, para o trato das questões relativas à formação de professores, amplia sobremaneira a importância do período.

Por outro lado, vemos que a categorização **Educação Física na Educação Infantil** foi se consolidando exatamente no transcorrer daquela década suscitando uma produção de conhecimento em que os mais diversos aspectos da atuação do profissional de Educação Física em instituições de Educação Infantil foram postos em evidência. Isso demonstra, por um lado, como são recentes os estudos relativos a essa categorização teórico-metodológica; e, por outro, a necessidade de investigações que possam estar adensando a produção teórica sobre a formação de professores em Educação Física com vistas à atuação na Educação Infantil. Neste caso, há questões que podem ser apropriadas, ainda que não se dirijam especificamente a professores de Educação Física, e sim aos demais profissionais que trabalham com/na Educação Infantil, mas que se entrelaçam com as questões da Educação Física por sua participação, mais do que nunca, no processo de educação nas creches e pré-escolas, neste sentido, seria interessante saber: “Quais os fundamentos dessa atividade profissional? [...] Se professor, em que

medida se identifica com o professor de ensino fundamental, ou tem uma especificidade particular?” (ROCHA, 2011, p.371). Como é possível perceber, essas não são questões menores e exclusivas de uma formação de professores apenas, e sim de todas que tenham a criança pequena no horizonte de sua prática pedagógica. Neste sentido, estamos nos inscrevendo na pauta de discussões que vêm se ampliando tendo como marco de referência o período posterior à LDBEN 9394/96, necessariamente, porque foi a partir dessas diretrizes que o debate em torno da obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular nas instituições de Educação Infantil foi posto na mesa das políticas públicas de formação de professores, possibilitando um maior desenvolvimento no debate acadêmico e no trabalho pedagógico sobre a formação profissional em Educação Física cuja prática pedagógica está direcionada ao nível da Educação Infantil.

Para além de tudo que já foi dito, entendemos que uma última consideração se torne necessária. Ao anunciar o diálogo com diversos intérpretes que delimitam uma cosmovisão a respeito da Educação Física na Educação Infantil, é importante dizer que temos a clareza que aquilo que definimos como “diálogo” com essa literatura não deixa de ser contraditório. Ora, ao destacarmos suas produções, retirando-as do contexto em que estão imersas, inserindo-as na cena desta pesquisa, ao tempo em que não lhes damos qualquer chance de replicar e/ou treplicar sobre nossas ponderações, quando pomos em xeque suas elucubrações, procurando “identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas” (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p.27), na realidade, o que temos são as argumentações de apenas um dos interlocutores, não obstante reconhecemos que esse diálogo/monólogo neste espaço se materializa como uma contradição intransponível.

## 2.1 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: INTÉRPRETES E A CATEGORIZAÇÃO DO OBJETO

Escusado dizer que em toda e qualquer investigação existe sempre a necessidade de um marco de referência, precisamente porque “toda análise e interpretação envolve necessariamente uma reconstituição a partir de uma determinada posição temporal que é inevitavelmente diferente daquela de seu objeto”, (MÉSZÁROS, 2007, p.26). Há referências (SOARES, 1990, 1994, TAFFAREL, 1993) que revelam que as origens da Educação Física, como hoje a conhecemos, estão vinculadas aos diversos métodos ginásticos (sueco, alemão,



francês, entre outros) que se proliferaram pela Europa, no transcorrer dos anos de 1800. Contudo, a partir dessa premissa, afirmar que esta objetivação, a Educação Física, já demonstrava preocupação com a Educação Infantil desde suas origens impressas em fins do século XVIII, início do XIX, como o faz Oliveira quando declara que “a **Educação Física na Educação Infantil** não é uma **prática recente**, ao contrário, desde o século XIX, verificamos a existência de debates sobre o seu papel nas instituições educacionais para crianças de zero a seis anos de idade” (OLIVEIRA, 2005, p. 55, sem grifo no original), não deixa de ser um equívoco, não só teórico como também metodológico.

Duas são as razões para a recusa dessa interpretação, diríamos, anacrônica. A primeira já fora apontada, em sua dissertação, por Wendhausen (2006, p.27): “não acredito que seja possível dizer que haveria uma preocupação da Educação Física com a Educação Infantil já no século XIX, tendo em vista que esta, enquanto área de conhecimento, ainda não havia se constituído.” Não resta dúvida que esse é um deslize indesculpável. A segunda, em decorrência da primeira, questiona a autoria dos debates apontados pela pesquisadora. Ora, se não havia uma área constituída, logo não teríamos interlocutores da Educação Física em condições de estar sistematizando um debate em torno da investigação educativa e/ou prática pedagógica em relação à Educação infantil.

Porém é outro Oliveira (1993, p.101) que esclarece de forma inequívoca a questão quando afirma que “as exigências para o ingresso nas Faculdades são um exemplo bastante significativo. Até a década de cinquenta, bastava o candidato haver concluído o 1º grau. Era suficiente para iniciar um curso que seria de 3º grau!” Ou seja, a formação do professor de Educação física eliminava todo um ciclo de estudos, e isso já na segunda metade do século XX! Além disso, “o processo de formação durava somente dois anos” (TAFFAREL, 1993, p. 32).

Todos esses aspectos mostram a impossibilidade de se confirmar a tese advogada pela autora, ademais, uma observação atenta aos trabalhos de Sayão demonstra que essa categorização só se “instituiu” a partir dos anos de 1990 do século passado! Ou melhor, não tínhamos aquilo que chamamos de formação de professores no *stricto sensu* no período descrito pela pesquisadora, o que só confirma que, na realidade, o que ocorria no século XIX, em relação à educação da criança pequena, não pode ser entendido como uma Educação Física preocupada com a Educação Infantil. Neste caso, o que pode ser dito, em relação à Educação Física, é que “a literatura pertinente aponta um contexto recente em termos de pesquisa na área da Educação Infantil, marcado

por conflitos de todos os tipos: de identidade, currículo, fundamentação teórica, implementação, entre outros.” (NUNES; AROEIRA, 2004, p.2).

Na realidade, essa leitura anacrônica nos auxilia na demonstração de como são prejudiciais análises e interpretação do objeto fora do seu tempo e espaço. Não obstante o anacronismo sinalizado serve para uma melhor compreensão dos nossos recortes temporal e espacial. Ainda que “alguns estudos realizados na década de 80 nos [indiquem] a precariedade do processo de formação profissional do ensino de Educação Física.” (TAFFAREL, 1993, p. 19), o estudo que ora desenvolvemos está delimitado nos seguintes parâmetros: investigamos o período posterior à LDBEN 9394/96, momento em que, diferentemente do que foi apontado no estudo de Oliveira (2005), não só já temos uma área constituída, como também a Educação Física se tornou um componente curricular obrigatório na Educação Infantil, ainda que seja imperativo dizer que “em nossa experiência com pesquisas e debates a respeito da infância, partimos do ponto de vista de que ainda falta muito para a Educação Física poder adjetivar o vocábulo infantil para as práticas que desenvolve no âmbito de creches e pré-escolas.” (SAYÃO, 2001/2002, p.3).

### **2.1.1 Estudos significativos para a Educação Física na Educação Infantil**

“Parece que, como nos anos 50, estamos embarcando na construção de uma hegemonia do ‘tecnicismo’ reatualizada, ignorando o produto de pesquisas.” (PAIXÃO, 2003 apud BORGES, 2003, p.7). Entendemos como sensata a preocupação demonstrada pela pesquisadora, a despeito de a produção científica vir sendo relegada a segundo plano, não impactando como deveria no universo investigado, infelizmente isso vem acontecendo de forma recorrente. Estudos e pesquisas sobre a formação de professores são um bom exemplo disso. Vemos lugares-comuns sendo repetidos, enquanto um número significativo de pesquisas é produzido, pondo em xeque esses mesmos lugares-comuns, que insistem em se perpetuar. Dizer, por exemplo, que o **despreparo do professor** tem como elemento causal a formação inicial é um lugar-comum repetido à exaustão nos diversos espaços de interlocução, nos debates e fóruns, contudo um sem-número de pesquisas já sinalizou para esse problema, sem que seus resultados servissem para mudar a cantilena. No que tange a atuação de profissionais em Educação Física na Educação Infantil, a própria rede de Florianópolis já chegara a essa conclusão e Sayão (1996, p.97)

reproduziu o texto garimpado dos documentos: “os currículos de licenciatura em Educação Física são inadequados e, conseqüentemente, os profissionais não são preparados para esse tipo de trabalho.” Uma revisão não busca apoio no que foi produzido no intuito de avançar no conhecimento? Pesquisa-se para superar lacunas, para trazer o novo, ainda que possam ocorrer retrocessos, e não para confirmar **mais do mesmo**. Faremos na seção 4, desta tese, uma discussão com mais profundidade sobre essa temática, em razão de ser um ponto nodal nos estudos sobre a Formação de Professores de Educação Física em relação à educação da criança pequena, um lugar-comum que insiste em ficar *invisível*, embora todos repitam *ad aeternum, ad nauseam*: a culpa do despreparo profissional é do curso de formação de professores!

Entre os intérpretes que compõem o universo de pesquisadores que contribuem(iram) de forma significativa para o adensamento dos estudos e pesquisas para *uma* possível Educação Física na Educação Infantil, Deborah Thomé Sayão, com formação em Educação Física e Pedagogia, é, sem dúvida, a referência mais reconhecida na literatura, talvez seja, efetivamente, quem mais tenha produzido na área quando o assunto referido foi a formação de professores de Educação Física e sua inserção na Educação Infantil.

O fato de possuir titulação em duas áreas distintas, porém muito próximas, lhe possibilitou um olhar mais arguto sobre determinadas questões, ampliando-lhe a percepção sobre os problemas decorrentes, por exemplo, da atuação de professores de Educação Física em creches e pré-escolas, na verdade, por toda a reflexão que possibilitou a partir de uma produção vasta e de longo fôlego, pode “ser considerada uma referência nacional no que diz respeito às pesquisas sobre Educação Física na Educação Infantil e **sobre a formação de professores nesse contexto**.” (NUNES; AROEIRA, 2004, p.6, sem grifo no original). Esta sinalização é importante por servir de base para o estabelecimento do marco inicial da trajetória desta revisão.

Nessa direção, no dia 10 de dezembro de 1996, período em que se avizinhou a ratificação presidencial da *terceira lei de diretrizes*, Sayão em sua defesa de mestrado, cujo objetivo principal era “compreender a natureza da inserção da Educação Física no âmbito da Educação Infantil<sup>6</sup>”, concluía:

---

<sup>6</sup> (SAYÃO, 1996, p.6). Note-se que naquele momento, ainda não se utilizava a categorização **Educação Física na Educação Infantil**, ainda que a expressão apareça, em dois momentos, na dissertação da autora, porém o sentido não se assemelha ao utilizado posteriormente.

Os dados demonstraram que a Educação Física, até o presente momento, não conseguiu **consolidar-se nem como atividade (com fins em si mesma), nem como disciplina (onde conteúdos e métodos são organizados hierárquica e sistematicamente)**, em função do constante conflito que esta forma de organização do conhecimento ocasionou no interior das unidades educativas, às Creches e aos Núcleos de Educação Infantil. (1996, p.6, sem grifo no original).

Levando-se em consideração tudo o que foi ponderado na argumentação em relevo, podemos fazer uma ilação sobre: a) como se configurava a formação de professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil, naquele momento; b) o papel que a Educação Física representava (?) nas ações didático-pedagógicas das creches e pré-escolas; c) o perfil do profissional que atua(ava) nas Creches e Núcleos de Educação Infantil; e d) aquilo que era sistematizado no trabalho pedagógico pelos profissionais da área, os possíveis “conteúdos”.

Em realidade, o quadro apresentado, além de mostrar a precariedade do trabalho docente, trazia perspectivas nada animadoras para a área mostrando o quão era preciso desenvolver ações no âmbito da Educação Física que justificasse o *status* que em breve passaria a ter a partir das determinações legais da *terceira lei de diretrizes*.

O paradoxo é que, mesmo sendo patente que não conseguia se materializar de nenhuma forma nas Instituições de Educação Infantil, que não oferecia nenhuma contribuição *efetiva* na educação da criança pequena, ainda assim, fora alçada à condição de componente curricular obrigatório dessas instituições. Como se explica a decisão de uma política pública<sup>7</sup> desse tipo? Que professor é esse que não tem/tinha consolidada nem uma disciplina e nem uma atividade (com fins em si mesma) quando atua(va) na educação da criança pequena, porém a *terceira lei de diretrizes* lhe assegurara a permanência e com isso um papel social na Educação Infantil?

Em relação à presença desses *especialistas* no trabalho pedagógico das Instituições Educação Infantil, é significativa a observação de Kramer (apud SAYÃO, 1996, p.18), entende, a autora,

---

<sup>7</sup> Política Pública está sendo sinalizada como um conjunto de ações de governo que irão produzir efeitos específicos.

que “as atividades de artes, música e Educação Física são parte integrante (deste) não se justificando a presença de ‘especialista’ o que frequentemente acaba por fragmentar o trabalho pedagógico.” Seria essa a razão de a Educação Física não conseguir se consolidar de nenhuma maneira nas creches e núcleos de educação infantil naquele período?

Vemos que, a partir da História das Disciplinas Curriculares (um dos campos de estudos da Sociologia do Currículo) como suporte teórico-metodológico, a pesquisadora faz uma análise a respeito da trajetória realizada pela Educação Física como componente do currículo da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis<sup>8</sup>, ancorada nas “representações docentes acerca do trabalho pedagógico na educação **de quatro a seis anos**, além de documentos produzidos no período” (SAYÃO, 1996, p.10, sem grifo no original). Ainda que a ação pedagógica exija uma diferenciação para diversas idades que frequentam as creches e pré-escolas, analisar o segmento em destaque não inviabiliza, a partir do estudo, uma visão não fragmentada da Educação Infantil. Esses elementos mostram a necessidade avançar um pouco mais na discussão dos resultados obtidos por Sayão (1996), no intuito de compreender suas ramificações no processo de formação de professores presentemente.

Fica evidente que não há uma sistematização do trabalho pedagógico para nenhum dos segmentos que frequentam os Núcleos de Educação Infantil, embora o estudo trate apenas das crianças entre quatro e seis anos, “a rede de ensino (Rede Municipal de Ensino – R.M.E.F.) oferece a Educação Física como disciplina/atividade, trabalhada por professoras ‘especializadas’ desde o berçário” (SAYÃO, 1996, p.11), ou seja, se a Educação Física não consegue se consolidar, como afirma a autora, em um segmento, nem como atividade, nem como disciplina, a ilação que fazemos é que isso acontece nas unidades de educação da criança pequena em sua totalidade.

O fato que mais chama atenção é que a pesquisa teve como base de empiria a rede mais antiga e estruturada do Brasil, em se tratando da Educação Física, aquela que primeiro inseriu profissionais da área<sup>9</sup> no nível da Educação Infantil, neste caso, podemos indagar qual deve ser a realidade de redes cuja inserção da Educação Física ainda dá seus

---

<sup>8</sup> Embora existam, hoje, outras redes estruturadas como as de Vitória, Uberlândia, Porto Alegre, etc., no entanto, a de Florianópolis continua sendo uma referência para o debate da Educação Física na Educação Infantil.

<sup>9</sup> Na seção quatro, desta tese, tratamos de forma mais aprofundada sobre essa temática.

primeiros passos ou não existe, ainda que a legislação determine o oferecimento? Ademais, o mais preocupante que a situação traduz, é o que nos parece, está relacionado a que esses dados estão situados em 1996, justamente pelo

fato de a R.M.E.F., desde 1982<sup>10</sup>, possuir professoras de Educação Física atuando em todas as unidades de educação de zero a seis anos, poderia significar que havendo professoras especializadas integrando os currículos da Pré-Escola haveria, conseqüentemente, um saber específico permeando as práticas pedagógicas por elas construídas.(SAYÃO, 1996, p.37)

Isto é, em um período de 14 anos de atuação na Educação Infantil, a Educação Física não conseguiu articular uma proposta teórico-metodológica que direcionasse o trabalho pedagógico desenvolvido por seus profissionais em relação à educação da criança pequena. Neste sentido, questionar é mais do que necessário: a formação profissional não lhes deu o suporte necessário para a atuação nas creches e pré-escolas? Se o que aquelas professoras faziam quando estavam trabalhando com as crianças não se caracterizava nem como atividade nem como disciplina, como poderia ser nomeado o trabalho que realizavam? Neste caso, será que as ações implementadas necessitavam de *especialistas* para sua realização?

Contudo, para além de todas essas carências apresentadas, perceptíveis tanto na formação do professor, quanto em sua prática pedagógica, há também neste estudo uma preocupação com desenvolvimento e a perspectivas das pesquisas em relação ao objeto estudado, incluindo a menção de algumas produções que careciam de um referencial que promovesse uma reflexão mais condizente com a

---

<sup>10</sup> Em estudo posterior, datado de 1997, a autora *corrige* essa data e afirma que a R.M.E.F. oferece a disciplina/atividade Educação Física desde 1976, porém em artigo de 2002, volta a reafirmar que na R.M.E.F.: “desde 1982 encontramos professores/as de Educação Física atuando em creches e NEIs.” (SAYÃO, 2002, p.46/7). Contudo Wendhausen (2006, p.13) esclarece que “o professor de Educação Física passa a fazer parte do corpo docente das instituições de Educação Infantil no ano de 1982 por meio da contratação de professores bolsistas, graduandos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) [...], somente em 1987, através de concurso público, este profissional passa a compor oficialmente o quadro de docentes das creches e NEIs do município de Florianópolis.”

educação da criança pequena, “existem alguns estudos que se utilizam de uma matriz empírico-analítica como o de Melo, (1995) e Gallardo, (1988) que isentos de uma perspectiva crítica, muito pouco contribuem para a compreensão do fenômeno ora estudado” (SAYÃO, 1996, p.25).

Em princípio, muito dessa preocupação está associada à “invasão de conteúdos” a que a formação de professores e a conseqüente prática pedagógica da Educação Física, cujo estuário era a educação da criança pequena, foi submetida de forma açodada, a partir dos anos de 1970, com a inserção da *psicomotricidade* e *desenvolvimento motor* nos “currículos” da Educação Infantil. A Educação Física incorporou imediatamente a “nova concepção” seguindo o que preconizava o “Ministério da Educação que investiu na formação de profissionais que passaram a intitular-se **psicomotricistas**” (SAYÃO, 1996, p.74, grifo no original). Ou seja, autores como Gallardo (1988) e Melo (1995) incorporaram essas “novas” proposições metodológicas como se estas fossem a solução de todos os *males* que acometiam a Educação Física em seus estudos e pesquisas. Neste sentido, não deixa de avançar na crítica quando pontua de forma criteriosa a “invasão” da psicomotricidade, sem qualquer perspectiva “xenófoba”, no horizonte da prática pedagógica da Educação Física, desde a Educação Infantil até as séries iniciais do ensino fundamental: “as habilidades psicomotoras – conhecimento do esquema corporal, lateralidade, percepção espaço-temporal, equilíbrio... tornaram-se conteúdos da Educação Física na Educação Infantil e nas séries iniciais do primeiro grau” (SAYÃO, 1996, p.74/5).

Embora a pesquisa não tenha como objeto de estudo, especificamente, a formação de professores, e sim a prática pedagógica em instituições coletivas de educação, há inúmeros elementos que demonstram a precariedade do trabalho do professor na educação da criança pequena, e isso está associado diretamente a sua formação profissional, razão de sua inserção nesta revisão, como já demonstramos no início, possibilitando uma análise de como processo de formação profissional vinha/vem se constituindo a partir do momento que evidencia o trabalho pedagógico desses profissionais. Em outras palavras, Sayão consegue fazer um mapeamento de “longo curso” da formação desses professores na rede brasileira mais tradicional, e, como consequência, conclui, de forma categórica, que inexistia, em fins de 1996, a prática pedagógica de Educação Física nas Instituições de Educação Infantil.

No entanto, apresenta uma confluência de concepções antagônicas no desenvolvimento da pesquisa que, em determinados

momentos, se tem dúvida onde epistemologicamente a autora se situa. Ora há a impressão que a autora defende uma escola de educação infantil, neste caso, quando comunga com as proposições do Coletivo de Autores<sup>11</sup>, ora quando indica que nos N.E.Is e creches o binômio educação e cuidado deve ser a base para as propostas pedagógicas, e isso “pode levar os profissionais tão preocupados com a própria Educação Física e a Educação Infantil a retomarem à questão: **Se Pré-Escola ainda ‘não é escola’. Por que se vê como escola?**” (SAYÃO, 1996,p.159, grifos no original). Por conta disso, o leitor incauto pode ficar sem entender o que a autora está defendendo, se o ensino, quando afirma que comunga com as proposições do *Coletivo de Autores*, que prescreve esse formato em todos os níveis da educação, ou **cuidado/educação** como indissociável na Educação Infantil. Outro elemento importante a se destacar são as ausências de autores que configuraram historicamente a Sociologia do Currículo, tais como: Michael Young, Michael Apple, Henry Giroux.

Desenvolvidos em um marco temporal posterior, os estudos de Ayoub (2001), Oliveira (2005), Sayão (1997, 1999, 2001, 2002) não tratam dos mesmos aspectos da Educação Física na Educação Infantil, mas existe uma linha de aproximação em todos, sem exceção, quando se posicionam no aspecto referente à formação profissional. Neste caso, há uma convergência nos pontos de vista quando essas pesquisadoras fazem emergir para o espaço de debates as vulnerabilidades que perpassam a formação de professores em Educação Física, de uma forma geral, e, mais especificamente, quando esse elemento diz respeito à atuação na Educação Infantil. A essas, também poderíamos acrescentar mais outra pesquisadora que, embora transite no espaço da formação continuada, apresenta suas considerações sobre as fragilidades da formação inicial, nestes termos: “a formação recebida no curso de Educação Física já havia se mostrado frágil para atuar em outras instâncias formais de educação. [...], que muito pouco disse de crianças, infância.” (WENDHAUSEN, 2006, p.10). Ou seja, a formação profissional serve como pano de fundo em todos os aspectos discutidos por ser um fator determinante na inserção do professor nos espaços de trabalho.

Os trabalhos de Sayão (1997, 1999, 2001, 2002) com pequenas variações na forma, e não no conteúdo, mantêm posições da

---

<sup>11</sup> O livro Metodologia do Ensino de Educação Física, uma das obras referência da área, traz no seu âmago uma proposição sistematizada para o ensino da Educação Física em todos os níveis da educação básica.



pesquisadora semelhantes às já abordadas anteriormente, embora sem perder de vista o espírito crítico do debate. Por outro lado, em suas reflexões, Ayoub (2001) corrobora as proposições sinalizadas na LDBEN 9394/96 ao considerar que a inserção do ensino da Educação Física na Educação Infantil é um avanço, embora, paradoxalmente, afirme que “as discussões em torno da Educação Infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas [...], parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados(as) em Educação Física” (AYOUB, 2001, p.57). Por outro lado, afirma que “a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis” (p.53). Em relação a esse aspecto, existe um grande contingente de pesquisadores dentro da área que mais parece fingir não “entender” que a permanência da Educação Física na educação básica só aconteceu pela imposição do texto da lei e por conta desse suposto esquecimento cobra-se uma espécie de mutilação permanente cujo selo é a chamada *legitimidade*. Todo o resto, não passa de justificativa, como se por vergonha por ter tido assegurada sua permanência na educação básica por força de um documento legal e isso traga tamanho mal-estar que se torna necessário provar que isso aconteceu porque em torno dessa *legalidade* há uma legitimidade em algum lugar que deve ser buscada e explicitada. O fato é que, caso não ocorresse a obrigatoriedade, não teríamos um discurso cínico e contraditório que insiste em se perpetuar cobrando uma legitimidade sob alguns critérios, tendo apenas um único autor como referência que afirma: “o professor de Educação Física não soube, até o momento, articular nada além de ‘altos brados de indignação’ e um discurso, na maioria das vezes, teoricamente inconsistente, [...], confundindo **legalidade** com **legitimidade**” (Bracht, 1992, p.37, sem grifos no original). Por uma questão de coerência, talvez seja necessário apresentar mais alguns elementos para que essa discussão sobre a legitimidade da Educação Física possa ser melhor esclarecida, ou seja, como o próprio pesquisador, a partir de sua referência, se posiciona a respeito da questão:

Como lembra Habermas (1983, p.220), “somente ordenamentos políticos podem ter legitimidade e perdê-la; somente eles têm necessidade de legitimação”. **“Legitimidade significa que há bons argumentos para que um ordenamento político seja reconhecido como justo e equânime; um ordenamento legítimo merece reconhecimento.** Legitimidade significa que um

ordenamento político é digno de ser reconhecido” (Idem, p.219-220). E neste sentido, como lembra Weffort (1988), “a um regime de legitimidade política só pode ser a democracia... E isto porque a democracia é o único regime que organiza, isto é, institucionaliza, o consentimento popular, sem o qual a legitimidade perece” (p.24). Eu diria, trazendo a discussão para o nosso tema, que é só na democracia (ou seja, na luta democrática entre grupos/partidos para a realização de sua proposta de democracia), que a questão da legitimidade pode vir à tona e ser efetivamente colocada (BRACHT, 1992, p.37, sem grifo no original).

Partimos do pressuposto que a Educação Física na Educação Infantil terá que ser uma necessidade humana, uma necessidade das crianças pequenas envolvidas no processo educacional, e não por uma outorga de legitimação desse ou daquele autor, com base nisto ou naquilo, neste sentido, “compreendo que a questão não está em como consolidar a Educação Física na Educação Infantil e sim por que fazê-lo.” (WENDHAUSEN, 2006, p.30). Eis o ponto crucial sobre o problema, toda argumentação que se afasta desse princípio não passa de justificativa pretensiosa.

Outra pesquisadora em suas argumentações, Oliveira (2005), espelha também muito daquilo que grande parte da área incorpora em suas produções, isto é, fica o tempo inteiro se referenciando no despreparo profissional, no desenvolvimento e organização do trabalho pedagógico, utilizando como fator responsável a formação inicial. Um fato emblemático no debate é que, mesmo não sendo a formação do professor a temática de fundo da maioria dos estudos em tela, essa problemática emerge quase sempre, neste caso, não poderia ser diferente, a pesquisadora é enfática em sua manifestação: “a formação em Educação Física, de uma maneira geral, não tem dado conta de um professor **competente** para trabalhar com crianças de zero a seis anos” (OLIVEIRA, 2005, p.57, sem grifo no original). Na pesquisa, o objetivo da autora é desenvolver uma discussão onde busca situar o lugar da Educação Física na Educação Infantil. Como se tornou recorrente nas temáticas sobre a Educação Física na Educação Infantil, parte dos estudos de Sayão lhe serve de fundamento. Aliás, existe outro aspecto que vem se repetindo desde que conseguimos não ser *extintos* dos espaços da educação básica, neste caso, são raros os estudos que não

sinalizem para a necessidade de a Educação Física na Educação Infantil se legitimar nos espaços de atuação.

Autores/pesquisadores sentem-se no direito de repetir essa assertiva *ad aeternum* nos parecendo que isso poderia funcionar como se fosse um *mantra* e a partir disso a legitimação se materializaria por si mesma. Em relação às considerações de Oliveira (2005) temos uma sinalização entre a má qualidade da formação profissional e a necessidade premente de legitimação, o que não deixa de ser um paradoxo. Como conseguir legitimar um componente curricular se os dados apresentados pela própria pesquisadora comprovam que os professores não são competentes? Seria preciso começar e/ou recuperar o tempo perdido. Existe, ainda, a extrapolação no que se refere às críticas à formação em Educação Física já que, sem-cerimônia, é colocada também em xeque a formação de outros profissionais que atuam na Educação Infantil:

Como legitimar uma prática de Educação Física que atenda as reais necessidades da criança, **se a nossa própria formação profissional na maioria das vezes não dá conta disto?** E para além desta questão, como pode se dar o convívio com os demais profissionais, como garantir um trabalho integrado, se estamos em uma área onde **os demais profissionais envolvidos também possuem uma formação deficitária?** (OLIVEIRA, 2005, p.70, sem grifos no original).

Em momentos como este vemos a contradição se impondo de forma soberana nos debates dos pesquisadores/autores da área, quiçá pela condição da Educação Física como componente curricular em um lugar de educação, creches e pré-escolas, onde esse tipo de objetivação não é **bem-vinda**, termina gerando ambiguidades de toda ordem, na realidade, como já foi salientado por Wendhausen (2006), ou seja, a questão fulcral não é a busca *tresloucada* para consolidar a Educação Física na Educação Infantil, e sim por que isso tem que ser feito, e mais ainda, é preciso saber quais são as reais condições para sua materialização nos espaços de educação da criança pequena.

Destarte, voltemos às elucubrações de Oliveira (2005) com o escopo de descobrir, referenciados em seus pressupostos teórico-metodológicos, como é possível transformar um paradigma que sempre esteve voltado para o ensino fundamental e médio, em um modelo que *legitime* a Educação Física na Educação Infantil:

Compreendemos que **o conhecimento da Educação Física deve estar presente na Educação Infantil**, articulado aos demais saberes, de forma integrada e não fragmentada. Para tanto, necessário **se faz uma reflexão nos cursos de formação profissional, sobre o papel deste conhecimento na Educação Infantil**, no contexto das instituições de Educação Infantil e principalmente no contexto das diferentes infâncias. Pensar o conhecimento da Educação Física articulado aos princípios da Educação Infantil requer também o entendimento de que **não existem receitas prontas, ou um rol de atividades a serem ministradas para crianças de zero a seis anos**. Necessário se faz, em primeiro lugar, que o professor compreenda quem são as crianças com as quais está lidando, quais suas características e necessidades educativas. Só assim poderemos transformar práticas reprodutivistas em propostas pedagógicas transformadoras e **legitimar o conhecimento da Educação Física no contexto da Educação Infantil**. (p.75, sem grifo no original)

As conclusões da pesquisadora são peremptórias e definitivas, não há qualquer dúvida que o conhecimento de que trata a Educação Física deva estar nas creches e pré-escolas, a autora não hesita um só instante a respeito dessa certeza no momento de finalizar seu trabalho, todavia perde de vista todas as reflexões realizadas anteriormente na introdução do estudo, dissera ela, a certa altura, que o professor de Educação Física na Educação Infantil: “acaba reproduzindo a mesma estrutura do ensino fundamental ou termina por cair no espontaneísmo ou no mero recreacionismo, **sem uma proposta que contemple as reais necessidades educativas da criança**” (OLIVEIRA, 2005, p.57, sem grifo no original).

O que surpreende é a convicção de que o conhecimento da Educação Física deva ter espaço garantido na educação das crianças pequenas; em suas conclusões, percebe-se claramente que há certo ranço corporativista justificando tudo. Não cabe qualquer dúvida, mesmo que a autora tenha enunciado inúmeras vulnerabilidades referentes à Educação Física e a formação dos seus profissionais. Resta aos cursos de formação de professores a co-participação no processo de mudança do quadro anunciado. A sinalização para alteração do perfil ficaria a

cargo deles, embora a pesquisadora deixe claro que “não existem receitas prontas”. Infelizmente, o que vemos em suas proposições nada mais é do que apenas um anúncio de possibilidades, *um receituário*, sem nenhum lastro que garanta sua consecução, e, ironicamente, quase sem querer, a autora cai no lugar-comum que se instalou na área da Educação Física na grande maioria de sua produção teórica em relação à Educação Infantil.

No prolongamento da análise do estado da arte, há outro complexo de estudos que efetivamente apresenta aspectos que são significativos para o quadro de interpretação da produção da área, por sua contribuição na compreensão da formação de professores e do trabalho pedagógico da Educação Física, ainda que entre eles existam alguns que não tratem especificamente da Educação Física na Educação Infantil, todavia foram inseridos pelo esclarecimento que trazem ao debate da formação profissional. Andrade Filho<sup>12</sup> (2001), Kunz (2003), Wendhausen (2006), Mello (2009) e Silva (2009) discutem pontos essenciais; são perspectivas que propõem uma reflexão desafiadora à problemática. Mais ainda, existe em um deles, Mello (2009), uma provocação em que a pesquisadora destaca que não houve avanços significativos na área da Educação Física depois das contribuições dos anos de 1980. Quanto a isso, Wendhausen (2006) apresenta determinados aspectos sobre aquele período que esclarecem sobremaneira, em função disso, chama-nos atenção a respeito de como aquele debate foi absorvido pela Educação Física na Educação Infantil:

Ainda no século passado, a partir dos anos oitenta, surge um movimento de crítica à Educação Física tradicional que irá questionar sua atuação na escola, seu caráter disciplinador e autoritário, orientando-se para a questão sobre o papel social desta disciplina no contexto educacional. **Este debate só recentemente se expande, ainda timidamente, para a Educação Física na educação de zero a seis anos.** (p.10, sem grifo no original)

---

<sup>12</sup> O pesquisador retoma este debate em 2004, segundo ele, no sentido de “atualizar as análises da discussão sobre a formação profissional em Educação Física brasileira, publicada há cerca de três anos” (Andrade Filho, 2004, p.129), contudo não inserimos essa ‘atualização’ por não encontrarmos outros elementos que adensassem a investigação que ora desenvolvemos.

É bem provável que a timidez com que o debate tenha se inserido na educação da criança de zero a seis esteja relacionado com o modelo de atuação sugerido aos professores de Educação Física por aquelas matrizes epistêmicas, ainda que divergissem na concepção, concordavam que era preciso estabelecer parâmetros, ou seja, o grande desejo da área, direcionada para a escola, era conseguir uma sistematização efetiva dos seus conteúdos para que a Educação Física pudesse vir a ser reconhecida como um componente curricular, na verdade, sua grande empreitada, o que a obrigatoriedade na educação básica poderia contribuir de forma decisiva, porém na área da Educação Infantil nunca se teve a mesma pretensão, o que de certa forma é compreensível e coerente.

Verificamos no estudo de Andrade Filho (2001), intitulado *Formação em Educação Física Brasileira: uma súpula da discussão dos anos de 1996 a 2000*, elementos que nos auxiliam a aprofundar e compreender a discussão em torno do processo de formação de professores em Educação Física, mas também apresenta aspectos que nos remetem às discussões em torno da Educação Física na Educação Infantil. Ademais, a escolha do seu recorte temporal o coloca como fonte imprescindível de consulta para a compreensão do período das reformas nos meandros da área da Educação Física brasileira.

O pesquisador capta e apresenta o momento em que a LDEBN 9394/96 impõe os primeiros ajustes no processo de formação de professores e nas reformulações dos currículos, oportunidade em que os cursos estão buscando uma adequação ao texto da lei. Em suas primeiras considerações, o pesquisador declara que “seu objetivo foi anotar as mais recentes e significativas discussões referentes à formação profissional e à mudança curricular travejadas na área nos últimos anos do século XX” (ANDRADE FILHO, 2001, p.24). Em relação a isso, enuncia que há contribuições sobre a temática da formação profissional em Educação Física, no que tange o debate acadêmico, que não podem ser desconsideradas pelo grau de comprometimento com as discussões desenvolvidas na área como as que fazem parte do livro *Trilhas e Partilhas*, especificamente,

os estudos de Borges(em Souza & Vago,1997;1998), com enfoques nos saberes da prática e da experiência; a análise da reforma curricular precedente desenvolvida por Mendes (em Souza & Vago, 1997); **a avaliação da formação profissional e a elaboração de projeto pedagógico de novo curso em Educação Física**

**realizadas por Pinto e outras.** Também os Conbraces de 1997 e 1999, com seus grupos de Trabalho, insinuaram-se como importantes espaços de reflexão e discussão de diversos assuntos profissionais e acadêmicos relacionados com a Educação Física brasileira, **particularmente, com as temáticas referentes à formação profissional.** (ANDRADE FILHO, 2001, p.24, sem grifos no original).

Salientamos que mesmo que a discussão proposta passe ao largo das questões mais emergentes da Educação Física na Educação Infantil e considerando que o debate acadêmico e as discussões sobre a formação de professores em Educação Física para atuar em creches e pré-escolas daquele período, por um estranho vaticínio, insistam em permanecer nos tempos que se seguem, é possível compreender porque o pesquisador acena para as contribuições de alguns remanescentes dos anos de 1980, tidas como fundamentais para o entendimento daquilo que os cursos de uma forma geral pretendiam alcançar. Existe entre as diversas contribuições levantadas, uma que se sobressaiu pela qualidade da crítica feita ao apelo cientificista encontrado de forma recorrente no processo de formação profissional ao destacar os pressupostos que regem os modelos teóricos dos cursos de Educação Física:

Em outras palavras, o currículo de um curso nos ISEFs não é uma colagem de disciplinas aparentemente relacionadas, mas, na verdade, independentes na sua organização e objetivos. Trata-se de uma construção coordenada, intercomplementar, na qual os elementos que compõem a grade curricular procuram respeitar o modelo pré-estabelecido [sic]. Se este aspecto da formação não é desenvolvido com o estudante desde o começo de sua formação, compromete-se seu entendimento do processo do qual participa e limita-se sua capacidade de crítica quanto à qualidade de sua própria formação. Cada componente da grade curricular tem um papel importante neste esclarecimento. (FARINATTI, 1998 apud ANDRADE FILHO, 2001, p.25).

Se cada componente da grade curricular tem uma representação importante em esclarecer o estudante sobre seu processo de formação, como destacado, presumimos que sua ausência cria lacunas que

empobrecem de forma dramática a apreensão de conhecimento pelo futuro professor, embora esse aspecto não seja o único dos problemas que afligem a formação profissional. Existem outros legados pela legislação que vinham sendo alvo de críticas por limitarem a atuação profissional. Por conta disso, Andrade Filho (2001) afirma que o texto legal impõe, como não poderia ser diferente, a substituição da resolução 03/87<sup>13</sup> que vinha se mantendo como parâmetro para todos os cursos. O curioso é que, embora tenha recebidos inúmeras críticas dos diversos segmentos que compõem a área da Educação Física, por todo o período em que esteve vigorando, “constatou-se que as Instituições de Ensino Superior (IES) apoiavam a referida resolução” (ANDRADE FILHO, 2001, p.25), ou seja, a sugestão era que esta servisse de base para a elaboração das novas diretrizes! Em outras palavras, elaborar um novo documento a partir do que fora sugerido pela LDBEN 9394/96, mas mantendo os pontos essenciais da lei de diretrizes que tinha sido revogada, a 5692/71.

Há, no estudo, uma descrição minuciosa sobre como se desenvolveu o debate em torno da construção de uma nova legislação que atendesse aos anseios da área, no que se refere à formação profissional, já que “a legislação anterior era rígida por causa do estabelecimento de mínimos de conteúdos” (ANDRADE FILHO, 2001, p.25). No estudo há outro ponto relevante que diz respeito ao modelo de currículo que era implementado naquele momento, o problema mais grave era o excessivo número de disciplinas obrigatórias, isso terminava ampliando a quantidade de pré-requisitos, o que dificultava sobremaneira o desenvolvimento dos estudos dos futuros professores. Nessa direção, foi instituída uma comissão de especialistas, CEE/CNE, CEE-EF, cujo objetivo principal foi sistematizar, a partir das reformas sugeridas aos currículos, uma proposta referenciada nas diversas contribuições das IES que atenderam a um chamamento feito pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, através do parecer n.º 776/97, que trazia orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Neste ponto do debate, vemos o quanto o cenário de disputas foi se acirrando, ao mesmo tempo, a pressão estabelecida no sentido da

---

<sup>13</sup> Eis o que dizia a resolução 03/87 no seu art. 3.º: “Os currículos plenos para os cursos de graduação em Educação Física terão duas partes: a) Formação Geral (humanística e técnica); b) aprofundamento de conhecimentos” (BRASIL, 1987, p.1). Na seção 3.3 apresentamos, ao analisarmos este documento, suas tensões e contradições.



manifestação de cada uma das matrizes teóricas desejando a hegemonia no modelo de formação que deveria ser constituído, fica claro que a elaboração de diretrizes que pretendem desenhar um perfil profissional não deixa de ser um campo minado. Esses elementos estão presentes na crítica que o pesquisador apresenta, contudo, apesar de reconhecer que houve um crescimento nas discussões que envolvem a área,

mesmo com todos os ajustes efetuados e avanços conquistados, a cultura de formação em Educação Física **ainda não permite ao profissional da área gozar um sentimento de legitimação social e autonomia acadêmica** que enseje autoconfiança pessoal e profissional. Em outras palavras, **a cultura de formação em Educação Física continua apontando mais para a manutenção de uma tradição instrumentadora do que para as rupturas formativo-culturais idealizadas** (ANDRADE FILHO, 2001, p.35, sem grifo no original).

A preocupação com o estigma que o profissional de Educação Física vinha/vem carregando ao longo dos anos, refletida no início dos anos 2000, poderia servir como um alerta no que se refere, não só à formação profissional, como também pela própria institucionalização acadêmica da área. Legitimação social? Essa talvez seja a maior necessidade da Educação Física e obstáculo difícil de ser transposto. Neste caso, mais uma vez somos postos à prova sobre a condição da legitimação com se fora algo inerente às nossas limitações. Nestas circunstâncias, algumas questões podem ser levantadas, tais como: quais são as alternativas capazes de contribuir com a modificação deste desenho? Existem alternativas no curto prazo para alterar esse *status quo* ou continuaremos sempre envolvidos em discussões como legitimação, despreparo na formação profissional, conteúdos não sistematizados, entre outras?

A questão que se coloca é saber como se faria para livrar a Educação Física e seu processo de formação profissional do estigma da instrumentalização? Não temos a resposta, mas suspeitamos que um começo seria reduzir a permeabilidade da área: por um lado, criticar os objetivos sociais e de conhecimentos científicos, às teorias impostas de fora para dentro, principalmente que propõem objetivos imediatos;

de outro, desenvolver estudos acurados das experiências de trabalho em cada âmbito da área, para compreendê-las e teorizá-las a partir de pressupostos próprios (ANDRADE FILHO, 2001, p.35).

Pressupostos próprios? Quiçá a necessidade de encontrar saídas para os nossos problemas termine transformando grandes intenções em pequenas armadilhas. A Educação Física não conseguiu, como bem diz o pesquisador, legitimação social e autonomia acadêmica em razão da fragilidade das suas elaborações teórico-metodológicas, será que pensar a partir de pressupostos próprios, sem resolver questões primordiais como definir que papel nos cabe no latifúndio da escola, nos tiraria dessa condição? Temos dúvidas a esse respeito, diríamos, mais ainda, que a celeridade em oferecer respostas sabota em inúmeras oportunidades a reflexão essencial sobre a questão colocada (ADORNO, 1995).

Elenor Kunz (2003) retoma no ensaio *Formação profissional em Educação Física: revisões e alienações* algumas das problemáticas levantadas por Andrade Filho (2001), dentre elas a questão das diretrizes que tinham na resolução 03/87 seu substrato. Critica a necessidade de estar alterando, em razão do tempo de permanência, o que está posto nas diretrizes anteriores, o que para ele denota certa instabilidade nas questões relativas à legislação:

Desde 1997 ocorre um movimento no Brasil de reforma curricular na formação profissional em Educação Física a partir da formulação de novas diretrizes que deverão substituir a de 1987 e, efetivamente, implantada na maioria dos cursos no início dos anos 90. Portanto, não faz muito tempo, algo em torno de 12 anos e novamente está-se as voltas com mudanças na legislação para reordenar uma prática profissional. (KUNZ, 2003, p.190)

Prossegue nas críticas em razão, segundo ele, da nossa dependência de leis para que haja a regularidade nos eventos quando, na realidade, não vamos a fundo no essencial desta equação que seria uma preocupação com “a pesquisa, o planejamento, a discussão pública, e com isto as mudanças efetivas, não apenas no sistema político e institucional, mas, também, no dia-a-dia, na prática de todo

professor/pesquisador.” (KUNZ, 2003, p.190), o que termina não se realizando. Kunz<sup>14</sup> salienta que isso não acontece por acaso.

Sim, porque para realizar uma mudança efetiva e radical, numa disciplina, num programa ou curso precisa-se encaminhar um processo nas instâncias superiores da Instituição e defendê-la, justificá-la frente a uma comissão, colegiado, etc. que nem sempre estão preparados ou, até mesmo, dispostos a compreender as mudanças pretendidas. (KUNZ, 2003, p.191)

O paradoxal percebido no discurso do pesquisador é que, mesmo fazendo críticas severas a nossa dependência de leis, foi membro da comissão de especialistas que legislou na mudança da resolução 03/87, ato contínuo critica a nossa inabilidade quanto às discussões nas instâncias superiores por não estarmos preparados ou por incompreensão do pretendido.

O pesquisador não deixa de tocar em um ponto nevrálgico da área de Educação Física que a resolução de n. 7 do CNE, promulgada em 31 de março de 2004, trouxe com grande estardalhaço que são as “Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação, diga-se bacharelado, em Educação Física.” (KUNZ, 2003, p.192). Em relação à questão do bacharelado, estrategicamente mudou-se a nomenclatura para **graduado**, posteriormente entidades interessadas como o sistema CREF-CONFED perceberam que deram *um tiro no pé* com a manobra e veem recorrentemente utilizando bacharelado em detrimento a graduado. Na realidade, as Diretrizes foram generosas em relação ao graduado, possibilitando-lhe o acesso aos mais diversos espaços de intervenção, contudo “esqueceram” completamente o outro polo da formação profissional. “Para os cursos de licenciatura as mesmas diretrizes remetem à resolução 02 do mesmo Conselho de 2002 e que Institui Diretrizes Curriculares para toda a formação do licenciado, professores da Educação Básica.” (KUNZ, 2003, p.192).

O que, na verdade, o pesquisador vai denunciar é “fratura” imposta aos cursos de Educação Física, já que é assumida, pelo rigor do que está posto na resolução n.º 7/2004, a realização de uma formação

---

<sup>14</sup> A resolução 03/87 começou a ser corrigida por uma comissão de Especialistas de Ensino em Educação Física (CEE-EF), composta pelos professores Elenor Kunz (UFSC), Emerson Silami Garcia (UFMG), Helder Guerra de Resende (UGF), Iran Junqueira de Castro (UnB) e Wagner Wey Moreira (Unimep), (ANDRADE FILHO, 2001, p.26)

nas universidades (a graduação), enquanto as licenciaturas terão os Institutos Superiores de Educação (ISES) como espaço de formação de professores. “Não se tem, e pelo jeito, ainda não se terá um profissional com plenas capacidades pedagógicas para a escola.” (KUNZ, 2003, p.192). O interessante é que essa situação ironicamente aproxima pedagogicamente os professores “especialistas” de Educação Física que atuam(vam) em creches e pré-escolas dos demais professores da Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental. Porém, voltando às idiosincrasias do pesquisador no que tange sua participação numa comissão de especialistas, é interessante “ouvir” sua manifestação a respeito das comissões de especialistas responsáveis pela elaboração dessas regulamentações:

Chego à conclusão que diretrizes são apenas meios burocráticos para racionalizar e manter um domínio técnico sobre um assunto **e encobrir a mediocridade. Especialistas** que trabalham com a formulação de diretrizes **não possuem conhecimentos suficientemente abrangentes e profundos sobre o que legislam.** (KUNZ, 2003, p.192, sem grifo no original)

Para além das suas contradições, é preciso dar a devida atenção às considerações sobre como se dá o processo de formação de professores no país, segundo ele, a “formação profissional em Educação Física, no Brasil, recebe muito mais influências transformadoras a partir de novos ordenamentos legais do que do desenvolvimento científico e cultural dos profissionais e programas de pós-graduação.” (KUNZ, 2003, p.194), neste sentido, sugere que seja dada mais ênfase à pesquisa, a produção de conhecimento da área, entre outras instâncias, ao invés de se erigir leis a partir de políticas oriundas da esfera governamental, esse fato traria mais credibilidade à elaboração desse tipo de documento, isto é, as diretrizes que orientam os cursos de formação:

Finalmente, quis dizer com o acima exposto que uma Diretriz deveria ser desenvolvida com o próprio avanço da pesquisa, do conhecimento científico da área e das discussões públicas sobre necessidades e prioridades de conhecimentos, políticas e intervenções na formação profissional **e não apenas por legislação governamental infiltrada de programas com seus interesses particulares.** Por isto também considero que em lugar de se instituir uma lei (Diretriz) e promulgar

um prazo para que as Instituições a implantem em seus programas, seria melhor que as instâncias governamentais promovessem uma maior e mais ampla discussão pública das produções científicas e a partir de prioridades derivadas destas, promova um programa de recuperação ou até de cancelamento da permissão de funcionamento daquelas instituições que não acompanham o nível de desenvolvimento e não se esforçam na qualificação do seu corpo docente e na produção de conhecimentos. (KUNZ, 2003, p.196/7, sem grifo no original).

Entre os estudos que marcam a produção da área de Educação Física, “O processo de formação continuada de professores e professoras de Educação Física que atuam no município de Florianópolis: 1993/2004”, elaborado por Wendhausen (2006), vai desenvolver reflexões em torno da Educação Física na Educação infantil. O elemento importante na pesquisa é que a autora consegue fazer uma ponte com a formação inicial, aspecto que nos interessa de perto. Oriunda da Rede Municipal de Educação de Florianópolis (a rede que desde 1982 conta a participação do professor de Educação Física no quadro de profissionais da Educação Infantil), a pesquisadora de saída percebe que muitas de suas inquietações naquele espaço de interlocução não eram exclusividade sua, “comecei a conhecer e experimentar uma série de dificuldades que, mais tarde, passo a descobrir, são compartilhadas por um coletivo: os professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação de 0 a 6 anos.” (WENDHAUSEN, 2006, p.11).

Considerados “especialistas” por conta da formação universitária os professores de Educação Física vivenciam o impacto da questão da fragmentação do conhecimento no embate com aqueles profissionais que já faziam “parte” das instituições de Educação Infantil, ora, a Educação Física por suas características se aproximava e muito daquilo que era articulado no ensino Fundamental em detrimento do que era preconizado para a Educação Infantil. Para Wendhausen,

os debates políticos estavam relacionados desde a forma como o professor dispunha de seu tempo de trabalho, que difere dos demais profissionais da instituição, passando pela discussão sobre a especificidade e a **legitimidade desta disciplina no contexto da Educação Infantil**, até o comprometimento político do profissional com a

instituição e a educação. (2006, p.15, sem grifo no original).

O estigma que acompanha a Educação Física vai encontrar solo fértil nas Instituições de Educação Infantil não só pela sua falta de *legitimidade* (elemento comum no discurso da área), como também pelas velhas dicotomias que a acompanham, tais como teoria e prática, mente e corpo, entre outras, sem contar a necessidade premente de sistematizar seus conteúdos e se estabelecer enquanto componente curricular em um espaço em que essa perspectiva intervenção não encontra solo fértil.

Na caracterização dos profissionais e suas respectivas especificidades no trabalho pedagógico das creches e NEIs, a pesquisadora salienta que “na RMEF duas professoras<sup>15</sup> trabalham diariamente com os grupos de crianças nas instituições de Educação Infantil.” (WENDHAUSEN, 2006, p15), auxiliar e de sala, com formação no antigo Magistério e licenciatura-Pedagogia respectivamente, acrescenta. A relação entre essas profissionais e a Educação Física não se pode dizer que fora “harmoniosa” o tempo inteiro, os conflitos emergem sempre, por exemplo,

a compreensão por parte da professora de sala de que o momento da chegada do professor/a de Educação Física representa para ela e para a outra professora, a auxiliar que a acompanha, um momento de pausa para café ou para resolver problemas relativos ao seu trabalho; outro exemplo seria a utilização do espaço da Educação Física para organizar reuniões, grupos de estudos ou outros problemas de ordem administrativa e pedagógica da instituição, deixando a cargo

---

<sup>15</sup> Nas instituições de Educação Infantil, diferentemente da escola, cada grupo de crianças, que varia entre 15 e 25 crianças, de acordo com a idade que apresentam, é acompanhado por duas profissionais: a professora regente e a auxiliar de sala ou professora auxiliar. Não é consenso, porém, que o professor de Educação Física deva ser acompanhado por uma das duas outras profissionais que acompanham o grupo de crianças, assim sendo muitas vezes este professor de Educação Física se vê sozinho com um grupo de crianças que possuem ainda um grau de dependência bastante significativo desde questões relativas a necessidades (como ir ao banheiro, beber água etc.) para as quais solicitam a presença do adulto, até questões relativas a conflitos ou necessidades advindas das relações que estabelecem com seus pares. (WENDHAUSEN, 2006, p.135)

daquele/a a organização de atividades com as crianças para estes momentos. (WENDHAUSEN, 2006, p.16)

É interessante observar como a relação entre os outros profissionais da Educação Infantil e os da Educação Física é cercada de tensão, o que pode ser caracterizada como uma relação de poder. O fato é que ser especialista em um espaço onde a grande maioria não tinha/tem formação superior cria zonas de atrito e conflito de toda ordem, em função de quem detém o poder na maioria das vezes tem uma formação não equiparada a sua, mas está “hierarquicamente” acima gerando com isso mais conflitos.

Como o professor consegue dar uma resposta original/criativa a estes conflitos? Acredito que estes conflitos geraram para os profissionais de Educação Física um impasse: **Afinal o que é ser professor de Educação Física na Educação Infantil?** Esta pergunta, em todos seus desdobramentos, provavelmente foi o que levou um grande número de professores a frequentar os cursos de formação continuada, oferecidos, pela SMEF, aos professores/as de Educação Física que atuavam na Educação Infantil. (WENDHAUSEN, 2006, p.16/7, sem grifo no original)

Eis o questionamento mais emblemático feito por quem tem formação em Educação Física e atua na educação da criança pequena: afinal o que é ser professor de Educação Física na Educação Infantil? Ela advém de uma crise de identidade de um profissional que não sabe qual o papel social que o componente curricular do qual ele foi habilitado representa no universo da Educação Infantil? Ou se trata apenas de reflexão casual sem maiores consequências? Existimos, a que se será que se destina, indaga o poeta. Três outras questões levantadas na pesquisa são por demais provocadoras: o que forma o professor? É possível formar o professor? E mais:

Deve haver ou não professor de Educação Física na Educação Infantil? Se tal questionamento introduz uma problemática que me levou ao campo da formação, fui percebendo, a partir de minha inserção no campo teórico e prático, que a fixação em um dos pólos – exclusão ou permanência, levaria inevitavelmente a um

ofuscamento das contradições. (WENDHAUSEN, 2006, p.17)

Entendemos, por outro lado, que dizer não a polarização esconda algo que talvez não queiramos ver ou evitar, um quê de corporativismo pode ser um aspecto, um não enfrentamento do problema, afinal essa é também uma fatia de mercado em que a Educação Física se instalou. Se formos analisar pelo crivo da lei chegaremos à conclusão que, como tantas coisas no Brasil, a Educação Física não “existe” na Educação Infantil, não somos um componente curricular como diz a *terceira lei de diretrizes*, realizamos uma série de experiências educativas e atividades prazerosas com as crianças, mas a Educação Física que batalhamos para que existisse em toda a educação básica não acontece nos espaços das instituições de educação da criança pequena. Será que essa afirmação ofusca ou inibe possíveis contradições que possam emergir do discurso?

Nos vinte e dois anos da presença deste profissional na Educação Infantil, vários caminhos na formação continuada têm sido oferecidos para que os/as professores/as de Educação Física reflitam sobre sua ação docente, em que pesem críticas a eles dirigidas. (WENDHAUSEN, 2006, p.18/9)

Não resta dúvida que esta é uma questão delicada, são anos de atuação onde a presença do profissional de Educação Física, por força da lei, se tornou obrigatória, ainda que a experiência de Florianópolis anteceda a essa obrigatoriedade. O que estamos discutindo é: aquilo que acontece nas redes de uma forma geral pode ser caracterizado como Educação Física? Conseguimos consolidar um componente curricular na Educação Infantil como está configurado na LDBEN 9394/96 ou continuamos com as mesmas dificuldades anunciadas por Sayão (1996)?

É possível dizer que as professoras compartilham, neste espaço da formação continuada, de situações vividas nas instituições de Educação Infantil que passam pela constatação da falta de formação para atuar neste espaço; pela desconstrução de uma Educação Física tradicional/hegemônica/escolarizada; pela elaboração de perguntas acerca da legitimidade e especificidade da Educação Física nas instituições de Educação Infantil e pelas políticas públicas para formação de professores/as. Estas experiências, articuladas às suas histórias



individuais – suas escolhas – tornam possível, também, dizer que elas expressam nas suas narrativas um não-lugar da Educação Física na Educação Infantil que não representa, no entanto, ausência-de-ser-professor de Educação Física na Educação Infantil. (WENDHAUSEN, 2006, p.149)

Pela forma recorrente como se manifestam, já é possível perceber que existem dois aspectos no entorno da Educação Física que se repetem continuamente, não importa qual seja a direção do discurso ou do interlocutor, ou seja, a questão da legitimidade aparece como se fora uma maldição sobre as cabeças dos professores assim como a da formação profissional deficitária, o que implica dificuldade em atuar nos diversos espaços em que são requeridos esses profissionais. A questão que nos fizemos ao longo do tempo foi: será possível que o curso de formação não esteja atento para questões tão basilares quanto essas?

Por outro lado, muitos dos aportes teóricos do debate em curso na Educação Física têm estimulado os pesquisadores a refletir sobre o futuro da área, nesta linha, recorreremos à tese de doutoramento: *A necessidade histórica da Educação Física na escola*: a emancipação humana como finalidade, em que Mello (2009) faz uma reflexão demonstrando certa inquietação com o encaminhamento das questões que envolvem a Educação Física dentro das perspectivas que se impõem, entendendo que são resultado das condições engendradas pelos mecanismos sociais, diz ela:

Apesar dos avanços na década de 1980 em relação à educação física, muitas questões permanecem em aberto e desafiam o empenho de alguns pesquisadores da área. Diria mesmo que algumas questões precisam ser reformuladas ou redefinidas para que possamos avançar efetivamente não só em termos de uma compreensão mais ampla da educação física, mas tendo em vista uma ação historicamente fundamentada. (MELLO, 2009, p.17)

Talvez por estar ancorada em instituições tão diversas: escolar, médica, militar e esportiva, o que a caracteriza como uma área multidisciplinar, a Educação Física seja alvo de instabilidade constante gerando tensões, ambiguidades e contradições no que tange o processo de apropriação dos seus conhecimentos pelos indivíduos, assim como em relação à formação e atuação profissional. Se analisarmos o universo

escolar, no período destacado pela pesquisadora, perceberemos que houve uma “erradicação” de componentes curriculares que só faziam parte do universo escolar, por conta do período de exceção em que vivíamos, acontece que com a “redemocratização, [...] Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira, Estudos de Problemas Brasileiros e a Educação Física, distribuídas em todos os níveis de ensino, são questionadas e perdem o sentido.” (MELLO, 2009, p.17).

Não é mais que necessária uma rápida passagem de olhos nas palavras da pesquisadora para se perceber que do leque de disciplinas apresentado, todas sucumbiram com o fim do Estado de exceção, apenas uma delas conseguiu sobreviver à tormenta, à exclusão generalizada. Quais teriam sido os motivos que garantiram sobrevivência à Educação Física como componente curricular em toda a educação básica? Poderíamos dizer que a sociedade com essa decisão reconhece sua importância para a educação, posto que o texto legal é uma emanção dessa sociedade? Como um componente curricular consegue atender a projetos tão distintos, tanto na ditadura militar quanto na volta ao período de direito, ou os projetos não são/eram tão diferentes assim?

Ainda que façamos algumas ilações, e entendendo o jogo de interesses que situações como essas provocam, estamos falando de um nicho de mercado, não há uma resposta única que explique essa permanência da Educação Física no sistema de ensino. Contudo não se pode deixar de levar em consideração as diversas manifestações dos profissionais da área, porque “a partir do momento em que os autores/professores dessa disciplina se sentem ameaçados de extinção com as discussões da LDBEN/96, lutam pela permanência da obrigatoriedade da Educação Física na escola.” (MELLO, 2009, p.18).

Sem perder esse aspecto de vista, na referida tese, a pesquisadora busca analisar a necessidade histórica da Educação Física na escola, no contexto atual da crise do capital. Teria ainda a Educação Física alguma “utilidade” no universo escolar diante das novas necessidades humanas? É o que vai demonstrar no estudo. O que ela faz para dar conta dessa empreitada? Mergulha na produção científica da área da Educação Física divulgada no CONBRACE<sup>16</sup> – Congresso Brasileiro de Ciências

---

<sup>16</sup> Esse evento é bianual e organizado pelo Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, maior entidade científica da educação física e possui atualmente 12 GTTs (Grupos de Trabalhos Temáticos) intitulados: atividade física e saúde; comunicação e mídia; corpo e cultura; epistemologia; escola; formação de professores e mundo do trabalho; memórias da Educação Física e esportes; movimentos sociais; pessoas portadoras de necessidades especiais; políticas

do Esporte, relativa aos anos de 1999, 2001 e 2003, usando como referência os GTTs - grupos temáticos Epistemologia e Escola. Para qualificar e fundamentar ainda mais suas análises, dedica parte do seu esforço ao pesquisador mais referenciado naqueles eventos: Valter Bracht, autor, entre outros, do livro *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in) feliz (1999)*, e professor da UFES - Universidade Federal do Espírito Santo.

Em realidade, o termo “obrigatoriedade” na Educação Física está cercado de um certo mal-estar, em razão do percurso histórico que cerca esse componente curricular, de ter sido o único sobrevivente da assepsia que varreu uma série de disciplinas do período da ditadura militar, convenhamos que é muito mais elegante falar em “legitimidade”. Além dessa questão que persegue a área, há um outro elemento, em relação à formação profissional, que é a possibilidade de atuar em múltiplos espaços tornando-o quase um *faz-tudo*, o que não deixa de criar uma zona de atrito, nessa direção, a pesquisadora, referenciada em Bracht, argumenta que ele:

Atribui, em parte, o sentido amplo aos professores/licenciados em Educação física que requerem “para si o direito de atuação profissional com todas as atividades corporais de movimento – da Educação Física, passando pelo desporto, pela dança até à ginástica de academia.” (Ibid, p.28). No entanto reconhece inicialmente que os cursos de formação de professores abrangem essas atividades. (MELLO, 2009, p.21)

Em verdade, esses elementos nos remetem à velha questão da disputa por espaços de atuação, ainda não resolvida, é fato, entre o licenciado e o graduado (nomeado bacharel na resolução 03/89), embora as Diretrizes Curriculares regulamente a questão (estamos falando da resolução CNE/CES n.º 07/2004), indicando a parte que cabe a cada um neste *latifúndio das atividades corporais*, ainda assim, não se pode dizer que haja consenso.

A trajetória feita pelos interstícios dos GTTs de Epistemologia e Escola possibilitou à pesquisadora uma análise sobre a produção da área de um período extremamente fértil, o que proporcionou um desnudamento de questões significativas da Educação Física. Através da

---

públicas; recreação e lazer; treinamento esportivo. Embora esses GTTs sejam permanentes, podem ocorrer modificações a cada CONBRACE, de acordo com a avaliação dos associados. (MELLO, 2009, p.164)

tese somos (re) inseridos nos problemas mais comezinhos da área. Os equívocos imperceptíveis por seus autores, mas que não escaparam do olhar arguto da analista. Há um dado demonstrado ao longo do trabalho que é expressivo. Na realidade, grande parte dos professores no sentido de fugir do carimbo que acompanha a Educação Física, aquele que se refere à falta de teorização, objetiva *mil* pontos em sua ação pedagógica, contudo esquece o elemento central de todo e qualquer componente curricular que são seus conteúdos específicos. A Educação Física tenta resolver problemas que estão fora do seu horizonte de intervenção ou poderia ser resolvido por quaisquer outros componentes curriculares, o resultado é que acontece de tudo, menos aula de Educação Física:

Na maioria dos artigos apresentados no GTT - escola 1999/2001/2003, foi possível constatar, nessa análise, entre outras questões, que a Educação Física perde sua especificidade, porque os objetivos apontados dizem respeito à interações interpessoais e formação do cidadão e poderiam ser trabalhados por qualquer disciplina, ou seja, deixa de ser uma disciplina com um conhecimento específico a ser transmitido e torna-se uma estratégia de ensino para alcançar determinados valores pertinentes à conformação da sociabilidade vigente. Ou seja, os professores da disciplina Educação Física continuam procurando legitimá-la não por seu conteúdo específico, mas porque ela pode contribuir para a solidariedade e para a formação da cidadania. (MELLO, 2009, p.265/6)

São levantados aspectos nas análises de Mello que reafirmam o quanto a questão da formação profissional em Educação Física precisa ser repensada. O argumento de que a formação inicial é ruim em todas as licenciaturas serve apenas para justificar o descaso, sem a necessidade de políticas públicas que alterem o cenário. Embora haja poucos estudos envolvendo professores de Educação Física na Educação Infantil, no período analisado, apenas dois trabalhos<sup>17</sup>, o que, na

---

<sup>17</sup> No que tange ao tema “Educação Física Infantil”, nesse evento foi apresentado um artigo em que a pesquisadora tem como preocupação o encaminhamento dado à Educação Infantil e mais precisamente sobre a Educação Física em seu interior. Sua pesquisa está vinculada ao mestrado em Educação Física da Unicamp e também faz parte das reflexões do Gepia – Grupo de Estudos e Pesquisa Infância e Aprendizagem (MELLO, 2009, p.203).

realidade, só confirma a regra, no entanto, podemos fazer uma comparação com aquele segmento profissional<sup>18</sup>. A explicitação dos dados, pela pesquisadora, constringe pelo seu caráter inverossímil:

Os resultados apresentados nessas pesquisas demonstram que o esporte ainda é o conteúdo hegemônico, mas que **a maioria dos professores não prepara aulas, e também que grande parte deles não sabe para que serve seu conteúdo na escola. Na maioria das vezes, ignoram até mesmo com quais conteúdos devem trabalhar e como devem ser feitas as avaliações.** (MELLO, 2009, p.266, sem grifo no original)

Por falta de empiria, neste momento, não poderemos afirmar categoricamente que em relação à Educação Física na Educação Infantil ocorra algo igual ou parecido ao que estamos “vendo” em relação ao ensino Fundamental e Médio, neste caso, seria leviandade, porém, como hipótese heurística, diríamos que temos o mesmo quadro nas instituições coletivas de educação. O que nos leva a refletir desse modo o objeto está ancorado na premissa de que tanto no ensino Fundamental como no Médio a Educação Física, pelo menos em tese, é um componente curricular como outro qualquer, ainda que não tenha a mesma “tradição” para não usar a tão prolapada “legitimidade”; no caso da Educação Infantil, onde não são transmitidos conteúdos específicos da Educação Física, pela própria característica deste nível da educação, firmado no par indissociável cuidado/educação, não existe aula, logo, não há como planejá-la, mesmo porque o conteúdo específico da Educação Física na Educação Infantil não tem sentido e significado, ainda que questões relativas ao corpo e ao movimento livre, à sensibilização sejam levantadas.

Fica evidenciado, assim, que a compreensão do que é ser “crítico” na Educação Física está relacionada à rejeição à técnica, à racionalidade científica (ou a qualquer racionalidade), à disciplina e está próxima da ‘liberdade de

---

<sup>18</sup> No tocante à “Educação Física Infantil”, encontrei uma pesquisa – continuidade do trabalho apresentado no evento anterior – que identifica o conceito de infância na produção da Educação Física pré-escolar no período de 1980 a 2002. Demonstra a preocupação em justificar a presença, tanto da disciplina Educação Física quanto do seu professor específico para o ensino infantil (MELLO, 2009, p.242).

movimentos’, ‘sensibilidade’, ‘autonomia’ etc. (MELLO, 2009, p.267)

A pesquisadora ainda vai mais longe e confessa que a Educação Física que temos hoje, espalhada pelos mais diversos espaços de educação, incluindo aí a Educação Infantil, não é muito diferente daquela que tínhamos no século XIX, ou seja, houve muito pouco avanço em suas manifestações.

A Educação Física em construção hoje, com nova roupagem, em muito se parece com aquela do século XIX, quando era necessário formar o caráter, ou seja, formar o cidadão para a sociedade capitalista. Ao que parece, as mudanças realizadas ou pretendidas são ajustes dessa disciplina à reorganização para a manutenção da mesma lógica da sociedade capitalista, e não há em seus professores qualquer posicionamento em direção a uma possibilidade ou necessidade de um rompimento radical com essa lógica. (MELLO, 2009, p.267)

É provável que alguém que presencia ou presenciou experiências em que a Educação Física fora trabalhada nos espaços coletivos de educação possa discordar e afirmar que não é bem assim, que as crianças adoram aquelas horas em que os profissionais de Educação Física são os “regentes”, em que se entende que a questão do corpo/movimento é vivenciada de forma plena. Neste caso, é necessário atentar para o que disse Sayão (1996) a respeito de a Educação Física não conseguir se consolidar sequer como “atividade em si mesma”, provavelmente já vinculando esse movimento ao “espontâneo”, ao “natural” da criança, quiçá seja preciso dizer que, primeiro, trabalhar com a espontaneidade da criança não é exclusividade da Educação Física ou de qualquer outro componente curricular, qualquer pessoa pode fazê-lo independente da formação acadêmica, neste caso, não há necessidade que a criança vá às instituições coletivas de educação para que isso ocorra, ainda que nestas instituições isso também aconteça; segundo, não é necessária formação universitária para se trabalhar espontaneamente o jogo, o brinqueado, a brincadeira nas creches e pré-escolas com as crianças, por isso, quando uma outra pesquisadora diz que:

O ponto de partida da abordagem da **Cultura Corporal de Movimento** na Educação Infantil

deve ser, por isso, o interesse que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas **espontaneamente**, assim como nos fenômenos da **cultura popular da qual fazem parte**. (SIMÃO, 2005, p.169, sem grifo no original).

Porventura já falamos sobre isso, não custa nada repetir, não é preciso passar por uma agência de formação para “esperar” que o interesse das crianças se manifeste, além do que, ainda que seja possível uma aproximação, a cultura popular está lá “fora”, o ambiente das instituições coletivas de educação é diferente, repetir o que já existe seria redundância, se assim não for, qual a razão de sua existência? O que fica explícito nesta forma de pensar a prática pedagógica é que neste encaminhamento o professor no *stricto sensu* tem seu trabalho esvaziado e desaparece, melhor dizendo, a Educação Infantil, nesta perspectiva, prescinde de professores.

Foi com Silva e seu *A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina* (2009) que mergulhamos nos interstícios do curso de Educação Física/CDS/UFSC, a fim de caracterizar como seu projeto de formação de professores se orienta em relação à educação da criança pequena, além disso, as reflexões candentes que traz contribuem efetivamente para o debate acadêmico e conseqüentemente com o processo de formação de professores em Educação Física e a questão da criança e da infância.

Para contextualizar a investigação, a pesquisadora utilizou inicialmente parte de sua experiência como estudante refletindo sobre o processo ensino/aprendizagem no momento do estágio, denominado na UFSC de prática de ensino I e II. No transcorrer da pesquisa, caracteriza a primeira experiência como satisfatória, mas em relação à prática de ensino II, o sentimento é de uma quase completa decepção.

A intervenção foi o Berçário II. Neste contexto, somente estudantes de Educação Física realizavam o estágio. O que se pôde perceber naquela ocasião foi que o diálogo entre os vários profissionais da educação que havia sido travado na Prática de Ensino anterior não se apresentava neste espaço. **Devido também ao curto tempo institucional, a prática foi aligeirada** e possibilitou escassos momentos de diálogo com os profissionais que atuavam na creche. Neste

sentido, a intervenção ficou subordinada ao projeto da professora da turma. (SILVA, 2009, p. 20/21, sem grifo no original)

O que se apreende do discurso em destaque é que a crítica da pesquisadora sinaliza a demarcação temporal da instituição como fator responsável pela qualidade das interações entre os diversos profissionais que atuavam na creche e os futuros professores, em razão disso, entende que foi realizada uma intervenção mais “burocrática”, a partir do momento em que ficou ‘**subordinada** ao projeto da professora’. Para além do tempo escasso, temos a forma como a professora encarava o estágio e a relação desta com a turma. Estamos falando de formação de professores e a possibilidade de experiência com a criança pequena, neste caso, o aligeiramento deixará marcas indeléveis no futuro professor, comprometendo sensivelmente a apreensão do conhecimento. Além disso, grande parte dessas experiências se resume ao estágio, demonstrando que os futuros professores não têm/tiveram qualquer contato anterior com o conhecimento relativo ao debate da infância, neste caso, que instrumentos possuem para refletir sobre a intervenção e sua formação?

Todavia, mesmo não sendo o esperado, a pesquisadora consegue fazer uma análise sobre como a Educação Física poderia contribuir efetivamente na educação da criança de pouca idade. O fato é que, a partir da sinalização de como era realizada a prática pedagógica, temos um “modelo” utilizado pelo curso de Educação Física da UFSC para se trabalhar nos espaços coletivos de educação.

Pensar a prática pedagógica da Educação Física para uma turma de bebês foi um desafio muito grande. **Muitas vezes questionou-se sobre as especificidades da Educação Física e a relevância destas intervenções para a instituição e principalmente para as crianças.** Promoveram-se várias atividades que exploravam os sentidos e o movimento, mas não se tinham claro qual era a importância da Educação Física para crianças, tão pequenas, como os bebês. (SILVA, 2009, p.21, sem grifo no original)

Reconhecemos que a realidade referente à formação profissional em curso de Educação Física, nos níveis Fundamental e Médio, é problemática, já destacamos isso em Taffarel (1993) e Andrade Filho (2001), contudo essa condição não é muito diferente na Educação



Infantil, vimos em Sayão (1996), Ayoub (2001), entre outros, o reflexo do *despreparo* para atuar neste universo educacional. Neste caso, a pesquisadora em sua narrativa nos diz que ‘promovia várias atividades explorando os sentidos e o movimento’ com os bebês; na realidade, o que fica perceptível é que era atividade pela atividade, em razão de que não se tinha clareza sobre a importância daquela Educação Física para os bebês. O fato é que atividades que exploram os aspectos salientados podem ser encontradas em qualquer manual, não necessitando de um profissional específico para realizá-las, ou seja, não é preciso ser formado em Educação Física para trabalhar com essas experiências, na verdade, isso vai para além da Educação Física e termina por desvalorizar ainda mais o trabalho daqueles que atuam na Educação Infantil.

Por ser um aspecto hegemônico, fazendo uma ilação, em todos os cursos de Educação Física no Brasil, é preciso ressaltar que a razão que levou a pesquisadora a optar pela temática da criança pequena no trabalho de conclusão do curso e, por consequência, nos estudos de pós-graduação, foi “a observação, evidenciada durante todo o curso, sobre **a ausência de estudos e discussões sobre os sujeitos do processo educativo, neste caso, as crianças.**” (SILVA, 2009, p.21/2, sem grifo no original). Observamos anteriormente futuros professores no estágio, nomeado como prática de ensino I e II, em que esses sujeitos se deparavam com uma situação para a qual não tinham arcabouço teórico que os auxiliasse no desvelar da realidade, o fato é que são colocadas experiências com bebês por quem não tem nenhum suporte teórico-metodológico em um curso de Educação Física na Universidade Federal de Santa Catarina.

Dentre os resultados desta pesquisa, concluiu-se que ainda predomina o viés psicologizante e biologicista nas intervenções dos professores, bem como nas ementas do currículo analisado. A infância é entendida apenas como uma etapa inicial da vida, regrada pelos valores de preparação para a vida adulta. Já a criança é entendida um sujeito incompleto, em constante mudança e só estará completo quando se tornar adulto. Contudo, foi possível observar que, apesar desta lógica imperante, existem alguns professores que caminham na direção de discutir a infância como construção histórica, superando a crença da criança como ser incapaz e naturalmente dependente. (SILVA, 2009, p.21/22)

Em verdade, apesar de o modelo de curso se ancorar numa perspectiva conservadora, existem discussões que vão de encontro a essa perspectiva, o que pode significar um avanço, de fato, há professores que conseguem ver o objeto discutido como uma construção histórica. Em outro momento, a pesquisadora vai dizer que há uma homogeneização no Brasil em relação aos cursos de licenciatura em Educação Física no que se refere ao não atendimento das questões da infância, afirma que quando isso acontece têm a Educação Infantil como referência. “As questões concernentes à infância apresentam-se, na formação universitária do professor de Educação Física, limitadas a uma disciplina, e dentro desta disciplina, **circunscritas à Educação Infantil.**” (SILVA, 2009, p.106, sem grifo no original). Uma dúvida nos assomou ao verificarmos a questão da circunscrição à Educação Infantil que a pesquisadora salienta. A infância sobre a qual ela se refere, observando-se os níveis em que a LDBEN 9394/96 organizou a educação, estaria sendo debatida em qual deles? Pelo desenvolvimento do discurso aquela infância discutida na Educação Infantil não é parte integrante do universo teórico da pesquisadora. Não teríamos aqui uma contradição? Criticou-se a fragmentação ‘psicologizante’, ‘biologicista’, a não inserção nos currículos de disciplinas que atendam à infância, mas quando o fazem não atendem àquela infância, mas qual delas? À que a pesquisadora defende ou aquela que é criticada e desenvolvida na Educação Infantil? Ou existe uma confusão entre as categorias infância e criança e o nível da educação da básica Educação Infantil?

Durante o processo de análise das reformulações curriculares do Curso de Licenciatura em Educação Física da UFSC, deparou-se com uma disciplina curricular, que possui **como objeto as relações entre Educação Física e infância**. Neste sentido, ressalta-se esta disciplina como resultado, ainda incipiente, do processo de debate e embate das categorias **criança e infância** no âmbito da produção acadêmica e científica na área da Educação Física. (SILVA, 2009, p.33, sem grifo no original)

No primeiro momento, não estava explícito quais eram as premissas que orientavam a pesquisadora. Estava confusa para nós a relação infância/criança e a formação de professores que ela estabelecia. Afinal, não seria na Educação Infantil que estariam sendo vinculadas, enquanto nível de educação, as questões sobre criança e infância? Não seria esse o universo articulado para o desenvolvimento do debate?

Em realidade, havia um aspecto que não levamos em consideração, não nos atentamos para a especificidade da questão, ora, pelo que está dito a criança e a infância discutida na Educação Infantil não é a mesma criança, nem é a mesma Infância vinculada ao arcabouço teórico da pesquisadora (embora a confusão entre categorias e nível de educação também seja um componente), são dois universos bem distintos e inconciliáveis, ainda que o tempo inteiro, o discurso se oponha à fragmentação da criança e da infância. O interessante é que ela faz a crítica, coerentemente, em relação ao apregoador discurso de que a criança é um sujeito de direitos quando se perde de vista que vivemos em uma formação social cujos direitos de todos são vilipendiados o tempo inteiro, incluindo os da criança, não podemos esquecer que a sociedade capitalista (sobre) vive da exclusão, é competitiva e individualista, além de restritiva de direitos quando as crises se instalam, o fato é que, contraditoriamente, a pesquisadora coloca a criança e a infância distantes da criança e infância presentes na Educação Infantil, sem levar em consideração que no meio desse “fogo cruzado” estão a criança e a infância tão veementemente defendidas por ela.

Há uma coincidência em relação à trajetória percorrida por Silva (2009) no desvelamento do currículo da UFSC e o que fizemos inicialmente na UESB quando vinculamos o nível da Educação Infantil e a formação de professores em Educação Física e a falta de um instrumental teórico-metodológico, no curso de licenciatura que atendessem aos futuros docentes, ou seja, havia a inserção no curso dos outros níveis de ensino, ainda que se possa argumentar que isso ocorria de forma pontual e fragmentada, é certo, no entanto, sobre o tão propalado primeiro nível da educação básica nem a precariedade que havia nos outros níveis acontecia. A Constituição Federal, promulgada em 1988, e a LDBEN 9394/96 confirmavam o discurso de que a criança era um sujeito de direitos, logo não faltavam elementos para que os cursos de licenciatura revisassem seus modelos e atendessem na formação o que a legislação pregava em relação à Educação Infantil. Notamos a mesma “displicência” no que se refere ao curso da UFSC, neste caso, será que a quantidade de documentos editados desde a segunda metade da década de 1990 até os dias que seguem não sensibilizaram àqueles que são responsáveis pelas comissões que encaminham essas questões? Essa despreocupação não estaria indicando o esgotamento do debate acadêmico sobre a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil?

Enfim, existe um ponto significativo que não pode ser ignorado em relação à Educação Física na Educação Infantil e, particularmente,

no que se refere à formação de professores da área para atuar nas instituições de educação coletiva de crianças pequenas. O fato é que encontramos muito poucas fontes que subsidiassem o debate que ora estamos desenvolvendo, a realidade é que o conhecimento acumulado em torno do processo de formação desses professores de Educação Física na Educação Infantil é quase inexpressivo, “ao contrário do Ensino Fundamental e Médio, na Educação Infantil não se despertou um interesse a ponto de se estabelecer um diálogo sobre as contribuições da Educação Física” (Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física, 1996, p.41). Poucas são as obras que se debruçaram sobre a questão, este estado da arte precário não deixa de ser um fator limitador para os estudos e pesquisas da área de Educação Física quando o assunto é formação de professores e a Educação Infantil.

### 3.0 REFORMAS, LEGISLAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Como vimos a imersão naquilo que foi produzido de significativo na área da Educação Física que tinha relação com a formação de professores, tendo como movimento inicial a segunda metade da década de 1990, serve como pano de fundo agora para que possamos analisar as políticas públicas direcionadas ao campo educacional que, de uma forma ou de outra, provocaram não só o debate acadêmico, como também as transformações que passaram a vigorar nos espaços de atuação dos professores que ora estudamos. O diálogo com os autores e seus pergaminhos nos informou como precários eram/são estudos e pesquisas que investigam a formação de professores em Educação Física cujo campo de atuação se vincula à Educação Infantil, essa assertiva foi repercutida por diversos pesquisadores ao longo da revisão.

Presentemente iniciamos a incursão na primeira parte da empiria cujas análises incidem sobre os documentos oficiais das políticas governamentais que sacralizaram um paradigma de docência subsidiado por conceitos que, repetidos à exaustão ao longo do discurso da reforma, foram incorporados à linguagem cotidiana: competência, eficiência, eficácia e profissionalização que, sendo “eleito conceito-chave da reforma na América Latina nos anos 1990, o vocábulo, muito veiculado, tem sido pouco discutido no debate recente sobre formação de professores.” (SHIROMA, 2003, p.61).

Sem perder de vista que esse é um dos aspectos importantes do debate, estaremos evidenciando singularidades presentes nos documentos nacionais que compõem o *corpus* da pesquisa procurando apontar nexos, tensões, contradições e antagonismos da legislação educacional relativa à formação de professores de forma geral e, mais especificamente, aos professores de Educação Física vinculados à Educação Infantil. Trata-se de documentos que mudaram definitivamente a concepção do campo de formação profissional, impondo a noção de competência(s) a todo o sistema de ensino.

Para iluminar o percurso, o método que utilizaremos na decodificação dos documentos será a ADTO (análise do discurso teoricamente orientada, referenciada em Norman Fairclough, 2001), “na medida em que concilia, com sucesso, a perspectiva de análise centrada nos aspectos da ‘textura’ dos discursos com os processos de ordem política e ideológica que os constituem” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.12), esses são elementos fundamentais no discurso, ou como diria a fonte original: “a prática política e a

ideológica não são independentes uma da outra, pois a ideologia são os significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder” (Fairclough, 2001, p.94). Vejamos, então, como o Estado através das reformas e a respectiva legislação que as acompanha, sugeridas de fora para dentro, implementa uma política de formação de professores que, contraditoriamente, nega justamente aquilo que promete ao promover a mudança de paradigma da formação de professores.

A reforma da formação dos professores se realiza de diversas maneiras, seja pelos dispositivos normativo-jurídicos que tornam obrigatórios um conjunto de práticas, seja pelas práticas reais, cujas mediações nos diferentes contextos sociais acabam por impor modificações naquilo que foi prescrito, criando e recriando possibilidades que tanto podem apontar para “avanços” como para “recuos” na profissionalização de professores. (CAMPOS, 2002, p.57)

### 3.1 O ESTADO E AS POLÍTICAS DE REGULAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A disposição de o Estado brasileiro em redefinir todo um modelo de formação de professores, a partir das políticas educacionais implementadas com a onda reformista que varreu a década de 1990 e que prosseguiu pelos anos 2000, considerando-se que isso se efetivou em todos os níveis da educação, ainda que não traga nada de original, não acontece por mero acaso como podem as circunstâncias nos induzir a pensar. Inúmeras são as razões que podem ser levantadas no sentido de contribuir na compreensão das reformas como um todo e suas consequências no processo de formação de professores. Não podemos esquecer o que foi sinalizado na Conferência de Jomtien (1990) em termos de proposição, ou seja, *a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*, para isso, o investimento na formação seria fundamental, na verdade, “acompanhou-se a lógica do discurso sobre a centralidade da educação, a qual deságua, de modo preciso, na afirmação da importância estratégica da formação docente” (MORAES, 2003, p.7). Percebe-se que, por conta de uma padronização “necessária” aos que têm menos poder, a reforma brasileira seguiu a mesma lógica imposta a vários outros países que compõem a periferia do sistema financeiro

internacional, principalmente os do lado de baixo do equador, neste caso, parece não haver dúvida que

a formação inicial parece constituir-se num importante mecanismo na conciliação de duas metas governamentais: **promover redução nos custos da formação**, imprimindo a esta um tom racionalizador e técnico, ao mesmo tempo que pode instituir, como já assinalamos, novos mecanismos de gestão no magistério público. (CAMPOS, 2002, p.7, sem grifo original).

Não podemos esquecer que essa política de “barateamento” a que foi submetida a formação de professores é elemento comum de um mesmo projeto articulado para a América Latina. Na realidade, foi-nos imposta uma política de ajuste radical onde não só a formação docente foi posta em completo realinhamento ao que foi apregoado pelos organismos internacionais, o fato é que há no cerne dessas mudanças ocorridas no Brasil outras reformas de cunho econômico, tributário, fiscal, etc. (MORAES, 2003), que terminam por consolidar um amplo leque de medidas que inserem o país nos novos parâmetros exigidos pela política econômica internacional.

Destacar se faz necessário que o Estado brasileiro, neste momento representado pelo INEP, em uma de suas publicações “periódicas” (Formação de Profissionais da Educação: 1997-2002), sem nenhuma cerimônia, defende que “formar professores é fazer ciência e se reveste de uma natureza específica que a distingue de qualquer outro tipo de formação, pelo fato de que se trata de qualificar um profissional que tem a finalidade concreta de formar pessoas” (BRASIL, 2006, p.9), “formar pessoas”, não deixa de ser uma imensa responsabilidade, uma questão como essa demanda políticas públicas mais consistentes com a formação daquele que vai formar as pessoas sugeridas, o professor. Contudo esse mesmo Estado que se mostra benevolente com esse tipo de abordagem em relação à formação docente, através das reformas efetuadas, não só impôs uma redução de gastos no que concerne à formação de professores, como também, e essa proposição é tão grave quanto a primeira, estimulou “o enxugamento da formação do professor pela extirpação dos conteúdos que não seriam diretamente aplicados em sala de aula e estabelecendo a primazia da prática.” (SHIROMA, 2003, p.63). A um só tempo a carreira docente é importante no discurso de um órgão de governo e desimportante na política pública de outro, acontece

que o Estado tira-lhe a possibilidade de “existência” ao esvaziá-la de sentido impondo-lhe o modelo ao qual Shiroma (2003) se refere.

Aspectos como esses não acontecem ao sabor do vento, há que se observar qual a concepção de Estado ordena e norteia as relações sociais. Temos aqui “o Estado histórico, concreto, de classe, e, nesse sentido, Estado máximo para o capital, já que, no processo de correlação de forças em curso, é o capital que detém a hegemonia.” (PERONI, 2005, p.1). Não por acaso, as políticas de regulação dirigidas à educação básica espelharão esse modelo, o que não deixa de ser óbvio, contudo pela forma como são encaminhadas a impressão que temos é de algo natural, como se sempre fora dessa forma, “assistimos hoje a uma transformação profunda no modo como é entendida e posta em prática a regulação das políticas educativas, no contexto de uma alteração mais ampla relacionada com a própria concepção, reforma e reestruturação do Estado” (BARROSO, 2005, p.735)

O pacote de proposições visando reformas educacionais, em determinado período, como o iniciado na segunda metade dos anos de 1990, tinha como objetivo principal modificar uma situação de desequilíbrio que, para o Estado, submetido à pressão desmedida, precisava ser alterada pela necessidade de adequação às diretrizes sinalizadas por políticas estandardizadas dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF, CEPAL, PNUD, BID) que visavam conter ou estancar as crises cíclicas que assolam o sistema financeiro internacional e por conseguinte o modo de produção capitalista, culminando com pressões as mais diversas que ditam as medidas necessárias para a superação das crises que acometem as instituições de toda a ordem.

Neste caso, entre outras, a legislação educacional para a formação docente não se encontrava adequada aos novos ditames previstos para a América Latina, por isso, com uma política de governo rigorosa, o Estado muda todo um sistema de formação de professores. Em linhas gerais, com essas medidas, “a legislação aumentou o controle direto do governo sobre políticas e conteúdo do ensino na escola pública e da formação de professores.” (POPKEWITZ, 1997, p, 21). O Estado e sua conhecida “neutralidade” direciona uma legislação educacional que evidencia uma “mão invisível” do mercado indicando quais são as alternativas viáveis. Temos uma política que coloca a educação vista sob o prisma da economia, definindo-a como um produto e não mais como um direito.

No que se refere ao mercado, como tecnologia da reforma, este impõe dois caminhos que têm



repercutido profundamente no campo educacional: de um lado, **as relações entre educação e mercado, que transformam aquela em uma mercadoria atrativa para o mercado** de acordo com suas próprias regras mercadológicas – abundância de experiências que transitam frouxamente reguladas pela sociedade, mas bem centralizadas pelo Estado, **tais como a educação a distância e a criação de um comércio de educação continuada e mesmo de formação inicial de professores** –; de outro, a introdução cada vez mais abrangente da lógica do mercado no interior das escolas – por meio de intervenções pedagógicas guiadas pelas parcerias público-privado, como a terceirização de serviços, entre outras formas. (HYPOLITO, 2010, p.1340/1, sem grifo no original)

Quando políticas públicas de formação docente são sugeridas com o fito de adequação a modelos vislumbrados por esferas fora do Estado, mas com a anuência deste, geralmente o discurso sinaliza que essas são medidas por demais necessárias para a melhoria da qualidade da educação. Se prestarmos atenção, veremos que as políticas de regulação impõem ações que terminam tornando aquele que deveria organizar o processo um mero “preenchedor” de formulários, haja vista, que livros e outros “acessórios” que fazem parte da rotina do universo da escola, além de “indicados” deixam muito pouca oportunidade de inserção do professor. Quem observa os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física, por exemplo, percebe que de parâmetros não têm nada, existe uma formalização de como se deve organizar o trabalho pedagógico, incluindo aí uma proposição de abordagem, **a cultura corporal de movimento**, que “sugere” como devem ser ministradas aulas de Educação Física no ensino fundamental de 5ª a 8ª séries, não é uma “imposição”, embora acabe se tornando, é uma sugestão que o professor deve analisar com todo o cuidado, todavia, parte desse material se tornou guia de milhares de escolas espalhadas pelo país e “livro do professor” por excelência.

É no contexto deste debate que, na educação, se promovem, se discutem e se aplicam medidas políticas e administrativas que vão, em geral, no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de

substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muito dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado (BARROSO, 2005, p.726)

A questão fora colocada de tal forma que no primeiro momento parece que não existe outra, ou outras possibilidades possíveis, o elemento posto se transformou em uma necessidade imperativa que todos devem acatar no sentido de tornar o processo educativo viável, não foi de outra forma que se realizou a discussão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, e o mesmo sobre os já citados parâmetros, poderíamos dizer até dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil, (RCNEI) onde com uma avalanche de pareceres garantiu-se a credibilidade da política regulatória, ainda que a olhos vistos pareça o contrário.

Como exemplo muito significativo dessa intervenção, pode-se destacar as políticas de formação de professores que, no Brasil, podem se expressar por uma ação decisiva do Estado: a) nas definições de novas diretrizes curriculares para os cursos de Licenciatura e Pedagogia, com um caráter pragmatista voltado para um saber-fazer mais do que para uma formação reflexiva; b) nas definições em torno das agências formadoras de professores, com evidências de um deslocamento do locus formador das universidades para os Institutos Normais Superiores e/ou para os Institutos Federais Tecnológicos (exemplo mais recente), destituindo a formação docente da pesquisa e de um status universitário; c) no incentivo a modalidades menos ortodoxas de educação (programas especiais, educação a distância, cursos semipresenciais), conforme definições estabelecidas pelos órgãos internacionais multilaterais, tais como o Acordo Geral de Comércio e Serviços (GATS), da Organização Mundial do Comércio (OMC), que previu o incentivo à educação a distância e a transferência de outros serviços educacionais para o mercado; e d) na avaliação educacional, criando parâmetros para uma avaliação docente externa, com a implementação de exames e processos de certificação, para os quais são estabelecidas as

competências necessárias a serem adquiridas na formação. (HYPOLITO, 2010, p.1338/9)

Por mais estranho que pareça medidas como essas vão sendo processadas como se naturais fossem, não são discutidas pelos professores, mesmo porque são questões políticas, fora da alçada do trabalho pedagógico, portanto, não devem envolver aqueles que não são do ramo, justifica-s, nesta linha, o objetivo de que a docência se restrinja a seu “papel”, nada mais que isso, e nesta perspectiva, o paradigma transforma o professor em “competente tecnicamente e **inofensivo politicamente**, um *expert preocupado com suas produções, sua avaliação e suas recompensas.*” (SHIROMA, 2004, p.74, sem grifo no original). Eis aí no que foi transformado o docente, um modelo que foi esboçado na segunda metade dos anos de 1990, com a LDBEN, as reformas, as políticas de regulação, ou seja, esse é o paradigma do que somos e que nos tornamos quase sem percebermos, ou será que percebemos e nos ajustamos?

Não podemos esquecer que desde que foram criadas, nos idos do século XIX, as ciências da educação têm sido um fator importante na produção de reformas do Estado (POPKEWITZ, 1997). A educação básica sob o manto dessas políticas de regulação é trespassada por uma série de avaliações de todos os tipos e em todos os níveis que “denunciam” o quanto o Estado quer assegurar o controle absoluto sobre o processo de apreensão de conhecimento por parte dos indivíduos, nessa direção, interpõe “as medidas de desempenho do sistema e dos níveis de ensino, donde partem as soluções e metas técnicas capazes de solucionar os impasses da educação pública.” (HYPOLITO, 2010, p.1343).

O Brasil foi um dos países que, na década de 90, promoveu uma completa reestruturação no seu sistema de ensino, sobretudo na educação básica. Mudanças foram efetivadas na Constituição Federal, aprovou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e na área do financiamento definiu-se uma nova modalidade de investimento no ensino fundamental com a criação do FUNDEF. A adoção dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) nos diversos níveis de ensino e de sistemas de avaliação externa, a exemplo do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) completam o quadro da atual

política educacional. (SOUSA JUNIOR, 2001, p.7)

São provas e avaliações em quantidade avassaladora cujo intuito é elencar aspectos que possam servir para o Estado gerencial solucionar os impasses por elas evidenciadas, nessa esteira temos como termômetro: a Prova Brasil que avalia Língua Portuguesa e Matemática para estudantes de 4ª e 8ª séries; o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – prova com características semelhantes a anterior, porém a realização é feita por amostra. Como não poderia ser diferente, parte das crianças pequenas foi contemplada com a Provinha Brasil, cujo intuito é avaliar o progresso da alfabetização; o famoso e já problemático ENEM – o Exame Nacional do Ensino Médio que vem substituindo gradativamente o famigerado vestibular e, por fim, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Como podemos observar nada escapou ao olhar astuto e vigilante do Estado, aliás, apenas a Educação Infantil escapou a essa “assepsia” avaliativa, contudo caso isso não ocorresse, estaríamos imersos na contradição das contradições, embora isso não seja algo incomum no seio dessas políticas de regulação, o fato é que o Estado incorporado na LDBEN, no seu artigo 31, compreende que nem mesmo para o acesso ao ensino fundamental será cobrada qualquer avaliação da criança pequena. Contudo para o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, “no que se refere à avaliação formativa, deve-se ter em conta **que não se trata de avaliar a criança**, mas sim as situações de aprendizagem que foram oferecidas.” (BRASIL, 1998, p.65/6, sem grifo no original). Podemos observar o quão contraditória é essa suposta negação, é óbvio que há uma avaliação sub-reptícia sendo realizada, ora, como vai se avaliar uma situação de aprendizagem sem que os sujeitos envolvidos não sejam usados como parâmetro para essa avaliação? Poderíamos dizer que por um golpe de sorte das crianças pequenas essa “avaliação” não pode ser usada como filtro nas estatísticas de sua futura aprendizagem.

O Brasil participa ainda de várias ações internacionais, colaborativas com outros países, e integra o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), organizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), no qual o Brasil e o México foram os primeiros países não membros dessa comunidade a participar do programa. (HYPOLITO, 2010, p.1344)

Há no embate diário uma percepção em relação às políticas educativas e o papel representado pelo neoliberalismo neste jogo de forças, a compreensão, neste caso, é de que este em educação funciona muito mais como política de regulação do Estado do que política educacional de governo. O exemplo mais concreto que encontramos, neste momento, diz respeito, justamente, a uma das agências de regulação do Estado, vemos como se desloca o discurso de forma incisiva do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cuja cúpula é composta por economistas que utilizam critérios economicistas para interpretar o fenômeno educativo (HYPOLITO, 2010).

Neste sentido, o Estado acaba intervindo, no curso dos acontecimentos, como aquele que regula as políticas educativas de forma enfática e centralizada (HIPOLITO, 2010). Em verdade, esse predomínio e capacidade das políticas de regulação faz com que as teorias neoliberais proponham que o Estado reparta, ou quem sabe, transfira para a esfera privada responsabilidades sob a sua alçada, nestas circunstâncias possibilitaria às famílias o livre arbítrio no que tange à escolha do tipo de educação almejada para seus filhos, “o que, ao mesmo tempo, representaria um caminho para estimular a competição entre os serviços oferecidos no mercado, mantendo-se seu padrão de qualidade” (HÖFLING, 2001 apud MORAES, 2009, p.161).

Neste caso, a ideia é a de que o “mercado” da educação fica “inibido” por conta da intervenção estatal, o que termina gerando descontentamento daqueles que defendem menos participação estatal e, portanto, um afastamento do Estado para que haja mais opções de escolha para os pais, em outras palavras,

Se o mercado é o grande equalizador das oportunidades, é a cargo deste que deve estar a escolarização dos indivíduos. Para aqueles que comungam das idéias neoliberais, **a educação pública universal significa uma intervenção estatal na questão educacional, o que impede os cidadãos de optarem livremente pelo tipo de mercadoria-educação que mais convém aos seus filhos.** No entendimento de Friedman (1985), professores e administradores de escola são os “produtores”; pais e filhos, os “consumidores”. (MORAES, 2009, p.160, sem grifo no original)

Vemos, em linhas gerais, que aquilo que deveria ser garantido ao cidadão como direito e dever do Estado, entra na ciranda mercadológica

de mensuração referenciada nos adjetivos eficiente ou ineficiente, de qualquer forma o suposto é de que vigora a “livre” escolha.

A sugestão para alteração da trajetória é evocada quando os analistas detectam uma suposta crise educacional em curso, suposta, para nós, porque não se questiona as relações desenvolvidas no modo de produção capitalista, a crise nunca é do sistema e sim dos usuários, é mais fácil encontrar a causa nos sujeitos envolvidos com a educação ou no Estado.

Neste caso, o primeiro movimento é descobrir quais são as razões que levaram o sistema educacional a precisar de ajustes. Como a percepção é de causa e efeito, é preciso descentralizar a culpa, mais uma vez, seguindo a lógica aplicada nos momentos de crise, esta é dos docentes e por consequência da formação de professores.

O segundo movimento deve, já que foram encontrados os vilões causadores do problema, apresentar soluções convincentes, e que não sejam dispendiosas, que emergirão de políticas de regulação que orientem a educação básica na superação da situação de desconforto. “O que deve ser ressaltado nessas políticas é a centralidade nos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos políticos e sociais, como deslocamento da educação para a esfera do econômico.” (HIPOLITO, 2010, p.1344).

Nestas circunstâncias entram em cena inúmeros artefatos que tenham o poder de convencer, além de transmitir credibilidade ao discurso pedagógico que a partir de então deverá estar subsidiando essa política, “autorizando e desautorizando certas identidades profissionais, atribuindo razões para a crise educacional,” (Garcia et al., 2005 apud HYPOLITO, 2010, p.1345). Temos aí a orientação de como deve ser encaminhada a questão da crise anunciada e seus possíveis desdobramentos.

Essa transformação sugerida pelas políticas de regulação, já salientadas anteriormente, retira dos seus principais artífices (os professores) o controle dos fins sociais e políticos da educação (as definições sobre currículos e programas, sobre o que e como ensinar), neste caso, há uma transferência para o controle dos gestores, dos políticos e dos interesses econômicos mais amplos. (HYPOLITO, 2010). O dizer então da representação das Secretarias de Educação neste jogo de forças e suas prerrogativas de encaminhar as questões que lhes são de direito? Aparentemente esvaziadas, estas instituições se resumem a atos burocráticos, quando não terceirizam suas funções por conta das suas fragilidades ocasionadas pela incapacidade de gerir as políticas públicas mais essenciais.

Dessa forma, o Estado regulador tem sido eficiente em definir suas políticas educativas e curriculares, submetendo a educação e as escolas ao mercado, tanto em termos de mercantilização dos materiais pedagógicos quanto em termos de métodos de ensinar, com efeitos significativos para a formação docente e para a formação de consumidores – docentes e estudantes –, obtendo sucesso na constituição de identidades docentes coadjuvantes com a agenda neoliberal e conservadora. Lamentavelmente, neste momento, a resposta política do magistério não parece estar sendo capaz de constituir uma resistência ampla e coletiva suficiente para barrar esse quadro político. (HYPOLITO, 2010, p.1352).

O cenário apresentado não é dos melhores para a categoria docente, que, quase sem querer, se apresenta dividida, o que representa dificuldade de organização para os embates que estas questões sugerem, os prováveis interlocutores estão totalmente envolvidos com a avaliação e seus processos de certificação, afinal, são esses documentos que avaliarão se são “competentes” ou não, melhorando inclusive seus salários, tão combatidos. A tal da formação em serviço se tornou a pedra de toque, recurso significativo, segundo os gestores, para a educação, “desde que articulada a resultados, como formação que desenvolve as competências necessárias para elevar o desempenho das escolas, sem criticismos políticos, considerados levianos.” (HYPOLITO, 2010, p.1345/6), o magistério, com essas engrenagens a “vigia-lo”, fica o tempo inteiro à mercê de deliberações que estão o tempo inteiro a cobrar resultados baseados “em exames, aferições, índices e indicadores capazes de diagnosticar os problemas e fazer com que o nível de qualidade se eleve.” (HYPOLITO, 2010, p.1351/2).

Por ironia, essa situação não é muito diferente daquela pela qual passam os professores do ensino superior envolvidos com a pós-graduação. Estes têm que dar aulas, como os professores da educação básica, mas preocupados com a produção e a prestação de contas às agências financiadoras, a CAPES está entre elas, uns têm na certificação seu pesadelo para ascensão na carreira, questões da competência; outros precisam publicar em periódicos e afins que sejam A, apresentar produtos que lhes dêem pontos que garantam não só sua própria sobrevivência como a sobrevivência dos programas em que estão inseridos, aqui, como lá, é uma luta de todos contra todos, os que não produzem aqui são sumariamente desligados com a anuência dos seus

pares, que os julgam não mais pelo saber e anos dedicados à docência, mas por aquilo que pode ser transformado em números, dados, estatísticas, ninguém escapa a essa avaliação, tanto aqui, como lá, a culpabilização é contínua e recorrente, todos precisam estar produzindo para que o programa não seja “desqualificado”, não caia de nível.

Temos o mesmo modelo tanto na educação básica como na superior, só que com roupagens diferentes, na realidade, as duas são filhas da mesma reforma, não há como ser diferente, as políticas de regulação da educação básica se assemelha com aquela que são articuladas para a docência do ensino superior e vice-versa. Não podemos esquecer que esse “modelito” se interpõe na pós-graduação a partir do biênio 1996/1997, e por estranho paradoxo, quem gerenciava o Estado naquele momento era um professor/pesquisador, coincidência ou não, no mesmo período em que as reformas da educação básica começam a ser efetivadas. Ambas as docências estão divididas, ambas voltadas para as questões de “classificação”, ausentes quase que completamente das questões políticas, professor sem certificação, ou sem produto publicado, é um professor agonizante, por essa razão, as questões políticas são de segunda ordem.

As políticas de regulação executadas pelo Estado responsáveis por tudo o que elencamos acima formataram um modelo para a educação básica em muito parecida, guardadas as devidas proporções, com a que é implementada no ensino superior. Neste sentido, a formação de professores, um dos pivôs responsável pela implementação das reformas, em razão disso, precisa ser remanejada, já que a universidade não vinha dando conta, pelo visto, das questões pragmáticas que cercam a formação docente, por isso, a necessidade de criação de uma “nova” agência que possa melhor qualificar o processo de formação de professores, sabemos muito bem que “a regulação do sistema educativo não é um processo único, automático e previsível” (BARROSO, 2005, p.733/4), nessa direção, LDBEN e reformas moldaram essa agência, os ISEs, com o discurso de que a partir de então estariam sanadas aquelas deficiências percebidas que levaram à necessidade de políticas que redirecionassem o processo de formação de professores. Além disso, dois outros documentos servem como referência para a compreensão dessas políticas de regulação que o Estado organizou com vistas a superar os problemas percebidos na educação básica, são eles:

A Resolução CNE/CP 1/2002, que instituiu Diretrizes Nacionais, tornou-se reguladora dos



procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica. O mesmo pode-se dizer da Resolução CNE/CP 2/2002, referente à carga horária para integralização destes cursos, e do Parecer CNE/CP 009/2001, que apresentou a proposta de Diretrizes para a Formação de Professores da Educação Básica. (SCHNEIDER, 2007, p.14)

Esses elementos servem de base para a apreensão de uma alteração substancial em relação ao entendimento e de como é posta em prática a regulação das políticas educativas. Vejamos a seguir quais as consequências dessas políticas reguladoras para a área da Educação Física e da Educação Infantil e como essas regulações ordenaram a formação de professores em Educação Física para atuar na Educação Infantil.

### 3.2 LDBEN 9394/96: REFLEXOS NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E NA ORGANICIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Existem fatos que, ainda que muito iluminados, não conseguimos um entendimento convincente sobre eles. São explicações e mais explicações, mas não chegamos a um consenso sobre o assunto. Podemos dizer isso no que se refere à manutenção da Educação Física no sistema de ensino enquanto alguns outros foram varridos sumariamente. Na realidade, essa era uma possibilidade que atormentava a todos os que atuavam nos espaços de interlocução em que a Educação Física se fazia presente; o que fazer, caso se materializasse a expectativa de “extermínio”, era o que a área se perguntava. O fato é que o que parecia inevitável terminou não acontecendo, a Educação Física não foi eliminada do sistema educacional. Neste sentido, é bastante significativa a consideração feita por uma das referências da área a esse respeito:

Em função de uma certa reação (ou por outras razões que não tenho elementos para avaliar aqui), a Educação Física acabou sendo definida na LDB como componente curricular (obrigatório). Ficam dúvidas, no entanto, se o texto legal reflete um consenso mínimo, um reconhecimento público de sua importância educacional, ou, então, se ela efetivamente possui um lugar, seja num projeto

conservador, seja num projeto progressista de educação para o Brasil. (BRACHT, 2001, p.68).

Estaremos ao longo desta seção refletindo sobre as possíveis razões da permanência, assim como tentando entender em que medida a Educação Física conseguiu se sustentar em dois projetos tão distintos e antagônicos, ou seja, um declaradamente conservador, sob os auspícios de uma ditadura militar, enquanto o segundo não se pode dizer que se tratava de algo avançado, porém, como não poderia ser diferente, menos conservador do que aquele no qual ela esteve imersa.

Quanto à Educação Infantil aconteceu algo diferente, porém, do mesmo modo, eivado de contradições. Enquanto nas LDBEN anteriores ela foi sistematicamente “esquecida”, neste caso, não se deu a devida atenção às necessidades de educação e cuidado que cabiam à criança pequena. No entanto, com a *terceira lei de diretrizes* não só foram atendidas antigas reivindicações, como também a Educação Infantil foi alçada à primeira etapa da educação básica e “ser a primeira etapa da Educação Básica significa participar da política nacional de educação, com metas a serem alcançadas nos termos do Plano Nacional de Educação/PNE (Lei n. 10.172. de 2001)” (BRASIL, 2009, p.4), contraditoriamente a essas medidas, o espaço onde aconteceria a formação de professores para esse nível da educação básica fora retirado, se antes o *locus* eram as faculdades de educação, a formação foi remetida para os ISEs, alocada em seus cursos normais superiores, gerando com essa estratégia um descontentamento compreensível, afinal, o formato que a lei delineou para os cursos normais superiores denotava um retrocesso nos debates. Era consenso na área a defesa de uma formação superior para a Educação Infantil, o que não se esperava era que esta não tivesse na Universidade seu espaço de realização e sim que isso ocorreria no interior de um Instituto Superior de Educação em curso chamado de **normal superior**, cujo modelo tenderia a comprometer a formação de professores para atuação em creches e pré-escolas.

Não pretendemos retomar as polêmicas discussões provocadas por tensões e contradições presentes na LDBEN 9394/96 em relação à Educação Infantil e à Educação Física, nossa intenção é menos pretensiosa. Faremos uma incursão com o escopo de apreender como a lei resolveu ao invés de retirar a Educação Física sumariamente do sistema educacional, dotá-la com o *status* de componente de toda a educação básica. Há uma sobrevida determinada por essa lei ao tornar a Educação Física um componente curricular, caso que não ocorreu com

outros que perderam sentido e significado, cujos exemplos mais próximos são OSPB e EMC. Na realidade, por uma das muitas contradições contidas na lei, a área da Educação Física foi beneficiada o que não deixou de ser surpreendente para alguns.

Qual a razão de um componente curricular que servia como um instrumento de propaganda do regime militar, de exaltação à disciplina, que tinha como uma de suas metas na escola selecionar futuros atletas para defender a pátria em jogos e competições nacionais e internacionais, sair incólume da defenestração por que passaram alguns outros componentes do sistema educacional? No nosso exercício de análise tentaremos entender esse possível paradoxo, a Educação Física não só se mantém no sistema como também consegue abocanhar mais uma fatia do *mercado educacional* ao ser incorporada contraditoriamente como componente curricular da Educação Infantil.

Parece-nos que já é do conhecimento comum que das três leis de diretrizes promulgadas no Brasil, apenas uma não precisou de longos anos e muito esforço para entrar em vigor, que foi a 5692/71, as razões são históricas, isso ocorrera “durante o governo do general Emílio Garrastazu Médici sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada” (SAVIANI, 1998, p.162). Em relação às outras duas, a 4024/61, e a última, a 9394/96, foram necessários muitos acordos, debates e concessões para que pudessem vir à luz. Sabemos a capacidade que uma lei com essas características tem de mobilizar os mais diversos segmentos sociais, afinal, o que está em jogo, muito vezes, é a própria sobrevivência de um ou de vários daqueles segmentos que se aglutinaram no entorno da elaboração de uma legislação educacional.

Embora não se possa dizer que uma lei ao revogar as disposições em contrário da anterior não se aproprie de muito do que esta apresentava, a LDBEN 9394/96 tem muito de semelhante com a 4024/61, a começar pelo seu autor, que era o ministro da educação em 1961, e senador, autor de substitutivo que se configurou na 9394/96, Darcy Ribeiro. Todavia essas peculiaridades agora não são tão importantes, o que queremos salientar são as questões de poder engendradas na elaboração do documento e por extensão como isso deságua e se reflete nas mais diversas áreas, incluindo os grupos da Educação Física, da Educação Infantil, entre outros.

O parlamento ao ser incumbido de estabelecer como o sistema educacional deve se estruturar precisa apresentar uma neutralidade inexistente, precisa dar a ideia que as deliberações tomadas foram as melhores para o país e não para esse ou aquele grupo. Infelizmente não é

exatamente isso o que acontece. Como o parlamento não é uma entidade etérea, pairando acima das nossas cabeças, mas formado por sujeitos com interesses os mais variados, esses interesses vão estar mais do que presentes quando da elaboração da lei, aqui no caso, a 9394/96.

“Lembramos mais uma vez que, os saberes, os conhecimentos e práticas que são escolarizados o são em função da pressão do poder de grupos ou de interesses” (BRACHT, 2001, p.71). Falando em grupos interessados no conteúdo que a lei iria expressar, tínhamos de todas as nuances, como aquele dos proprietários das escolas particulares, para o qual garantir seu espaço no mercado era a meta primordial, preocupados com os respingos da lei em seu patrimônio, também os interessados na articulação dos conselhos regionais e nacional de Educação Física, esses os mais organizados na luta por uma fatia do mercado, entretanto todos imbuídos em garantir espaço para o seu negócio dentro da lei.

Cabe ressaltar, que o conflito ensino público versus ensino privado vem à tona no processo de elaboração da LDB. O embate político coloca-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP), formado por 26 entidades (científicas, especialistas de educação, secretários estaduais de educação e dirigentes municipais de educação, sindicais e estudantis) e as entidades que representam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), do lado do grupo empresarial, e a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), do lado do grupo confessional. Importa registrar que esse embate define com mais ênfase a correlação de forças para aprovação do projeto (OLIVEIRA, 1997, p.818).

É interessante observar a história da trajetória do projeto até que viesse a se tornar a Lei n. 9394/96, observamos que começa pelo legislativo em 1988, coisa não habitual quando se trata desse tipo de lei normativa. O fato que essa não é uma prerrogativa desse poder em nenhuma das constituições que antecederam à de 1988. “Essa Constituição também preserva a competência da União para legislar, em caráter privativo, sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Artigo 22, Inciso XXIV).” (SAVIANI, 1998, p.11). Neste caso, estaria a cargo do executivo encaminhar um projeto dessa envergadura, contudo

ao ser lançado por um parlamentar (Octávio Elísio) a partir de uma das propostas, elaborada pelo professor Dermeval Saviani (Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa) democratiza o movimento já que é como se fora a sociedade civil quem estivesse propondo. Se por um lado há esse viés democrático no seu início, por outro, foram “necessários” oito longos anos até que a lei fosse enfim promulgada, sem perder de vista as articulações feitas pelo senador Darcy Ribeiro. Claro que não foi a que a comunidade educacional organizada e suas representações almejavam e lutaram, mas talvez a única que os embates político partidário permitiram. Sem entrar no mérito, o fato é que o embate de projetos e de posições resultou em acordos de todos os matizes provocando inúmeras reviravoltas, atrasando sobremaneira a edição final da lei. Na realidade, enquanto alguns espaços de interlocução perderam visibilidade e *status*, é o caso do curso de graduação em Pedagogia, com o “esvaziamento” das faculdades de educação, outros, no entanto, foram enormemente beneficiados.

Sem esquecer as ambiguidades e contradições que a lei apresenta, o fato é que tanto a Educação Física quanto a Educação Infantil receberam um tratamento “especial” na 9394/96. Em relação à Educação Infantil, podemos dizer que havia uma dívida antiga que já vinha de décadas em que não se atentou para as necessidades de educação e cuidado das crianças, nas duas leis de diretrizes anteriores à 9394/96. Enquanto aqueles que defendiam a escola pública tiveram suas aspirações frustradas na implementação de um sistema nacional de educação, a Educação Infantil recebeu um tratamento que lhe possibilitou organicidade garantindo-lhe o reconhecimento de sua especificidade no país inteiro, o que pode ser considerado um avanço, embora não haja creches e pré-escolas disponíveis para todas as crianças pequenas.

### **3.2.1 LDBEN 9394/96: organicidade e problemas na/da Educação Infantil**

É preciso dizer que o estabelecimento dos parâmetros que impuseram uma organicidade à Educação Infantil foi fruto de um trabalho intenso por parte dos segmentos profissionais que compõem a área, vale reiterar, que foi o resultado “de ações e conquistas dos movimentos sociais e de estudos e pesquisas acadêmicas em diversas áreas do conhecimento” (BRASIL, 2009, p.6). Dentre eles, é preciso ressaltar a importância do MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação

Infantil do Brasil – nessas conquistas, criado dez anos após a promulgação da Constituição, aglutinando cerca de 25 fóruns estaduais existentes, estabeleceu como meta, “consolidar e respeitar as conquistas legais advindas, desde 1988, com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos” (BRASIL, 2009, p.10). Nestes termos, o desejo de a educação da criança acontecer em espaços definidos por lei escapando da indefinição anterior (vide as diretrizes 4024/61 e 5692/71) era uma antiga reivindicação desses profissionais que “pressionaram legisladores, construindo com os governos uma política educacional coerente com os princípios democráticos” (BRASIL, 2009, p.11).

A solução encontrada pela LDB de marcar para a creche a faixa etária de zero a três anos e para a pré-escola, a de quatro a seis, mantendo, para, ambas, funções idênticas de cuidado e educação, é a melhor possível para superar a vetusta dicotomia entre cuidado na creche e educação na pré-escola. Se cada uma ficasse com uma função, ambas seriam incompletas e satisfariam apenas parcialmente às necessidades das crianças. (DIDONET, 2001, p.14)

Se a lei encontrou uma solução entre as faixas etárias e a questão do cuidar e educar, com a intenção “evitar uma ruptura na trajetória educacional das crianças pequenas” (BRASIL, 2009, p.8), contudo a percepção dicotômica permaneceu a partir do momento que temos duas instituições como o espaço de educação das crianças. Isso não quer dizer que tenha sido uma solução salomônica, realmente foi um ganho para a educação da criança pequena. Por outro lado, mesmo com a separação da criança em dois segmentos etários, não há dúvida que o texto da LDBEN garantiu instituições, ainda que no plural, que se organizam para dar o apoio ao “desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimento e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo.” (DIDONET, 2001, p.15).

Não podemos deixar de destacar neste debate sobre a organicidade da educação da criança pequena, a importância da superação de uma dicotomia que perseguia a Educação Infantil de longa data, que era a questão do cuidar e educar. A partir do momento que conseguiu se estabelecer que tanto a creche quanto a pré-escola teriam essa responsabilidade, ou seja, “atribui a todo o período de 0 a 6 anos as tarefas de cuidar e educar, propondo a superação das práticas históricas,

e tão presentes, de que a creche existe para cuidar da criança e a pré-escola para ensinar.” (DIDONET, 2001, p.22).

A propósito, há naquela orientação o pressuposto de que nos espaços de educação da criança pequena não existem tarefas nobres ou menos importantes, que não há um profissional mais proeminente em relação ao outro no trato do cuidado e da educação da criança, isso é uma responsabilidade de todos; esse aspecto é muito perceptível no discurso dos muitos que militam na Educação Infantil, neste a palavra indissociável é repetida como uma oração é preciso verificar se na prática pedagógica isso se materializa. “A creche é uma instituição de cuidado e educação, funções essas realizadas simultaneamente pelos mesmos profissionais – por todos e cada um dos que interagem com a criança, em cada uma das atividades.” (DIDONET, 2001, p.25). Esse é um dado que os cursos de formação de professores não podem perder de vista, sob o risco de perpetuar a dicotomia, pelas próprias características desses cursos.

Não podemos esquecer que a formação dos professores da Educação Infantil, paradoxalmente, foi remetida para os Institutos Superiores de Educação, realizada em um curso normal superior, cujo aligeiramento no processo de formação daquele que vai cuidar/educar compromete seriamente quaisquer sugestões de propostas pedagógicas. “Propostas Pedagógicas devem oferecer condições para um cotidiano planejado e organizado que atenda e beneficie às necessidades e interesses das crianças, com equipamentos suficientes, prédios adequados, **docentes habilitados e qualificados**” (BRASIL, 2009, p.4, sem grifo no original), e, é preciso acrescentar, com salários que os dignifiquem, ou seja, sem priorizar os aspectos destacados, todos os outros se tornam inviáveis, “estima-se que há no Brasil cerca de 40.000 professores sem habilitação mínima” (BRASIL, 2009, p.9).

É fato que muitas vezes uma lei serve apenas como referência, ou seja, foi feita, mas não funciona, isso é o que os juristas chamam de letra morta, contudo, e há momentos que isso é decisivo, “partimos do pressuposto que uma lei é um ordenamento jurídico de aplicação universal que deve ser obedecida por todos os membros de uma sociedade, inclusive as instituições que a compõem” (NASCIMENTO, 2000, p.99). Uma lei com a dimensão da LDBEN traz uma carga de valor imensa, não se pode também esquecer as incongruências que terminam dificultando, não só o entendimento, como também sua aplicação. Como estamos falando da organicidade da Educação Infantil, temos na lei que o Estado tem o dever de oferecê-la em creches e pré-escolas, mas com o porém de não ser obrigatória, neste caso, “significa

que não há responsabilidade do Estado em prover vagas para todas as crianças de zero a seis anos” (NASCIMENTO, 2000, p.100). Na realidade, do mesmo modo que há um ganho a partir do momento que é um dever, esse mesmo Estado afirma que não é obrigatória, se isentando de investir em quantidade e qualidade de instituições que atendam a todo o universo de criança em idade de freqüentar as instituições de Educação Infantil.

Um aspecto dos mais problemáticos dentro das premissas sinalizadas na lei diz respeito à Educação Infantil estar situada em um nível de ensino, enquanto a política educacional que a normatiza a delimita como um universo não escolar. Isso gera um conflito em relação não só à formação do profissional que vai atuar neste espaço, como também no que tange a questão legal. A questão a ser refletida é: encaminha-se o que está referendado na LDBEN ou é na política educacional que se nortearão as ações das Instituições de educação Infantil? Esse aspecto também foi destacado por Cerisara (2000, p.28), quando analisou uma política pública posterior à edição da LDBEN, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, nos seguintes termos:

a educação infantil é tratada no documento como ensino, trazendo para a área a forma do ensino fundamental, o que representa um retrocesso em relação ao avanço já encaminhado da educação infantil de que o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos deve assumir a educação e o cuidado enquanto binômio indissociável e não o ensino.

Não quer isso dizer que estamos numa zona tranquila em que todos os pesquisadores compreendem dessa forma, muito pelo contrário, levando-se em consideração o que foi dito a respeito de que a lei deve ser cumprida, Nascimento assevera que “a inserção da Educação Infantil numa Lei que regulamenta a estrutura e o funcionamento dos sistemas de ensino, significa que ela configura como componente de um sistema de ensino” (2000, p.101). Observamos o quanto essa é uma questão das mais candentes na Educação Infantil, a realidade é que no fundo temos dois blocos bem definidos e que defendem firmemente o que pensam sobre a questão, por isso não deve ser considerado um “acidente” o deslize do RCNEI. Não resta dúvida que o texto da lei oferece essa interpretação, porque, se por um lado a *terceira das diretrizes* indica a creche como ambiente escolar “ os documentos produzidos em órgãos



de planejamento e execução da política educacional enfatizam que é no binômio *educar e cuidar* que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição” (NASCIMENTO, 2000, p.102, grifo no original).

O debate em curso não pode esquecer quem são os sujeitos que, em última instância, estarão sob o foco dessas perspectivas no espaço da Educação Infantil, ou seja, há que se “considerar as crianças como ponto de partida” (ROCHA, 2008, p.2). É preciso ter cuidado em não deixar que interesses outros se sobressaiam em detrimento aos da criança, que, em linhas gerais, é quem será o foco dessas diversas abordagens e grupos.

Isso nos remete a outro problema que persegue o nível da Educação Infantil, qual seja, a sua especificidade. Quando este assunto vem à baila, quando a discussão envolve a especificidade desse espaço de educação, de novo se percebe como a lei não estabelece critérios para que esse aspecto seja compreendido, o que se tem de concreto é que uma faixa etária, a de zero a três anos, terá a creche como seu universo de aprendizagem, enquanto a de quatro a seis será atendido na pré-escola, apenas isso. Essa indefinição termina dando margem a interpretações diferentes do mesmo objeto. “Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida, para não dizer que é desconsiderada” (NASCIMENTO, 2000, p.104/5). Especificidade são características peculiares a determinado grupo e só a ele, isso parece óbvio, mas quando se vai elaborar programas e projetos para a Educação Infantil é que se tem uma ideia do que isso representa, não existem outros parâmetros delineados na lei, a não ser a questão da faixa etária, o que, convenhamos, é muito pouco para um planejamento, por que a especificidade não está traduzida em nenhuma das políticas públicas desenvolvidas para o nível da Educação Infantil?

Neste ponto, aproximamo-nos do grupo de profissionais, professores, que a organicidade da Educação Infantil imprimiu-lhe responsabilidades muito mais agudas do que as tinha antes, não podemos esquecer que imperou por muito tempo um viés assistencialista na educação da criança pequena. Os cursos de formação de professores têm a responsabilidade de não repetir aquilo que vinha sendo determinante ao longo do tempo. Mas eis que surge um grande problema, causado pelas contradições que as diversas leis, na tentativa de atender aos imperativos de todos os grupos terminam por resvalar. Como estabelecer organicidade preconizada para a Educação Infantil se a mesma lei que a colocou no patamar de primeira etapa da educação básica, não só reduziu o tempo de formação dos professores como

também retirou os cursos de formação da chancela prioritária da universidade, afastando-os definitivamente do envolvimento com a pesquisa, já que os Institutos Normais Superiores, lugar para onde esses cursos foram remetidos, não há qualquer possibilidade desse envolvimento ocorrer? E mais, qual o perfil de professor será engendrado para atender à criança nas creches e pré-escolas, aquele que as políticas educacionais sinalizaram ou o que a LDBEN 9394/96 perspectivou? Ademais, no bojo desse debate, temos os funcionários das Secretarias de Educação, os chamados especialistas, responsáveis pelos encaminhamentos burocráticos, estes precisam ter uma formação que atenda ao prescrito em qual das instâncias anunciadas?

Este foi o cenário preparado pela LDBEN 9394/96 e as reformas que a seguiram para a educação da criança pequena. Se, por um lado, resgatando uma dívida antiga com a área, estabeleceu novos parâmetros para que a Educação Infantil se materializasse, definiu com muita clareza onde seriam os espaços de educação da criança, por outro, o choque entre duas políticas públicas, se uma sinaliza que o espaço de educação da criança pequena representa um nível de educação, com orientação para o ensino, a outra, reafirma a aspiração da área de que a Educação Infantil pressupõe um lugar de educação e cuidado e como tal, refratária ao ensino.

Entendemos que essa indefinição permanece como campos em disputa. Senão, vejamos. A Lei 11.274/2006 ao instituir o Ensino Fundamental de nove anos, não só retirou uma das faixas etárias que fazia parte da Educação Infantil como obrigou a área a se “enquadrar conceitualmente” depois de anos e anos de estudos e pesquisas, em relação ao campo acadêmico, assim como no universo da prática pedagógica. A lei determinou que agora a referência não é mais **zero a seis**, ainda que grupos, pesquisadores e professores que atuam e/ou investigam a Educação Infantil permaneçam utilizando essa categorização, como forma de resistência às imposições normativas, mas, concretamente, as crianças de seis anos têm agora o ensino como pressuposto, o que não deixa de ser trágico, pelo “abandono” daquilo que foi produzido para/com essa faixa etária na Educação Infantil, como também por impedir o prosseguimento do debate.

Na lógica da resistência, fica assim: parte da Educação Infantil, até os cinco anos, tem o binômio cuidado e educação como referência, enquanto a parte “extirpada” está voltada para o ensino, neste caso, está criado um paradoxo para os que trabalham e pesquisam a/na Educação Infantil. Sobre a questão, é ilustrativa, para não dizer cínica, a justificativa oferecida por um documento encomendado pelo MEC/SEB,

cuja consultoria esteve a cargo de Sonia Kramer. “Com a Lei n. 11.274, o Ensino Fundamental passou a ter 9 anos, incluindo obrigatoriamente as crianças de 6 anos, **o que já era feito em vários países e municípios brasileiros**” (BRASIL, 2009, p.7, sem grifo no original), ou seja, já estava normatizado na “prática”, não havendo necessidade de se discutir o que a área de estudos por longos anos defendia como pressuposto, em linhas gerais, legalizou-se uma adequação que já fora feita à revelia de qualquer área de conhecimento, não só no Brasil, mas em vários outros países, está instituído e ponto final e que se calem as vozes dissonantes.

### **3.2.2 Educação Física na LDBEN: um componente curricular em toda educação básica**

Em sua gênese, em fins do século XVIII, a Educação Física, conhecida inicialmente como ginástica, se constituiu a partir dos subsídios das instituições militar, médica e esportiva. O fato é que essas instituições marcaram de tal forma a área que mesmo quando suas ações se voltam para a instituição escolar, observamos que ainda vigoram as marcas daquelas instituições, haja vista os lugares-comuns que são recorrentes nos discursos dos professores quando ministram suas aulas, na falta de argumentos sólidos que justifiquem a presença da Educação Física no sistema de ensino. “Não se pode negar o poder de sedução do discurso médico-militar ao colocar como pano de fundo a questão da saúde” (OLIVEIRA, 1994, p.21). Na verdade, esse discurso de certa maneira procura dar credibilidade à Educação Física, assim como dar ares de importância ao profissional da área. Por outro lado, “o perfil do professor que atua na área escolar ficou delineado pela sua inserção na esfera esportiva e a natural atração que o esporte exerce sobre todos os segmentos da sociedade contemporânea” (OLIVEIRA, 2010, p.113).

O fato é que sem conseguir se livrar desses estigmas, a Educação Física na instituição escolar vem se utilizando de uma espécie de discurso “ecléctico”, afinal, por conta do que auferiu com a lei tem que ser muito mais do que fora antes, buscando elementos nas instituições que a originou, o que não deixa de ser paradoxal, para justificar sua inserção neste espaço de educação, como não poderia ser diferente, com a “antiga” questão da legitimidade a lhe assomar.

Em realidade, não resta dúvida que, em razão do período de exceção, a Educação Física se manteve no espaço escolar, graças à lei n. 5692/71, que em seu artigo 7. garantia: “será **obrigatória a inclusão** de Educação Moral e Cívica, **Educação Física**, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º. e

2º. Graus” (BAHIA, 1975, p.7, sem grifo no original). Ainda que todos os outros componentes curriculares velassem as condições estabelecidas pelas forças repressivas do Estado, estes tinham seus conteúdos sistematizados, isto é, tinham o que ensinar organizadamente, enquanto a Educação Física selecionava os futuros atletas, em outras palavras, cabia-lhe o papel de formação atletas de alto rendimento que dignificassem a pátria nos eventos esportivos, além de estimular açodadamente a prática de esportes tanto na educação básica quanto na superior, criando dessa forma condições para o dissimular das questões político-ideológicas.

É neste quadro de referências, com o exercício físico<sup>19</sup> (a ginástica) e o esporte a balizarem os conteúdos de suas aulas, que a Educação Física se manteve no sistema educacional brasileiro até o limiar do século XXI (ainda que a resolução 03/87 tenha alterado substancialmente a formação de professores, servindo inclusive de base para a resolução em vigor, a 07/2004). Porém com a redemocratização e o desenvolvimento de discussões em torno da escola e seu papel social, esse modelo de Educação Física que tinha na busca do talento esportivo sua principal característica, perde espaço, sentido e significado.

Quando as discussões da LDEBEN 9394/96 se “voltaram” para a Educação Física, estava claro para muitos que seu destino estava selado, em razão daquilo que oferecera à escola ao longo do tempo em que lá estivera, o que se levarmos em conta que se trata de uma instituição de ensino, cujos componentes curriculares têm seus conhecimentos distribuídos organicamente (o que não deixa de ser óbvio, mas não no caso da Educação Física), absolutamente nada, ou seja, a Educação Física tinha seu *status* ancorado na “praticidade” de suas atividades “práticas”, destituída de qualquer sistematização que um componente curricular requer. Contudo, para sorte de muitos e para além das idiossincrasias sinalizadas, a Educação Física, para aqueles que legislavam naquele período, não só deveria ser mantida, como também estendida a toda a educação básica, agora não mais como uma simples atividade e sim como um componente curricular.

Neste contexto, os “atores” que promoveram essa redenção não parecem estar muito claro no horizonte. Como já salientamos, há um movimento em defesa da permanência da área, mas nada que indique

---

<sup>19</sup> A partir de Soares, observamos as curiosas recomendações de Rousseau em relação ao exercício físico para as crianças em seu ‘Emílio’, “o exercício contínuo do corpo tornará a criança forte e saudável e, por consequência, a criança será inteligente e cheia de razão” (1994, p.50).

uma força capaz de evitar o que parecia irreversível, “o movimento crítico da Educação Física da década de 80, no afã de criticar o papel que cumpria naquelas circunstâncias, acabava por negligenciar a reflexão sobre a própria necessidade ou permanência da Educação Física” (BRACHT, 2001, p.68). Essa também é uma questão a ser analisada. Aqui os envolvidos com a Educação Física teriam que decidir o que fazer e não apenas a ala conservadora. O movimento crítico da Educação Física em algum momento daquele período em que o parlamento, via LDBEN, decidia se a área permaneceria no sistema de ensino ou não se viu numa encruzilhada. A negação era uma ferramenta necessária para o anúncio de outro modelo, mas a implementação desse outro modelo só era possível caso houvesse a manutenção da Educação Física, cabia ao movimento crítico fazer o discurso da conciliação, aliar-se com os conservadores para salvar o próprio pescoço, ou continuar com a crítica e perecer juntamente com os seus antagonistas? Nesse sentido, a conciliação era negar o próprio discurso já que o movimento teria que defender a obrigatoriedade da Educação Física na escola, e naquelas condições, não existia meio termo.

Em relação à permanência da Educação Física em toda a educação básica, para além das conciliações e conchavos possíveis, é preciso destacar, embora haja muito de ilação nisso, que um documento como a resolução 03/87 tem uma importância capital na decisão dos legisladores, não só pela organização didático-pedagógica que sinaliza para a área, como também na proposição de conhecimentos para o processo de formação, além de sua adequação a duas habilitações, licenciatura/bacharelado, um problema para a área escolar, mas que deve ter sido determinante para o convencimento do parlamento. Bracht (2001) apresenta um encaminhamento para que o que se definiu em lei possa se materializar sem maiores contratempos, acredita ele que há que se ter um olhar diferenciado em relação ao conhecimento que a Educação Física vincula para que se confirme sua condição de componente curricular, diz ele:

A atual hegemonia do conhecimento científico na escola precisa ser flexibilizada para permitir que outros saberes se legitimem. Somente na medida em que se reconhecem como legítimos outros saberes que não os de caráter conceitual ou intelectual é que temos a chance de nos afirmarmos no currículo escolar. (BRACHT, 2001, p.77)

Em verdade, são os “estigmas” que acompanham a Educação Física que precisam ser suplantados para que o universo escolar a reconheça, mas para isso é preciso que haja uma “colaboração” daquele ambiente para com o “novo” componente curricular. Entende Bracht que o modelo que a Educação Física transitou ao longo do tempo se esgotou, em razão disso, vai mais além, declara ele: “coloca-se como tarefa construir nossa legitimidade no campo pedagógico, convencendo esse campo da nossa importância, da importância do não trabalho, da dignidade do lazer, **da utilidade da inutilidade**” (BRACHT, 2001, p.77, sem grifo no original).

O que podemos inferir da argumentação do pesquisador é que se conseguirmos convencer o campo pedagógico que temos um significado importante na formação do estudante, ainda que bem diferente de todos os outros componentes curriculares presentes na escola, temos uma chance de nos **legitimarmos**. Neste momento, por ser esclarecedora, não podemos deixar de apresentar uma passagem em que o pesquisador criticava a forma como os profissionais da área tendiam a fazer a defesa da inclusão ou permanência da Educação Física na escola:

Apresentar argumentos plausíveis para a sua permanência ou inclusão no currículo escolar, apelando exclusivamente para a força dos argumentos, declinando dos argumentos da força (que é o que acontece quando um regime autoritário “legaliza” alguma prática social). Esta legitimação precisa integrar-se e apoiar-se discursivamente numa teoria da Educação (BRACHT, 1992, p.37).

Compreendemos que, muito provavelmente, o marco temporal pode ser a causa do paradoxo entre as duas concepções anunciadas. O fato é que, muito provavelmente, o pesquisador ainda não tivesse consciência que o modelo em que a Educação Física vinha transitando ao longo dos anos se dissipara, aspecto salientado em um momento posterior, desse modo: “a hipótese que levanto é a de que a contribuição da Educação Física como foi concebida para o projeto moderno liberal-burguês (de educação) se esgotou” (BRACHT, 2001, p.73). Porém, quando o pesquisador faz o primeiro anúncio, estava em curso o debate da inclusão ou exclusão dessa área de conhecimento da futura LDBEN, ademais, é perceptível a mudança do discurso, ou seja, a ocupação de um outro “lugar” epistemológico pelo pesquisador no segundo marco temporal.

Com o escopo de ampliar o debate sobre o possível esgotamento do modelo de Educação Física que ainda vigora no sistema de ensino, entendemos que é fundamental para a formação de professores descobrir quais seriam as consequências que esse suposto esgotamento vem produzindo nos cursos de formação. Em razão disso, é preciso entender que tipo de componente curricular teremos na educação básica a partir do momento que a Educação Física, embora a legislação a faça obrigatória, já não atende aos requisitos que a possibilitaram a sua inserção nas instituições de ensino. Pergunta-se: se modelo que vem sendo implementado não é mais viável, uma alternativa seria o modelo apresentado por Bracht? Em sendo esse o paradigma que orientaria a formação, há lugar na escola para um componente curricular com esta característica? E a formação do profissional, em que medida conseguirá se enquadrar neste modelo se, pelo que foi visto, nem no modelo tido como esgotado conseguiu formar professores “qualificados” como vimos na seção 2?

Começemos por saber como se caracteriza e estrutura um componente curricular no *strico sensu* e como este se desenvolve nos espaços de educação. Não vamos fazer uma reconstituição do que seja currículo, como se recorre geralmente, para entender o que seja um componente curricular, o que queremos é desvelar suas características, observar sua estrutura e por fim, descrever seu desenvolvimento nas instituições de ensino e, a partir disso, entender como a Educação Física na Educação Infantil consegue articular seus conteúdos de ensino em um universo de cuidado e educação.

Em realidade, podemos afirmar que um componente curricular para se estabelecer, para definir seu grau de importância tem que trafegar por uma zona de conflitos e contradições, e não há como ser diferente, haja vista que o sistema educacional é um universo em que a disputa por espaço é acirrada e quase sempre por diferentes epistemes, o que, em condições como essa, nos leva a pensar que “a categoria da contradição ao pretender expressar o real contraditório como ele é, deve buscar nas relações sociais a matéria dessa expressão” (CURY, 1985, p.16). Cientes da importância desses aspectos na constituição de um componente curricular, podemos dizer que

um componente curricular é, no sentido de matérias de ensino, não apenas um constituinte do rol de disciplinas escolares, mas um elemento da organização curricular da escola que, em sua especificidade de conteúdos, traz uma seleção de conhecimentos que organizados e sistematizados,

devem proporcionar ao aluno uma reflexão acerca de uma dimensão da cultura e que, aliado a outros elementos dessa organização curricular, visa a contribuir com a formação cultural do aluno.(SOUZA JÚNIOR, 2001, p.83)

A responsabilidade na apropriação do conhecimento e com isso auxiliar na formação de um sujeito que reflita sobre a cultura em que está imerso é o que outorga sentido e significado a um componente curricular, não atender a esse preceito básico, contribui para seu alijamento desde que perde totalmente a razão de existência. Em relação ao nosso interesse, temos a Educação Física que deve atender a toda a população da educação básica, isso significa dizer que em sua ação educativa devem estar incluídas as faixas etárias mais diversas (zero a dezesseis anos ou mais), seguindo o mesmo raciocínio, com uma formação profissional que, atenta a essas especificidades, forma professores qualificados para atender a todos os espaços onde a população mencionada vem sendo educada, questiona-se, será essa a realidade ou não passam de orientações contidas nos documentos que regem a legislação educacional? Nessa direção, temos o parágrafo terceiro do artigo vinte e seis que enuncia: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica” (LDB, 2010, p.44).

Levando ao pé da letra o enunciado do texto legal podemos dizer que a Educação Física tem que estar sendo empreendida efetivamente na educação básica, afinal, seu caráter **obrigatório** ratifica essa compreensão, se não for assim, estaria caracterizada uma contradição, isto é, como pode ser obrigatório e não se realizar? O fato é que há uma indicação, para além do que sinalizam os documentos, que aponta uma superação do modelo. Aliás, em relação à superação do modelo, a lei, ao “selecionar” aqueles que não devem participar das aulas de Educação Física, apresenta claramente uma compreensão desta como preparadora da aptidão física e não como um componente curricular com conteúdos sistematizados e organizados que não se resumam à aptidão física, já que, nos seis incisos do artigo 26, a entende como facultativa ao aluno:

- I. que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II. maior de trinta anos;
- III. que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, **estiver obrigado à prática da educação física.** (LDB, 2010, p.44, sem grifo no original)



Embora a lei a indique como componente curricular, esta compreende que uma parcela dos estudantes não deve ter acesso a seus conhecimentos porque trabalham mais que seis horas, são maiores de trinta anos. Existem ainda três outros incisos que seguem a mesma lógica. O inciso III torna transparente a interpretação do legislador sobre a Educação Física apenas como atividade física. Para finalizar, o inciso VI isenta das aulas o estudante que tenha filhos, o que só reafirma a percepção da lei em relação à Educação Física como atividade. O que pode ser uma prova de que esse modelo realmente se exauriu, não só pela perspectiva da Educação Física como preparação para o trabalho, “embora o trabalho manual ainda exista, inclusive escravo, a tendência é diminuir a importância da aptidão física para a produtividade do trabalhador” (BRACHT, 2001, p.73), como também pela isenção de parte dos estudantes de acesso às suas aulas, pela ambiguidade manifesta do legislador, quando sinaliza no texto da LDBEN 9394/96 a Educação Física ora como um componente curricular, ora como preparação física.

É a partir dessa perspectiva que se podem, na história da Educação Física no Brasil, reconhecer elementos de conflitos, contradições e antagonismos do componente curricular Educação Física perante a escola, chegando a duvidar de sua caracterização como componente curricular (SOUZA JÚNIOR, 2001, p.84).

Se, pelo que foi enunciado, estamos em condições de por em xeque a Educação Física enquanto componente curricular, urge que se busquem outras alternativas para se repensar o processo de formação de professores com vistas a este cenário cercado de inúmeras ambiguidades e paradoxos.

No entanto, o que se pode dizer de um componente curricular que na legislação se traduz com significados antagônicos, incorporando um modelo que já não se sustenta? Para o nosso caso, a questão fundamental é: como formar professores com esse horizonte de opções? Será que existe algum componente curricular no sistema educacional que delimite uma parcela dos estudantes e, a partir de algumas características bem pontuais, elimine completamente essa parcela da apropriação do seu corpo de conhecimentos? Em razão dessa capacidade de “segregar” estudantes de sua prática pedagógica por suas idiosincrasias (o que não deixa de ser um elemento contraditório para um componente curricular cujo objetivo precípua é possibilitar o acesso

ao conhecimento sistematizado a todos indistintamente) se torna imprescindível e necessário questionar “até que ponto a Educação Física é ainda uma disciplina necessária no ambiente escolar, considerando os possíveis encaminhamentos para a escola no processo atual de desenvolvimento societário?” (MELLO, 2009, p.14).

Tendo em vista o que a lei estabelece, a Educação Física deve estar em todos os espaços da educação básica, e sem perder de vista a ponderação da pesquisadora, perguntamos:

- a) Em que medida os aspectos assinalados são tidos como importantes pelas Instituições de Educação Infantil no momento em que vai se discutir/elaborar a proposta pedagógica, tendo em vista a obrigatoriedade de inserção do componente curricular Educação Física no documento?
- b) Que identidade pode ser construída por um componente curricular chamado Educação Física nas creches e pré-escolas se temos duas recomendações para este universo: para LDEBEN, **ensino**; para a política educacional, **educação e cuidado**? Como resolver este paradoxo?
- c) O que significa educar e cuidar para os professores de Educação Física e onde aprendem a fazê-lo?
- e) Por fim, tentando não resvalar nos aspectos corporativistas que cercam a questão, devido às características de um componente curricular, haverá lugar para um professor de Educação Física na Educação Infantil?

Foram essas as questões definidas para servir de fio condutor na imersão dos documentos que constituem o nosso *corpus* de análise, a hipótese de trabalho é que as respostas encontram-se, em primeira instância, nos documentos nacionais e, em segunda instância, nos documentos do curso de formação em Educação Física, foco desta pesquisa, justamente porque os primeiros determinam, sinalizam, constroem, impondo os parâmetros que devem alicerçar o processo de formação nos quais os segundos têm que se “enquadrar”, sob o risco do não reconhecimento do curso e dos diplomas expedidos, embora, não necessariamente, sigam *ipsis literis* as orientações e prescrições emanadas daqueles, mas, ainda assim, são o resultado dos seus conflitos, tensões, ambivalências e contradições.

### 3.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A ANÁLISE DOS DOCUMENTOS NACIONAIS

Com um caráter *mutatis mutandis*, vimos que as reformas da educação básica, iniciadas na segunda metade da década de 1990, passaram como um furacão sobre as bases constituídas da formação de professores consideradas “tradicionais” pelos padrões reconfigurados das agências multilaterais. Como já foi salientado, modificaram não apenas o modelo de formação, mas exigiram que fosse consignado outro *locus* para a realização dessa formação no entendimento de que a estrutura *combalida* da universidade não mais atendia ao projeto de formação de professores articulado pelas políticas de governo para o século que se avizinhava.

“Nessas reformas a profissionalização do magistério foi considerada estratégica para a implementação das mudanças que colocariam a educação escolar em condições de enfrentar os desafios do século XXI.” (CAMPOS, 2002, p.58). Dentro desse contexto, a educação se tornou um elemento importante em viabilizar o acesso dos indivíduos ao conhecimento sistematizado e, por conseguinte, o domínio de novas tecnologias, tornando-se, com isso, peça chave na engrenagem das políticas públicas de governo implementadas por um Estado que se desenhava como *mínimo* nos estertores da década de 1990.

Em verdade, “a lógica do discurso sobre a centralidade da educação deságua, de modo preciso, na afirmação da importância estratégica da formação docente nas sociedades contemporâneas.” (MORAES et al, 2004, p.2). A formação de professores, neste sentido, se tornou um espaço importante na viabilização dos modelos engendrados pelos organismos multilaterais e suas políticas para a América Latina, justamente porque a “**profissionalização dos professores** é, segundo os documentos, principal meta da reforma empreendida pelo Estado.” (CAMPOS, 2002, p.5, sem grifo no original). O debate acadêmico sobre a transformação dos cursos de formação de professores em *profissionalizantes* talvez seja um ponto que tenha se tornado recorrente, contudo sua inserção no conjunto de disposições que modificaram, não só o modelo de docência, ao reduzir tempo e aprofundamento teórico-metodológico, como também a agência de sua realização, é a chave para a compreensão da política pública que definiu o paradigma de professor que vem sendo formado nos espaços que lhe foram designados.

Começamos nesta seção a nos dedicar aos documentos que impuseram nos anos de 1990 a inserção de um modelo de formação

docente que paulatinamente, como planejado, foi se espraiando para todos os níveis de educação. Tínhamos, naquele momento, a indicação de uma tendência que pouco a pouco vem se tornando hegemônica no século que segue. Embora centrados na Educação Física e na Educação Infantil, a ambivalência apresentada por aqueles documentos nos permitem vislumbrar um projeto cujo desenho estava delineado no relatório de Jacques Delors, em 1996, servindo de base para as proposições que o sucederam, quanto a isso, é significativo o destaque que Campos faz sobre a configuração da política que se insinuava:

De acordo com o Relatório Delors, a educação do século XXI deverá responder a três desafios: **superar as tensões entre o global e o local**; entre o universal e o singular; entre a tradição e a modernidade. **Para levar a bom termo sua missão**, é preciso, segundo o autor, que a educação se fundamente em quatro pilares: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos**. (CAMPOS, 2002, p.58, sem grifo no original).

O fato é que era preciso evitar tensões que inviabilizassem o projeto de longo curso que se anunciava cuja base epistemológica estava ancorada no pragmatismo, o que iria redundar em um autodidatismo desenfreado, e tudo isso sem confrontos ou dissensões, condição necessária à implementação do modelo de educação enunciado.

Entendemos que a negligência na formação de professores em Educação Física para a intervenção na Educação Infantil, ao contrário da voz corrente, não está na universidade ou outra agência formadora qualquer, mas nas políticas públicas exaradas pelo Estado cujo intuito é dar organicidade ao sistema educativo, em razão disso, o escopo desta subseção será analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena e as da Educação Básica, sacramentadas pelo Estado. Para este fim, teremos como ponto de referência: a Resolução MEC/CFE n.º 03/1987 e o Parecer CNE/CES 0058/2004 (aprovado pelo CNE, em 18/02/2004), referentes à Educação Física, e a Resolução CNE/CP n.º 1/2002, referente à da Educação Básica<sup>20</sup>; esses

---

<sup>20</sup> Foram utilizados outros documentos que embora não fizessem parte do *corpus* de análise, discutiam aspectos referentes à formação de professores, como por exemplo, o Parecer 215/87, a Resolução CNE/CP n.º 2/2002, que instituiu a duração e carga horária dos cursos da Educação Básica; a Resolução

documentos conjuntamente anunciam e determinam o modelo de formação que está/vem sendo forjado na Educação Física, o plano é levantar subsídios que contribuam com o desvelamento da problemática anunciada pela pesquisa a partir da exposição da estrutura e conteúdos difundidos por esses documentos ao trazer à luz suas ambivalências, contradições, ambiguidades e antagonismos.

A opção por esses documentos se justifica não só pela importância que adquiriram ao longo dos anos, afinal, são eles que estabelecem a configuração das políticas públicas que norteiam a formação de professores de Educação Física que vão atuar na Educação Infantil, que promovem a inserção no sistema de ensino de um professor de “novo tipo”, que, além de atenderem em razão das suas especificidades ao espaço-temporal que estamos trabalhando, estão em consonância com os objetivos definidos para a investigação.

No parecer analisado, o 0058/2004, observa-se um paradigma de formação de professores em Educação Física com prerrogativas de intervenção extremamente abrangentes que mostram uma disputa ferrenha muito mais pela ocupação de um nicho de mercado que são as atividades corporais do que pelo acesso indiscriminado dos indivíduos a essas práticas, neste sentido, servirá sobremaneira para demonstrar o confronto bem delineado entre duas concepções dentro da Educação Física, assim como a compreensão sobre criança, sobre a dicotomia corpo e mente, teoria e prática e Educação Infantil, a partir da comparação com a da educação básica, a CNE/CP n.º 1/2002, que é a que especificamente estabelece, segundo a legislação vigente, quais os são os espaços concernentes a atuação dos licenciados em Educação Física, neste caso, a que serve de orientação para sua inserção na Educação Infantil, o certo é que, como já salientado, o discurso implementado nessas políticas públicas,

que poderia sugerir um convite para o debate, o que se observa, de fato, é que o “tom” democrático que se quis imprimir à reforma, é contradito pelo “tom” da linguagem utilizada: a presença de marcadores textuais, como verbos do tipo “devem”, “precisam”, “exige-se”, “terão”, **expressam o padrão prescritivo e normativo que caracteriza a estrutura argumentativa dos**

---

nº 4/2009, que dispõe sobre a carga horária e duração dos cursos de Educação Física, a Resolução CNE/CEB nº 5/2009, referente à Educação Infantil, entre outros.

**documentos.**(CAMPOS, 2002, p.58, sem grifo no original).

Por fim, muito em função dos aspectos destacados no grifo, ainda que esteja fora do marco temporal da pesquisa, a análise utilizará em primeiro plano a Resolução n.º 03/1987, aprovada pelo extinto Conselho Federal de Educação, em 10/06/1987, por conta de sua importância no processo de formação de uma formação de professores em Educação Física que, até então, se referenciava em documentos promulgados pela lei 5540/68, a da reforma universitária, cujo modelo já apresentava sinais de desgaste. Sua inserção se deve não só por ela ter sido balizadora na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, a CNE/CES n.º 07/2004, como também porque trouxe em seu bojo elementos que especificam claramente o ordenamento da fragmentação a que a área da Educação Física foi submetida ao propor uma dupla graduação: licenciatura e bacharelado (ANDRADE FILHO, 2001), com consequências danosas à formação do professor.<sup>21</sup> Por outro lado, quando da elaboração das diretrizes atuais, as IES consultadas foram unânimes em afirmar que apoiavam a 03/87, “embora desejassem melhores orientações à sua consolidação.” (ANDRADE FILHO, 2001, p.25).

No intuito de desenvolvimento das análises dos documentos, os eixos temáticos que as subsidiaram foram: perfil profissional, concepção de trabalho pedagógico, base epistemológica, concepção de criança, Educação Infantil, Educação Física e concepção de componente curricular/disciplina. Talvez seja necessário salientar que, no sentido de auxiliar na comparação e confrontação entre os documentos, não se respeitou o marco histórico em que se originou cada um deles, neste caso, as análises não seguiram cronologicamente seu ano de edição.

### **3.3.1 Resolução MEC/CFE n.º 03 de 1987: a referência para a formação de professores em Educação Física.**

Sob a influência dos debates e proposições da comunidade acadêmica da Educação Física ocorridos em diversas capitais brasileiras (Rio de Janeiro, 1979, Florianópolis, 1981, Curitiba, 1982 e São Paulo,

---

<sup>21</sup> A licenciatura recebeu uma nomenclatura no mínimo esdrúxula com a divisão dos cursos em licenciatura e graduação, para se ter clareza sobre isso, basta verificar as orientações da Resolução CNE/CES n.º 07/2004, onde o licenciado é denominado Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física.

1984) e promulgadas no limiar do nosso retorno ao estado de direito, podemos afirmar que, de uma forma ou de outra, essas diretrizes representavam uma “ruptura” em relação ao que fora produzido nos anos anteriores em termos de legislação, não poderia ser de outra forma, visto que houve uma alteração no *status quo*, possibilitando a abertura de discussões antes silenciadas.

Estas diretrizes traziam como objetivo central reestruturar os currículos de formação dos profissionais de Educação Física estabelecendo mínimos de conteúdos, como também a duração dos cursos de graduação da área, ou seja, vinham para ordenar o processo de formação de professores que se ancorava numa legislação que já havia entrado em colapso, cujo principal entrave era a existência do currículo mínimo, extinto a partir dessa resolução. Neste sentido, era preciso adequar também os cursos de Educação Física aos novos parâmetros estabelecidos na educação, afinal, a legislação anterior era fruto da ditadura militar, mas é preciso dizer que mesmo que sejam percebidos avanços nas proposições, “estes preceitos não refletem significativamente projetos transformadores, uma vez que estes já estão, *a priori*, determinados por sua matriz epistêmica.” (DAVID, 2002, p.121).

É possível afirmar que foi um marco importante promovido pela Resolução 03/87, uma “ruptura”, a inserção do conhecido TCC (monografia) como um elemento no processo de avaliação final do graduando, embora o documento, no seu artigo 5º, tenha sugerido que apenas fosse cobrado dos futuros bacharéis, isentando os licenciados dessa “obrigação”: “(...) nos Bacharelados **devendo, para estes**, ser complementado com a apresentação de uma monografia (‘Trabalho de Conclusão’).” (BRASIL, 1987, p.3). Curiosamente esse aspecto terminou por se estender também aos cursos de licenciatura, é provável que essa “anomalia” tenha ocorrido em razão da maior quantidade desse tipo de formação naquele momento, o que pode ter levado as comissões de reforma dos cursos a uma interpretação ambígua em relação ao instrumento de avaliação dos egressos, porém isso terminou sendo algo positivo já que inseriu forçosamente a sistematização da pesquisa na trajetória do graduando.

Servir de “modelo”, após doze anos de exercício, para as futuras diretrizes demonstra o grau de confiabilidade das Instituições de Ensino Superior nesse documento, geralmente, o que se espera é a superação do modelo por este não mais atender aos anseios daqueles que estão sob sua regência.

Caracterizando-se como um documento “minimalista”, a resolução 03/87 estabelecia que os currículos plenos dos cursos tivessem duas partes: uma de formação geral, adjetivada de humanística e técnica e outra de aprofundamentos de conhecimentos. Na formação geral seriam consideradas três áreas de conhecimentos: filosófico, do ser humano, da sociedade, adjetivadas como de cunho humanístico; a outra área que o documento menciona é a de conhecimento técnico. Tentando escapar da fragmentação que a estrutura anunciada sinaliza, o documento enfatiza que além das áreas de conhecimento citadas, tem-se a de cunho técnico, contudo “que deverá ser desenvolvida de forma articulada com os conhecimentos das áreas de cunho humanístico acima referidas.” (BRASIL, 1987, p.2). Percebe-se a clara tentativa de se induzir a uma interpretação não positivista do documento. Nesta mesma linha, há no artigo 2º outro aspecto em que existe a contradição entre o que a resolução sugere e o que imediatamente define como escopo, diz o referido artigo que “os currículos plenos dos cursos de graduação em Educação Física serão elaborados pelas instituições de ensino superior” (BRASIL, 1987, p.1), para logo em seguida definir quais são os objetivos a alcançar, ora, como as IES vão elaborar seus próprios currículos se os objetivos destes já estão estabelecidos *a priori*? O paradoxo é que o parecer que redundou nestas diretrizes enfatizava quais eram as pretensões de se alterar a legislação anterior,

dar autonomia e dar flexibilidade para que cada Instituição de Ensino Superior pudesse elaborar seu próprio currículo com ampla liberdade para ajustar-se, numa ótica realista, às peculiaridades regionais, ao seu contexto institucional e às características, interesses e necessidades de sua comunidade escolar, quer no plano docente, quer no discente. (Parecer nº 215/87)

Entretanto é na definição da concepção de professor que a tensão entre as bases epistemológicas que sustentam o documento se projetam e terminam expondo a *neutralidade* do legislador, ou melhor, põe a nu sua perspectiva epistemológica que linha atrás fora “negada”. O fato é que foram fixadas 2880 horas como carga horária máxima para a formação do professor, dessas 80% devem ser destinadas à formação geral, distribuídas por aquelas áreas de conhecimento citadas anteriormente, isto é, conhecimento filosófico, do ser humano e da sociedade. Contudo é no § 2º do artigo 4º que a suposta articulação entre as áreas de cunho humanístico e a de cunho técnico, sugerida no texto,



fica comprometida, quando o legislador afirma que “desses 80% das horas destinadas à formação geral, 60% deverão ser dedicados às disciplinas vinculadas ao Conhecimento Técnico.” (BRASIL, 1987, p.3). Ou seja, das 2880 horas, 1728 pertencem às disciplinas de cunho técnico, enquanto para as de cunho filosófico foram reservadas 384 horas (!).

Perspectivando a concepção de criança e Educação Infantil impressas no documento com o intuito de apreender a concepção de docência para atuação nas Instituições de Educação Infantil, encontra-se no artigo 2º alínea a que o curso de formação deverá: “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas que permitam uma atuação nos campos de Educação Física Escolar (**pré-escolar**, 1º, 2º e 3º graus) e Não Escolar (academias, clubes, centros comunitários, condomínios e etc.) (BRASIL, 1987, p.1, sem grifo no original). Não se pode afirmar que exista sequer esboçada o perfil de um professor que vá atuar nas Instituições de Educação Infantil. Ao falar em “pré-escolar” e afirmar que vai “possibilitar a aquisição integrada de conhecimentos e técnicas”, o legislador deixa claro que não está se referindo a nenhuma das faixas etárias entre zero e seis anos, o pré-escolar no texto funciona muito mais no sentido de dar credibilidade ao documento, ao tempo em que induz o incauto a pensar que há o atendimento de todos os níveis de ensino no documento, o que na verdade acontece, só que com a configuração estabelecida é impossível de ser materializado nos espaços de educação da criança pequena.

No entanto, é o artigo 7º que se explicita qual a concepção de formação de professores a resolução 03/87 defende: “Os graduados em Educação Física (Bacharéis e/ou Licenciados) através de cursos específicos realizados a nível de especialização, poderão habilitar-se à titulação de Técnico Desportivo.” (BRASIL, 1987, p.3). O fato é que o documento em nenhum momento afirma qual é o perfil de profissional que pretende formar, mesmo porque no §4º do artigo 3º há uma “ligeira” impressão que são as IES que têm essa incumbência:

**As IES deverão estabelecer os marcos conceituais fundamentais dos perfis profissionais desejados**, elaborar as ementas, fixar a carga horária para cada disciplina, e sua respectiva denominação, bem como enriquecer o currículo pleno, contemplando as peculiaridades regionais. (BRASIL, 1987, p.2, sem grifo no original).

Para efeito de entendimento, há no trecho destacado uma afirmação que será refutada logo no artigo seguinte, em seu parágrafo segundo, ora, como as IES serão capazes de estabelecer o perfil profissional se, primeiro, 60% da carga horária de 2880 horas está reservado antecipadamente para as disciplinas de cunho técnico? Segundo, o artigo 7º “indica” qual a direção do curso de formação, pois com o percentual de disciplinas de cunho técnico, o perfil já foi definido *a priori*. Não é um professor que a resolução 03/87 propõe formar com a distribuição de 60% da carga horária dos cursos voltada para o conhecimento de cunho técnico. Não é difícil perceber que o documento está eivado de ambiguidades e contradições, mas estabelece o tempo inteiro um jogo dissimulado que aspectos textuais do discurso como vocabulário e gramática não conseguem ocultar.

### 3.3.1.2 Parecer 0058/2004: o anúncio das diretrizes da Educação Física<sup>22</sup>

Sendo aprovado pelo CNE em 18/2/2004, depois das muitas “idas e vindas” que a área da Educação Física percorreu até encontrar esta “síntese”, o Parecer 0058/2004 consegue caracterizar o embate histórico e os confrontos de grupos antagônicos que deflagraram a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Na elaboração desse documento é possível vislumbrar as vozes “dissonantes” e os vários discursos em busca de um consenso difícil de articular em razão do choque de cosmovisões antagônicas. Este parecer reconhece que a Resolução 03/87 representa um avanço em muitas das proposições anunciadas no corpo do seu texto, talvez a mais significativas entre elas, a superação do indesejado currículo mínimo comum de matérias obrigatórias, mas não poderíamos dizer o mesmo em relação à inserção do bacharelado, por ser um aspecto considerado por parte da área como *desagregador*. O fato é que muito daquilo que o documento sinaliza como importante, se apresenta eivado de ambiguidades, equívocos e contradições, como foi delineado na subseção anterior. Porém, ainda que sejam percebidos avanços na resolução 03/87, o parecer explicita que o documento:

atende à necessidade de revisão da tradição que burocratiza os cursos e se revela incongruente

---

<sup>22</sup> Recorremos, quando necessário, à Resolução CNE/CES nº 07/2004 na discussão dessa subseção.

com as tendências contemporâneas de considerar a formação em nível de graduação como etapa inicial da formação continuada, bem como à crescente heterogeneidade tanto da formação prévia como das expectativas e dos interesses dos alunos. (BRASIL, 2004a, p.3)

É a partir dessa prerrogativa que o Parecer 0058/2004 anuncia deliberar sobre as futuras diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Educação Física. Observar a proposição de mudanças nestes documentos se torna interessante pela forma como são utilizados os marcadores textuais para insinuar a necessidade e a razão daquele propósito, sempre ancorado em algo cuja qualidade não responde mais às expectativas de um mundo em mudanças. É embalado em outro Parecer, o 776/97, responsável pelas “orientações para as diretrizes curriculares dos cursos em nível de graduação”, que o relator indica quais devem ser os valores que os cursos devem ter daí em diante, atentemos para a arquitetura de encadeamento dos marcadores textuais que o documento apresenta:

Os cursos de graduação **precisam** ser **conduzidos** através das **Diretrizes Curriculares**, a **abandonar** as **características** de que muitas vezes se **revestem**, quais sejam as de **atuarem** como meros **instrumentos de transmissão de conhecimentos e informações**, passando a **orientar-se** para **oferecer uma sólida formação básica**, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das **rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional**. (BRASIL, 2004a, p.3, sem grifo no original).

O que os marcadores textuais destacados querem dizer? Na verdade, que as novas diretrizes têm a responsabilidade de conduzir os cursos de graduação a um patamar superior com uma sólida formação básica superando uma percepção tradicional, cuja característica principal é a transmissão de conhecimento e informações, representando o passado, o atraso. Gramática e vocabulário a serviço do discurso nada accidental das políticas públicas de formação docente.

O fato é que após o relator “desqualificar” a política de formação de professores que vigorava antes do anúncio das diretrizes, criticando a forma como anteriormente os cursos vinham sendo geridos, voltados para o passado numa sociedade afeita a rápidas transformações, informa

que uma comissão de especialistas em Educação Física (COESP-EF), designada pela SESu/MEC, com a responsabilidade de analisar o mérito e decisões cabíveis das futuras diretrizes, “decidiu preservar as linhas gerais da Resolução 03/87, processando as reformulações decorrentes das contribuições enviadas por 24 (vinte e quatro) Instituições de Ensino Superior.”(BRASIL, 2004a, p.4).

Não deixa de ser contraditória essa decisão, mas nada surpreendente em se tratando das políticas públicas voltadas para a estruturação dos cursos de formação de professores, isso porque em meio a essas reformulações, sendo mais precisos,

Logo após o encaminhamento da versão definitiva da proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física, o Conselho Nacional de Educação decidiu sobre a nova política e a concepção de organização e de formação dos profissionais de educação, ao aprovar a Resolução sobre os **Institutos Superiores de Educação** (Resolução CNE/CP nº 01/1999) e o Parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (Parecer CNE/CP nº 009/2001). (BRASIL, 2004a, p.4, sem grifo no original)

Esta nova configuração da política educacional provoca uma reavaliação dos debates em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física e faz entrar em cena outra perspectiva epistemológica, nesta arena de confrontos e defesa de projetos diversos de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física que ainda não se manifestara de forma efetiva, trata-se do Sistema CREF-CONFEEF. Em razão da mudança de rumo das políticas públicas, coube ao CNE convocar audiências públicas para aquelas áreas de formação profissional que se fragmentavam entre a licenciatura e o bacharelado, era o caso da área da Educação Física. Tinha o CNE como escopo para aquelas audiências fazer reformulações tendo como referência as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.

Aquelas audiências públicas serviram como espaço de aproximação e interlocução entre o Sistema CREF-CONFEEF e os Dirigentes dos cursos de formação em Educação Física em relação aos

planejados fóruns regionais. Esses são utilizados como espaço para elaboração de propostas cujo intuito era fornecer subsídios para a estruturação das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física.

A partir de cada fórum sob orientação do Sistema CREF-CONFEF se construiu uma proposta relativa às Diretrizes Curriculares Nacionais, apenas os fóruns do Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul não compactuaram, decidindo o primeiro grupo apresentar contribuições à versão desenvolvida pela Comissão de Especialistas em Educação Física - COESP-EF, enquanto o segundo defendeu “a concepção de licenciatura ampliada como era concebida na Resolução nº 3/87, discordando da desvinculação da formação entre licenciatura e bacharelado.” (BRASIL, 2004a, p.5).

Em busca de uma síntese que agregasse as diversas posições em confronto, o Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, outra das “vozes” do discurso, apresentou sua contribuição a partir das deliberações do que ficou conhecida como “Reunião de Campinas”, reunião que fora respaldada pela participação de diversos segmentos das IES, além da Executiva Nacional de Estudantes de Educação Física. Colocadas na mesa as propostas: a defendida pela COESP-EF e aquela que fora trabalhada nos fóruns organizados pelo Sistema CREF-CONFEF. Na decisão final houve um posicionamento e posterior “encaminhamento ao CNE de uma versão aprimorada a partir daquela sistematizada pela COESP-EF.” (PARECER 0058/2004, p.5).

Em realidade, o CNE cumpriu seu papel e, após analisar as deliberações que lhe foram encaminhadas, o relator Conselheiro Carlos Alberto Serpa teve seu parecer aprovado na CES, em 3 de abril de 2002, sendo designado Parecer CNE/CES nº 138/2002, homologado, definira-se, enfim, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Como pode ser percebido, a proposta do Sistema CREF-CONFEF não foi levada em consideração nas deliberações da Reunião de Campinas, ou seja, uma das vozes do discurso fora silenciada, o fato é que o Sistema CREF-CONFEF não demorou a se manifestar, não podemos esquecer que nesta arenga está em jogo um mercado promissor que envolve quantias fabulosas e a hegemonia das práticas corporais.

Em julho de 2002, o Conselho Federal de Educação Física promoveu o II Fórum Nacional dos Dirigentes dos cursos de Educação Física, quando cerca de 90 pessoas, entre dirigentes, representantes e especialistas redigiram e

encaminharam ao MEC e ao CNE um documento reivindicando a não publicação da Resolução decorrente do Parecer homologado. (BRASIL, 2004a, p.5).

Como não poderia ser de outra forma as instâncias responsáveis, o CNE e a SESu/MEC, se mostraram sensíveis ao pleito do Sistema CREF-CONFEEF e abdicaram de publicar a resolução. O que fica muito claro é que a perspectiva epistemológica que tivera sua proposta apartada do processo na Reunião de Campinas mostrara sua força impondo sua presença na futura deliberação relacionada às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, ao por em xeque o que fora decidido pelo Parecer CNE/CES 138/2002. Entrementes, fora formada nova Comissão de Especialistas no intuito de superar as divergências “insuperáveis” presentes nos debates com a seguinte composição: dois representantes da área de Educação Física na SESu/MEC, por um representante da Comissão de Especialistas em Educação Física do INEP, por um representante do sistema CREF-CONFEEF e por um representante do CBCE. Um grupo de trabalho foi constituído pelo Ministério do Esporte formado por especialistas de IES diversas com o intuito de analisar as críticas dirigidas ao Parecer 138/2002 ao tempo em que elaborava uma proposta alternativa.

Em verdade, os interesses em disputa eram enormes, sem contar o conflito gerado pelas posições antagônicas dos grupos, o que dificultava a elaboração de uma proposta que contemplasse todos os envolvidos. Uma conciliação se desenhou, surgindo a possibilidade efetiva de elaboração das Diretrizes da área, depois de muitas reuniões nos diversos fóruns realizados, no que ficou conhecido como Fórum de São Lourenço (MG), onde se deu a criação do CONDIESEF-BR (Conselho de Dirigentes das Instituições de Ensino Superior em Educação Física) que depois de debater e apresentar sugestões à proposta substitutiva da Resolução que vinha sendo desenvolvida pela COESP-EF endossou a proposta conciliatória. “De posse de todas as informações o CNE realizou nova audiência pública, em 15 de dezembro de 2003 e criou grupo de assessoria, com as diversas entidades acadêmicas, e profissionais **onde foi construído o consenso.**” (BRASIL, 2004a, p.6, sem grifo no original).

O resultado para a área de Educação Física desse suposto consenso, anunciado aos quatro ventos, é que antes, como vimos na discussão sobre a Resolução 03/87, tínhamos a fragmentação entre licenciatura e bacharelado, em que era difícil determinar qual a

diferença em relação aos conteúdos específicos de cada uma das habilitações. Neste novo cenário, a impressão é que isso se aprofundou de forma inversa, além de termos uma divisão um tanto quanto esdrúxula. A divisão agora é entre “o graduado e o licenciado”, ou seja, com as Diretrizes Curriculares Nacionais, fruto de toda essa trajetória anteriormente descrita, temos o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena e o curso de Formação de professores da educação Básica, licenciatura plena em Educação Física. Diferentemente do que ocorria na Resolução MEC/CFE nº 03/87, essas Diretrizes estabelecem muito claramente quais são as “diferenças” entre a graduação e a licenciatura, incluindo a posição da licenciatura no discurso dessas Diretrizes. Há, estranhamente, uma situação singular, a licenciatura plena em Educação Física recebe orientações específicas da Resolução da área, a CNE/CES nº 07/2004, como também da educação básica, a CNE/CP nº 1/2002, isso está expresso em seu artigo 1º:

A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, **assim como estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.** (BRASIL, 2004b, p.1, sem grifo no original).

O fato é que as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena (DCNs-EF) da conciliação se tornaram muito mais que isso. Antes dessa legislação sabíamos quais eram as posições político-ideológicas pela opção do espaço de intervenção, enquanto os que defendiam a licenciatura, e por extensão, o universo escolar, tinham nas ciências humanas seu ancoradouro teórico-metodológico, aqueles que defendiam o bacharelado, e agora a graduação (?), eram mais afeitos às ciências naturais e biológicas. A Pedagogia e afins se interpunham de um lado, a Fisiologia e afins de outro. Vemos nas DCNs-EF a incorporação de um discurso em que a filosofia, sempre rechaçada, é parte integrante da formação, ao analisar seu artigo 4º ficamos sem saber quem é o interlocutor do discurso: “o curso de graduação em Educação Física deverá assegurar uma formação acadêmico-profissional generalista, humanista e **crítica**, qualificadora de uma intervenção fundamentada no

rigor científico, na **reflexão filosófica** e na conduta ética” (BRASIL, 2004b, p.1, sem grifo no original).

Quando verificamos o perfil profissional do graduado sinalizado no documento ficamos mais céticos ainda com a perspectiva epistemológica anunciada, justamente porque há uma inversão total de posições. Diz a Resolução que ele deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social. Como é possível fazer isso e ao mesmo tempo ver as práticas corporais como mais uma mercadoria, como um negócio? Contudo no final do parágrafo fica mais claro qual é o objetivo final dessa visão crítica sobre a realidade, já que a pretensão é “a ampliação e o enriquecimento cultural das pessoas, **para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável**” (BRASIL, 2004b, p.2, sem grifo no original). Ora, esse estilo de vida fisicamente ativo e saudável depende de muitos fatores, muitos dos quais escapam da alçada da Educação Física enquanto apenas uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional, como por exemplo, uma boa alimentação, salário digno, moradia, entre outros, coisas que uma análise crítica sobre a realidade deve(ria) perceber.

A caracterização da área da Educação Física no documento é tão abrangente que dá a impressão que é preciso um profissional dotado de poderes extraordinários para atuar nos espaços anunciados, no seu artigo 3º tomamos conhecimento que a Educação Física tem como objeto de estudo e de aplicação o movimento humano,

com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da **ginástica**, do **jogo**, do **esporte**, da **luta/arte marcial**, da **dança**, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação, e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, **além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas**. (BRASIL, 2004b, p.1, sem grifo no original).

Há uma profusão de indicações o que denota uma tentativa de monopolização de toda e qualquer atividade relacionada ao corpo, nada lhe escapa, mesmo aquelas que ainda não estão em sua alçada há uma sinalização de que poderão vir a fazer parte do seu cabedal. Nessa



direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, garantem ao graduado um universo quase ilimitado de possibilidades para sua atuação profissional, porém quando resolve “orientar” questões referentes ao licenciado, é minimalista, e lhe reserva o § 2º do artigo 4º para dizer que

O professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, **deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica**, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, **bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução**. (BRASIL, 2004b, p.2, sem grifo no original).

Fora o afirmar que existem orientações específicas para o licenciado que fazem parte das Diretrizes do graduado, nada mais, é como se a licenciatura não fosse parte constituinte da área da Educação Física, o Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física<sup>23</sup> quase desaparece no documento, não estamos dizendo isso porque a maior parte das suas atribuições está direcionada para a resolução da educação básica, mas em razão daquilo que se refere à especificidade da área. Não há nenhuma vinculação entre os conhecimentos relativos à Educação Física e o licenciado (professor de Educação Física na educação básica). No entanto, para o curso de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena, é como se a Educação Física fosse um grande latifúndio e o graduado seu senhor/suserano, e fica bem claro que o licenciado não é sequer o servo da gleba, portanto não sabe a parte que lhe cabe neste imenso latifúndio.

Outro elemento a se destacar na caracterização do curso de graduação é a forma como os marcadores textuais são explorados, isso é feito de tal modo que amplia significativamente e valoriza do perfil acadêmico-profissional do graduado, o documento afirma que ele deverá: dominar os conhecimentos, pesquisar, intervir, participar, coordenar, liderar, gerenciar, produzir, conhecer, analisar,

---

<sup>23</sup> A caracterização do licenciado está melhor delineada nos referenciais curriculares nacionais dos cursos de bacharelado e licenciatura promulgado pelo MEC em abril de 2010.

avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, **visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades da adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.** (BRASIL, 2004b, p.2, sem grifo no original).

Entretanto, quando se direciona ao Professor de Educação Física que vai atuar na educação básica o faz de forma extremamente sintética e pontual, o fato é que quase nada é dito e quando isso é feito a Resolução CNE/CES nº 07/2004 é sempre concisa, nada de exagero vocabular: “o perfil acadêmico-profissional do Professor da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, **deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação.**” (BRASIL, 2004b, p.4, sem grifo no original). Entendemos que duas são as razões para essa organização e disposição do documento em relação às duas habilitações em que a Educação Física foi dividida. Primeira, evitar qualquer semelhança entre as duas, deixando claro que são duas coisas bem distintas com campos de atuação opostos, embora ambas pertençam a mesma área de conhecimento. Existe um professor associado à educação básica, inclusive tendo uma Resolução específica para as suas principais orientações; Segunda, demonstrar de forma inequívoca quais são os conteúdos/conhecimentos de uma habilitação em relação à outra. O direcionamento em relação a esse aspecto é explicitado no artigo 8º, desse modo:

Para o Curso de Formação de Professores da Educação Básica, licenciatura plena em Educação Física, as unidades de conhecimento específico que constituem o objeto de ensino do componente curricular Educação Física **serão aquelas que tratam das dimensões biológicas, sociais, culturais, didático-pedagógicas, técnico instrumentais do movimento humano.** (BRASIL, 2004b, p.4, sem grifo no original)

Observemos que não existe qualquer menção ao jogo, ginástica, esporte, dança ou qualquer outro conhecimento, geralmente associado à Educação Física, em razão de essas manifestações culturais fazerem

parte do acervo de conteúdos/conhecimentos do graduado, como vimos anteriormente; ao licenciado (professor de Educação Física na educação básica) ficam reservadas **aquelas dimensões** não citadas, mas que devem ser subentendidas como diferentes das que foram definidas como pertencentes à graduação em Educação Física. Por fim, talvez a maior contradição que o documento apresente seja uma política pública que apresenta orientações para a área esvaziar de sentido a licenciatura em Educação Física com indicações vagas, remetendo-a, inclusive, a outra resolução para resolver as proposições no que tange à legislação.

Se o perfil do curso de licenciatura aparece extremamente empobrecido nestas Diretrizes, surpreende, mesmo com todas as qualidades e predicados associados ao curso de graduação, o trato dispensado no documento a um aspecto que, comparado com a Resolução MEC/CFE nº 03/1987, aquela que serviu de referência, soa como um grande “retrocesso”. Naquela resolução, em seu artigo 5º, havia a obrigação do graduado/bacharel apresentar uma monografia na conclusão do curso, todavia na Resolução CNE/CES nº 07/2004, em seu artigo 11, essa obrigatoriedade desaparece, assevera o referido artigo: “Para a integralização da formação do graduado em Educação Física **poderá ser exigida**, pela instituição, a elaboração de um trabalho de curso, sob a orientação acadêmica de professor qualificado.” (BRASIL, 2004b, p.5, sem grifo no original), ora, para quem deve ter competência para “pesquisar, conhecer, compreender”, causa estranheza não ser uma exigência a integralização da formação sem uma monografia, o “poderá ser exigida” deixa em aberto a decisão sobre a pesquisa, se será realizada ou não vai depender do interesse dos articuladores do curso, no caso das instituições privadas pode ser uma tendência não exigir.

Existe uma concepção de docência extremamente ampla sendo impossível determinar um perfil, já que o graduado deve/pode estar em todos os lugares em que as práticas corporais se fizerem presentes, afinal este é seu objeto de estudo e de aplicação, como está destacado no artigo 3º da Resolução em análise, mas o documento não o nomeia em nenhum momento como professor e/ou docente, temos no § 2º do artigo 13 uma menção, mas tão vaga que não esclarece o que vem a ser o graduado:

As metodologias e critérios empregados para o acompanhamento e avaliação do processo ensino-aprendizagem e do próprio projeto pedagógico do curso deverão estar em consonância com o sistema de avaliação e o contexto curricular adotados pela Instituição de Ensino Superior. (BRASIL, 2004b, p.6)

Não há qualquer menção à Educação Infantil em todo o corpo do texto, nem poderia, afinal, atuar em creches e pré-escolas não é responsabilidade do graduado, essa questão é remetida, pelas orientações do documento, à legislação específica da educação básica. A criança deve fazer parte do universo do curso de graduação em Educação Física, mas não aliada a questões pedagógicas nas intervenções acadêmico-profissionais do graduado em Educação Física, justamente porque o graduado não é e nem quer ser professor.

### 3.3.1.3 Resolução CNE/CP n.º 01 de 2002: as diretrizes da educação básica e da licenciatura em Educação Física?

Há indicações de que mesmo com as reformulações e emendas a que foi submetida nos últimos anos, “a Resolução CNE/CP 1/2002, [...], tornou-se reguladora dos procedimentos concernentes à reforma e à organização curricular dos cursos de formação inicial de professores para atuação na educação básica.” (SCHNEIDER, 2007, p.14). Tendo sido promulgada em 18 de fevereiro de 2002, esta resolução passou também a ter importância para a licenciatura em Educação Física, como vimos anteriormente, em função da cisão em que a área foi submetida provocando com isso a criação de um licenciado (professor de Educação Física na educação básica) e um graduado, que tem prerrogativas para atuar nos demais espaços, resquícios daquela divisão em licenciatura e bacharelado presente na Resolução MEC/CFE n.º 03/1987 que discutimos na subseção 3.3.1.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (doravante apenas DCNs) passam a ser a segunda opção de política pública a orientar a formação de professores de licenciatura plena em Educação Física em razão de as DCNs-EF não se sentirem “competentes” em legislar sobre grande parte das demandas da licenciatura, chegando a anunciar que “estabelece orientações específicas para a licenciatura plena em Educação Física, nos termos definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica.” (BRASIL, 2004, p.1)

Na realidade, as DCN-EF tentam a todo custo demonstrar que existe uma diferença abissal (aspecto enfatizado no documento) entre a graduação e a licenciatura e a confirmação dessa premissa é que grande parte das orientações da licenciatura em Educação Física deve ser procurada nas Diretrizes Curriculares específicas para professores da educação básica. As DCN-EF deixam nas entrelinhas a indicação da

necessidade de outro espaço para o curso de licenciatura que não seja a universidade, na verdade, é o que a estratégia utilizada pelo documento deixa transparecer. Neste caso, poderia muito bem ser uma sinalização para entrada em cena dos ISE, os institutos formatados pela *terceira lei de diretrizes* para agregar esse tipo de curso.

Em realidade, como a política pública da área indica que a licenciatura em Educação Física, por suas características, deve ter nas DCNs seu *locus* de normatização, neste caso, vejamos quais são os pressupostos básicos que as orientam e como a Educação Física se situa neste contexto, o documento enuncia em seu artigo 1º:

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na **organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.** (BRASIL, 2002, p.1, sem grifo no original).

É preciso não esquecer que a Educação Física, como defende a legislação em vigor, é um componente curricular que deve estar presente em toda a educação básica, e como tal deve atender desde aqueles que estão na Educação Infantil até Ensino Médio. Descobrir como a licenciatura em Educação Física encontra o eco das suas proposições nas DCNs, não parece ser algo tão absurdo à primeira vista, em função da caracterização das duas habilitações em que a área foi cindida. Isso não quer dizer que não tenhamos problemas quando a política pública fala em estabelecimento de ensino e que isso se aplica a todas as modalidades da educação básica. Na verdade, isso nos remete a muitos dos paradoxos que cercam não só a Educação Física, como também a Educação Infantil. Em relação à primeira, a dificuldade em não conseguir se materializar como um componente curricular nos espaços que lhe são consignados; no que tange à segunda, a colisão entre o que diz a LDBEN 9394/96 que a caracteriza como nível de ensino e a política educacional que lhe atribui caráter não-escolar<sup>24</sup>, mas o que interessa neste momento é descobrir como a Educação Física ancorada na DCNs consegue viabilizar seus pressupostos teórico-metodológicos

---

<sup>24</sup> Na subseção 4.2 discorreremos mais detalhadamente sobre essa problemática.

no sentido de materializar uma formação de professores que possa atuar de forma plena na Educação Infantil.

Em seu artigo 3º as DCNs confirmam o modelo de professor que as reformas da educação básica engendraram e que a partir do momento que passou a ser regida por essa legislação a licenciatura em Educação Física deve ter como parâmetro na sua formação, salienta o referido artigo:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - **a competência como concepção nuclear na orientação do curso**; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) **a simetria invertida, onde o preparo do professor, pode ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar**, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (BRASIL, 2002, p.1).

Essas proposições, *a competência como concepção nuclear e a simetria invertida*, anunciadas de forma contundente pela política pública, trazem implícitos dois pressupostos que retroalimentam as razões do deslocamento das licenciaturas para outra agência formadora diferente da universidade, na verdade, esses aspectos explicitam a transferência de responsabilidade das DCNs-EF em relação à licenciatura em Educação Física para as DCNs. Neste caso, é preciso entender o que a inserção da concepção de competência provoca na ambiência da formação de professores.

Em primeiro lugar, é preciso que se diga que “no Brasil a difusão da noção de competências e das formas pedagógicas que lhes são associadas, ocorre sob a tutela do Estado.” (CAMPOS, 2002, p.90). É com esse patrocínio, a partir das reformas da educação básica, que se pretendeu alterar o quadro do processo de formação de professores. As DCNs são o veículo para a divulgação e implementação da concepção de competência, na realidade, poderíamos dizer que essa política pública tem como princípio justificar a inserção dessa noção no sistema educacional de ensino. Essa noção tem como escopo superar o modelo criticado onde a transmissão de conhecimento, segundo os interlocutores das críticas, era determinante no processo de formação.

O fato é que a formação de professores deveria limitar a presença de conteúdos considerados idealizados como os do modelo criticado e fazer uso daqueles que estivessem a serviço da prática, um conceito, juntamente com “competências”, repetido à exaustão, o que denota uma base pragmática no desenvolvimento dos princípios do documento, a premissa do aprender fazendo, aprender vivenciando. “Essa idéia fomenta e embasa a lógica da formação por competências.” (CAMPOS, 2002, p.92). O certo é que esse outro modelo de curso não poderia ser engendrado pela lógica da universidade, aliás, a mudança de paradigma da formação de professores se alicerçou justamente no discurso da ineficiência da agência formadora. Quanto ao conceito de simetria invertida, a ideia é que deve se vivenciar no curso aquilo que posteriormente se desenvolverá no cotidiano da sala de aula, ou seja, é o coroamento dessa exacerbação de que se aprende bem e melhor quando se tem à disposição um “laboratório” para a experimentação contínua daquilo que vai se fazer na prática.

O documento chama atenção, ainda, para os “âmbitos de conhecimento” que trazem a ideia de um agrupamento, onde diversos temas ou subtemas de aprendizagem concorrem ancorados nas diversas áreas de conhecimento, negando o modelo “tradicional” de componente curricular que atende a um tema e/ou disciplina específicos. Na realidade, o conceito quer nos fazer acreditar que a reforma era necessária por sua aplicabilidade, o que mostra que muito daquilo que compunha o universo educacional, os componentes curriculares entre eles, estava associado ao modelo de transmissão de conhecimento, que deveria, portanto, ser alterado para outro supostamente interdisciplinar, como é o caso dos citados âmbitos de conhecimentos.

Contudo para todas aquelas indicações que a política pública da área fez em direção às DCNs não encontramos qualquer indício. O fato é que a legislação em relação à licenciatura em Educação Física é negligente e permissiva. As orientações das DCNs-EF para o professor, ou indicam um encaminhamento para outra política pública, ou são superficiais nos seus direcionamentos. Na realidade, transitamos por todos os 19 artigos da Resolução CNE/CP nº 1/2002 em busca das orientações que a política pública da área da Educação Física (a Resolução CNE/CES nº 7/2004) não se julgara “competente” para estabelecer qualquer parâmetro, encaminhando para outra legislação do CNE. O fato é que não há na legislação do Conselho Nacional de Educação, especificamente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, como sugere as DCNs-EF, indicação sobre quaisquer das especificidades que deveriam ser

encontradas no documento. Constatamos esse aspecto no §2º do artigo 4º. Notamos que este parágrafo se refere à qualificação para a docência em Educação Física, indicando como uma das referências a legislação do CNE, no caso a Resolução nº 1/2002. A outra referência seria a própria Resolução CNE/CES nº 7/2004. Ora, em relação ao graduado, essas orientações existem muito claramente no corpo do documento, sem qualquer ambiguidade, entretanto, quando se trata do licenciado, não há qualquer indicação a respeito, mesmo porque, logo após afirmar que orientações específicas seriam tratadas também naquela Resolução, muda-se o foco e passa-se para outro parágrafo e nada mais sobre o assunto é comentado. Mas não eram nas DCNs que poderiam também ser encontradas? O que dizem a respeito? Absolutamente nada, e nem poderiam, afinal, são Diretrizes muito gerais e para toda a educação básica, não teriam como tratar da especificidade de cada uma das habilitações, principalmente da licenciatura em Educação Física. Contudo em relação à graduação, as DCNs-EF, em seu § 1º do artigo 4º deixam claro que

O graduado em Educação Física **deverá estar qualificado para analisar criticamente a realidade social, para nela intervir acadêmica e profissionalmente por meio das diferentes manifestações e expressões do movimento humano**, visando a formação, ampliação e enriquecimento cultural das pessoas, para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável. (BRASIL, 2004, p.1/2, sem grifo no original)

Onde o licenciado poderá encontrar essas orientações? Na realidade, não se encontram em nenhum dos 19 artigos das DCNs e muito menos nos 15 das DCNs-EF. O fato é que, no tocante às questões fundamentais da licenciatura plena em Educação Física, a política pública é totalmente omissa. Outro aspecto que consolida o tratamento recebido pela licenciatura no documento diz respeito ao perfil acadêmico, neste caso, há um detalhamento exaustivo do graduado, enquanto o licenciado, “deverá pautar-se em legislação própria do Conselho Nacional de Educação” (BRASIL, 2004, p.4).

Todos esses aspectos da política pública vinculados à licenciatura plena em Educação Física demonstram um abandono no processo de formação do professor. Não há na legislação consultada um delineamento orgânico sobre as questões afeitas à licenciatura, como vimos, são orientações vagas e ambíguas, há indicações imprecisas



sobre aspectos fundamentais da licenciatura cuja impressão é que não existe uma legislação específica que oriente as demandas dos cursos. Devem, os cursos de licenciatura plena em Educação Física, em relação a carga horária, seguir o que rezam as normatizações da Resolução CNE/CP nº 2/2002 e estabelecerem para sua integralização 2800(duas mil e oitocentas) horas, ou, levando em consideração que a legislação é omissa, seguir o exemplo das universidades estaduais baianas que optaram pela licenciatura em seus cursos, mas, em relação à carga horária, estabeleceram o mínimo de 3200(três mil e duzentas) horas, seguindo a Resolução CNE/CES nº 4/2009, que dispõe sobre os cursos de graduação em Educação Física? Analisando a legislação em vigor, poderíamos afirmar que os cursos de Educação Física das universidades estaduais baianas seguem as normatizações ou estão fora das diretrizes?

A partir dos elementos levantados, torna-se muito difícil compreender como os cursos de licenciatura encaminham a formação dos seus professores, para os diversos níveis da educação básica, já que se encontram cercados por tantas ambivalências da legislação. A organização dos cursos segue como “deveria” o que institui as DCNs ou realiza uma “mistura” com as DCNs-EF, adicionando de cada uma aquilo que melhor se ajusta ao perfil? Neste cenário, tendo as **políticas públicas** anunciadas orientando a licenciatura plena em Educação Física, por consequência, o processo de formação de professores, é possível materializar uma Educação Física na Educação Infantil sob esses parâmetros?

Na subseção 4.5, teremos a oportunidade de observar como essas políticas públicas analisadas se refletem em um curso de licenciatura plena em Educação Física de uma universidade baiana (UNEB). As análises terão como foco os documentos (presentes em seu Projeto Curricular) que dão organicidade a este curso. Lembremos que o nosso ponto de partida em relação ao objeto de estudo se deu através de uma análise preliminar da grade curricular de um curso de licenciatura e posteriormente da dissertação de mestrado de Sayão (1996) que concluiu que a Educação Física na Educação Infantil não conseguiu se consolidar nem como disciplina e nem como atividade com fins em si mesma. Neste sentido, nosso intuito será, a partir dos dados apresentados até aqui, verificar quais são os determinantes que fazem o curso de Educação Física negligenciar a formação dos professores que vão atuar nas Instituições de Educação Infantil.



#### 4.0 UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONFLITOS E CONTRADIÇÕES

As transformações cirúrgicas pelas quais a Educação brasileira foi submetida na última década do século XX, e que, por sinal, continuam sendo motivo de apreensão por parte do movimento docente e suas entidades profissionais, a exemplo da ANFOPE entre outras, provocadas pela promulgação da LDBEN 9394/96 e as reformas que a sucederam, configuraram outro padrão para a educação nacional, transformações cujas raízes já estavam presentes na Carta Constitucional de 1988. Esses aspectos sinalizam a necessidade de adequar o sistema de ensino às regras impostas por organismos internacionais “como o Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, OCDE, entre outros, que, a partir de 1990, passaram a agir de modo mais organizado no campo da Educação” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.19).

De fato, a quantidade de documentos oficiais de política educacional produzidos transformou aquele período em singular para os estudos e pesquisas sobre a formação profissional. Essa profunda regulamentação consignada pelo Estado brasileiro estimulou, prós e/ou contras, como não poderia deixar de ser, o debate acadêmico provocando uma intensa produção teórica sobre as políticas públicas de formação de professores.

Em realidade, a lei de diretrizes e as reformas sinalizaram de forma contundente quais seriam as *novas* agências responsáveis por assumir o processo de formação docente a partir daquela conjuntura, um lugar específico e único para a formação de professores da educação básica afastado completamente das *antigas* faculdades de educação. Não que isso quisesse dizer que tanto uma (*terceira lei de diretrizes*) quanto as outras (reformas) estivessem isentas de equívocos, anacronismos, contradições e antagonismos, ingênuo seria avaliar a legislação educacional dessa maneira, diversos estudos e pesquisas sobre aquelas políticas públicas como os de Nunes (2000), Scheibe e Bazzo (2001), David (2002), MORAES et al (2003), BAZZO (2004), entre outros, demonstraram o quanto esses elementos estão intrínsecos às aquelas regulamentações. Ainda que os documentos não informassem, motivo pelo qual “aprendemos a desconstruí-los para poder interpretá-los” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.1), o que suas análises demonstravam era que as políticas públicas impostas por organismos multilaterais decidiram pela retirada da universidade da responsabilidade de formar professores como parte de uma conformação pela qual, não somente o Brasil, mas também todos os outros países da

América Latina teriam que se submeter no sentido de se adaptarem às prescrições emanadas do Consenso de Washington<sup>25</sup>, neste caso, e sem perder de vista como se articulam as políticas públicas, torna-se necessário concordar com Bazzo (2004, p.274) quando a pesquisadora salienta que “as reformas educacionais em todos os tempos têm por objetivo adequar o sistema educacional ao modelo de sociedade e de acumulação proposto em um dado momento histórico por reformas do próprio Estado”.

A Universidade brasileira com sua “vocação” para a pesquisa sendo estimulada a níveis estratosféricos pelas normatiza es da CAPES a partir de suas letras, números e índices de produtividade, vem se distanciando paulatinamente do processo de forma o de professores justamente por ser uma *tarefa* de somenos importância, afinal isso não dá “nenhuma” visibilidade capaz de atrair os órgãos de fomento ou recursos ao financiamento de suas pesquisas, entretanto, quando a institui o universitária se predispõe a esse “sacrifício”, “vou usar um jogo de palavras: a Universidade tem aceitado formar professores como uma espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência’ em paz.” (MENEZES, 1986, p.120).

Os parâmetros foram se modificando nas últimas décadas e a situa o ficou mais aguda com a mudança “tática” estabelecida em rela o   p s-gradua o *strico sensu*. Antes o modelo se inclinava em formar para a docência no ensino superior, com a altera o da sistemática implementada pela CAPES, a partir do biênio 1996/1997 (ironicamente, o período em que quem assume a dire o do Estado   um professor e sociólogo), investiu-se na forma o do pesquisador, seja ele júnior, no caso do mestrado, ou s nior, no caso do doutorado.

Sem entrar no mérito da questão, não   porque “o sistema   laureado tanto aqui quanto no exterior, afirmando-se que este   o nosso modelo de forma o mais bem sucedido, especialmente se comparado   Educa o Básica e Superior.” (ALVES, 2008, p.16), que devemos sucumbir ao modelo que vem se impondo em todos os outros níveis. “A ênfase antes dada pela pós-gradua o em educa o   forma o de docentes para atuar no ensino superior passou então a ser prevalentemente direcionada   forma o e   atua o do pesquisador”

---

<sup>25</sup> “Essa expressão decorreu da reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy, que funciona em Washington, com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina. Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990.” (SAVIANI, 2008, p.427).

(ALVES, 2008, p.17). Com esse formato sendo difundido e aplicado em todos os diferentes níveis e modalidades de ensino, a reflexão necessária se direciona às políticas públicas que vêm estimulando à exaustão a formação para a pesquisa em detrimento da formação para a docência, deteriorando com isso o processo de formação de professores, neste caso, quem vai formar o pesquisador se esquecemos sistematicamente da formação do professor?

Não estamos com o que foi sinalizado sugerindo a diminuição de investimento na formação para a pesquisa, muito pelo contrário, porém encontrar uma alternativa é preciso para que esse modelo de política que vem sendo implementado não crie um fosso intransponível entre a formação do professor e a formação do pesquisador, dito em outros termos, é necessário encontrar um caminho que evite a hierarquização e a disputa entre os pares, onde hoje é colocada a valorização explícita do pesquisador, a docência sendo colocada como algo de menor importância, o que cria o risco de se secundarizar a formação de mais professores por estes serem dispensáveis, a questão é: como continuar formando o pesquisador para a excelência se a formação do professor é negligenciada? Ocorre que as políticas dos órgãos de fomento têm investido maciçamente na *formação em série* de pesquisadores, estabelecendo uma verdadeira linha de montagem, na expectativa de alcançar índices de qualidade exógenos e puramente estatísticos, índices esses que se consagravam em 2007 com a marca de **40 mil mestres e 10 mil doutores!** Ainda em referência à ampliação dos números de titulados, entre as metas definidas pelo Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG 2005-2010) estava a formação de 16 mil doutores a partir de 2010, infelizmente para os dados estatísticos, os resultados apontaram a quantidade de doze mil doutores e quarenta e um mil mestres no ano anunciado (fonte: portal da CAPES/MEC, 2010). Muito provavelmente, a grande expectativa da agência de fomento é que esses índices se revertam na melhoria da qualificação dos profissionais da Educação Básica, entre eles, é certo, deverão estar os profissionais tanto da Educação Infantil quanto da Educação Física, profissionais cuja qualificação vindo sendo alvo de críticas há décadas<sup>26</sup>.

---

<sup>26</sup> Aliás, esse aspecto foi tratado quando realizamos as análises contidas na seção 2.0, em pesquisadores como: Sayão (1996, 1997, 2001, 2002), Ayub (2001), entre outros.

#### 4.1 INSTITUTOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO: O (RE) NASCER DE UMA VELHA AGÊNCIA DE FORMAÇÃO

Se por mera razão de ordem analítica resolvêssemos estabelecer uma hierarquização em relação aos níveis em que a educação básica está conformada (antes de qualquer coisa, é preciso que se diga que não passa de uma ilação), provavelmente a Educação Infantil seria o nível em que seus profissionais teriam a maior perda do poder aquisitivo dos salários, uma acentuada precarização do trabalho, e, entre todos, aquele em que muitos dos seus profissionais não têm a formação universitária. Ocorre que com a inserção dos ISE nesse cenário retira-lhes qualquer possibilidade de isso possa acontecer, ainda que esta fosse fundamental, não só para um melhor desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, como também para um aprofundamento teórico mais consistente. Aliás, no que se refere a esse aspecto, torna-se necessário dizer que “é antiga no Brasil a aspiração dos educadores pela formação de professores em nível superior” (BAZZO, 2004, p.271) cujo campo de atuação é a Educação Infantil. Ou seja, para efeito do que estamos discutindo, o nível da Educação Infantil e seus profissionais estariam na parte mais *desvalorizada* da pirâmide educacional.

Embora a *terceira lei de diretrizes* tenha sido a única, entre as que já foram publicadas, que tenha se debruçado sobre a questão da Educação Infantil sem as amarras características, sobretudo do ponto de vista epistemológico das anteriores, também trouxe algumas indicações transversas em relação à Educação Infantil nas suas orientações. Nestas circunstâncias, não deixa de ser desalentador o tratamento que vinha sendo dispensado a este nível da educação na legislação ao longo de muitos anos, para ter isso evidenciado, basta uma rápida consulta aos respectivos textos das leis 4024/61 e 5692/71 para que essa constatação seja confirmada imediatamente, já que o primeiro não faz qualquer menção a respeito da educação de zero a seis anos, enquanto o segundo trazia a sugestão para que os sistemas de ensino **velassem** pela educação da criança de pouca idade, ora, se quando é obrigatória uma indicação na lei de algum aspecto constata-se que o cumprimento nem sempre acontece, sob as mais diversas alegações, entre estas, a falta de recursos é a mais mencionada, como esperar que os sistemas de ensino cumpram uma determinação carregada de ambiguidade? Em qualquer imaginário, essa realidade poderia ser considerada surreal, porém infelizmente essas interpretações enviesadas são parte constituída da história da Educação Infantil nas legislações correspondentes.

Por outro lado, mesmo compreendendo que a questão é óbvia (e por essa razão já tenha sido formulada diversas vezes por aqueles que fazem investigação educativa e/ou prática pedagógica cujo campo de estudos e/ou trabalho pedagógico esteja vinculado à Educação Infantil), porém, em razão da argumentação e encaminhamento da análise, vamos recolocá-la, nesses termos: qual a razão do descaso no tratamento entre a Educação Infantil e os outros níveis da educação básica? Compreendemos que, de fato, não existe uma resposta definitiva e única para essa questão, contudo não deixa de ser contraproducente a posição recorrente do legislador em se tratando das questões da criança pequena.

Em realidade, esperava-se que depois de tantas vicissitudes, não ocorressem mais disparates como o “velassem” da 5692/71, porém permitir a formação do professor no ensino médio (antigo magistério) como paliativa para que este profissional atue em creches e pré-escolas é mais um contrassenso no contexto da educação da criança pequena, o pior é que essa idiossincrasia (apesar dos avanços nos estudos e pesquisas em torno da Educação Infantil que serviriam como subsídios para quaisquer políticas públicas), está presente na última das LDBEN, esse documento regulador, encontrada especificamente em seu artigo 62 que assegura 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 da educação infantil** e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, **a oferecida em nível médio**, na modalidade Normal (BRASIL, 1996, 48, sem grifo no original).

Pelo tom empregado e o incômodo causado pelo legislador, é de se imaginar que essa referência à LDBEN 9394/96 também faça parte da grande maioria dos estudos e pesquisas que investigam a formação de professores para a Educação Infantil, presumimos que até o grifo seja incluído, ou seja, se tornou *lugar-comum* enunciar aqueles aspectos da lei, contudo o que causa maior perplexidade é que a formação de professores, por força da lei, permanece sendo perspectivada desse modo, neste caso, o que pode ser dito é que “embora adequada à desalentadora realidade educacional do país, representa um atraso secular, ao mesmo tempo em que reafirma a tradição de **desqualificação**

**desses profissionais em nosso país”** (BAZZO, 2004, p.275/6, sem grifo no original).

Parece que o fantasma da desqualificação profissional ronda, não só a formação dos professores da Educação Infantil, como também a outras, a Educação Física pode ser incluída como exemplo. Neste momento, não entraremos na questão da *desqualificação* profissional em Educação Física e na Educação Infantil, desenvolveremos de forma mais consistente essa problemática na subseção 4.5, por ora, o que estamos interessados em evidenciar é se esse quadro inicial se alterará com a formação da Educação Infantil e das séries iniciais do Ensino Fundamental sob a chancela dos Institutos Superiores de Educação/curso normal superior como a *terceira das diretrizes* exige que seja implementado. Seria esse o espaço ideal para que haja uma mudança significativa no processo de formação docente para a Educação Infantil para além daquele sinalizado por Bazzo (2004)? Não sabemos se essa é mais uma questão de difícil resposta, porém pelo que a Educação Infantil vinha/vem recebendo nas diversas normatizações merecia uma atenção, no que se refere à formação do profissional, mais qualificada, uma formação em nível superior que vinha sendo cobrada há muito tempo e não esse arremedo que não levou em consideração os estudos produzidos pela área.

A atribuição aos Institutos Superiores de Educação, além dos cursos normais superiores, **de cursos formadores de profissionais para educação básica, e não apenas cursos formadores de professores**, transformaram essa nova figura institucional e seus cursos em uma clara alternativa aos cursos de Pedagogia e de licenciatura, podendo fazer tudo o que estes fazem, porém, de forma **mais aligeirada, mais barata, com cursos de curta duração**. (SAVIANI, 2005 apud TONÁCIO, 2011, p.8, sem grifo no original)

A partir da iluminação que esses pontos proporcionam às análises, seria prematuro afirmar, tendo por base a política pública que os regulamentou, que os Institutos Superiores de Educação estariam decretando o extermínio dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas em razão do esvaziamento dos conteúdos, do aligeiramento nos processos formativos e da economia de recursos gerada ao cumprir os desígnios que a lei lhes confere? Esta não se resume a uma questão de retórica, o que vem ocorrendo é o quase aniquilamento, sem contar a perda de



significação dos cursos de Pedagogia com a retirada da formação de professores das suas prerrogativas ao se constatar qual o papel social lhes foi reservado pelo texto legal. Na realidade, uma coisa é consequência da outra. Há um paradoxo que carrega de forma substancial a política de criação dos Institutos Superiores de Educação, aliás, é bom que se diga, coisa surpreendente para um legislador que sempre defendeu a escola de tempo integral. O fato é que com a “desatenção”, “as **faculdades de educação ficaram impedidas de formar professores** da educação infantil e docentes para as quatro primeiras séries da educação fundamental” (NUNES, 2000, p.15, sem grifo no original). Há algo mais sem sentido do que uma instituição ficar impossibilitada de promover aquilo para o qual foi credenciada?

A perda sofrida pelas faculdades de educação com relação à formação dos docentes de educação infantil e das quatro primeiras séries da educação fundamental conviverá com a concorrência que se estabelecerá entre os seus programas de pós-graduação lato-sensu e cursos de licenciatura com os programas já explicitados dos institutos superiores de educação. A LDB/96 reservou para as faculdades de educação, como já assinali, a formação dos “especialistas”. Há algo esdrúxulo na definição desse território. É que, no caso dos inspetores de ensino, a lei resgata uma função praticamente extinta. Os cursos de pedagogia não têm oferecido a inspeção como habilitação. A indicação desses agentes praticamente desapareceu nos estatutos do magistério. No momento em que a própria LDB referenda a autonomia da escola na elaboração e implementação do seu projeto pedagógico, esse agente parece anacrônico. (NUNES, 2000, p.17).

A faculdade de educação foi destituída da tarefa de FORMAR PROFESSORES! Como o acaso não é um aspecto que faça parte do universo das políticas públicas de formação de professores, é preciso verificar qual o peso dessas normatizações e como se originam e se desenvolvem essas agências formadoras no entorno das políticas públicas de formação docente e quais as consequências imediatas para a formação de profissionais em Educação Física (cujo universo de atuação é a Educação Infantil) que, pelo menos por enquanto, continuam sendo formados nas universidades, mas que por conta da prerrogativa de

formação em licenciatura e bacharelado, a primeira, por força das determinações legais, deveriam ser realizada nos Institutos Superiores de Educação.

Quando o debate tem as regulamentações educacionais brasileiras como referência, as leis de diretrizes de bases podem ser o nosso exemplo, é preciso ter o cuidado necessário para não cair nas armadilhas que nos são lançadas a todo momento quando mergulhamos nos seus meandros. Nessa direção, podemos dizer que, por uma estranha ironia, “foi a Lei nº 5.692 de 1971 que propôs, depois de tanto tempo, e pela primeira vez em uma lei de âmbito nacional, a formação do professor primário em nível universitário em cursos de licenciatura plena” (BAZZO, 2004, p.276). Essa é uma das muitas contradições que acompanham as políticas públicas de formação de professores, ou seja, a lei que propôs uma formação superior para o professor primário, 5692/71, um avanço considerável, foi publicada em plena ditadura militar, o que vai de encontro às premissas de que são os debates acalorados que impõe qualidade ao texto legal.

Por reconhecermos os perigos e evitarmos cair na mesma armadilha que o legislador, não quer isso dizer que a qualidade da lei se relaciona a vivermos um período de repressão ou de ausência de debates, no seu entorno, por parte dos movimentos sociais, entidades sindicais, profissionais da educação, entre outros. Não podemos esquecer que a mais recente das LDBEN é uma lei, cuja arquitetura pertence a um “só homem”, o senador Darcy Ribeiro (que era um adepto das idéias de Anísio Teixeira). Anísio que, como todos sabem, foi defensor intransigente da formação universitária para os professores da educação básica, e que sofrera demasiado com

O impedimento da formação do professor primário em nível superior, iniciativa boicotada na década de 1930, quando as principais universidades do país foram criadas e se estruturava a carreira profissional do magistério, frustrou a instituição da educação como área acadêmica. (NUNES, 2000, p.19)

Contudo, a LDBEN *do senador* (que trouxe no seu bojo, contrariando a expectativa dos estudiosos e pesquisadores da Educação Infantil, os Institutos Superiores de Educação com os seus Cursos Normais a promoverem o aviltamento da formação de professores) além de não pactuar com aquilo que Anísio Teixeira sempre defendera, é retrógrada em relação à 5692/71, mas foi promulgada/imposta quando já

tinham sido eleitos dois presidentes civis, nessa direção, como explicar o descompasso do senador em relação às idéias do seu aliado? Isso prova que não há uma relação mecânica entre uma coisa e outra, os debates são essenciais para o aprofundamento das idéias e o fortalecimento das instituições, nada justifica a repressão aos direitos civis, é fundamental que possamos nos expressar livremente sobre os mais diversos assuntos.

Os polêmicos Institutos Superiores de Educação, corporificados na resolução CNE/CP 01/99, com base nas determinações do artigo 62 da LDBEN 9394/96, não têm nada de ineditismo no cenário educacional brasileiro, ao contrário do que as regulamentações legais podem nos fazer acreditar, especificamente, já houve uma proposta de criação pelos idos dos anos de 1950. Nesta (re) edição, aparecem com características que pulverizam as questões da educação a partir do instante que não têm mais a escola a serviço da construção e manutenção da unidade nacional. Com prerrogativas, extremamente esgarçadas, aparecem com o status antes reservado às faculdades de educação que deixaram com isso de ser o *locus* principal de formação de professores (NUNES, 2000). Neste sentido, grande parte das preocupações dos educadores em relação à inserção dos Institutos Superiores de Educação como elemento integrante dos processos formativos se justifica porque esse modelo termina não “valorizando a formação do professor como profissional do ensino” (BAZZO, 2004, p.281).

Aqui temos um pormenor que merece ser analisado. Com a edição da LDBEN 9394/96, como é de conhecimento dos que tiveram acesso, houve uma mudança em termos de agência formadora com a responsabilidade de formar os professores que atuariam na Educação Infantil e séries iniciais do ensino Fundamental. Em razão dessa mudança, e como já sinalizamos, a opção pela licenciatura nos cursos de formação de professores em Educação Física também poderia/deveria ser realizada nos ISE, com isso, teríamos algo *sui generis*, na verdade, uma hierarquização às avessas, parte dos profissionais formados nas universidades, os bacharéis, parte nos institutos, os licenciados; o parecer CNE/CES n. 400/2005 dá conta que isso já vem ocorrendo, como é o caso do Instituto Superior de Educação Uirapuru, credenciado pela portaria MEC n. 2364/2001, em Sorocaba, São Paulo.

A agência de formação de professores que veio embutida como uma “grande novidade” na LDBEN/9394/96 e nas reformas, para consumo imediato, assumiria a responsabilidade pelos cursos normais superiores, esses os novos responsáveis pela formação de docentes para a educação infantil e as primeiras séries do ensino fundamental, não se

pode perder de vista que havia uma carência em relação à quantidade de professores, além da necessidade de responder às prerrogativas dos órgãos de financiamento, em razão desses aspectos, essa poderia vir a ser uma grande saída, neste sentido,

Shiroma et al. ao discutirem a intervenção do governo via decreto 3276/99, postulam a hipótese de que esta medida tinha como uma das finalidades cumprir com os compromissos firmados por ocasião da Conferência de Jomtien. Segundo as autoras, ao cabo de dez anos, o “MEC precisava avaliar o andamento de sua política e apresentar a ‘lição de casa’ às agências internacionais com quais está comprometido.” Feita a avaliação, a equipe governamental constatou, em reunião realizada em novembro de 1999, que seus resultados estavam aquém daqueles estabelecidos. A formação dos professores era um ponto nevrálgico nessa avaliação. O déficit de professores para atuar na educação básica, segundo as autoras, era da ordem **de 1 milhão e 200 mil professores, somando-se a estes mais de 830 mil que atuavam na educação infantil** (SHIROMA et. al, 2002, p. 98, sem grifo no original).

Não resta dúvida que para dar conta de uma demanda dessa magnitude não havia como não acelerar o processo de formação de professores sob o risco de não se conseguir responder ao que fora determinado pelos órgãos financiadores internacionais. Nestas circunstâncias, os ISE representam uma linha de montagem cujos resultados negativos quanto à formação eram previsíveis, professores não são produtos que são embalados e postos no mercado, mas uma política pública como essa pode transformá-los.

A descaracterização da feição profissional pelas políticas públicas foi produzida por estratégias de redução do conhecimento e da ação pedagógica do professor, da perda aquisitiva do salário e da criação de escolas de diferente qualidade para a formação do mesmo profissional, traduzidas em termos de critérios diferentes de seleção, currículos, duração, entre outros aspectos. (NUNES, 2000, p.19)

O curioso é que essa opção pelos ISE já chega esvaziada em seus propósitos em razão do modelo, estrutura e qualidade no processo formativo, embora não se tenha encontrado outra alternativa viável em função de ter que cumprir o plano de metas estabelecido de fora para dentro, além da quantidade de professores a ser formados e o curtíssimo tempo disponível para isso. A grande ironia é que com os ISE se veria atendida uma das antigas reivindicações da área, ou seja, que se exigisse para a atuação na Educação Infantil formação superior, paradoxalmente o tempo em que se enseja esse tipo de formação para aqueles profissionais, distancia essa formação da universidade, impedindo um diálogo frutífero dos professores com a produção científica, em relação a isso, a ANPED (1997) já se manifestara reafirmando que é nas universidades que se têm no Brasil grande parte da pesquisa e da experiência acumulada sobre o ensino, premissa, aliás, já formulada por Anísio Teixeira no século passado ao se referir aos cursos no interior das universidades, “a preparação do professor não dispensa a formação científica que os respectivos cursos lhe podem dar (TEIXEIRA, 1953 apud BAZZO, 2004, p.272).

Contudo essa premissa não tem como se tornar possível com o modelo de formação de professores sugerido pela resolução CNE/CP n. 01/99 que, no seu art. 1º, define que “Os institutos superiores de educação, de **caráter profissional**, visam à formação inicial, continuada e complementar para o magistério da educação básica” (CNE/CP, 1999, p.1, sem grifo no original), ou seja, os cursos terão o formato profissionalizante, com todas as peculiaridades que esse tipo de formação apresenta. “Esse caráter profissionalizante coaduna-se também com a ideia de formações rápidas e pontuais.” (CAMPOS, 2002, p.194), o que não deixa de ser mais um fator negativo na formação do professor, justamente por não levar em conta a especificidade do trabalho docente.

Correndo o risco de sermos levianos, diríamos que esse modelo trouxe em seu âmago muito das características dos velhos e vilipendiados cursos do antigo magistério, que a lei ao tornar compulsória a profissionalização no nível médio, transformou numa mera habilitação do ensino de segundo grau (NUNES, 2000), a ironia é que essas mesmas prescrições normativas, impostas por aquelas políticas públicas, extinguiu a possibilidade da formação do curso de nível médio, com a criação do curso normal superior, essa modalidade perde o fôlego, o que nos leva a entender que, “com a extinção do curso de magistério de nível médio, a formação das professoras de educação infantil vive um momento, no mínimo, esquizofrênico” (FARIA 2005, p.1020).

Neste caso, fica claro que a questão-chave está relacionada com a área de atuação e os conteúdos que os profissionais do curso normal superior e das licenciaturas dos institutos superiores de educação vão ter sob as suas tutelas, incluindo entre eles os do curso de Pedagogia, dito de outra forma:

Entendemos que o objeto de estudo e os conteúdos a serem ministrados por um “**curso normal superior**”, previsto pelo inciso I, já fazem parte da modalidade Normal, oferecida em nível médio, ou já fazem parte dos cursos de graduação em Pedagogia, portanto, **não existe uma terceira opção**, porque **não foram descobertos novos conteúdos em EDUCAÇÃO que não possam ser ministrados por esses cursos já existentes**, assim como também **ainda não foi descoberto um novo objeto de estudo que justificasse, do ponto de vista epistemológico, a criação desse “curso normal superior”**. (BRANDÃO, 2005, p.15, sem grifo no original)

Talvez, por conta dessa especificidade *desvelada* e totalmente fora de propósito, se faça necessário refletirmos a respeito de algumas das problemáticas sugeridas com o escopo de apreendermos a essência da proposta de implantação dos Institutos Superiores de Educação. Na realidade, é preciso ir além dos objetivos não explicitados por essa política pública. De fato, se não há novos conteúdos nem novo objeto de estudo em educação que justifiquem a necessidade de outros cursos qual a razão dessa duplicação? O que é possível perceber é que com a implantação dos ISE e por consequência o curso normal superior abriu-se um grande filão para que a iniciativa privada pudesse investir no mercado educacional a baixo custo, afinal, o modelo, além de lucrativo para esse fim, montar sua estrutura não exige grandes investimentos, o que nos leva a compreender que

A criação dos Institutos Superiores de Educação em sua versão atual precisa ser vista, portanto, como uma proposição no interior das políticas educacionais em implantação e compreendida à luz de uma conjuntura que aprofunda a lógica de exclusão social do projeto econômico vigente, sob o manto do mercado regulador. (BAZZO, 2004, p.275)

Em um passado não muito recente, outro movimento, nem tão democrático assim, definiu por outra agência formadora de professores quando deflagrou a reforma universitária, naquela ocasião, “a antiga faculdade de filosofia, ciências e letras foi substituída pela faculdade de educação, que passou a integrar o sistema universitário pela lei nº 5.540 de 1968” (NUNES, 2000, p.14). Nessa direção, é interessante observar que, ironicamente, estamos pondo em xeque uma agência formadora configurada em um período democrático e desejando a manutenção de outra criada em plena ditadura militar.

Ironias à parte, a consolidação dos ISE como agencia formadora e a exclusão do processo de formação de professores das universidades mostram que existe um *ruido* na comunicação entre os formuladores daquelas políticas públicas, ora, não seria menos paradoxal investir esses recursos carreados para tais institutos em cursos no interior de universidades com experiência já consolidada na formação de professores ao invés de investir na arquitetura de novas unidades e novo curso tendo toda uma estrutura já forjada? Não seria mais prudente consultar o movimento docente antes de tomar uma decisão tão importante para os interesses da categoria dos professores e da própria educação? Ou será que, quando consultado, o movimento docente entendeu que esse seria o melhor caminho, afinal, à universidade cabe representar outro papel, uma instituição como essa deve ter outras prioridades e este entende que a formação de professores não está entre elas?

Nesse sentido, as críticas dirigidas às formações realizadas no âmbito dos cursos de Pedagogia, no interior das universidades ou outras instituições de ensino superior, encontram sentido, não exatamente por visarem o locus da formação, mas precisamente, por colocarem em xeque a lógica acadêmica que orienta as formações consideradas, pelos discursos oficiais, de “tradicionais”. (CAMPOS, 2002, p.193)

Ao insinuar que “nos últimos 25 anos a crise das faculdades de educação tem sido tema recorrente” (NUNES, 2000, p.1), levanta a hipótese de um possível “acumpliamento” docente com a implantação dos ISE, ao questionar se “estariam os professores das faculdades de educação no Brasil reagindo com atitudes semelhantes às do corpo docente universitário francês quando, em 1989, foram criados os três

primeiros institutos universitários de formação de mestres<sup>27</sup>?” (NUNES, 2000, p.1).

Em se tratando de regulamentações desse tipo é preciso observar outras posições epistemológicas, haja vista que diferentes perspectivas desvelam os diversos interesses em disputa e a defesa de projetos contraditórios, o fato é que muito do conhecimento acumulado não foi levado em consideração.

As reflexões organizadas e acumuladas não foram respeitadas e a LDB de 1996 foi promulgada sem que os professores e suas organizações representativas fossem ouvidas ou tivessem amadurecido suficientemente suas divergências. Desse modo, foi aprovada uma proposta de LDB que incluía as diretrizes do Banco Mundial para a educação dos países periféricos, em detrimento de um projeto de lei que contava com a colaboração e o apoio da sociedade organizada. (KUENZER 1998, 1999; LIMA, 2007 apud TONÁCIO, 2011, p.11).

Se os ISE vêm *embalados* no corpo do texto da *terceira das diretrizes* como a solução para os problemas da formação de professores, cujo paradigma tem seu formato delineado de maneira exógena, poderíamos afirmar que existe uma predisposição em se tratando de política pública de não observar a formação de professores como um todo integrado o que termina servindo a interesses retrógrados e a se produzir inúmeros equívocos, não compreender esse aspecto de unidade é correr o risco (e é o que está acontecendo em ritmo acelerado) de se construir uma perspectiva de formação extremamente fragmentada, destituída de uma concepção teórico-metodológica aprofundada, de fato,

---

<sup>27</sup>(CHARTIER, 1998, p. 49-72 apud NUNES 2000, p.1): Em 1989, o sistema francês de formação de professores sofreu importante transformação com a criação dos três primeiros institutos universitários de formação de mestres. Com estrutura de nível universitário, eles reagruparam as escolas normais que formavam professores primários, os centros pedagógicos regionais que formavam professores secundários dos colégios e liceus e as escolas normais nacionais de aprendizagem que preparavam professores do ensino técnico. Em 1990, a experiência estava generalizada. Havia um instituto em cada região acadêmica.



Conforme pudemos constatar, ao longo da década de 1990, o governo [teceu] críticas contundentes à formação de professores, focando em especial, aquela oferecida pelas universidades. Dois são os aspectos criticados: a) a preparação dos professores para lecionar nas chamadas “disciplinas específicas”, realizada de forma integrada aos cursos de bacharelado, não prepararia o professor para ensinar; b) o **academicismo predominante**, seja nessas licenciaturas, seja nos cursos de pedagogia, **contraria a ênfase aos aspectos profissionalizantes necessários à atuação no dia-a-dia do professor**. (CAMPOS, 2002, p.197, sem grifo no original)

Neste caso, com o cotejo presente/passado é possível interrogar o caráter de intervenção dos atuais instrumentos legais sobre a formação do profissional da educação. Ou melhor, verificar o caráter de intervenção que a *terceira das diretrizes* da educação brasileira opera sobre a formação do profissional da educação. (NUNES, 2000). Em realidade, existe a prescrição de um novo modelo de se *produzir*, o termo não pode ser outro, um professor para atender às novas condições engendradas de fora para dentro, neste caso, vemos que

Os dispositivos legais anunciados com relação à formação docente tiveram como efeito imediato acentuar a fragmentação dos profissionais da educação, impor a fragilização da organização docente e ampliar as condições de concorrência. A proposta de criação dos institutos de ensino superior, assim como a autonomia na elaboração do projeto pedagógico das escolas, respeitadas certas disposições gerais, acentuarão a competição não apenas entre escolas públicas e particulares mas sobretudo dentro das escolas públicas e dentro das escolas particulares. Essa é a novidade que tais medidas encarnam indo ao encontro de outras soluções endossadas pelo governo, cuja estratégia é a estratificação das escolas, instituindo e/ou legitimando a excelência de algumas em contraposição às demais. (NUNES, 2000, p.21)

Em verdade, essa maneira de se pensar as questões da educação e, especificamente, a formação de professores veio acompanhada de um esvaziamento, não só do aporte de conhecimento necessário e fundamental à prática pedagógica, um distanciamento das questões políticas mais prementes, tornando a carreira do professor instrumental, não sem razão vem embutida a ideia de formação profissionalizante, além de uma acentuada perda de salário por parte da categoria docente.

Esse caráter profissionalizante coaduna-se também com a ideia de formações rápidas e pontuais. A considerar as determinações mais recentes – Parecer 021/2001 e 027/2001, que dispõem, dentre outros aspectos, sobre a carga horária dos cursos de formação, cuja brevidade está afirmada na determinação mínima da carga horária total dos cursos: 2.800 horas. Considere-se a possibilidade de aproveitamento das experiências anteriores e veremos que a formação fica reduzida a um tempo exíguo, compatível com as necessidades governamentais de cumprir as metas de qualificação assumidas junto aos organismos internacionais. (CAMPOS, 2002, p.194).

A essência dessas políticas de formação docente foi demonstrar que chegara o final de um ciclo, claro que essa ênfase fica deslocada e desfocada de questões mais gerais como as oriundas das próprias crises do modo capitalista de produção, além da indicação de que havia a possibilidade de formação de professores em maior quantidade e com menor custo, contraditoriamente há a indicação que professores não são tão essenciais para o processo de aprendizagem como, à primeira vista, poderia se pensar. A prova mais contundente dessa assertiva talvez seja o estímulo exacerbado ao autodidatismo, a clara demonstração de que é possível com disciplina aprender sozinho, sem a anuência do professor que de longe será o “parceiro” da aprendizagem do estudante, mesmo quando este estiver “ausente”, o investimento maciço em cursos de EAD de toda a natureza confirma essa regra. Quanto a isso é bastante significativo o que dizem Pereira e Moulin (representantes do sistema confef/cref<sup>28</sup>) sobre essa modalidade na área da Educação Física: “A

---

<sup>28</sup> O CONFEF (Conselho Nacional de Educação Física) foi criado com a Lei 9.696/98, estabelecendo com ele a criação de conselhos regionais denominados CREF. O Conselho nacional teve como bandeira para a sua criação a eliminação

disciplina é necessária porque você será a única pessoa que determinará onde, quando e por quanto tempo você vai estudar. Portanto, **é você quem determina quanto tempo o curso vai durar.**” (2006, p.5, sem grifo no original). Sequer se prenuncia uma mínima intermediação, está com o sujeito a definição de tempo e espaço de sua aprendizagem, se nos processos ditos “normais” já temos tanto problemas com a formação profissional, o que podemos esperar de uma proposição como essa? Na realidade, muitos desses aspectos confirmam a regra que rege o modelo de formação em curso, não resta dúvida que o futuro do magistério, com todas essas prerrogativas, é, extraordinariamente, sombrio.

As diferentes políticas que, a partir dessa regulamentação, estão postas para a formação do professor e que são motivo de nossas críticas e intervenções, quais sejam: a configuração dos cursos de licenciatura (Res. CNE/CP/01/2002 e Res. CP 02/2002); **as determinações do Parecer 133/2001, que impedem os Cursos de Pedagogia de IES não universitárias de formar professores da educação Infantil** e dos anos iniciais da educação Fundamental; a ênfase no treinamento em serviço, em detrimento da formação inicial de qualidade; a utilização da modalidade de educação à distância como forma de aligeirar e baratear a formação inicial; a insistência na certificação das competências – todas elas evidenciam a lógica mercantilista, racionalista e pragmática que tomou conta da nação, e têm como objetivo responder muito mais à rápida modificação dos índices educacionais do que à necessidade da formação de profissionais com capacidade de colaborar com as mudanças

---

dos chamados leigos que atuavam no setor informal da educação física (clubes, associações, academias etc.). Esse conselho tem sido combatido desde as primeiras discussões referentes a sua criação. As denúncias são feitas em relação ao seu caráter corporativista e a sua ligação com setores patronais o que em nada contribui para a defesa do trabalhador da área. Aliás, os problemas e conflitos só têm aumentado. Na impossibilidade do CONFEF definir qual o seu campo de atuação, visto que esbarra em outras profissões que também trabalham com o corpo e o movimento humano, acrescentou em seus “programas” de trabalho a intervenção na escola, o que tem criado ainda mais problemas para o próprio conselho e para os professores. (MELLO, 2009, p.162)

que o país está a exigir. (BAZZO, 2004, p.278, sem grifo no original)

Vemos muito claramente qual o cenário em que as políticas públicas de formação docente são/foram articuladas advogando como meta prioritária, não a formação inicial, mas a formação continuada, isto numa explícita demonstração da não necessidade de investimento na primeira, por entendê-la como peça secundária nesta engrenagem. Ou seja, dentro dessa lógica, os ISE, mesmo que com todas as críticas que foram feitas ao formato, amoldam-se como uma luva ao processo inicial de formação em razão da política pública de formação de professores que o ancora. Na verdade, a ilação que fazemos vai na direção de que o Estado corrobora que não há necessidade de se alterar a formação inicial da forma como esta foi organizada, o modelo é perfeito dentro da política de governo implementada a partir da segunda metade dos anos de 1990 em que subjaz o “aprendendo com a própria prática”, salientado por Sayão (1999), neste caso, os hiatos produzidos no processo de formação inicial, está explícito que a formação continuada os recuperará satisfatoriamente, pelo menos é esse o discurso revelado nos interstícios das políticas públicas de formação docente.

Não podemos esquecer que essas políticas de formação ao acenarem com a possibilidade de cursos de licenciaturas em graduação se realizar em apenas 3 anos, mostram um certo descaso no trato com a carreira docente e seu consequente esvaziamento em termos de importância social, já que somado a isso temos não só a redução de uma parcela de conhecimento necessário à formação dos professores, como também nas possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica. Além disso, temos a questão da precariedade das condições de trabalho e a consequente perda do poder de compra dos salários “para se ter um panorama do que poderá acontecer em prazo relativamente curto com a carreira do magistério e com a qualidade da educação no país.” (BAZZO, 2004, p.282)

O quão trágico isso será/está sendo para a formação de professores para o nível da Educação Infantil parece não haver qualquer dúvida a respeito, de fato, a formação superior tão cobrada pelo movimento docente da área se esvai no desenho pedagógico dos ISE e seu consequente curso normal superior. A expectativa da área de mudança do perfil do professor da Educação Infantil que vinha sendo construída se esbarra nas “exigências dos organismos multilaterais com relação à qualificação dos docentes e às críticas veiculadas nos discursos

oficiais às formações realizadas pelas universidades.” (CAMPOS, 2002, p.193).

De fato, as críticas dirigidas à formação nas universidades utilizavam dois aspectos como parâmetro: I) a confluência de disciplinas consideradas “específicas” estarem integradas aos cursos de bacharelado, o que, segundo as prescrições daqueles organismos, criaria dificuldade na preparação do professor para ensinar; II) o academicismo predominante nas licenciaturas, como também nos cursos de pedagogia, elemento considerado incompatível com as características profissionalizantes ao de trabalho cotidiano do professor. Ainda que os aspectos levantados fossem verdadeiros, o que pode ser dito do que foi oferecido como contrapartida ao *caos* percebido? A mudança do *locus* de formação de professores da Educação Infantil se justifica apenas pelos aspectos enunciados? Neste caso, seriam os Institutos Superiores de Educação uma alternativa mais qualificada do que a que vinha sendo desenvolvida pelas universidades?

E quanto à área da Educação Física? Qual a reação para essa problemática? Beneficiada que foi por ter “conquistado” mais um espaço de atuação para seus profissionais, como teria se manifestado sobre a inserção dos ISE como uma agência formadora de professores? Deveria se solidarizar com a área da Educação Infantil, em última instância, por sua prática pedagógica realizada neste espaço? Essa não deveria ser uma preocupação da área? Ou isso não parece afetar os seus pressupostos em razão de a formação de seus professores ainda acontecer nas universidades? “Sendo os ISE instituições de caráter profissionalizante, portanto eximidas das exigências que caracterizam as formações de cunho universitário, tornam-se viável à expansão desmedida e aligeirada da formação dos professores.” (CAMPOS, 2002, p.198). É verdadeiro e, além de tudo, esclarecedor, mas infelizmente essa não é uma manifestação da Educação Física em relação ao problema anunciado que, a princípio, parece que não lhe afeta, porém é preciso lembrar que a Educação Física tem (ria?) a obrigação de formar professores para atuar em creches e pré-escolas por tudo aquilo que a lei lhe conferiu, portanto, esse também é um problema da área.

Nessa direção, é importante observar o que diz outra pesquisadora sobre as consequências danosas dos ISE e seu adereço, o curso normal superior, para o nível da Educação Infantil:

Nas últimas duas décadas, a retirada da formação de professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental das Universidades tem conduzido

essa formação **não mais ao ensino superior, mas ao ensino terciário**, conforme prevê os documentos internacionais, como o resultante do Fórum Mundial da Educação, realizado em Dakar, no Senegal, em abril de 2000 (UNESCO, 2000) e o documento da CEPAL intitulado Panorama Social da América Latina (CEPAL, 2007). O primeiro documento foi organizado a partir do evento, organizado pela UNESCO, que intitula o documento. [...] **É importante destacar que a mudança do termo superior para terciário nesses documentos não foi aleatória. Ela traz em si um conteúdo ideológico, que é materializado em adequações e reformas no ensino superior e na formação docente que imprimiram um cunho técnico-profissionalizante à formação, assim como estabeleceram um menor-valor a essa formação.** Como conteúdo ideológico dos documentos e das reformas destinadas à formação docente da década de 1990 até 2008 tem surgido atualmente um novo léxico - sociedade do conhecimento. (TONÁCIO, 2011, p.9, sem grifo no original)

Olhos atentos perceberiam que está ocorrendo o definhamento de uma formação profissional cujo objeto de estudo lhe é comum, contudo, apesar de estar próxima a um tsunami, não há qualquer indicativo de que a área da Educação Física tenha elaborado um discurso se contrapondo ao que quer que seja sobre a mudança da agência formadora de professores para a Educação Infantil, o que não deixa de ser contraditório, afinal, como se integrar dessa forma à proposta pedagógica dos espaços coletivos de educação? Em que medida uma Educação Física na Educação Infantil é possível, como preconiza a *terceira das diretrizes*, se não existe uma aproximação teórico-metodológica entre essas áreas? Se uma formação vem sendo realizada de forma aligeirada, descaracterizada em seu fazer pedagógico quando lhe impõem um caráter técnico-profissional, não é responsabilidade das áreas que trabalham com a educação da criança pequena refletir sobre o assunto?

Aqui é preciso se fazer um parêntese. Há que se registrar que as quatro estaduais baianas, contrariamente ao que vem ocorrendo na maioria das IES, optaram pela licenciatura em seus cursos, ao invés de

licenciatura e/ou bacharelado, a importância da medida está associada a não fragmentação da formação de professores, tão cara e estimulada pelos conselhos regionais e federal (cref/confef) da Educação Física. Embora grande parte da formação de professores de Educação Física ainda venha sendo realizada nas universidades, razão talvez do silêncio, é como se o assunto não lhe dissesse respeito, afinal, não há nenhum perigo iminente como havia quando sua permanência na educação básica esteve ameaçada na elaboração da LDBEN 9394/96.

Contudo essa omissão por parte da área de um aspecto significativo sobre a formação de professores, a agência que estabelece o modelo de formação, pode lhe ser tão danosa quanto aquela que vem ocorrendo com a formação de profissionais para a Educação Infantil. O fato é que existe um verdadeiro “mercado paralelo” de ISE sob a égide da iniciativa privada que vem formando maciçamente uma parte considerável de professores de Educação Física e com os mesmos princípios que regem a formação dos profissionais da Educação Infantil.

Na realidade, temos uma demonstração de que o problema não está circunscrito a uma área específica, essa é uma problemática que envolve a formação como um todo e não apenas à Educação Infantil, o que pode ser dito é que com a invasão de ISE particulares (chega-se ao oferecimento de até 300 vaga/ano, em alguns) “que as metas governamentais serão cumpridas com a participação expressiva do setor privado na oferta da formação.” (CAMPOS, 2002, p.198), porém sem a devida atenção quanto ao tipo de professor que está sendo formado efetivamente nesses cursos com muitos estudantes e tempo reduzido, aliás, essa é a característica matricial dos ISE.

Se levarmos em consideração que “há no Brasil cerca de 40.000 professores sem habilitação mínima” (BRASIL, 2009, p.9), não resta dúvida que há um mercado promissor para essas investidas. Tendo por base as considerações de Sayão (1996, 1997, 1999, 2001, 2002), a formação de professores em Educação Física voltada para a Educação Infantil, mesmo realizada nas universidades, sempre esteve cercada por problemas de diversa ordens, isso se refletia na ausência de instrumentalização para atuar no espaço da Educação Infantil, no caso de observarmos as características dos ISE e seu processo de formação, perceberemos que o horizonte não é nada animador para os professores formados em Educação Física, por essas instituições, que pretendam atuar na Educação Infantil. Porém para a área da Educação Física, se formos bem otimistas, diremos que, por enquanto, é possível nadar em mar de almirante, pelo menos, o silêncio em torno da questão é uma comprovação de fato.

## 4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Encontramos na Educação Infantil perspectivas diversas de abordagem no entendimento de qual deve ser o papel social das Instituições de Educação Infantil, contudo é possível evidenciar entre essas abordagens, e na especificidade desta temática, duas que se sobressaem em razão da contundência de suas posições e que, neste caso, satisfazem os propósitos dessa pesquisa, ou seja, estas abordagens estabelecem de forma bem delineada como deve se materializar o trabalho pedagógico nas creches e pré-escolas. Acrescentaríamos ainda que, ademais, existe um embate ideológico vigoroso onde se destacam duas visões de mundo distintas e antagônicas.

A partir da análise de seus aportes teórico-metodológicos é possível verificar que uma das perspectivas de abordagem segue ostensivamente as orientações daquilo que determina a LDBEN, ou seja, a Educação Infantil compõe com o Ensino Fundamental e Médio os níveis de ensino da educação básica, sem meias palavras, defende que “as crianças são alunos (aprendizes), e o trabalho pedagógico tem como pilar a transmissão de conhecimentos para revolucionar o desenvolvimento infantil sem perder de vista as peculiaridades do mesmo” (ARCE, 2007, p.34).

Por outro lado, uma segunda perspectiva de abordagem, ancorada nas determinações da política educacional, que definem as creches e pré-escolas como educativas, mas sem caráter escolar, segue na direção contrária às prescrições da criança como aluno, entendendo que educar e cuidar é o binômio indissociável que deverá nortear as ações didático-pedagógicas nos espaços coletivos de educação, isto é, “a creche e a pré-escola tem como objeto as relações educativas travadas num espaço de convívio coletivo que tem como sujeito a criança de 0 a 6 anos de idade” (ROCHA, 1999, 60, grifo no original).

Em meio a esse choque de posições acirradas e contendas cuja pretensão é contribuir na educação da criança pequena, a Educação Física absorve em sua prática pedagógica, nas instituições de Educação Infantil, esses vieses, na grande maioria das vezes, acriticamente, afinal, muito do que foi/está sendo elaborado, só muito recentemente vem sendo incorporado aos debates desses profissionais, pela razão pura e simples de que essas problemáticas passaram ao largo nos cursos de formação em Educação Física, infelizmente, a apropriação dessa discussão só vai acontecer quando da inserção desses professores na Educação Infantil em cursos de formação continuada. Na realidade, o



debate tem como escopo refletir como cada uma delas se organiza em seus fundamentos teórico-metodológicos e como os professores de Educação Física, em sua prática pedagógica na Educação Infantil, incorporam esses elementos que lhe foram negligenciados no curso de formação.

Em verdade, inserir essas abordagens neste debate sobre a formação de professores em Educação Física, cujo espaço de atuação é/será o nível da Educação Infantil, se justifica por duas razões. A primeira (de ordem didático-pedagógica) está atrelada ao parágrafo 3. do artigo 26 da LDBEN 9394/96, quando este enuncia que a Educação Física deve estar “integrada à proposta pedagógica da escola,” (BRASIL, 1996, p.27); a segunda (de ordem curricular) também ancorada no mesmo artigo, por indicá-la como “componente curricular obrigatório da educação básica.” (BRASIL, 1996, p.27). Em razão dessas peculiaridades, entendemos como imprescindível para a discussão que estamos travando colocá-las em evidência, justamente porque essas abordagens deverão estar atreladas à proposta pedagógica dos espaços de atuação, como também irão definir o perfil do professor e do processo de articulação do componente curricular para as ações pedagógicas nas creches e pré-escolas.

A perspectiva de abordagem orientada, entre outros, por Cerisara (2000), Faria (2005), Nascimento (2000), Rocha (1999, 2008, 2011) advoga que a Educação Infantil não pode e nem deve ser espaço de antecipação precoce de “transmissão de conteúdos” como preparação para o nível subsequente à Educação Infantil, ou seja, a Educação Infantil não deve servir como espaço de antecipação ao Ensino Fundamental. Na realidade, esse aspecto será firmemente defendido pelo grupo delineado, em razão de se compreender que “o trabalho com crianças pequenas em contextos educativos **deve assumir a educação e cuidado** enquanto binômio indissociável **e não o ensino**” (CERISARA, 2000, p.28, sem grifo no original). Não resta dúvida que se trata de uma demarcação de posição, neste caso, vemos emergir nos interstícios do discurso o perfil do professor que orienta essa perspectiva metodológica.

Observamos que neste horizonte do debate, talvez seja essa a principal preocupação, das muitas que se insurgem na Educação Infantil, entre os estudiosos dessa abordagem, ou seja, garantir que a criança pequena não seja submetida ao padrão da escola regular precocemente, tendo tempo, oportunidade e possibilidade de vivenciar outras formas de linguagens diferentes das apreendidas na escola. Como não poderia ser diferente o modelo do ensino fundamental parece rondar, como um *fantasma*, as Instituições de Educação Infantil, fazendo com que esses

autores rechacem toda e qualquer tentativa nesta direção, o que denota coerência com seus pressupostos.

*Educar e cuidar* são objetivos da educação infantil, assim colocados para dar ênfase na centralidade da criança e na sua especificidade em relação ao ensino escolar. O que não quer dizer que a creche e a pré-escola também não tenham o objetivo, como a escola, de reproduzir e coagir, e também de transformar e libertar e, como toda educação, tem sempre o objetivo de cuidar. Também não quer dizer que a educação nessas instituições não tenha conteúdo, seja espontaneísta, só porque nelas não se trabalha com conteúdos escolares e o professor não ministra as disciplinas escolares formais: o professor é um professor de crianças. (FARIA, 2005, p.1021/2, grifo no original)

Em relação à questão de ser espontaneísta ou não, nunca é demais assinalar que o RCNEI tem como eixo articulador do trabalho pedagógico o prazer e o espontâneo, documento este referendado pela pesquisadora em período anterior. “Ao nosso ver, ele é uma importante iniciativa do MEC.” (PALHARES; MARTINEZ, 2000, p.8). A defesa dos princípios evidenciados, por essa abordagem, vem de longa data e foi preciso muito esforço para garantir que as crianças fossem consideradas (!) cidadãos de direitos, nesta trajetória, antes das pequenas conquistas, foi travado um diálogo de “surdos” por muito tempo com as instâncias responsáveis pelas políticas públicas direcionadas à Educação Infantil. “Aqueles eram anos de luta em torno da Constituição da República Federativa do Brasil, que aprovada em 05 de outubro de 1988, foi a primeira a afirmar o direito das crianças à Educação Infantil em creches e pré-escolas” (BRASIL, 2009, p.6).

Não por acaso, por muito tempo o espaço de educação da criança pequena foi tratado como “terra de ninguém”, onde toda e qualquer formação profissional por sua especificidade entendia que deveria estar presente, foi assim com o Teatro, a Dança, a Educação Artística, a Educação Física. Sem contar o tratamento dispensado à Educação Infantil nas leis que antecederam à promulgação da Constituição, assim como “os estudos e as pesquisas sobre a escola por bastante tempo negligenciaram a educação das crianças pequenas.” (FARIA, 2005, p.1018).

Com um longo tempo de debate e discussão acumulados, entremeados com a edição da *terceira lei de diretrizes* e as reformas que trouxeram no seu rastro documentos como o RCNEI, entre tantos outros significativos, levaram as referências dessa abordagem a articular propostas que pudessem dar encaminhamento às práticas pedagógicas nas creches e pré-escolas, ancoradas em um arcabouço teórico que assegurava que a “experiência e a formação cultural de crianças e adultos são marcas que devem nortear as propostas pedagógicas de Educação Infantil, as práticas cotidianas e os projetos de formação de professores” (BRASIL, 2009, p.15). Havia a preocupação em que a proposta não terminasse por impor limites à orientação do coletivo das creches e pré-escolas, neste caso, as linhas mestras são enunciadas a partir do entendimento de que

A responsabilidade de dirigir o desenvolvimento da ação educativa envolve, para nós, um compromisso com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças a partir da ampliação das experiências próximas e cotidianas em direção à apropriação de conhecimentos no âmbito mais ampliado e plural, porém, sem finalidade cumulativa ou com caráter de terminalidade em relação à elaboração de conceitos. (ROCHA, 2008, p.2)

A síntese em relação à formulação não tolher o encaminhamento das ações nos espaços de educação coletiva é evidenciada quando se afirma que “uma pedagogia comprometida com a infância necessita definir as bases para um projeto educacional-pedagógico para além da ‘aplicação’ de modelos e métodos para desenvolver um ‘programa’” (ROCHA, 2008, p.3). Há ainda a preocupação clara e definida com o sujeito a quem essa ação pedagógica é orientada ao se revelar o cuidado em “não aceitar a ideia de uma aceleração artificial do desenvolvimento psíquico infantil e aceitar a concepção da psicologia e pedagogia de fazer nesta etapa a ampliação e o enriquecimento desse desenvolvimento” (HURTADO, 2001 apud ROCHA, 2008, p.8), imbuída desse propósito, defende que necessariamente o que deve ser desenvolvido nas creches e pré-escolas é

o enriquecimento de experiência comunicativa da criança com adultos e coetâneos e a realização de atividades, que, além de dar-lhes prazer, contribuam para seu desenvolvimento e enriquecimento intelectual, como são o jogo, a

construção, o desenho, as atividades plásticas e criativas em geral (HURTADO, 2001 apud ROCHA, 2011, p.379/380).

Como é possível perceber, pelos espaços temporais em que a pesquisadora transita, essa proposta para a Educação Infantil vem se constituindo e é no confronto com o cotidiano que acontece sua reelaboração contínua. Por fim, no sentido de assegurar uma visão de conjunto de todo o processo que se realize “a observação permanente e sistemática, o registro e a documentação como forma de avaliar o proposto, conhecer o vivido e replanejar os campos de experiências a serem privilegiados e as formas de organização dos espaços, dos tempos e dos materiais”, (ROCHA, 2008, p.9). Temos aqui uma organização daquilo que a primeira das abordagens destacadas acredita ser significativo para o encaminhamento da prática pedagógica nos espaços coletivos de educação. Talvez seja necessário dizer que a perspectiva assinalada não seja “coletivo” no sentido estrito, como se em certo dia, tempo e lugar determinados as autoras tenham se reunido no intuito de elaborar uma proposta teórico-metodológica para a Educação Infantil, falamos em abordagem pela aproximação que têm em relação à concepção pedagógica que defendem.

A segunda perspectiva de abordagem tem seus pressupostos sintetizados, em 2007, sob a organização de Arce e Martins, na obra *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil? – em defesa do ato de ensinar*. Os estudos contidos na obra têm a pretensão de “fornecer subsídios para a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos para a E.I. comprometidos com a socialização do patrimônio cultural humano e a serviço do desenvolvimento histórico-cultural das crianças pequenas.(Arce et al, 2007, p.7/8). Estabelece como princípio norteador que, ancorada na Carta Magna de 1988 e na LDBEN 9394/96, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio são um todo articulado, portanto, a Educação Infantil neste aspecto é um espaço escolar, no stricto sensu. Quanto a isso, é entusiástica a manifestação de Dermeval Saviani (na *orelha* da obra referida), diz ele: “Já era hora, portanto, de se ultrapassar as hesitações que separavam a educação das crianças pequenas, dita pré-escolar, daquela desenvolvida nas escolas para os meninos e meninas a partir dos 7 anos de idade.” Perceptível neste discurso é a ideia de se enunciar algo em gestação como se já estivesse estabelecido, deixando de fora as polêmicas que cercam o debate, o “já era hora” não deixa qualquer dúvida sobre a intenção do pesquisador.

No que tange ao que a Educação Infantil tem se constituído ao longo do tempo, há uma crítica radical ao modelo que vigora atualmente e uma indicação de que é preciso buscar outras alternativas de intervenção, sugerindo que as que vêm sendo implementadas marcadas pela educação em parceria com as famílias (um projeto doméstico), constituem-se em uma política para a Educação Infantil não formal e de baixo custo, a compreensão é a de que os modelos que vêm sendo utilizados não atendem às prescrições do que deveria ser o trabalho pedagógico para a população infantil.

Avançamos no século XX, iniciamos o século XXI e até o presente a educação infantil em nosso país não se destituiu dessas marcas, bem como não se firmou, de fato, como expressão do direito educacional das crianças de zero a seis. Ou seja, os modelos de educação infantil até agora implementados não são representativos daquilo que deveria ser o trabalho educativo com essa faixa etária, legado histórico que se expressa nas frágeis expectativas educacionais que se têm a respeito. (ARCE; MARTINS, 2007, p.6)

Está no âmago do discurso dessa abordagem a defesa intransigente do papel do professor como o responsável pela transmissão do conhecimento (esse elemento, além de caracterizar o antagonismo de posições, é a principal das divergências entre as abordagens), rememorando as práticas assistencialistas que marcaram de forma decisiva a Educação Infantil em sua trajetória, a abordagem sinaliza “o risco de sua subjugação a modelos pedagógicos anti-escolares, desqualificadores da transmissão dos saberes clássicos passíveis de aprendizagem por essa faixa etária.” (Idem). Como estamos numa zona de confronto, ainda que o conflito seja “silenciado”, ao defender a premissa da transmissão de conhecimento, o escopo é garantir que o professor assuma como responsabilidade essencial o ato de ensinar, nesta direção, eixo articulador da Educação Infantil é o ensino, como vimos, a criança é um aluno, rechaçando a aprendizagem ancorada no prazer e nas experiências realizadas espontaneamente pela criança.

Obviamente que a transmissão desse saber erudito se adequará à especificidade da faixa etária com a qual se trabalha. **Não se procurará ensinar equações do segundo grau para crianças de 5 anos, ou se tentará ensinar adição com dezenas**

**a bebês de 4 meses.** (ARCE, 2007, p.34, sem grifo no original)

Como já explicitado, o pilar de sustentação para que a abordagem proponha acabar com qualquer distinção em relação à Educação Infantil e os outros níveis de ensino é a Constituição e a LDBEN, porém observamos que não há qualquer sinalização sobre o ponto de atrito que existe entre as leis que sustentam o discurso da abordagem e a política educacional que determina a Instituição de Educação Infantil como um espaço de educação sem caráter escolar, logo, parte-se do princípio que se a lei é soberana, cabe às instituições cumpri-la, em função disso, reitera que

a educação e o ensino(apropriação) são formas universais de desenvolvimento psíquico humano (Davidov, 1988, p.57). **A instituição de Educação Infantil não pode furtar-se ao trabalho intencional que leve a esse desenvolver, a esse reproduzir, a esse apropriar-se do humano.** (ARCE, 2007, p.35, sem grifo no original)

Quando se propõe uma perspectiva de abordagem para um nível de educação com faixas etárias tão distintas e nada homogêneas (não podemos esquecer que existem bebês no conjunto das faixas etárias que essas abordagens pretendem atender). Em relação às faixas etárias, há um aspecto nesta perspectiva, presente também em Sayão (1996), que é a escolha das crianças de 4 a 6 anos. Qual será a razão que levou o grupo a escolher essa opção, por que não se incluiu as crianças de zero a seis na proposta se os estudos mostram que é a faixa etária em que menos se tem investido em estudos e pesquisas em relação às propostas desse tipo? Todavia, mesmo com a escolha do grupo de crianças maiores, correm-se riscos que são inevitáveis em razão da diversidade das crianças envolvidas. Na realidade, a questão que se coloca é: como atender de forma equânime a uma população tão diversa sem cair na armadilha da receita pronta e mecânica se a perspectiva é que se está elaborando algo para o acesso de sujeitos ideais? Neste momento, o “como fazer” é posto à prova, como fazer para que o que foi pensado aconteça de forma satisfatória? As questões se remetem à viabilidade do processo metodológico anunciado, será ele capaz de traduzir fielmente aquilo que foi planejado visando a transmissão de conhecimento às crianças na prática pedagógica sugerida?

O professor aqui planeja antes de entrar em sala, prepara-se estudando os conteúdos, desenvolvendo estratégias de ensino e buscando metodologias eficazes para a aprendizagem. Enfim ele sabe que o desenvolvimento de suas crianças será marcado pelo seu trabalho intencional em sala de aula. Desde o momento em que entra na escola, o professor tem plena consciência de que precisa estar 100% com as crianças, que suas atitudes, sua fala reverberam na humanização das crianças sob sua responsabilidade. (ARCE, 2007, p.35)

Eis a exposição do modelo e como seus interlocutores pretendem materializá-lo, temos, em linhas gerais, o encaminhamento metodológico da segunda perspectiva de abordagem apresentada. Por alguma razão, não explicada, as articuladoras da proposta apresentam uma justificativa em relação à novidade que trazem para a área da Educação Infantil, nessa direção, assim se expressam: “salientamos que o caminho ainda está em construção, pois a nossa proposição é nova dentro da área, que sempre foi marcada por um caráter oposto ao trabalho escolar.” (ARCE, 2007, p.35).

É preciso dizer que os riscos existem e não são poucos, sendo o processo diretivo, ao se colocar um professor em sala de aula, não há a garantia de que será diferente em relação ao modelo criticado, dito de outra maneira, sabemos dos problemas de apreensão de conhecimento, de aprendizagem, por parte dos estudantes nos outros níveis de ensino, ainda que esteja garantida a presença do paradigma de professor sugerido pela segunda das abordagens.

Contudo não resta dúvida que o “segundo modelo” valoriza o trabalho do professor dando-lhe a responsabilidade que lhe é retirada na primeira perspectiva apresentada, deixar que a criança seja ela mesma é a solicitação feita ao professor, na primeira das abordagens, nesta ele se transforma “no parceiro mais experiente por excelência, cuja função é propiciar e garantir um ambiente rico, prazeroso, saudável e não discriminatório de experiências educativas e sociais variadas” (BRASIL, 1998a, p.30). Ser parceiro das experiências das crianças não necessita de uma formação profissional que tenha como escopo a transmissão de conhecimentos para os sujeitos da aprendizagem. Convenhamos que se uma política pública como o RCNEI, por exemplo, sugere ao professor de Educação Física que

tenha consciência que na brincadeira as crianças recriam e estabilizam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva não se deve confundir situações nas quais se objetiva determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados de uma maneira espontânea e destituída de objetivos imediatos pelas crianças. Pode-se, entretanto, **utilizar os jogos, especialmente aqueles que possuem regras, como atividades didáticas**. É preciso, porém, que o professor tenha consciência que as crianças não estarão brincando livremente nestas situações, **pois há objetivos didáticos em questão**. (BRASIL, 1998a, p.29, sem grifo no original).

Nesta lógica, propõe-se que um dos conteúdos por excelência da Educação Física, o jogo, não seja usado com fins didático-pedagógicos, quanto ao professor que não é recomendável ter objetivos didáticos (!?) em sua prática pedagógica. Na realidade, a questão que precisa ser posta em discussão é: para qual das percepções metodológicas deve ser orientada a formação de professores em Educação Física cujo campo de atuação é a Educação Infantil?

#### 4.3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A REALIDADE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Partindo da premissa de que há negligência dos cursos no processo de formação em Educação Física no que se refere à instrumentalização de professores que vão atuar nas creches e pré-escolas, uma indagação foi incorporada e parece não querer se afastar do nível da Educação Infantil após a promulgação da LDBEN 9394/96. Sayão (1996) já fizera o diagnóstico do período anterior, constatando a “inexistência” da Educação Física na Educação Infantil. De fato, se subsistem todos os problemas destacados na trajetória dessa tese na formação do profissional em Educação Física cuja inserção será no nível da Educação Infantil, é certo que os problemas não estão somente aí; se a literatura continua confirmando, transcorridos mais de 15 anos, que não conseguimos nos consolidar como um componente curricular na Educação Infantil, a questão que se torna imprescindível na busca do



entendimento é: como, apesar de todos os problemas observados, a Educação Física consegue se manter *viva* em várias redes no Brasil?

Na realidade, na busca de subsídios que nos auxiliem a descobrir as razões da negligência na formação profissional por parte do curso de graduação em relação à Educação Infantil, resolvemos analisar como a prática pedagógica se materializa(va) na Rede Municipal de Educação de Florianópolis, acima de tudo, por ter sido a primeira dentre todas a inserir o profissional de Educação Física no seu quadro de professores e, ao mesmo tempo, levantar elementos sobre a formação profissional, afinal, tem-se a oportunidade de se perceber a partir dos discursos a formação na atuação.

Mantendo a coerência do que nos propomos realizar (pesquisa documental sobre a formação de professores de Educação Física na Educação Infantil), reconhecemos como um “documento raro”, que poderia nos auxiliar na realização do escopo da investigação, a “fotografia” de uma experiência com o Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil, em Florianópolis, registrada pela revista **Motrivivência**, v. 19, n. 29, dez./2007<sup>29</sup>, neste caso, “dialogamos” com os professores no desenvolvimento de uma argumentação profícua sobre suas intervenções nos espaços de educação da criança pequena. Neste sentido, nesta subseção, estaremos ouvindo aquelas vozes, são os criadores/criaturas no ato de produzir e reproduzir seus discursos. Em meio a essas vozes, temos o discurso de Silva (2007, p. 141/2) que assume a responsabilidade de “subsidiar o debate ao Grupo de Estudos Independente de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Florianópolis”. Destarte, levando em consideração a tridimensionalidade do discurso, “compreendido como texto, os discursos retêm as ambivalências que os tornam abertos às múltiplas interpretações” (SHIROMA; CAMPOS; EVANGELISTA, 2004, p.8), por essa razão, o recurso utilizado para as análises do que foi vinculado por aqueles professores se fundamentou naquilo que Fairclough (2001) chamou de *discurso como texto*, tendo em vista que “nunca se fala sobre aspectos de um texto sem referência à produção e/ou à interpretação textual” (FAIRCLOUGH, 2001, p.103/4).

#### 4.3.1 A prática pedagógica revelada no discurso

Os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, em razão de suas características e processo de formação,

---

<sup>29</sup> A título de “atualização” de dados, os discursos dos professores presentes na **Motrivivência** em análise foram elaborados em 2009, porém, por questões de periodicidade, o ano de referência é o de 2007. (Fonte: Editoria da revista)

estabelecem uma relação de tensão prolongada com aqueles que, historicamente, já se faziam presentes no universo de educação da criança, talvez, em função disso, aconteçam os “estranhamentos” entre os profissionais. A percepção dos de “dentro” é a de que os “especialistas” estão *invadindo* os espaços já conquistados, antes, porém, no sentido de conhecer que universo é esse e suas peculiaridades,

torna-se importante situar: o ambiente onde a criança está inserida, caracterizar o universo da Educação Infantil, composto por crianças com idade de três meses a seis anos, suas famílias, e o conjunto de profissionais que formam a comunidade educativa na qual atuam vários profissionais direta ou indiretamente com as crianças, os quais possuem diferentes formações como: professores de Educação Física, coordenadores pedagógicos, diretores, auxiliares de ensino, professoras regentes, auxiliares de sala, cozinheiras, auxiliar de serviços gerais e vigias. (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 88).

Em realidade, a dimensão e característica evidenciadas da população envolvida nos espaços coletivos de educação contribuem sobremaneira para o estabelecimento de todo o tipo de relações, além das estritamente pedagógicas. Um dado importante, na questão das relações e na tensão envolvida entre os profissionais que cuidam e educam as crianças, é que, embora a Educação Física seja o espaço dos “especialistas”, sua formação inicial não contempla os aspectos referentes às especificidades das crianças de pouca idade, porém, em suas observações, os professores identificaram

a dicotomia tempo/espaço, corpo/mente, teoria/prática, “rotina” rígida, questões de gênero e inclusão, a falta de materiais pedagógicos entre outros. Porém, além desses temas citados, **a questão central das discussões foi a hierarquização entre profissionais nas unidades de Educação Infantil.** Este fato reflete num distanciamento e falta de parceria/cumplicidade para que se possa desenvolver um trabalho coletivo e interdisciplinar, que contemple a infância e o “ser criança” em sua totalidade, assim como suas demandas, necessidades e especificidades.

(FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 89, sem grifo no original)

Se levarmos em consideração o processo de formação profissional e a prática pedagógica em decorrência dessa formação, vamos perceber que o professor de Educação Física na Educação Infantil, além dos problemas comuns com o trato do conhecimento relativo à criança pequena, este é um conhecimento que só deverá ser incorporado na formação continuada, caso esse tipo de curso seja frequentado, já que na formação inicial esse conteúdo passa ao largo. Na verdade, esse profissional é especialista em Educação Física e não em Educação Infantil, dito isso em relação à especificidade da criança pequena. Aparentemente, em função da precariedade de sua formação, ele domina os conteúdos de sua área, todavia esses conteúdos, a princípio, não apresentam uma vinculação estrita com a área que ele vai atuar, o que não deixa de ser paradoxal. Temos aqui, mais uma vez, o “aprender com suas práticas”, contudo a relação de “estranhamento” a qual os professores se referem não acontece apenas entre os recém chegados e os que já trabalham há mais tempo, pelo discurso enunciado, percebe-se que essa disputa por “apropriação” de espaço acontece no cotidiano das Instituições de Educação Infantil. A preocupação que isso provoca se relaciona com aquele sujeito que em última instância fica no meio dessa tensão engendrada pela hierarquia entre os profissionais na delimitação do espaço de cada um: a criança, pelo visto, parece-nos que o

ponto mais crítico a respeito do cotidiano da Educação Infantil, trata das relações entre os profissionais docentes que atuam na sala diariamente com as crianças e o professor “especialista” que configura-se como o ponto em comum entre alguns autores e entre os profissionais de Educação Física da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Podemos notar que algumas divergências e incompatibilidades foram construídas nesta relação. (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 90).

Uma coisa é a legislação “ordenar” que a Educação Física seja integrada à proposta pedagógica, de seja qual for a instituição, outra bem diferente é essa integração ocorrer sem se levar em consideração as peculiaridades dessa área de atuação e a compreensão sobre sua prática

pedagógica pelos outros profissionais das Instituições de Educação Infantil, além de o professor de Educação Física, sem nenhum demérito para ele, na Educação Infantil ser um mero *estudante* quando ingressa na instituição, ele vai tentar apreender aquilo que não vivenciou em sua formação ao longo da graduação, neste sentido, Farias coloca que o trabalho do professor de Educação Física não é valorizado muitas vezes porque as “outras profissionais não conhecem os objetivos da Educação Física na Educação Infantil” (FARIAS, 1996, p.32 apud FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 93). Nesta direção, será que a própria Educação Física conhece quais são os seus objetivos na Educação Infantil? O que representa esse componente curricular na educação dos pequenos?

Há uma crítica extremamente procedente na argumentação das professoras referente ao processo de formação profissional que, com sua lógica, termina por não contemplar uma aproximação entre as áreas de conhecimento, talvez, quem sabe, uma insinuação de onde se encontra o ponto de partida para o início do debate sobre o problema.

Podemos destacar as questões de formação acadêmica, que independente da área (Educação Física ou Pedagogia), não visam o trabalho integrado que será desenvolvido por profissionais de diferentes especialidades nas unidades de Educação Infantil, não possibilitando, assim, um processo de formação humana. (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 94)

O que não deixa de aparecer um só momento no discurso das professoras é a tensão no interior das instituições, assim como nas práticas pedagógicas, o que termina não sendo interessante para nenhum dos envolvidos. Há uma vontade laboriosa de que os outros consigam compreender a importância da Educação Física para as crianças, coisa que o profissional não percebe nos outros membros da instituição como o discurso deixa transparecer, “o professor de Educação Física na Educação Infantil não se faz entender, quando não expõe aos docentes a real intenção do seu trabalho enquanto especialista.” (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p.93), mas não esquece de buscar alternativas para que isso seja superado, o que aparenta uma certa ingenuidade ao transferir a solução da tensão entre os profissionais para eles mesmos, não sinalizando, por exemplo, as políticas públicas docentes como uma das possíveis causas dessa hierarquização, terminando

por estabelecer regiões bem definidas de conflito no interior da instituição.

Um trabalho interdisciplinar no contexto da Educação Infantil se desenvolveria através das relações de troca de experiências entre os professores “da sala” e os “especialistas”, os/as professores/as regentes e os professores/as de Educação Física, trabalhando em parceria num mesmo projeto de pesquisa e em suas ações, numa construção coletiva. (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 98)

Enfim, questões como a da hierarquização e delimitação dos espaços de poder serão resolvidas a partir dos próprios profissionais, denotando que, mediados pelo diálogo, esses profissionais encontrarão as respostas para os conflitos e as especificidades de suas ocupações, o fato é que existe como resolver as questões de poder na instância das instituições, a solução acontecerá de dentro para fora, é só experimentar utilizando um pouco de boa vontade. “Caberia aos profissionais, então, fazer este esclarecimento acerca das funções e objetivos da Educação Física na Educação Infantil, precavendo a não naturalização destas situações negativas.” (FARIAS; GOULART; AMORIM, 2007, p. 99).

Uma reflexão ausente está associada às políticas públicas de formação docente que ao estabelecerem que determinada formação profissional passaria a fazer parte dos espaços coletivos de educação o fizeram muito mais por pressões corporativas do que por apropriação das discussões e debates em torno da área, claro que tem o fato de sacramentar legalmente o que já ocorria de fato, ou seja, a Educação Física já se mostrava presente na Educação Infantil, embora esse “presente” não queira informar que dentro de uma sistematização e organização pedagógica, a “hora” da Educação Física, em qualquer instituição da criança pequena, sempre se pautou em um afastamento momentâneo da criança dos processos cognitivos, como se isso fosse possível, mas na realidade isso queria dizer que chegara o professor que afastaria os pequenos das atividades “sérias”, portanto, não inseridas na proposta pedagógica da instituição, era a velha *recreação* que entrava em cena na “hora da aula de Educação Física” adensando mais ainda a questão da fragmentação curricular visível no desenvolvimento da prática pedagógica, contudo

Consideramos prudente lembrar, mais uma vez, aquilo que afirmou Sayão (1996) sobre o fato de a

área de Educação Física apoiar-se, com frequência, em dispositivos legais para justificar sua presença nas instituições educativas, e não em debates/ produção de conhecimentos acerca do tema. **Acreditamos que um desses desafios diz respeito à formação do professor/professora de Educação Física.** (MEZZARI; GARBIN; WENDHAUSEN, 2007, p.36, sem grifo no original)

É importante frisar que, neste momento, as professoras extrapolam o aqui e agora na busca de alternativas para a superação do problema e remetem às instâncias fora das suas instituições de atuação, na verdade, há uma ruptura na abordagem do problema, ainda que parcialmente, o fato é que retira do sujeito individual a responsabilidade na resolução de conflitos e problemas que extrapolam as relações interpessoais, não são os sujeitos com as suas individualidades que resolverão aquilo que demanda uma mudança drástica nas políticas públicas de formação docente, porém ao sair de si mesmo, termina remetendo para a agência formadora a resolução do problema.

Podemos pensar, então, que o desafio que nos propõe a LDB em seu artigo 23, parágrafo 3º, é também o de refletirmos sobre aspectos da formação do profissional de Educação Física, que podem parecer-nos superados, sob pena de pensarmos unicamente em uma forma, **um método para consolidá-la na Educação Infantil.** (MEZZARI; GARBIN; WENDHAUSEN, 2007, p.36, sem grifo no original)

O desvelar das relações entre os profissionais que militam na Educação Infantil e as consequências de como elas se estabelecem para o processo educativo das crianças resvalam não apenas na formação profissional, mas nas políticas educacionais para o setor, como também a demonstração de que o modelo a ser utilizado tem que ser outro, não cabe remendos para ajustar as incoerências, nessa direção, deve-se questionar a possibilidade, diante do cenário apresentado, da consolidação na Educação Física nas instituições de educação da criança pequena. Referenciada em seus estudos e pesquisas, Sayão (2002) já alertava para a necessidade do aprofundamento de estudos vinculados à formação dos profissionais referente à criança de zero a seis anos, o alvo eram os da Educação Física e os da Educação Infantil.

Em relação à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, as profissionais destacam o tempo e o conteúdo como aspectos dos mais importantes a serem refletidos quando se trata da organização das atividades com a criança. No entendimento das professoras é a atividade primordialmente que deve definir o tempo e não o tempo determinar as atividades. Fica claro que essa é uma proposta de ação que está sendo gestada, tendo como referência autores da área da Educação Infantil, o que não deixa de ser importante porque sinaliza a busca não só do diálogo, como também a superação da fragmentação tão comum nas creches e pré-escolas, mas essa opção não deixa de trazer alguns problemas, já que há um choque com as abordagens da Educação Física no sentido da base epistemológica. Na caracterização dos elementos que estruturariam o trabalho pedagógico com as crianças, baseadas em Rocha (2008), afirmam que há

três núcleos da ação pedagógica, são eles: a linguagem: gestual- corporal, oral, sonoro-musical, plástica e escrita; as relações sociais e culturais: contexto espacial e temporal; identidade e origens culturais e sociais e natureza: manifestações, dimensões, elementos, fenômenos físicos e naturais. Contudo, a autora adverte que é primordial para esta reorientação a auscultação das crianças e o conhecimento dos contextos educativos, ou seja, colocar para os responsáveis pela ação pedagógica a necessidade de conhecer as crianças, observá-las e analisar suas manifestações para compreender suas possibilidades reais, suas necessidades e aspirações. (LIMA et al, 2007, p.114)

A proposta fica melhor delineada quando as professoras apresentam os conteúdos que poderiam ser organizados a partir dos núcleos da ação pedagógica(ou campos de experiência) propostos por Rocha (2008). A aproximação dos autores neste momento é que cria os problemas esperados por conta junção de perspectivas diversas o que não deixa de ser um diálogo de surdos, as professoras afirmam que a

Educação Física na Educação Infantil poderia, a partir destes núcleos de ação pedagógica, selecionar os conteúdos de ação onde serão priorizados o **movimento humano ou a cultura corporal**, como por exemplo: jogo, dança, ginástica, capoeira, etc. Desta forma, o/a

professor/a de Educação Física poderá ter mais liberdade na forma de planejar seu trabalho, não se prendendo a conteúdos pré-fixados por um currículo, mas considerando o contexto onde está inserido, as necessidades e as preferências das crianças, os seus saberes e os saberes construídos historicamente que são aprendidos por meio da sua experiência de vida e da sua formação acadêmica. (LIMA et al, 2007, p.114/115, sem grifo no original)

O fato é que o choque de perspectivas não se resume à tentativa de alinhar a proposta com autores da Educação Infantil e da Educação Física, ele também acontece com as abordagens anunciadas dentro da área, afinal, pelo que dizem, tanto faz uma (movimento humano) ou outra (cultura corporal) não faz diferença, mas isso faz uma diferença enorme, sem contar que, quase sem perceber, as autoras estão negando o que propõem. Apresentam a Educação Física como um componente curricular (disciplina) com seus conteúdos definidos, incluindo aí **uma** ou **outra** abordagem metodológica, mas afirmam:

Acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil deve se apresentar diferente de um modelo escolarizante - que é caracterizado pela organização do conhecimento por meio de disciplinas - e deve apresentar-se como uma interlocutora de vários conhecimentos, pois a Educação Física possui esta característica ou facilidade de cruzar as diferentes fronteiras do conhecimento e fazer ligações entre elas. (LIMA et al, 2007, p.115)

Para não deixar dúvidas naquilo que propõem, explicitam os autores e as abordagens sinalizadas, com isso, também incorrem no erro ao afirmar que os professores têm como princípio norteador aquelas abordagens, esquecendo-se que têm em mãos uma proposição que ainda não foi experimentada.

Pensando assim, os/as professores/as que atuam na Educação Infantil, na rede pública de Educação Infantil, tem como princípio norteador de suas ações pedagógicas a teoria do movimento humano a partir da concepção crítico emancipatória, abordada por Kunz (1994) e a concepção crítico superadora de cultura corporal, abordada pelo



Coletivo de Autores (1992). (LIMA et al, 2007, p.116)

Ainda em relação à proposição, para que aquilo dizem possa acontecer de fato, necessário se faz que a proposta se transforme numa política pública, não se pode perder isso de vista. Em contrapartida, ao concluírem, as professoras voltam a reforçar a ideia já destacada de que com um pouco de boa vontade e o investimento nos sujeitos é possível transformar o quadro. É como se a questão da hierarquia e os outros problemas vinculados anteriormente fizessem parte de outra realidade, não se referiam à mesma rede, neste ponto da argumentação, as professoras encontram a solução para se resolver a situação da Educação Física e dos profissionais no entorno das instituições de coletivas de educação:

É fundamental repensarmos o papel e as especificidades da Educação Física na Educação Infantil. Isso se deve concretizar em uma prática constante de investigação e reflexão dos saberes e fazeres dos/as professores/as de Educação Física aliados/as com os/as outros/as profissionais que atuam nas creches e NEIs. (LIMA et al, 2007, p.118)

O que se depreende é que se forem dadas as condições enunciadas, tudo chegará a bom termo, e aquilo que fora dito na fala inicial das professoras desaparece como cortina de fumaça e uma harmonia reinaria entre os profissionais. Na realidade, embora a rede de educação de Florianópolis tenha uma história muito significativa em torno da Educação Física na Educação Infantil, uma história que serve de modelo e se sobrepõe a todas as outras redes, no que se refere à introdução desses profissionais, o fato é que mais de 15 anos depois da promulgação da LDBEN 9394/96, ainda existem cidades brasileiras que jamais, em tempo algum, promoveram a entrada desses profissionais em suas redes de educação. Podemos usar essa realidade como exemplo para a proposta enunciada pelas professoras, ou seja, se temos uma política pública de alcance nacional que não vem sendo cumprida, o que poderíamos dizer de uma proposta que sequer tem alcance local?

Ainda assim, os cursos de formação de professores em Educação Física no Brasil deveriam tirar subsídios da experiência da rede de Florianópolis, por uma razão bem simples, além de espaço qualificado para empiria, há uma produção teórica que vem repercutindo, contudo no que tange à prática pedagógica os problemas são idênticos aos de

outros lugares. Mesmo porque a prática pedagógica, neste caso, fica refém da formação profissional. Como o curso que retroalimenta a rede de Florianópolis tem seus problemas em relação à Educação Infantil, ainda que essa relação não seja mecânica, isso se refletirá na prática pedagógica, ou seja,

Numa formação com visíveis insuficiências, mostra-se questionável a responsabilidade das Universidades com a sociedade, principalmente, no âmbito do comprometimento em não apenas conferir títulos aos profissionais que forma, mas conferir-lhes uma formação que realmente os capacite a atuar coerentemente às necessidades da parcela da sociedade que visam atender, aqui, no que se refere às crianças. (VIEIRA; WELSH, 2007, p.136)

Não se pode desconsiderar o papel que a formação continuada representa neste processo quando tenta resgatar os hiatos da formação inicial, que não são poucos, isso não podemos esquecer, porém os discursos das professoras indicam que a Educação Física na Educação Infantil, na rede de Florianópolis, não se consolidou, embora à primeira vista pareça o contrário, o fato é que a rede continua com muitos dos problemas elencados por Sayão (1996) em sua dissertação. O que pode ser inferido das argumentações veiculadas é que a Educação Física não é um componente curricular na Educação Infantil como previsto na *terceira lei de diretrizes*, tendo seus conteúdos sistematizados e organizados. Pelo que se percebe nos discursos, não é isso o que ocorre com a Educação Física na Educação Infantil, em Florianópolis, embora a rede esteja anos-luz à frente de todas as outras, o que não deixa de ser um problema para o processo de formação inicial, por uma razão de âmbito curricular: qual deve ser a orientação dos cursos de formação em relação ao nível da Educação Infantil? Seguir o que determina a *terceira das diretrizes*, portanto, a Educação Física é um componente curricular, assim como creches e pré-escolas têm caráter escolar, neste caso, o curso de formação encampa o que é advogado pela lei; ou o curso de formação se baliza pela política educacional que rege a Educação Infantil e não reconhece a Educação Física como um componente curricular, sendo uma formação à parte dentro do curso, negando-se e, ao mesmo tempo, criando uma contradição intransponível ao não realizar aquilo que é a razão de sua existência na educação básica, pelo menos é o que preceitua a lei, ter conteúdos sistematizados para ensinar.

Observamos que talvez esteja configurado aí mais um dos muitos paradoxos da Educação Física na Educação Infantil. Isto é, para que possa fazer parte da proposta pedagógica das creches e pré-escolas ela tem que negar a própria razão da sua inserção, não só neste universo como em toda a educação básica. Como já explicitado, a Educação Física corria o risco de ser aniquilada do sistema escolar, fato que não aconteceu e ainda foi alçada à condição de componente curricular, neste caso, é obrigada a ter conteúdos organizados e sistematizados carregando a transmissão de conhecimentos, como todo e qualquer componente curricular.

Ocorre que na Educação Infantil esse modelo escolarizante é rechaçado porque (aliás, qualquer discussão a esse respeito não deixa de ser um retrocesso para uma das abordagens que discutem/investigam a área) o espaço não é de ensino, mas de educação e cuidado. Contudo para ser reconhecida nas creches e pré-escolas a Educação Física precisa negar a si mesma, revelando outras nuances, além de “uma ênfase exacerbada à sensibilidade corporal e na necessidade de valorizar movimentos livres e espontâneos” (MELLO, 2009, p.16), para vir a ser aceita no conjunto de atividades pedagógicas que são implementadas neste universo. O que fazer? Qual deve ser o caminho a seguir? A Educação Física enquanto um componente curricular renega-se ou nega a Educação Infantil? Neste cenário, repleto de contradições e ambiguidades, como encaminhar metodologicamente a Educação Física sem que esta tenha que abrir mão de sua especificidade e ao mesmo tempo possa estar contribuindo na educação da criança pequena? Existe solução para esse paradoxo ou é preferível agir de forma corporativa e garantir uma fatia do mercado, deixando de lado as questões de cunho teórico-metodológico? Fundamentalmente, qual deve ser o papel que os cursos de formação devem representar na superação desse dilema? A fotografia revelada pela **Motrivivência** não sinaliza alteração do cenário no curto prazo.

#### 4.4 A UNEB E A LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Uma breve análise da estrutura universitária do estado da Bahia demonstrará o quanto se fazia necessária uma política de governo que promovesse a construção de mais universidades no estado. Não há como negar a situação de abandono verificada ao longo de décadas. Em se tratando de universidade federal, neste caso, por 60 anos, a UFBA – Universidade Federal da Bahia era/foi a única instituição desse porte, “mantida, inclusive, por um longo período, sem expansão do número de

vagas nem do quadro docente.” (SERPA, 1995 apud FIALHO, 2005,p.45). Não é difícil imaginar o quanto era problemático o estudo superior, levando-se em conta uma dimensão territorial de 564.692.669 km<sup>2</sup><sup>30</sup>, equivalente a cerca de 36,3% da área total do Nordeste brasileiro com apenas uma instituição federal de ensino. Ora, se um estudante, não residente em Salvador ou regiões próximas, resolvesse estudar na UFBA teria que se deslocar distâncias enormes, o que demandaria um gasto financeiro restrito a poucos, ou seja, a universidade federal na Bahia se tornara um espaço reservado basicamente ao estudo das elites.

Em realidade, o cenário nesse aspecto mudou, muito pouco, é verdade, o certo é que houve uma pequena alteração no que tínhamos, embora a carência persista se levarmos em consideração o tamanho do território e da população do estado em condições de ingressar no ensino superior, contudo reconhecemos que essa limitação em relação às federais não é uma situação exclusiva da Bahia, se levarmos em consideração que no país apenas “ínfimos 3% dos jovens com idade entre 18 e 24 anos chegam ao ensino superior público.” (ARAÚJO, 2010, p.28). No caso local, além da UFBA, existe a UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a indicação da construção de mais duas federais: UFOBA – Universidade Federal do Oeste da Bahia e UFESB – Universidade Federal do Sul da Bahia. Se nos referenciássemos apenas na frieza de dados estatísticos (que servirão de base para o encaminhamento das políticas de governo no setor), diríamos que haverá, em breve, um aporte de, no mínimo, 300% de federais no estado, neste sentido, os “números” dirão que não se pode mais falar em carência de políticas do ensino público superior federal na Bahia.

O proêmio utilizando esses elementos auxilia-nos a compreender qual a real importância das Universidades estaduais, não só para o estado da Bahia, como também para a região nordeste. Ainda que se caracterize como uma digressão, contudo no sentido de facilitar o entendimento do fato, vale o risco. Se observarmos o caso da pós-graduação, há no nordeste inteiro sete programas implantados (BRASIL, 2006), isso significa que há uma grande demanda reprimida, o que termina provocando um êxodo de estudantes em busca de qualificação em programas do centro-sul, analogamente, temos um quadro similar ao observado anteriormente na Bahia em termos da graduação em relação às federais.

---

<sup>30</sup> Fonte IBGE, 2010.

A Universidade estadual foi “inventada” para ocupar um lugar fundamental no processo de integração regional ao possibilitar a formação de quadros de nível superior para atender à demanda tanto na produção como na divulgação do conhecimento referenciada no tripé: ensino, pesquisa e extensão. Não se pode esquecer que mesmo que as universidades privadas tenham uma participação no aumento do acesso à universidade no país, “a contribuição significativa das universidades públicas de cunho estadual não pode ser desconhecida” (FIALHO, 2005, p.13). Para o caso específico dessa investigação, as “instituições com esse perfil têm assumido *um papel essencial na formação e atualização de professores*, suprimindo carências desses profissionais em localidades distantes dos grandes centros urbanos” (FIALHO, 2005, p.13, sem grifo no original).

Construídas com a perspectiva de atender a uma população dispersa pela grande extensão do estado, as quatro estaduais da Bahia, UEFS, UESB, UESC e UNEB, se tornaram um elo fundamental entre as diversas e longínquas regiões que por muito tempo estiveram sob um regime de *apartheid* social em função da ausência de instituições de nível universitário que pudessem contribuir na promoção do desenvolvimento local. Entre essas estaduais, temos duas apenas que se caracterizam como multicampi<sup>31</sup>, UESB e UNEB, embora não seja um aspecto destacado por essa pesquisa, necessário se faz ressaltar ser essa característica um elemento fundamental para que a formação de profissionais da educação se materialize de forma mais decisiva, elemento que sem essa prerrogativa inviabilizaria sobremodo o processo de formação docente, contudo não se pode deixar de anotar que também existem dificuldades com as universidades configuradas no sistema multicampi, porém o que não invalida a opção por esta forma de estrutura.

As vantagens do sistema multicampi são, entretanto, acompanhadas de algumas desvantagens. A dispersão geográfica de unidades institucionais cria dificuldades de natureza administrativa e de gestão acadêmica. Emergem problemas referentes à construção de uma identidade orgânica da instituição, com reflexos

---

<sup>31</sup> Há na tese de Nadia Hage Fialho (2000) “**Universidade Multicampi: modalidade organizacional, espacialidade e funcionamento**”, posteriormente transformada no livro: *Universidade Multicampi*, 2005, Autores Associados, o aprofundamento dessa temática.

negativos no seu desempenho. (VERHINE apud FIALHO, 2005, 13)

Apesar dessas desvantagens, focamos nossa investigação numa universidade multicampi, ainda que não tenha sido essa a razão principal, mas ainda assim consegue ser elemento integrador das diversas regiões do estado. Descobrimos que “a concepção originária da UNEB, como universidade multicampi, respaldada pela consolidação de experiências semelhantes no Brasil e pelas referências internacionais, ressaltava o caráter de uma organização regionalizada” (FIALHO, 2005, p.97)

Conquanto sua fundação esteja sinalizada para o ano de 1983, a UNEB obteve sua autorização de funcionamento a partir do decreto n.º 92.937, de 17 de julho de 1986, publicada no diário oficial [*da República Federativa do Brasil*]. Brasília, 18 julho de 1986 (FIALHO, 2005). Se bem que sua estrutura agregue uma quantidade considerável de vinte e quatro campi, isso não é suficiente para cobrir toda a vasta área do estado, mas, ainda assim, “a UNEB está presente na quase totalidade dos 417 municípios do estado, por intermédio de programas e ações extensionistas em convênio com organizações públicas e privadas” (UNEB, 2011).

Entre as 150 opções de cursos e habilitações oferecidas pela Universidade do Estado da Bahia, para o interesse dessa investigação, a formação de professores em Educação Física, há três cursos de licenciatura, respectivamente em Alagoinhas (campus II), 107 km a norte de Salvador, Jacobina (campus IV), 330 km a noroeste e Guanambi (campus XII), que fica 796 km a sudoeste. Em razão da quantidade de cursos (3) semelhantes e a posição geográfica ocupada em relação à capital do estado, tornou-se necessário definir critérios para saber em qual deles se realizaria a empiria. Nessa direção, e tendo em vista os objetivos da investigação, definimos que os critérios teriam os seguintes parâmetros:

- 1.º) o curso deveria ter sido criado no período Pós-LDBEN 9394/96;
- 2.º) ter pelo menos uma turma formada;
- 3.º) ter estrutura física em condições de realização de aulas e atividades afins;
- 4.º) Titulação docente: curso com maior quantidade de mestres e doutores.

Para a materialização do que foi estabelecido, utilizamos como fonte de coleta de dados a página da instituição na rede mundial de computadores, o projeto político pedagógico dos cursos e os currículos lattes dos seus docentes.

Ao compararmos os dados, vimos que todos os cursos da UNEB contemplavam de forma satisfatória o primeiro dos critérios, já que foram criados no período Pós-LDBEN 9394/96, sendo:

Alagoinhas – campus II – criado em 2005;  
 Guanambi – campus XII – criado em 1999;  
 Jacobina – campus IV – criado em 2005.

Quanto ao segundo critério, quando comparados, os dados apontaram que todos os cursos já tinham pelo menos uma turma formada. O mesmo fato ocorreu em relação ao 3º dos critérios, embora a estrutura física do campus IV, Jacobina, apresente algumas carências em equipamentos importante para realização das aulas, por exemplo, a piscina que teve sua construção iniciada em terreno não pertencente à instituição, sendo por isso motivo de litígio com a União, na realidade, dos três cursos o que apresenta mais problemas com a estrutura é o de Jacobina.

Tendo todos os critérios empatados o que sinalizava para a realização da empiria com todos eles. Partimos, então, para o 4.º e último, o que se referia à titulação do corpo docente, foram esses os resultados:

I – Alagoinhas – campus II: **1** especialista, **8** mestres, **3** doutores e **1** pós-doutor;  
 II – Guanambi – campus XII: **1** doutor, **3** mestres, **5** especialistas e **1** graduado;  
 III – Jacobina – campus IV: **6** especialistas, **3** mestres.

Nestas circunstâncias, o 4.º critério serviu como elemento de desempate para a escolha do espaço para a realização da empiria em função do corpo docente do campus II – Alagoinhas – ter uma titulação mais expressiva,

Por outro lado, a materialização da coleta de dados constou de análise do projeto do curso e entrevistas com a coordenadora e docente cujo trabalho pedagógico se realiza na confluência da Educação Física com a Educação Infantil. A inserção da entrevista tinha como objetivo dissipar e/ou minimizar a subjetividade que carrega esse tipo de

pesquisa e se ancorou naquilo que Fairclough considera como ampliação do *corpus*, conforme palavras dele:

Uma forma comum de ampliar-se o *corpus* é o uso de entrevistas. Pode-se entrevistar pessoas envolvidas como participantes em amostras do *corpus*, não somente para estimular suas interpretações sobre as amostras, mas também como uma oportunidade para o(a) pesquisador(a) experimentar problemas que vão além da amostra como tal e tentar descobrir, por exemplo, se uma pessoa está mais consciente do investimento ideológico de uma convenção discursiva particular, em algumas situações mais do que em outra. [...] O ponto a enfatizar é que entrevistas, painéis, etc. são amostras adicionais de discurso, e uma maneira pela qual podem ampliar o *corpus* é simplesmente acrescentá-las. O *corpus* poderia ser considerado não como totalmente constituído antes do início da análise, mas aberto e com possibilidades de crescimento em resposta a questões que surgem na análise. (FAIRCLOUGH, 2001, p. 278).

Além disso, consegui dirimir dúvidas que de algum modo se impuseram na análise do projeto político do curso, assim como na perspectiva de Educação Física e Educação Infantil ali defendidas. Na seção seguinte, estaremos apresentando como se constituiu o desenho e desaguou no debate ora divulgado, além das análises produzidas pela inserção nos documentos estruturadores do curso, cuja sinalização aponta para um modelo de formação onde as políticas públicas, vistas e analisadas na seção 3.3, dão o substrato e impõem um professor de *novo tipo*, cuja característica principal, como bem sinalizou Mello (2009), está centrada no espontaneísmo e na boa vontade do “professor parceiro”, em que a sistematização e organização teórico-metodológica é secundarizada em função da exacerbação de uma formação “prática”.

#### 4.5 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A ANÁLISE DA LICENCIATURA NOS DOCUMENTOS

As primeiras inquietações sobre essa temática foram motivadas quando percebemos que inexistia qualquer discussão sobre o nível da Educação Infantil, isso queria dizer, nada que dissesse respeito à educação da criança pequena, no processo de formação de professores



no curso de licenciatura plena em Educação Física da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB – campus de Jequié. Esse dado nos estimulou a questionar quais seriam os determinantes que levavam um curso de licenciatura de uma universidade pública a esquecer completamente de um dos níveis da educação básica. Entendíamos que estávamos diante de um paradoxo, ou seja, não estaria uma instituição de ensino negando justamente aquilo que deveria oferecer? Ora, uma situação como aquela poderia ser descrita como acidental, caso o foco da formação fosse outro, afinal, como um curso de licenciatura poderia não instrumentalizar minimamente os futuros professores com os conhecimentos sobre um dos níveis de ensino para os quais foi criado?

O fato é que tanto a Constituição da República de 1988 quanto a LDBEN/9394/96 já tinham formalizado que a criança era um sujeito de direitos e a Educação Infantil como primeira etapa da educação básica, logo, deveria ser contemplada com o acesso a educação e professores que materializassem aquela condição na qual ela, criança, fora alçada.

A razão da estranheza se justificava em razão de a Educação Física ter sido incorporada a toda a educação básica, isso determinava que precisava atender a todos os níveis da educação básica. Porém não era isso o que ocorria no curso de licenciatura em Educação Física da UESB. Quais teriam sido as razões que levavam aquele curso a não apresentar qualquer predisposição com a educação da criança pequena ao não sinalizar qualquer conhecimento a respeito da Educação Infantil em sua grade curricular?

Julgamos, em primeira instância, que o problema estaria localizado na relação de componentes curriculares que sustentava o projeto de formação, afinal, não existia nenhum que se preocupasse com a questão da Educação Infantil, nenhum que desse subsídios aos futuros professores para a atuação em creches e pré-escolas. A partir da descoberta dessa lacuna no processo de formação, vislumbramos uma investigação que desenvolvesse aquela problemática, a partir das seguintes questões:

- (1.<sup>a</sup>) Não seria sintomático um curso de formação de professores descuidar completamente de um nível da educação básica em sua grade curricular?
- (2.<sup>a</sup>) A lacuna encontrada representava uma tendência dos cursos de licenciatura em Educação Física no estado da Bahia ou apenas uma característica muito localizada do curso daquela universidade?

(3.<sup>a</sup>) O que foi verificado em âmbito local poderia ser vislumbrado como uma hegemonia nos cursos de licenciatura em Educação Física do país?

Sendo essas questões um elemento sinalizador, resolvemos realizar pesquisa que delimitasse o que motivava aquela circunstância e as consequências que acarretavam para o processo de formação de professores em Educação Física, cujo espaço de atuação se materializaria na Educação Infantil. Outro elemento desencadeador do processo de investigação foram os resultados alcançados pela pesquisadora Deborah Thomé Sayão (1996), nestes, demonstrou que a Educação Física na Educação Infantil não conseguiu se consolidar de nenhum modo.

Em relação à empiria, escolhemos, no estado da Bahia, a universidade que possui o maior número de campi, a UNEB – Universidade do Estado da Bahia, e que, além disso, possui três cursos de licenciatura plena em Educação Física. Outro ponto decisivo na determinação de sua escolha foi seu caráter multicampi, fator determinante no processo de integração regional. Como parâmetro para a realização do percurso metodológico, elaboramos a seguinte problemática: quais são os determinantes que fazem o curso de licenciatura em Educação Física negligenciar a formação de professores que vão ter como campo de atuação o nível da Educação Infantil? Para subsidiar a questão problema, estabelecemos como guia as hipóteses:

- 1<sup>a</sup>) Pela ausência de debate epistemológico sobre a educação da criança pequena nos fóruns deliberativos do curso;
- 2<sup>a</sup>) Por existir um número reduzido de professores que discutem/trabalham a Educação Infantil no curso;
- 3<sup>a</sup>) Em razão de o município onde se localiza o campus não ter uma rede organizada e articulada com as questões da Educação Física na Educação Infantil;
- 4<sup>a</sup>) Em função de não se realizar concursos públicos para professores de Educação Física para ingresso na rede municipal de ensino por desconhecimento do gestor do que determina a LDBEN 9394/96;
- 5<sup>a</sup>) Não há necessidade da inserção dos conhecimentos relativos ao nível da Educação Infantil no curso porque o futuro professor vai aprender com a prática cotidiana nos espaços de atuação.

Depois de elencados esses aspectos, o passo seguinte foi a imersão nos interstícios do Projeto Curricular do curso de licenciatura plena em Educação Física da UNEB, campus II – Alagoinhas, tendo como escopo:

- a) desvelar o paradigma de formação que norteou o projeto do curso;
- b) analisar o perfil dos professores e concepção do trabalho pedagógico;
- c) apontar a base epistemológica de sua proposta pedagógica; e
- d) evidenciar os reflexos das políticas públicas de formação de docente nas resoluções e formatação do curso, assim como levantar subsídios que nos auxiliem na resolução da questão/problema da pesquisa.

#### **4.5.1 Princípios norteadores do Projeto do curso de licenciatura em Educação Física**

As políticas públicas relacionadas à área de Educação Física, como vimos na subseção 3.3, apresentam uma característica muito peculiar, na falta de adjetivo mais apropriado. Na realidade, com a segmentação dos cursos em licenciatura e graduação (?) criou-se uma situação *sui generis* para o processo de formação de professores: os cursos de licenciatura passaram a ter duas políticas públicas a lhes orientar: as DCNs-EF e as DCNs, contudo, e por estranha ironia, as especificidades da licenciatura não estão contempladas em nenhuma delas, o que termina provocando, no momento da concepção dos cursos, as interpretações mais extravagantes possíveis, sem contar que esse aspecto não se restringe às questões didático-pedagógicas, há também o nicho das práticas corporais sendo disputado “por segmentos da Educação Física que defendem concepções e práticas profissionais diferenciadas.” (MUÑOZ et al, 2006, 234).

Esses confrontos e paradoxos podem ser percebidos na proposta do curso de licenciatura que estamos analisando. Há uma tentativa de subverter a ordem estabelecida pelas políticas públicas que indicam quais são os parâmetros que devem ser seguidos, e, ao mesmo tempo, a proposta busca se adequar às orientações da legislação criando um modelo contraditório. Vemos nas proposições do curso que o licenciado transita muito tranquilamente nos espaços que as DCNs-EF referendam como sendo do graduado, todavia, em nenhum momento, aquelas

políticas públicas deixam de ser orientadoras do Projeto do curso, ou seja, a proposta desenha o perfil do seu egresso colidindo com as orientações dos documentos oficiais, porém, sub-repticiamente, dá a entender que segue as prescrições das diretrizes que orientam o processo de formação dos cursos de licenciatura, inclusive nomeando uma a uma. Neste caso, o que se observa nesta estratégia é que o curso precisa ser reconhecido e os diplomas convalidados, pelas Secretarias de Educação e órgãos afins. Explicitaremos em seguida a configuração do curso através dos eixos temáticos definidos que serão utilizados como referência na confrontação e análise entre os documentos.

#### 4.5.1.1 Matriz epistemológica e Formação Profissional

Como já frisamos, o Projeto Pedagógico certifica que a licenciatura plena em Educação Física da UNEB (configurada no campus II – Alagoinhas) estará alicerçada naquelas políticas públicas que servem de referência para os cursos da área, ou seja, nos pareceres 09/2001 (o mesmo que não só anuncia as DCNs, como também sacraliza as reformas da educação básica<sup>32</sup>) e o 0058/2004 (que faz o mesmo em relação às DCNs-EF) e as resoluções que os seguiram, neste movimento,

a licenciatura em Educação Física do Campus de Alagoinhas inicia sua trajetória **reconhecendo os sistemas de educação, saúde, esporte & lazer como possibilidades de atuação docente em Educação Física** e apresenta uma proposta cuja matriz curricular visa construir um perfil acadêmico e profissional que articula conhecimento técnico com compromisso político. (UNEB, 2005, p.6, sem grifo no original).

Em realidade, o que se observa na proposta curricular é a demonstração, consciente ou não, da inserção do licenciado em espaços que não se configuram como de sua intervenção, conforme as orientações das políticas públicas da área em que o curso deve se ancorar, o que termina confirmando aquilo que dissemos a respeito da

---

<sup>32</sup> O Parecer 09/2001, “documento final que materializa a reforma na formação dos professores foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação em 08 de maio de 2001. Mantêm-se em essência, todas as concepções e orientações constantes no documento elaborado em 2000.” (Campos, 2002, p.73).

interpretação de forma ambígua das DCNs-EF, por parte dos idealizadores do curso.

Na realidade, é perceptível um movimento que aceita determinados aspectos consignados pela legislação; em outros, ou há uma dissimulação contida, ou recusa ostensiva daquilo que a política pública preceitua. Certamente, o maior desses embates esteja relacionado com a questão dos espaços de atuação “reservados” às habilitações. Por questões históricas, muitos daqueles que são responsáveis pela elaboração e estruturação dos cursos, em âmbito institucional-local, entendem que os espaços de atuação pertencem à área de Educação Física e não a essa ou aquela habilitação determinada, o que termina gerando discordâncias com os que defendem “a Educação Física como uma prática liberal vinculada à lógica de mercado.” (MUÑOZ et al, 2006, p.234). Em relação a isso, há uma inclinação no documento em não se respeitar “territórios” estabelecidos, já que os idealizadores do Projeto Pedagógico indicam que sua formulação curricular se ancora em “Universos Temáticos capazes de reconhecer o conjunto de conhecimentos e saberes necessários à **formação ampliada em Educação Física.**” (UNEB, 2005, p.6, sem grifo no original). Quando desenha a estrutura curricular e, por consequência, “a formação como práxis”, a proposta do curso de licenciatura em Educação Física do campus II da UNEB, parece estar se referindo ao graduado que a Resolução CNE/CES 07/2004 delineou, neste caso, mais parece uma inversão consciente, já que até os termos são repetidos: dominar, pesquisar, conhecer, analisar, incluindo os *conteúdos/conhecimentos* que aquela Resolução, nomeadamente, sinalizara para o graduado. O documento deixa transparecer que está fazendo uma espécie de contraponto, reafirmando que aqueles conhecimentos não são uma “propriedade” desse ou daquele grupo, mas “culturas corporais” da área da Educação Física. Enfim, o curso não parece caminhar linearmente em direção àquilo que determinam as políticas públicas de formação docente direcionadas para a área de Educação Física, embora assinale que sua proposta “observa” o que estas regulamentam, expondo mais uma das contradições observadas no documento:

A formação acadêmica, **por força de lei**, visa, sobretudo, à formação de professores de Educação Física para trabalharem na escola. **No entanto, a proposta do presente curso traz aberturas para a atuação do profissional nos diversos campos** na qual o fazer educativo referente à **cultura corporal** ocorra, desde que possa atender a

interesses e necessidades da população. (UNEB, 2005, p.15, sem grifo no original).

É importante observar que na caracterização da área de Educação Física, o Parecer 0058/2004 (aquele que originou a Resolução 07/2004) enfatiza os inúmeros termos e expressões que são usados pela comunidade da Educação Física, tentando demonstrar as diversas matrizes epistemológicas em que estão ancorados e que definem seu objeto de estudo e de intervenção acadêmico-profissional, entre eles, destacam-se: exercício físico, atividade física, movimento humano, cultura corporal, cultura corporal de movimento, e outros,

estes termos e expressões, bem como seus respectivos significados, foram propostos a partir de diferentes e, em alguns casos, concorrentes constructos de pretensão epistemológica e/ou de motivação ideológica. Assim sendo, os termos e expressões utilizados no texto destas Diretrizes Curriculares não devem servir de referência impositiva, cabendo a cada Instituição de Ensino Superior eleger aqueles julgados mais adequados e identificadores da matriz epistemológica e/ou ideológica definida por seus especialistas quando do desenvolvimento dos seus respectivos projetos pedagógicos.(BRASIL, 2004, p.8)

As análises realizadas neste Projeto mostraram que, embora seja utilizada de forma recorrente a expressão “cultura corporal”, não existem indicações efetivas, em sua estruturação metodológica, de que esta seja a base do seu referencial teórico e/ou matriz epistemológica. Quando isso ocorre, ou que pode ser compreendido como uma indicação de filiação, os idealizadores do projeto, quiçá intencionalmente, são ambíguos no delineamento como se essa prerrogativa lhes possibilitasse transitar de forma mais tranquila por algumas daquelas concepções assinaladas no parecer, entretanto sem a necessidade de estabelecer uma única como referência. Porém quando resolve explicitar qual é o perfil de formação defendida, as contradições se avolumam em relação à matriz epistemológica e à formação profissional, em razão de afirmar que a sustentação do Projeto está ancorada nas políticas públicas que negam aquele tipo de formação que está sendo defendida pelos seus articuladores.

Podemos dizer que, em que pese a questão da matriz epistemológica, de todos aqueles indicativos enunciados no Parecer 0058/2004, o curso de licenciatura plena em Educação Física da

UNEB/campus II parece se esquivar sempre, não deixando pistas em qual daqueles constructos se *enquadra*, mas parece “comungar” com a questão da **licenciatura ampliada**, aspecto defendido por aqueles que se situam na perspectiva da Cultura Corporal, embora em lugar de licenciatura, o projeto utilize o vocábulo *formação*:

O Curso de Licenciatura em Educação Física no Campus II - Alagoinhas da UNEB tem como objetivo a formação de professores para atuarem nos mais diferentes espaços na qual se materializam as aprendizagens relativas **as culturas corporais**, a partir de uma **formação ampliada** que possibilite ao licenciando, a luz da realidade social, produzir conhecimentos técnico-científicos, capazes de fundamentar, desenvolver e avaliar sua prática político-pedagógica.(UNEB, 2005, p.21, sem grifo no original).

Contudo, de novo recorrendo ao recurso da esquivia, fala em “culturas corporais”, afastando com isso qualquer filiação com a matriz epistemológica que sustenta os que defendem a abordagem da Cultura Corporal. Mas qual a importância do mapeamento desse lugar para o encaminhamento da pesquisa? Bem, aqui, talvez fosse interessante observar o que afirma Campos (2002, p. 57), quando a pesquisadora chama-nos atenção para o cuidado no desenvolvimento da análise do discurso: “atentar nas análises tanto para os ‘ditos’ e ‘não-ditos’, como para as formas utilizadas para “dizer”, movimento esse que realça desde a tessitura dos textos, às contradições que os constituem.” Na realidade, essa estratégia nos auxilia a captar o projeto histórico defendido pelos idealizadores do curso, a concepção de sociedade e de Educação Física em que o curso se espelha, indo além do que o documento inicialmente expõe, podendo, enfim, apresentar os fatores determinantes da negligência em relação à formação de professores em Educação Física que têm a Educação Infantil com campo de atuação.

#### 4.5.1.2 Configuração Curricular

Em relação à estrutura curricular, o curso de licenciatura plena em Educação Física do campus II/UNEB é constituído de 42 componentes curriculares distribuídos em oito semestres e uma carga

horária estimada em 2825h<sup>33</sup>, destas, 1980h estão reservadas aos componentes curriculares constituintes daquilo que poderíamos chamar de núcleo *duro* do curso, enquanto 645h pertencem a Práticas Curriculares (Oficinas) e Estágios, ademais, são alocadas 200h para os estudos complementares, cuja regulamentação não está explicitada no Projeto.

Essa distribuição/estruturação não se distancia dos parâmetros estabelecidos pelos pareceres e resoluções que orientam a licenciatura, mas no que diz respeito aos conteúdos/conhecimentos e espaço de atuação, houve uma incorporação completa daquilo que a legislação recomenda para a graduação, nesta perspectiva, o Projeto Curricular defende que

O campo de atuação do professor de Educação Física se dá de modo coletivo e/ou personalizado na ambiência escolar, **podendo ainda ser pedagogicamente desenvolvido em clubes, academias, hotéis, associações comunitária, centro sociais, condomínios, empresas, parques dentre outros**, através do ensino, da pesquisa, da coordenação e da direção. (UNEB, 2005, p.22, sem grifo no original).

Como foi evidenciado, quando realizamos as análises dos documentos nacionais, o que é defendido nos destaques acima para a licenciatura, a Resolução CNE/CES nº 07/2004 preconiza para a graduação, ou seja, aqueles espaços de atuação e demais elementos enunciados foram reservados para o graduado, neste aspecto, o curso se insurge com o que os documentos impõem, não aceitando a demarcação de “territórios” instituída pela política pública, porém, quando o assunto se relaciona com as horas necessárias ao processo de formação do professor, os idealizadores do Projeto Curricular capitulam e terminam por quase referendar o mínimo exigido pela Resolução CNE/CP nº 2/2002<sup>34</sup>, quando esta ordena que a carga horária mínima para os cursos de licenciatura plena seja 2800 horas. O fato é que, embora introduzam todos os aspectos do curso de formação de graduação ao de licenciatura,

---

<sup>33</sup> Na entrevista que fizemos, foi colocado pela coordenação que um dos Pró-Reitores sugeriu uma carga horária menor que as 2825h definidas, contudo no final foi convencido que isso tornaria o curso “inviável.”

<sup>34</sup> “Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.” (BRASIL, 2002b, p.1).



não fazem o mesmo no que se refere à carga horária, que, no caso da graduação, é de 3200 horas, o que reafirma a recusa/aceitação dos aspectos consignados pela política pública.

Em se tratando da organização do saber/conhecimento, ao invés da estrutura “tradicional” em disciplinas específicas, o Projeto Curricular da UNEB, campus II, optou pela distribuição dos seus componentes curriculares no que denominou de “Universos Temáticos”. Estes se constituem em número de quatro e representam as direções em que se organiza o processo de formação, neste caso, os universos temáticos foram delineados como: I – Fundamentos; II – Conhecimento e Metodologia; III – Sistematização do Conhecimento, IV – Práxis Pedagógica. Há a indicação de que as bases teóricas desses universos temáticos se respaldam naquilo que Paulo Freire definia como temáticas significativas, nessa direção, certificam os idealizadores do curso

que a experiência de estudo e organização do trabalho pedagógico por “universos temáticos” ou conjunto de “temas geradores” implica necessariamente “numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação [...] que proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos ‘temas geradores’ e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.” (FREIRE, 1978, p 102 e 103), (UNEB, 2005, p.24).

Esse modelo, na realidade, traz uma “divisão” por área de conhecimento, no intuito de, não só eliminar aquele tipo de currículo em que se fragmenta o que se vai apreender, como também contextualiza o conhecimento, não deixando que sua compreensão esteja desarticulada de um todo, aquilo que no modelo “antigo” mais se parece com um mosaico. Além disso, traz um desenho mais bem definido da apresentação dos componentes curriculares, neste caso, demonstra-se o propósito de transmitir uma visão orgânica do processo de formação de professores.

Ainda que os idealizadores associem essa configuração à perspectiva freireana, há muita semelhança com um dos elementos criados pelas políticas públicas com o objetivo de apontar um caminho diferente do que vinha sendo implementado, ao que denominaram de conhecimentos idealizados, uma oposição à conhecida transmissão de conhecimentos, trata-se daquilo que foi denominado nos documentos como *âmbitos de conhecimento*. “Os âmbitos de conhecimento apresentam-se como uma referência mais global, agrupando no seu

interior várias disciplinas específicas ou indicações de subtemas ou temas de aprendizagem pertencentes às diversas áreas de conhecimento.” (CAMPUS, 2002, apud MORAES, 2003, p.51). Ademais, muito do que está delineado na proposta do curso na “perspectiva de formação como práxis” se enquadra naquilo que os documentos que subsidiaram as reformas da educação básica indicam como a primeira das competências. Não resta dúvida que o Projeto em grande parte intercala como se fossem seus pressupostos contidos nos documentos das políticas públicas que lhe servem de referência.

Há ainda dois aspectos referentes às expectativas da implementação dos universos temáticos que merecem ser examinados. O primeiro envolve o desejo de que tudo aquilo que foi planejado se materialize sem que sofra solução de continuidade, tendo em vista que a implementação desses “Universos Temáticos não sofrerá nenhum tipo de cisão, nem serão expressos de forma estanque, uma vez que, são constitutivos da totalidade do currículo, logo, da formação pretendida.” (UNEB, 2005, p.25). O que não deixa de ser uma expectativa das mais otimistas possíveis, na realidade, soa muito mais como um ideal a ser alcançado do que algo já estabelecido a priori, levando-se em consideração que para que não ocorra qualquer cisão, necessário se faz que haja um corpo docente regular e homogêneo, elemento muito pouco provável, se levarmos em consideração que entre os membros, provavelmente existem aqueles que são favoráveis à graduação e contrários à licenciatura como sói acontecer. O que pode ocorrer é uma tentativa de se evitar cisões, mas afirmar que não vai acontecer parece um pouco pretensioso demais.

O segundo aspecto a ser enfatizado está relacionado aos poderes creditados aos universos temáticos, espera-se que a simples presença deles no currículo garanta a manutenção do consenso, já que lhes é atribuído o papel de evitar os conflitos e com isso promover a coesão entre professores do curso, pelo menos é o que se depreende do discurso utilizado pelos seus idealizadores:

os Universos Temáticos orientarão o conjunto dos professores do curso no sentido de garantir o diálogo e as articulações necessárias para que a coerência desta proposta não venha a ser mal compreendida. **Importa por fim, reconhecer a necessidade de uma avaliação perene e qualificada do projeto curricular do curso.** (UNEB, 2005, p.25, sem grifo no original).

O reconhecimento de que se torna necessária uma avaliação constante para a própria sobrevivência do Projeto é uma demonstração do cuidado para que não haja óbices no desenvolvimento da proposta, porém não se esclarece como vai acontecer essa avaliação e sob quais parâmetros, o fato é que, como está delineada no documento, não passa de mera indicação de que poderá vir a acontecer, apenas uma proposta, não se construindo nenhum mecanismo para efetivá-la, afinal, ninguém garante o que será feito nas futuras reformulações curriculares que o curso venha a ser submetido.

Sobre a concepção de criança e Educação Infantil presente no Projeto, entendemos que primeiramente é necessário destacar as vias que possibilitam o acesso a esse conhecimento, e num segundo momento, já com esses elementos, demonstrar os pressupostos que orientam a perspectiva do curso. Nessa direção, observamos que dos quarenta e dois componentes curriculares que compõem o curso, dois deles<sup>35</sup>, pela forma como foram nomeados, sugerem que serão os responsáveis por garantir aos licenciandos os conhecimentos necessários sobre a criança pequena e a Educação Infantil.

Neste sentido, vamos apresentar (a partir do que consta no Projeto do Curso, UNEB, 2005, p.46/7) os componentes curriculares que estão relacionados ao universo da Educação Infantil com suas respectivas ementas e bibliografias para que possamos, não só analisar, mas também verificar quais são as suas contribuições para o processo de formação do licenciado cujo campo de atuação será desenvolvido nas creches e pré-escolas:

#### I – Educação e Ludicidade

Ementa: O lúdico como espaço-tempo de vivência do jogo, do brinquedo e da brincadeira. Os fundamentos teóricos da ludicidade, seu

---

<sup>35</sup> Esses elementos podem ser constatados no fluxograma do curso que se encontra nos anexos desta tese.

papel no processo de desenvolvimento humano e suas implicações no processo educativo.

Referências:

BROUGÈRE, Gilles. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1998.

DELORS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez; Brasília- DF:MEC:UNESCO, 2001

KISHIMOTO, Tizuko M. **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira: 1998.

PORTO: Bernadete de Souza. **Educação e Ludicidade**: Ensaios nº 02 e 03. Salvador: UFBA/FACED/PPGE/GEPEL. 2002/2004.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org) **A ludicidade como ciência**. São Paulo: Vozes, 2001.

II - Estágio curricular II

Ementa: Oportuniza o conhecimento das atividades pedagógicas: planejamento, metodologia, conteúdos, objetivos e avaliação, através da intervenção no processo de ensino da educação física no nível de educação infantil.

Referências:

BORGES, Cecília Maria F. **O professor de EF e a construção do saber**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

BRACHT, Valter. (et al). **Pesquisa em ação**: educação física na escola. Ijuí : Ed. Unijuí, 2003.

CAPARRÓZ, Francisco Eduardo (org.). **Educação física escolar: política, investigação e intervenção**. vol. 1. Vitória, ES: Proteoria, 2001.

DARIDO, Suraya. & RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

Em ambos os casos, os componentes curriculares estão alocados no 5º semestre, neste caso, como o curso foi estruturado para ser concluído em oito, (caso não ocorra nenhum contratempo) poderemos dizer que mais da metade do processo de formação já se realizou. O

futuro professor munido de todas as experiências adquiridas nos semestres anteriores e tendo por base os pressupostos dos Universos Temáticos, “uma vez que, são constitutivos da totalidade do currículo, logo, da formação pretendida” (UNEB, 2005, p.25), terá acesso aos conhecimentos que o instrumentarão para atuar no nível da Educação Infantil. Não cabe aqui afirmar se isso devesse acontecer no momento inicial da formação em razão de o nível da Educação Infantil ser o primeiro da educação básica, pois esse argumento nos faria cair na armadilha da hierarquização entre os níveis, porém pelas especificidades e complexidade desse período de desenvolvimento, talvez fosse necessário antecipar a inserção do licenciando nos conhecimentos sobre a educação da criança pequena para os primeiros semestres.

Em realidade, se levarmos em consideração o que está delineado no Universo Temático II que “compreende os componentes curriculares que articulam o conhecimento das diversas especificidades do campo da Educação Física com suas respectivas metodologias.” (UNEB, 2005, p.24), diremos que esses dois componentes se complementam, um dando subsídios para o outro no processo de formação. Entretanto ao observarmos a composição da ementa de **Educação e ludicidade** percebemos de imediato que a possível aproximação existe apenas no sentido de ter um “conteúdo”, o jogo, que estaria auxiliando a prática pedagógica, com algumas restrições, no Estágio Curricular II, todavia não se percebe qualquer ligação mais estreita com o nível da Educação Infantil, pois até quando se refere ao processo de desenvolvimento, o faz de forma genérica, direcionando o foco para o gênero humano, sem estabelecer qualquer articulação com a especificidade da criança pequena.

Se isso não fosse suficiente para garantir que não há pontos de intersecção, a bibliografia definitivamente afasta qualquer possibilidade de aproximação. Todas têm no jogo, no brincar suas referências, o fato é que o componente se propõe a discutir o lúdico e neste movimento, o jogo, o brincar. O debate sobre a Educação Infantil especificamente pode “aparecer” a partir de possíveis analogias, se tudo isso não bastasse, ainda há a inserção do “relatório Delors” como uma das referências. Nessa direção, é possível afirmar que o componente curricular “Educação e ludicidade” não apresenta nenhum aporte teórico que possa contribuir com a especificidade da educação da criança pequena.

Vimos que o curso apresenta um componente denominado Estágio curricular II, com 105 horas, dedicado à intervenção na Educação Infantil, embora não exista articulação efetiva com o

componente curricular *Educação e ludicidade* ou qualquer outro que se assemelhe. Como não encontra nenhum ponto de contato na grade curricular, esse estágio parece estar “solto no ar”, sem nenhuma conexão com tudo o que foi vivenciado anteriormente ou que será posteriormente pelo licenciando, a realidade é que parece ter sido colocado apenas para cumprir os requisitos impostos pelas políticas públicas; primeiro, em relação à distribuição da carga horária obrigatória direcionada aos estágios; segundo, atendendo à imposição dessas políticas que, através do discurso de que o professor precisa estar *fazendo*, hipervalorizam a prática, afinal, é no estágio que a *simetria invertida* (“similaridade entre os processos formativos dos professores e os processos formativos dos alunos”CAMPOS, 2002, p.91) pode se materializar de maneira mais orgânica, porque, como prega o Pragmatismo, “só é possível compreender aquilo que nós mesmos fizemos” (ARENDT, 1988, p. 232 apud CAMPOS, 2002, p.92). É justamente no estágio, como delinearão os documentos oficiais, que os futuros professores estarão praticando aquilo que deverão reproduzir em seus alunos.

Quanto à concepção de Educação Infantil defendida pelo curso, é possível, através da ementa do Estágio II, evidenciá-la, quando este propõe realizar a prática pedagógica “através da intervenção no processo **de ensino da educação física no nível de educação infantil.**” (UNEB, 2005, p.47, sem grifo no original). Na realidade, somos remetidos ao texto da *terceira lei de diretrizes* que advoga a Educação Infantil como um nível de ensino. Todavia o maior dos paradoxos pode ser vislumbrado na bibliografia indicada. Embora seja um estágio sobre a Educação Infantil, e ao todo sejam quatro, os estágios, não existe qualquer título nas referências que oriente o debate sobre o estágio<sup>36</sup>, a Educação Infantil, a criança ou a infância.

Se levamos a compreensão de componente curricular ao extremo, poderíamos afirmar que não existe nenhum que trate de forma efetiva da especificidade da Educação Infantil no currículo do curso de licenciatura plena em Educação Física da UNEB/campus II. Mas essa idiosincrasia não é exclusividade da UNEB, como se fossem imagens refletidas, isso foi constatado em todas as quatro (4) estaduais. Há um estágio sobre a Educação Infantil e nenhum outro componente curricular

---

<sup>36</sup> Aliás, na seleção dos 53 títulos do acervo apresentados pelo Projeto do curso, embora haja 420 horas de estágio, não foi referenciada nenhuma obra sobre esse tema, o que demonstra a percepção de que o estágio é pura experiência prática, a teoria passa ao largo.

que dê subsídios a esse estágio, que faça qualquer articulação com qualquer outro componente da matriz curricular, como isso se explica?

No caso do curso alvo da pesquisa, não se pode dizer que seja desconhecimento dos idealizadores do curso. Entrevistamos a coordenadora do curso, professora que trabalha na área da Educação Infantil, portanto, conhece e participa do debate já faz um tempo, não é o que poderia ser chamada de neófito no assunto. Se não é desconhecimento, qual o motivo de um curso em que a coordenadora é professora dedicada à Educação Infantil não ter sequer um componente curricular que se vincule ao estágio da Educação Infantil? O fato é que existe a ideia dos âmbitos de conhecimento em torno dessa concepção de estágio/componente curricular. Na realidade, vemos no exemplo do curso e, conseqüentemente, nas quatro estaduais baianas, a consolidação de um modelo de professor presente em cada artigo, cada parágrafo das políticas públicas que analisamos, e isso, em um período onde o que está escrito, nessas mesmas políticas, que existe flexibilização para que as agências formadoras possam definir seus próprios modelos, diferentes daqueles preconizados pela políticas públicas anteriores. Se isso é mesmo verdade, qual a razão de cursos de licenciatura plena em Educação Física em universidades diferentes seguirem o mesmo modelo?

#### 4.5.1.3 Análises da empiria: o cruzamento de dados

Quais são os determinantes que fazem os cursos de Educação Física negligenciarem a formação de professores que vão atuar na Educação Infantil, afinal? Ora, esses determinantes se encontram, não nos cursos, como pode parecer à primeira vista, mas nas políticas públicas justamente porque refletem seus mecanismos deliberativos nos cursos.

Na realidade, o modelo está “amarrado” na política pública, embora seja dito o tempo inteiro que existe flexibilidade para que os cursos organizem e direcionem seu modelo de formação. Contudo inversamente do que anuncia, a política imobiliza toda e qualquer modificação dos princípios estabelecidos. Parece que o curso poder alterar sua configuração no momento que desejar, mas tudo não passa de mera figura de retórica.

A começar pelo encaminhamento feito pela LDBEN 9394/96. A Educação Infantil na lei de diretrizes é tratada como ensino, por outro lado, a política educacional entende que não. Esse choque provoca uma cisão e faz com que alguns pesquisadores utilizem como ponto de

partida a LDBEN quando pensam a formação de professores e a prática pedagógica voltada para a Educação Infantil; enquanto outros seguem o que determina a política educacional que orienta a área. O confronto entre as políticas inibe que se pense uma formação em Educação Física coerente que atenda à Educação Infantil, por conta dessa fragmentação, neste caso, os cursos devem formar para a educação/cuidado ou para o ensino?

Pelas análises dos dados, vimos que o modelo de professor para a Educação Infantil delineado pelas políticas públicas não exige uma base teórica aprofundada, haja vista que remetem a formação desse profissional para os cursos normais superiores alocados nos Institutos Superiores de Educação, cujo perfil já foi delineado exaustivamente por aqui. Ou seja, as políticas públicas indicam uma formação aligeirada, não dando a devida atenção a esse nível da educação. O curso da UNEB tem nestas políticas sua base de sustentação o que vai se refletir no oferecimento do conhecimento para professores de Educação Física atuar na Educação Infantil com o mesmo desleixo, ou seja, não há qualquer conhecimento que dê suporte ao futuro professor, embora haja um estágio de 105 horas direcionado (?) para a Educação Infantil. Percebe-se que há como os documentos na subseção 3.3 demonstraram uma carga horária de 420 horas.

Entretanto na consulta da bibliografia que subsidia o Projeto Curricular não há um título sequer, entre as elencadas no Projeto, que discutam o estágio (?), o que não deixa de ser inexplicável. A tese que desenvolvemos na análise dos dois momentos da empiria é que os cursos tendem a resolver os problemas percebidos com a inserção de um ou dois componentes curriculares na matriz curricular, com isso, esperam superar a ausência dos conhecimentos sobre a Educação Infantil no processo de formação. Entretanto é sintomático que nas quatro (4) estaduais baianas, na UFBA, na UFSC, e em outras universidades é muito provável que ocorra o mesmo processo, isto é, não existe nenhum componente curricular que subsidie efetivamente o nível da Educação Infantil, mas estranhamente existe o estágio, em média com 105 horas. Será que ninguém tomou conhecimento disso ao longo de mais de 15 anos? Pelo que foi percebido isso não é uma novidade, afinal, Sayão (1996) já anunciara mesmo antes da promulgação da LDBEN. Ninguém percebeu que há uma carga horária no estágio, porém que ao chegar a esse estágio, não viu, estudou ou discutiu qualquer temática referente à Educação Infantil? Poderíamos questionar qual é a referência de estágio defendida e que papel representa na formação naquelas instituições.



Contudo as possíveis respostas podem ser percebidas nas análises realizadas na subseção 3.3. Nestas vemos que as políticas públicas apontam para uma formação que é exatamente aquela que o curso termina refletindo. O modelo presente nos documentos analisados serve de suporte para os cursos indistintamente, ou seja, não são os cursos que negligenciam o processo de formação de professores, como problematizamos inicialmente na pesquisa.

Focados nas políticas públicas, embora se “rebelem” vez por outra, mas não nas questões consideradas essenciais, como exemplo, as relativas ao reconhecimento, os cursos respondem àquilo que estas determinam, o fato é que não podemos esquecer o quanto são ambíguas essas políticas, o discurso que está posto é que o investimento será na formação continuada, por ora, a formação inicial não deverá suprir as necessidades, mas posteriormente essas serão sanadas.

Em verdade, a política pública repete com a Educação Infantil tudo aquilo que fizera na trajetória de todas as LDBEN, mas com o discurso ambivalente de agora é possível acreditar que o tratamento era diferenciado. O fato é que a “roupagem” da última das LDBEN nos levou a acreditar que houve uma modificação substancial na perspectiva, qual nada, se prestarmos atenção suficiente, veremos que a Educação Infantil, e por consequência, a formação de professores para esse espaço continuam sendo tratadas como algo que está por se fazer, como um vir a ser, em razão dessa percepção, é articulada para ser feita de forma aligeirada, quase irresponsável, os ISE estão aí para confirmar a regra e a formação de professores em Educação Física voltada para atuar na Educação Infantil, não é exceção.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de percorrer as sinuosidades dos documentos, tanto os nacionais como o institucional, na tentativa de desvelar como vem se materializando, a partir da segunda metade da década de 1990, a trajetória do debate sobre o processo de formação de professores de Educação Física que atuam nas Instituições de Educação Infantil, já temos elementos suficientes para asseverar que a agência formadora não é a responsável pelo alardeado despreparo desses professores, pela negligência em sua formação? Transcorridos dezesseis (16) anos da promulgação da LDBEN 9394/96 é possível afirmar que a Educação Física se materializa nas instituições coletivas de educação?

Em realidade, para além das questões de retórica, a maneira como a Educação Física foi inserida nos espaços de educação sempre esteve cercada por estigmas de toda ordem, porém dizer isso é repetir um lugar-comum, tão trivial quanto repetir que a não inserção, de fato, da Educação Física na Educação Infantil, no sentido de ter uma proposta pedagógica articulada como um componente curricular se relaciona às vicissitudes da formação profissional. Tendo sobrevivido à extinção que lhe batia à porta, Impuseram-lhe um modelo para a realização da educação em segmentos diversos, instituindo-a não mais como uma atividade sem fins em si mesma (embora Sayão (1996) tenha corroborado que nem como atividade se configurara na Educação Infantil), contudo não se estabeleceu parâmetros de como seria possível sua materialização na educação da criança pequena, sim, porque em um dos documentos da área (RCNEI) há o esvaziamento de qualquer possibilidade de intervenção, não só minimizando a utilização de um de seus conteúdos, o jogo, como também descaracterizando-a enquanto um componente curricular.

O que se percebe é que como componente curricular na Educação Infantil encontra-se numa encruzilhada de difícil transposição: a) ou rever os paradigmas que servem de base para sua prática pedagógica que não se coadunam com o binômio educação/cuidado; b) ou de forma coerente, retira-se desse espaço de educação onde nunca esteve. De fato, em termos de um componente curricular, com todas as suas significações, isso se torna difícil, afinal, como vimos, não há um tratamento adequado nos cursos de formação que atendam as especificidades da Educação Infantil. Esse se configura como mais um dos paradoxos que a Educação Física carrega: *sair de um lugar onde ela nunca esteve*. O maior “desconforto” da Educação Física na Educação Infantil é que para continuar realizando sua tarefa nas creches e pré-

escolas, tem que abrir mão da identidade que lhe foi conferida ao ser mantida na educação básica. Ou seja, para não desaparecer, como tantos outros componentes curriculares desapareceram, lutou para ser reconhecida como tal, logo, tendo conteúdos específicos a ensinar nos espaços em que seus profissionais estariam atuando.

Ocorre que na Educação Infantil, como é do conhecimento de alguns, o universo não se coaduna com o ensino, embora haja conflito em relação a isso na legislação, como já destacamos, mas de educação e cuidado, então, para continuar permanecendo ali é preciso negar a si mesma, como não pode traduzir seus conhecimentos em “formato” de ensino, torna-se necessário revelar outras facetas para que tenha sua presença assegurada no rol das atividades pedagógicas que se realizam nos espaços coletivos de educação. E mais, será necessário um especialista para trabalhar com as atividades que esses profissionais realizam com as crianças? Há necessidade de um professor com formação específica nas creches e pré-escolas para trabalhar com a **espontaneidade** da criança.

A questão que se impõe é: o que fazer para superar a esse cenário contraditório? Como a Educação Física pode implementar uma prática pedagógica sem perder suas especificidades e ao mesmo tempo contribuir com a educação da criança pequena? As políticas públicas analisadas não indicam nenhuma saída para essa situação, mesmo porque as específicas que orientam o trabalho pedagógico da licenciatura e da graduação em Educação Física não se conformam aos parâmetros da Educação Infantil, mas paradoxalmente se encontra no corpo da *terceira lei de diretrizes* que deve ter um professor de Educação Física atuando nos espaços de educação da criança pequena, porém nada a respeito das características desse profissional.

Os cursos tentam se amoldar ao que é sugerido pela lei, mas nada indica que haja uma formação adequada em Educação Física para atuar na Educação Infantil, contudo as mesmas políticas que “impõem” um profissional especialista nas creches e pré-escolas, precarizam a formação dos professores que vão atuar nestes espaços de educação e cuidado com medidas como: redução do tempo de formação, espaços diferenciados para formar o mesmo profissional, redução de gastos, entre outros.

Sayão afirmara, em 1996, que até aquele momento a Educação Física não tinha conseguido se consolidar nem como atividade nem como um componente curricular, ou seja, era vazia de intenções. Ainda que se referisse à educação de crianças entre quatro e seis anos, é possível fazer uma ilação e dizer que o quadro não se altera em relação

ao segmento de 0 a 3 anos. Hoje, depois de uma década e meia e tendo o suporte legal para estar em toda a educação básica, será que consegue atender a todas as crianças que estão nos espaços coletivos de educação, como um componente curricular como está previsto na lei? Pelo que vimos nos dados analisados a resposta é negativa. Contudo por que, mesmo com a “imposição” legal a seu favor, a Educação Física dá mostras de não ter se consolidado na educação Infantil? Onde estará localizado o problema? Qual será a razão desta não inserção de forma efetiva nos núcleos de educação infantil?

Um trabalho pedagógico consistente da Educação Física na Educação Infantil só será possível com a mudança radical do paradigma de professor que vigora atualmente, onde a formação, além de ser definida na política pública, embora se diga que existe flexibilidade para isso, tem sido aligeirada, os cursos são desconfigurados. Entendemos que sugerir políticas públicas como forma de conseguir um modelo que satisfaça as aspirações dos que contestam o que vem se fazendo no que tange a formação de professores, não deixa de ser a sugestão de medidas paliativas. O que deve ser dito é que as análises pautadas nos documentos, tanto os nacionais, quanto os locais sinalizam, na realidade, apontam, muito mais que sinalizam, o “tipo” de professor que os cursos vêm jogando no mercado ao longo desses 15 anos pós-LDBEN e as reformas da educação básica. Esse professor que traz sobre sua cabeça a noção de competências, da prática e da aprendizagem, em detrimento ao ensino, como objetivo precípua do Estado, isto é, uma recusa a conteúdos considerados idealizados, a conhecida transmissão de conhecimento, na verdade, o que o desenvolvimento de competências enseja é a redução drástica da quantidade de conhecimentos ensinados e exigidos.

Os resultados das análises efetuadas na pesquisa nos levam a apontar algumas alternativas como uma *pseudo* solução para a Formação de Professores de Educação Física com o trabalho docente direcionado para o nível da Educação Infantil, claro que não de todo isento de problemas, haja vista o que dissemos sobre os paradigmas que vigoram.

Na primeira, para que verdadeiramente seja realizada, para que seja possível firmar uma Educação Física na Educação Infantil, é necessário um profundo investimento na formação do professor que contemple o rol de conhecimentos que compõe os estudos relativos a criança pequena, ou seja, conhecimentos que atendam a todo o universo de 0 a 5 anos. O que temos hoje são paliativos componentes curriculares nos cursos que levantam algumas questões para debate, mas que não

conseguem aprofundar e nem se apropriar dos estudos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena numa perspectiva histórico-social. O que ocorre é que o professor sai da graduação sem um aporte teórico-metodológico que lhe permita atuar de forma plena no nível da Educação Infantil, ensejando o já discutido “aprender com a própria prática”, sinalizado por Sayão (1999).

A partir dessas condições surgem os “famosos” arranjos, ou seja, experimenta-se à exaustão, são as tentativas de *acerto e erro*, vai-se “aprendendo” com a prática, mas muito do que ocorre, com base naquilo que lhe é oferecido no curso de formação, está muito alicerçado no espontaneísmo, no envolvimento da criança na atividade, nunca com base em um instrumental teórico-metodológico que tenha sido trabalhado e discutido e aprofundado pelo professor, ao longo de sua formação na graduação que se diz **plena**. Esse conhecimento não foi apropriado, justamente porque esse conhecimento não se encontra lá. Pode-se questionar quais são os riscos de uma formação que visa ensinar o sujeito a ser docente em creches e pré-escolas e não consiga contemplar, minimamente, os conhecimentos dessa formação?

Em realidade, o problema já vem se arrastando há décadas e vai se prolongando, ao tempo em que vai precarizando e empobrecendo a formação profissional. Repete-se de alguma maneira o que as leis de diretrizes fizeram ao longo do tempo, o que só pode ser entendido como subestimar a educação da criança pequena ao não lhe dar a devida atenção, porém justiça seja feita à última das LDBEN. Tudo isso leva a crer que no “final” o professor vai aprender de qualquer forma e jeito, aprende-se com a prática. O clichê para essa condição é que nenhuma formação “forma”, prepara de forma plena para a docência, é o exercício profissional que completa o que não foi oferecido no período da graduação. Qual é o perigo que vemos neste estereótipo? Que nenhuma política pública conseguirá resolver esse impasse, por isso, a formação continuada suprirá as carências. Ora, se assim for, não há necessidade de se pensar na formação inicial, esta sempre foi assim e assim continuará a reboque, não há necessidade de intervenção para alteração dessa constatação: o professor não sabe ensinar, mas vai aprender, de uma forma ou de outra, um dia ele aprende, mas não será em um curso de formação de professores!

A outra alternativa para a solução do problema é assumir definitivamente que uma Educação Física na Educação Infantil não é possível por tudo que foi apresentado nesta tese e, principalmente, porque não há uma formação que contemple os requisitos para a educação da criança pequena, que seja dito que ao longo do tempo o que

fizemos nos espaços dos Núcleos de Educação Infantil foi mascarar uma prática que acontece como um apêndice, como algo que faz, mas não faz parte da proposta pedagógica das creches e pré-escolas, mas que por uma imposição legal (embora de forma cínica, mencionemos o tempo inteiro que o nosso problema não é nem a obrigatoriedade nem a legalidade e sim a questão da legitimidade) estamos presentes e construímos juntamente com coletivo das unidades educativas o projeto político pedagógico. Esse anúncio, embora tardio, deixaria às claras uma situação em que se briga muito mais pela “ocupação” do espaço de educação da criança, do que da propalada LEGITIMIDADE. Não se pode negar que a Educação Física ao longo desses anos, não conseguiu uma formatação nem como atividade, nem como componente curricular. O fato é que, embora essa afirmação seja a conclusão a que se chegou uma investigação elaborada há 15 anos, ainda que tenha sido pesquisado apenas o universo das crianças entre os 4 e 6 anos, os problemas continuam os mesmos. Partindo da mesma racionalidade, se as dificuldades da formação são inúmeras com crianças maiores, não é muito diferente o que acontece na realização da prática pedagógica da Educação Física com as crianças entre 0 e 3 anos, aliás, segmento “totalmente” esquecido no processo de formação de professores.

A análise dos dados também nos mostra que uma quarta possibilidade seria exequível neste universo da Educação Infantil, mas que não teria como pressuposto, assim como a terceira não tem, a inserção da Educação Física nos Núcleos de Educação Infantil. A tese mostra que é fundamental uma aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia. Há algo de complementar entre essas duas áreas de conhecimento, ainda que entre elas pareça ocorrer *um diálogo de surdos*, neste caso, entendendo que os conhecimentos da Educação Física são necessários e devem fazer parte da proposta pedagógica das creches e pré-escolas, os cursos de Pedagogia deveriam inserir nos seus currículos um componente curricular sobre a Educação Física. Com essa decisão, resolver-se-ia, em parte, a questão da fragmentação do conhecimento, muito discutida, mas não resolvida. Neste caso, a professora teria elementos para transmitir os conhecimentos às crianças sem a necessidade de intermediação de um especialista no assunto. O fato é que o espaço da Educação Infantil parece *terra de ninguém*, ou seja, uma gama de profissionais acha (o teatro e a dança estão entre eles) que deveria fazer parte do processo de educação da criança pequena por conta da especificidade do seu conhecimento, esse não é um discurso único, não só a Educação Física se arvora no direito de interferir com seus especialistas no nível da Educação Infantil.

No caso da investigação realizada nesta tese, as conclusões a que chegamos assinalam que não é certo dizer que os cursos não queiram formar professores potencialmente “competentes”, é claro que esse é o desejo de todos eles, a verdade é que uma formação de professores, tendo por base a categoria da contradição a nos auxiliar, nos moldes da competência anunciada nos documentos, não consegue se efetivar por conta dos argumentos ali defendidos, quais sejam, o aligeiramento da formação, com a redução do tempo necessário à apropriação do conhecimento, a especificidade do trabalho pedagógico com a educação da criança pequena, a não inserção de conhecimentos específicos sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, entre outros. A LDBEN 9394/96 e as reformas que a acompanharam nos informam que consciente ou inconscientemente ao mudar a política de formação de professores, ancorando-a, ou melhor, valorizando a formação de pesquisadores, negligenciando a formação de professores, além de secundarizar o ensino, pondo em relevo a aprendizagem, as políticas de governo esvaziaram a ação do professor, tirando-lhe sua principal responsabilidade: possibilitar às gerações o acesso ao conhecimento produzido culturalmente pela humanidade, sem perder isso de vista, concordamos que “ao professor deve ser devolvida a sua função: **ensinar**” (SAVIANI, 2008, sem grifo no original), sem arremedos ou adaptações.

Ainda que seja temerário colocar determinadas limitações ou inserir posições epistemológicas contrárias à episteme que defendemos, entendemos ser melhor o risco do confronto que o silêncio do consenso. Expor as próprias vísceras pode ser um exercício que nos ajude a superar os possíveis desvios e/ou equívocos. Tomemos como exemplo a reflexão que faz Alan Prout (2011<sup>37</sup>) em seu *Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância*:

Apesar do forte desenvolvimento e da alta produtividade nos últimos anos, a Sociologia da Infância parece estar sem rumo atualmente. Isso se revela pela reprodução, na Sociologia da infância, das oposições dicotomizadas que caracterizaram a sociologia moderna - destacando-se três dessas oposições: ação e

---

<sup>37</sup> Entrevistando o prof. Alan Prout através de seu texto: “Reconsiderando a Sociologia da Infância”, extraído da revista Zero a Seis, do NUPEIN, elaborado pelas professoras editoras Roseli Nazário e Elaine de Paula, com a colaboração do editor gerente da revista, o Prof. Dr. João Josué da Silva Filho.



estrutura; natureza e cultura; ser e devir. Contudo, não se está negando que o trabalho baseado nessas oposições produza novos conhecimentos, mas sim de considerar que, como categorias teóricas, elas se tornaram mutuamente exclusivas.

Essa (re) avaliação que Prout faz da trajetória do seu objeto é uma constatação de que não estamos imunes aos equívocos e contradições, elementos que na academia são difíceis de serem reconhecidos quando se trata de produção própria, o que eleva a importância do texto já que o autor consegue enxergar seu objeto de fora para dentro, outro grande problema de quem pesquisa, numa clara demonstração de que o conhecimento é dinâmico sendo sempre possível rever posições.

No caso da Educação Física, “sempre” se trabalhou com um sujeito cartesiano, com partes bem definidas: corpo e mente. A responsabilidade (da Educação Física) era /é deixar o corpo saudável, em forma para que a mente pudesse realizar sua função primordial: pensar, vemos aí a episteme Platônica revisitada. Por uma estranha ironia, ainda hoje, essa percepção continua incorporada a essa área de estudos, haja vista que muitos dos seus profissionais se autodenominam EDUCADORES FÍSICOS, como se fosse possível educar apenas o físico em detrimento de outras dimensões humanas. Neste caso, concordamos inteiramente que “a responsabilidade pela marca das tendências é da própria seleção dos pesquisadores que, a cada momento, priorizam temáticas e enfatizam referenciais teórico-metodológicos” (ROCHA, 1999, 12).

Por que estamos dizendo tudo isso? Ora, com a inclusão da aprendizagem como elemento central no processo ensino-aprendizagem, estamos fazendo o mesmo, usando exemplo da teoria da curvatura da vara de Lênin, trazida por Saviani (2004). No nosso caso, a criança não era levada em consideração, o foco estava no adulto, a expressão *adultocêntrica* reflete bem o que se tinha como referência. O que fizemos? Trouxemos o foco para a criança e secundarizamos, talvez sem percebermos, a formação daquele que vai cuidar/educar a criança de pouca idade. Se se fizer a pergunta sobre o *cuidar/educar* a qualquer um daqueles que trabalham na educação infantil, a resposta imediata é que essa é uma relação indissociável nos espaços coletivos de educação. Contudo, assim como na Educação Física, embora muitos digam que não se separa corpo e mente, teoria e prática, a responsabilidade nessa relação “indissociável” no momento da prática pedagógica, está muito bem definida, ou seja, existem os que hierarquicamente vão cuidar e os

que vão educar. Uns são responsáveis pelo intelecto enquanto outros são os que vão trocar fraldas, entre outras tarefas menos “nobres.”

De fato, nos debates essa parece ser uma discussão superada, “todos” sabem que a Educação Infantil é o espaço do cuidar/educar. Voltando à entrevista que subsidiou as análises no curso de Educação Física, indagamos sobre essa relação emblemática que os profissionais da área também têm que entender o significado, já que em suas práticas pedagógicas terão de cuidar e educar. É perceptível a compreensão dessa relação, a entrevistada mostrou conhecimento de causa, porém quando perguntada sobre a prática pedagógica, a defesa do ensino e os conteúdos da Educação Física foi a pedra de toque, em nenhum momento se levantou como o cuidar/educar faria parte do trabalho do professor de Educação Física nas creches e pré-escolas.

Acontece que houve uma secundarização da investigação em torno da formação e, por questões históricas, vêm se desenvolvendo estudos onde a criança é o foco principal, não queremos dizer que não é importante que isso ocorra. Porém se fizermos um paralelo com o que a CAPES fez, ao investir deliberadamente na formação do pesquisador, a questão posta é: quem vai cuidar e educar? Não seria interessante estar também investindo na formação dos professores e promovendo estudos e pesquisas sobre os adultos que vão estar “cuidando e educando”? Ao não fazermos isso não estamos, voltando à teoria da curvatura da vara, negligenciando o outro elemento da relação, qual seja, o adulto? Ou, inadvertidamente, estamos entendendo que para cuidar não é necessário formação alguma, e a educação, como disse Sayão (1999), vai se aprendendo com a própria prática? Neste caso, se a afirmação for sim, caímos nas deliberações dos organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO, entre eles) que propuseram os tais Institutos Superiores de Educação com intuito do, como já salientamos nesta tese, em sua seção 4, aligeiramento da formação inicial, redução de gastos, entre outros aspectos, fazendo uso de políticas públicas que desqualificam a formação daqueles que vão atuar nos espaços coletivos de Educação, por reduzir a exigência de uma formação mais aprofundada.

A formação de professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil na hierarquia dos estudos e investigações, as políticas públicas assim determinaram, está na base da pirâmide educativa e do debate acadêmico, não há mínima importância. A prova mais contundente dessa assertiva é que foram poucos os trabalhos encontrados sobre esse objeto na literatura pesquisada.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

\_\_\_\_\_. Tabus acerca do magistério. *Primeira Versão*. Porto Velho, v.24, n. 240, p. 2-12, jan/abr, 2009.

ALVES, Vânia Maria. *Formação e Trabalho de Pesquisadores em Educação: um estudo dos processos de institucionalização da pesquisa em IES ‘emergentes’*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Florianópolis.

ALVES-MAZZOTTI, Alda. A “revisão da bibliografia” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto, (orgs.) et al. *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2.<sup>a</sup>ed. Florianópolis: editora da UFSC; São Paulo: Cortez, 2006. p. 25-41.

ALVES-MAZZOTTI, Alda; GEWANSZNADDER, Fernando. *O método nas Ciências Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo: Pioneira, 1998.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 2001 a 2004. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.22, n.3, p.23-37, maio, 2001.

ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; FIGUEIREDO, Zenólia Christina C. Formação Profissional em Educação Física Brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000 In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de (Orgs). *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. v.2. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia: UFU, NEPEC, 2004. p.129-154.

ARANTES, Ana Cristina. *Educação Física: alguns textos selecionados sobre o estado da arte*. Brasília: Fundação Biblioteca Nacional/MEC, 2005.

ARANTES, Ana Cristina et al. História e memória da “Educação Física” na Educação Infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, sup 4, n00, p.76-82, 2001.

ARAÚJO, Luciana. Como democratizar a Universidade Brasileira. *Caros Amigos*, São Paulo, v.15, 2011, n.53, p.28-29, junho, 2011. (Especial Educação)

ARELARO, Lisete. Interessa uma formação de professores consistente e crítica? *Caros Amigos*, São Paulo, v.15, 2011, n.53, p.22-23, junho, 2011. (Especial Educação)

ARCE, Alessandra. *Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil*. Cadernos de Pesquisa. n.113, p. 167-184, jul, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a09n113.pdf>> Acesso em: 27 de abril de 2011.

ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (orgs.) et al. *Quem tem medo de ensinar na Educação infantil?* – em defesa do ato de ensinar. Campinas: Alínea, 2007.

APPLE, Michael W. *Educação e poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AYUOB, Eliana. Narrando experiências com a Educação Física na Educação Infantil. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.26, n.3, p.143-158, maio, 2005.

\_\_\_\_\_. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. In: *Revista Paulista de Educação Física*, supl, 4, p. 53-60, 2001.

AZEVEDO, Ângela Celeste Barreto de; MALINA, André; OLIVEIRA, Vitor Marinho de. A teoria de currículo como base de utilização na formação em Educação Física: apontamentos preliminares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA, ESPORTE, LAZER E DANÇA. VIII., 2002, Ponta Grossa, PR. As ciências sociais e a história da educação física, esporte, lazer e dança. *Anais...* Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2002.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. *A Educação como Política Pública*. Campinas: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo)

BAHIA. Secretaria da Educação e Cultura. *Legislação básica do sistema educacional*. Salvador: EGBA, 1975.

BALL, Stephen J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em Educação. *Currículos sem fronteiras*. v.1, n.2, p.99-116, jul/dez,

2001. Disponível em: <www.curriculosemfronteiras.org> Acesso em: 06 de dezembro de 2010.

BARROS, José D' Assunção. *O projeto de pesquisa em História: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n.92, p. 725-751, Especial – Outubro, 2005.

BATISTA, Paulo Nogueira. *O consenso de Washington: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Consulta Popular, 2001.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. *Educar*, Curitiba, n. 23, p.267-283, 2004.

BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 4.<sup>a</sup>ed. Campinas: Papirus, 2003.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

\_\_\_\_\_. *Educação Física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora da Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. Saber e fazer pedagógicos: acerca da legitimidade da Educação Física como componente curricular. In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. v.1. Vitória: Proteoria, 2001. p.67-79.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. A formação docente no contexto da legislação educacional brasileira atual. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES. VIII., 2005, Assis, SP. História da formação docente no Brasil. *Anais...* Assis, SP: UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação/INEP. *Formação de Professores no Brasil (1990-1998)*. Brasília: INEP, 2002.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas educacionais Anísio Teixeira. *Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do censo escolar Educação Básica de 2007*. Brasília: INEP, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/INEP. *Formação de profissionais da Educação (1997-2002)*. Brasília: INEP, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Legislação Educacional: de 2003 a 2010*. Brasília: MEC, 2010.

\_\_\_\_\_. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física (PCNEF)*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 3v.: Il. Volume 1: Introdução.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.: Il. Volume 2: Formação Pessoal e social.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998c. 3v.: Il. Volume 3: Conhecimento de Mundo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referenciais Curriculares Nacionais dos cursos de Bacharelado e Licenciatura*. Brasília: MEC/SES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Subsídios para diretrizes nacionais curriculares para a educação básica – Diretrizes Curriculares Nacionais específicas para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

\_\_\_\_\_. 1987. Ministério da Educação. Conselho Federal. *Resolução CFE 3/1987*, de 16 de junho de 1987. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 1999. Ministério da Educação. Conselho Nacional. *Resolução CNE/CEB 1/1999*, de 7 de abril de 1999. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 1999. Ministério da Educação. Conselho Nacional. *Resolução CNE/CP 1/1999*, de 30 de julho de 1999. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2002a. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 1/2002*, de 18 de fevereiro de 2002. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2002b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP 2/2002*, de 19 de fevereiro de 2002. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2004a. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 0058/2004*, de 18 de fevereiro de 2004. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2004b. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 7/2004*, de 31 de março de 2004. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2007. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CES 142/2007*, de 14 de junho de 2007. Brasília-DF.

\_\_\_\_\_. 2009. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES 4/2009*, de 6 de abril de 2009. Brasília-DF.

BRZEZINSKI, Iria.(Org.). *Teses e Dissertações - 1998*. Brasília: INEP, 2006.

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. A Formação de Professores de Educação Física: quais saberes e quais habilidades. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.22, n.3, p.87-103, maio, 2001.

CAMPOS, Benedicto de. *Constituição de 1988: uma análise Marxista*. São Paulo: Alfa-Omega, 1990.

CAMPOS, Maria Malta. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. *Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências*, n.68, p.126-142, 1999.

CAMPOS, Rosânia. *Educação Infantil e Organismos Internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional*. 2008. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Florianópolis.

- CAMPOS, Roselane Fátima. *A reforma da formação inicial dos professores da Educação Básica nos anos de 1990: desvelando as tessituras da proposta governamental*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Florianópolis.
- CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. v.1. Vitória: Proteoria, 2001.
- CAPARRÓZ, Francisco Eduardo; ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de. (Orgs.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. v.2. Vitória: UFES, LESEF: Uberlândia:UFU, NEPEC, 2004.
- CAROS AMIGOS. *O que fazer para tirar o Brasil do atraso*. São Paulo: Editora Casa Amarela, n. 53, v. 15, junho, 2011.
- CAROS AMIGOS. São Paulo: Editora Casa Amarela, n. 173, v. 15, agosto, 2011.
- CARVALHO, Edmilson. *A produção dialética do conhecimento*. São Paulo: Xamã, 2008.
- CATANI, Denice et al.(orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CERISARA, Ana Beatriz. A produção acadêmica na área de Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira(Orgs.). **Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios**. 2.ed.<sup>a</sup> revista. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. p.19-49 (Coleção Polêmicas do nosso Tempo; 62)
- CHEPTULIN, Alexandre. *A Dialética Materialista: categorias e leis da dialética*. São Paulo: Alfa-Ômega, 2004.
- COLÉGIO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Boletim Informativo. Florianópolis: CBCE, n.1, jan./abr., 1996.
- COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CURY, Carlos R. Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.



\_\_\_\_\_. Reforma universitária na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional? *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 3-19, jul. 1997.

\_\_\_\_\_. Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB. In: BITTAR, Mariluce; OLIVEIRA, João Ferreira de; MOROSINI, Marília Costa (Orgs.). *Educação Superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

DAVID, Nivaldo Antônio Nogueira. A Formação de Professores para a Educação Básica: dilemas atuais para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v,23, n.2, p.119-133, jan., 2002.

DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. 3ªed. revista e ampliada. São Paulo: Atlas, 1995.

DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *Educação Escolar, Teoria do Cotidiano e a Escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)

\_\_\_\_\_. *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas: Autores Associados, 2000.

\_\_\_\_\_. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2ª ed. revista e ampliada. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton et al. *A Pedagogia Histórico-Crítica e o Marxismo: equívocos de (mais) uma crítica à obra de Dermeval Saviani*. Campinas: HISTEDBR ONLINE, 2011.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

ELKONIN, Daniil B. *Psicologia do Jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

EVANGELISTA, Olinda; TRICHES, Jocemara. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia: docência, gestão e pesquisa*. Itajaí/SC, 2008. Disponível em [www.gepeto.ced.ufs.br/arquivosolindaEJoce.pdf](http://www.gepeto.ced.ufs.br/arquivosolindaEJoce.pdf). Acesso em 08.11.2011.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. *Valorização ou Esvaziamento do Trabalho do Professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FAIRCLOUGH, Norman. *Discurso e mudança social*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da educação básica. *Educação e Sociedade*, v.26, n.92, p.1013-1038, Especial, out. 2005.

FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira(Orgs). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. 2.ed. revista. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. ( Coleção Polêmicas do nosso Tempo; 62)

FIALHO, Nadia Hage. *Universidade Multicampi*. Brasília: Plano Editora, Campinas: Autores Associados, 2005.

FREDERICO, Celso. *O Jovem Marx – 1843-1844: as origens da ontologia do ser social*. 2ªed. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. 4.ªed. Campinas: Papirus, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani. (org.) *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das idéias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v.14, 2009, n.40, p. 168-194, jan/dez, 2009.

GALLARDO, Jorge Sergio P. *Discussões preliminares sobre os objetivos de formação humana e de capacitação para a Educação Física escolar, do berçário até a quarta série do ensino fundamental*. 2003. Tese (Livre Docência) - UNICAMP. Campinas.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Epistemologia da Educação Física: as inter-relações necessárias*. Maceió: UFAL, 2007.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4.ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

- GILL, Rosalind. Análise do discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 7.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 12.<sup>a</sup> ed. Petrópolis: Vozes, 1999.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção Dialética da História*. 8.<sup>a</sup>ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.
- Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física. *Diretrizes curriculares para a Educação Física no Ensino Fundamental e na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis/SC*. Florianópolis: NEPEF/UFSC/SMEF, 1996.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a História*. 6.<sup>a</sup> ed. São Paulo, 2000.
- HERMIDA, Jorge Fernando (Org.). *Educação Física: conhecimento e saber escolar*. João Pessoa: Editora Universitária, 2009.
- HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 31, n.113, p.1337-1354, out/dez., 2010.
- KOAN, Walter O. *Infância. Entre Educação e Filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. 4.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica*. Educação & Sociedade. v.18, n.60, p. 15-35, dez, 1997. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n60/v18n60a1.pdf>> Acesso em: 27.04.2011.
- KRAMER, Sônia, et al. *Com a pré-escola nas mãos: uma alternativa curricular para a Educação Infantil*. São Paulo: Ática, 2003.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *A questão do ensino médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural*. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. *Trabalho e educação*. 2.<sup>a</sup>ed. Campinas: Papirus, 1994. P. 113-128.

KUNZ, Elenor. Formação Profissional em Educação Física: revisões e alienações. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 15, n.20-21, p.189-197, março/dezembro, 2003.

KUNZ, Elenor (org). et al. *Didática da Educação Física 2*. 2.<sup>a</sup>ed. Ijuí: Unijuí, 2004.

LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional. Lei 9.396/1996. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

LEAL, Elisabeth J. Machado. Um desafio para o pesquisador: a formulação do problema de pesquisa. *Contrapontos*, Itajaí, v.2, n.5, p. 227-235, maio. 2002.

LEONTIEV, Alexis. *O Desenvolvimento do Psiquismo*. São Paulo: Moraes, [s.d.]

LESSA, Sérgio. *Mundo dos homens: trabalho e ser social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

LESSA, Sérgio. *Trabalho e Proletariado no capitalismo contemporâneo*. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA, Elaine et al. As especificidades e os possíveis conteúdos da Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre movimento, brincadeira e tempo-espaço. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 19, n.29, p.103-128, dezembro, 2007.

LIMA, Kátia Regina de Souza. *Reforma da Educação Superior nos anos de contra-revolução neoliberal: de Fernando Henrique Cardoso a Luis Inácio Lula da Silva*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFF. Rio de Janeiro.

LOPES, Alice Casimiro. *Política de Currículo: recontextualização e hibridismo*. Currículo sem fronteiras. v.5, n.2, p. 50-64, jul/dez, 2005. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 06.12.2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MALAGODI, Edgar. *O que é Materialismo Dialético*. 3.<sup>a</sup> ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

MACHADO, Lucília Regina de Souza et al. *Trabalho e Educação*. 2.<sup>a</sup> ed. Campinas: Papyrus, 1994. (Coletânea CBE)

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ªed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. (1ª reimpressão). São Paulo: Boitempo Editorial, 2009.

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I. 21ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MELLO, Rosângela Aparecida. *A necessidade histórica da Educação Física na Escola: a emancipação humana como finalidade*. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - UFSC. Florianópolis.

MENEZES, Luiz Carlos. Formar professores: tarefa da universidade. In: CATANI, Denice et al. (orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.115-120.

MÉSZÁROS, Istvan. *A Teoria da Alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MEZZARI, Janair; GARBIN, Inelve Mª Favaretto; WENDHAUSEN, Adriana M. P. Educação Física na Educação Infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 19, n.29, p.29-54, dezembro, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. 7ª ed. São Paulo – Rio de Janeiro: Hucitec – Abrasco, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). Et al. *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 12ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. 12.ª reimpressão. São Paulo: EPU, 2001. (Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino)

MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N. S.(Orgs.). *A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Editora UFRGS/Sulina, 2004.

MORAES, Maria Célia Marcondes (org.). *Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e políticas de formação docente*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

MORAES, Maria Célia Marcondes et al. *Sociedade do Conhecimento: eficaz controle epistêmico do ato de conhecer*. Florianópolis/SC, 2004. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/pdfs/51-of7b-st4.pdf>. Acesso em 08.11.2011.

MOREIRA, Antonio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Currículo, Cultura e Sociedade*. 11ªed. São Paulo, 2009.

MOTRIVIVÊNCIA. Florianópolis: Editora da UFSC, n.13, v.21, novembro, 1999. Elementos Teórico- Metodológicos para a Educação Física.

MOTRIVIVÊNCIA, Santa Catarina, n.29, v. 19, dezembro, 2007. Especial – Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis: problematizando limites e possibilidades.

MUÑOZ, Gabriel H. et al. *Reforma Curricular dos cursos de Licenciatura em Educação Física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino*. Pensar a Prática, v.9, n.2, p. 231-248, jul/dez, 2006.

NASCIMENTO, Maria Evelyn P. do. Os profissionais da Educação Infantil e a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; PALHARES, Marina Silveira (Orgs). *Educação Infantil Pós – LDB: rumos e desafios*. 2.ed. revista. Campinas: Autores Associados FE/UNICAMP; São Carlos: Editora da UFSCAR; Florianópolis: Editora da UFSC, 2000. (Coleção Polêmicas do nosso Tempo; 62)

NUNES, Clarice. Formação docente no Brasil: entre avanços legais e recuos pragmáticos. Rio de Janeiro. *Teias*. Faculdade de Educação/UERJ. Rio de Janeiro, n.1, v.1, p.1-23, jun, 2000.

NUNES, Kezia Rodrigues; AROEIRA, Kalline Pereira. *A formação do professor de Educação Física para a Educação Infantil: uma análise do debate em periódicos (1973-1999)*. [artigo científico]. Disponível em: <[http://www.proteoria.org/textos/2004\\_sepef\\_kezia\\_kalline.pdf](http://www.proteoria.org/textos/2004_sepef_kezia_kalline.pdf)>. Acesso em 27.04. 2011.

NUNES, Mário Luiz, RÚBIO, Kátia. O(s) Currículo(s) da Educação Física e a constituição de identidade de seus sujeitos. *Currículo sem fronteiras*. v.8, n.2, p.55-67, jul/dez, 2008. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)> Acesso em: 06 dez 2010.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz de. Concepção de infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.26, n.3, p.95-109, maio, 2005

\_\_\_\_\_. *Concepção de infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEF, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

\_\_\_\_\_. Educação Física na Educação infantil: uma questão para debate. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12. 2001, Caxambu, *Anais...* Caxambu: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, 2001. p.1-6.

\_\_\_\_\_. Educação Física: qual seu lugar na Educação Infantil? In: Souza. A.S. (Org.). *Desafios para uma Educação Física Crítica*. São Paulo: Editora Cult, 2005. p.55-78.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A LDB e o Contexto Nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil, 4. 1997, Campinas, *Anais...* Campinas: HISTEDBR, 1997. p.816-827.

OLIVEIRA, Vitor Marinho. *Consenso e conflito da Educação Física brasileira*. Campinas: Papyrus, 1994.

\_\_\_\_\_. *O que é Educação Física*. 9.ªed. São Paulo: Brasiliense, 1993 (Coleção Primeiros Passos).

ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião Rodrigues; MATTOS, Valci Maria.(orgs). *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PAIXÃO, Léa Pinheiro. Prefácio. In: BORGES, Cecília Maria Ferreira. *O professor de Educação Física e a construção do saber*. 4ªed. Campinas: Papyrus, 2004.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas Pós-Críticas em Educação no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n.122, p.283-303, maio/ago. 2004.

PEREIRA, Márcio de Moura; MOULIN, Alexandre F. V. (Orgs.) *Educação Física: Fundamentos para intervenção do profissional provisionado*. Brasília: CREF7, 2006.

PERONI, Vera. Maria Vidal. O Estado brasileiro e a política educacional dos anos 90. In: ANPED, 2000, Caxambú. Anuário GT

Estado e Política educacional Políticas, Gestão e Financiamento da Educação. Goiânia: GEV, 2000. v. 1. p. 51-68.

PICELLI, Juciylena A. *Produção Científica sobre Educação Infantil nos mestrados e doutorados em Educação Física no Brasil, 2002*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

PIMENTEL, Alessandra. *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Cadernos de Pesquisa, Rio de Janeiro, n.114, p.179-195, nov. 2001.

PLANO nacional de educação. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

PROUT, Alan. Reconsiderando a Nova Sociologia da Infância. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, v. 40, n.141, p.729-750, set/dez, 2010.

QUINTEIRO, Jucirema. *Infância e Escola: uma relação marcada por preconceitos*. 2000. Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas à Educação) - UNICAMP. Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de. (orgs). *Participar, Brincar e Aprender: exercitando os direitos da criança na escola*. Araraquara: Junqueira & Marins; Brasília: Capes, 2007.

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Autores Associados, n.2, v.23, jan., 2002. (Educação Física Escolar)

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Autores Associados, n.1, v.22, setembro, 2000. (Epistemologia e Educação Física)

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Autores Associados, n.3, v.22, maio, 2001. (Formação Profissional Docente e Prática Educativa em Educação Física)

REVISTA BRASILEIRA DE CIÊNCIAS DO ESPORTE. Campinas: Autores Associados, n.º3, v.26, maio, 2005. (Infância e Educação Física/Ciências do Esporte)

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *Educação Escolar: que prática é essa?* Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; 81).



RICHARDSON, Roberto J. et al. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, Eloísa A. C.; KRAMER, Sonia (Orgs.). *Educação Infantil: enfoques em diálogo*. Campinas: Papirus, 2011.

ROCHA, Eloísa A. C. *Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para a Educação Infantil*. Florianópolis, 2008 (no prelo).

\_\_\_\_\_. *A Pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – UNICAMP. Campinas.

RODRIGUES, Anegleyce Teodoro. Gênese e sentido dos Parâmetros Curriculares Nacionais e seus desdobramentos para a Educação Física escolar brasileira. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v,23, n.2, p.135-147, jan., 2002.

SACRISTÁN, José Gimeno. *O aluno como invenção*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

\_\_\_\_\_. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3ªed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sanchez.(org.) *Pesquisa Educacional: quantidade – qualidade*. 3ªed. São Paul: Cortez, 1995. (Coleção Questões da Nossa Época; 42)

SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de. (orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAYÃO, Deborah 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.

\_\_\_\_\_. *Educação Física na pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis.

\_\_\_\_\_. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 11, n.13, p.221-238, novembro, 1999.

\_\_\_\_\_. *Relações de gênero e trabalho docente na Educação Infantil: um estudo de professores em creche*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC. Florianópolis.

SAYÃO, Deborah Thomé; VAZ, Alexandre Fernandez; PINTO, Fábio Machado. A prática de ensino e a infância na formação de professores (as) de Educação Física. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 12, 2001. Caxambu. *Anais...Caxambu*, 2001. p. 1-9.

SAVIANI, Dermeval. *Do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. *Escola e democracia*. Edição comemorativa. São Paulo: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. *Especial de Educação I*. Caros Amigos, São Paulo, v.15, 2011, n.173, p.5-5, agosto, 2011.

\_\_\_\_\_. *A nova lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. (revista e ampliada). São Paulo: Autores Associados, 2003.

SCHEIBE, Leda; BAZZO, Vera Lúcia. Políticas Governamentais para a Formação de Professores na atualidade. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.22, n.3, p.9-21, maio, 2001.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: das determinações legais às práticas institucionalizadas*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – UFSC. Florianópolis.

SEVERINO, Antônio Joaquim, *Metodologia do trabalho científico*, 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SHIROMA, E. O. et al. *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e procedimentos para análise conceitual de documentos de política educacional. In: Shiroma, E. O. (org.). *Um metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional*. EED/UFSC/GEPETO, 2004 (Relatório de Pesquisa).

SHIROMA, Eneida O.; EVANGELISTA, Olinda (Coords.). *A linguagem da Reforma: metodologia para análise conceitual de documentos auxiliada por computador*. UFSC/CED/DEEE, 2004 (Relatório Final de Pesquisa)

SIMÃO, Márcia Buss. Educação Física na Educação Infantil: refletindo sobre a “hora da Educação Física”. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 27, n.25, p.163-172, dezembro, 2005.

SILVA, Cecília da. *A infância na formação universitária do professor de Educação Física: a emergência de uma disciplina*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis.

SILVA, Eduardo Jorge. Educação Física como componente curricular na Educação Infantil: elementos para uma proposta de ensino. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Campinas, v.26, n.3, p.127-142, maio, 2005.

SILVA, Maurício Roberto da. Exercícios de ser criança: corpo em movimento e a cultura lúdica nos tempos-espacos na Educação Infantil da Rede Municipal de Florianópolis ou por que toda criança precisa brincar (muito)? *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 19, n.29, p.141-196, dezembro, 2007.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Carmen. *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmen Lúcia. *O pensamento médico-higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*. 1990. Dissertação (Mestrado em Educação) – PUC. São Paulo.

SORIANO, Raúl Rojas. *Manual de Pesquisa Social*. Petrópolis: Vozes, 2004.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira de; SILVA, Eurides Brito da. *Como entender e aplicar a Nova LDB*. São Paulo: Pioneira, 1997

SOUSA JUNIOR, Luiz de. Reformas educativas e qualidade de ensino. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu. *Anais eletrônicos...* Caxambu: ANPED, 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/24/T0555205584949.doc>>. Acesso em: 07.09.2011.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. O saber e o fazer pedagógicos da Educação Física na cultura escolar: o que é um componente curricular? In: CAPARRÓZ, Francisco Eduardo. (Org.) *Educação Física escolar: política, investigação e intervenção*. v.1. Vitória: Proteoria, 2001. p.81-92.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *A Pedagogia e as grandes Correntes Filosóficas*: Pedagogia da essência e Pedagogia da existência. 3ª ed. Lisboa, PT: Livros Horizonte, 1984.

SZYMANSKI, Heloísa (org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. *A Entrevista na Pesquisa em Educação*: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação; v.4)

TAFFAREL, Celi Nelza Zulke. *A formação do profissional da educação*: o processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no curso de Educação Física. 1993. Tese (Doutorado em Educação) - Unicamp. Campinas.

TONÁCIO, Glória de Melo. Os Institutos Superiores de Educação e seus cursos superiores: a condição capitalista dependente. In: ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. V., 2011, Florianópolis, SC. *Marxismo, Educação e Emancipação Humana. Anais...* Florianópolis, SC: Universidade Federal Santa Catarina, 2011.

TORRES, Maria Emília Amarante. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v.9, n.13, p.76-88, jun. 2003.

TONET, Ivo. *Educação, Cidadania e Emancipação Humana*. Ijuí: Unijuí, 2005. (Coleção Fronteiras da Educação)

\_\_\_\_\_. *Marxismo e Educação*. Maceió, 2009

TONET, Ivo, NASCIMENTO, Adriano. *Descaminhos da Esquerda*: da centralidade do trabalho à centralidade da política. São Paulo: Alfa-Omega, 2009.

TUMOLO, Paulo Sergio. Trabalho, educação e perspectiva histórica da classe trabalhadora: continuando o debate. *Revista Brasileira de Educação*, v.16, n.47, p. 443-519, maio/ago, 2011.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. Projeto Curricular do curso de Licenciatura em Educação Física do Campus II - Alagoinhas, do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia. UNEB: Bahia, 2005.

UNEB. Disponível em: <<http://www.uneb.br>>. Acesso em: 22 maio de 2011.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da Práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – Clacso; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VELOSO, Jacques et al. *Estado e Educação*. Campinas: Papyrus, 1992. (Coletânea CBE)

VERHINE, Robert E. Prefácio. In: FIALHO, Nadia Hage. *Universidade Multicampi*. Brasília: Plano Editora, Campinas: Autores Associados, 2005.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes; MEDEIROS, Francisco Emílio de. A produção do conhecimento em Educação Física na Educação Infantil no contexto histórico da Rede Municipal de Florianópolis(SC): levantamento dos eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 19, n.29, p.55-74, dezembro, 2007.

VIEIRA, Carmen Lúcia Nunes; WELSCH, Nadége Luise N. de Abreu. O lugar da infância e da formação humana na formação inicial em Educação Física. *Motrivivência*, Santa Catarina, v. 19, n.29, p.129-140, dezembro, 2007.

VIGOTSKI, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *O Desenvolvimento Psicológico na Infância*. São Paulo, 1998

WENDHAUSEN, Adriana Maria P. *O processo de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação infantil no município de Florianópolis: 1993-2004*. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis.



**APÊNDICE - Entrevista com a Coordenadora do Curso de  
Educação Física da UNEB – campus II - Alagoinhas**

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB - CAMPUS II – ALAGOINHAS

**I – A FORMAÇÃO DA PROFESSORA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1. Como se deu o processo de formação profissional? A escolha da área, a instituição, a trajetória acadêmica, momentos ou experiências que foram significativos.
2. Como você avalia seu curso de formação? (estrutura, currículo, professores, disciplinas etc.)
3. Quais foram os aspectos que mais contribuíram (elementos consistentes) e/ou que dificultaram (elementos fracos) na sua formação em relação à atuação na educação infantil?

**II – O SER/ATUAR COMO PROFESSORA**

4. Você trabalhou na educação básica? Como se deu à transição de estudante a professora de um curso de formação?
5. Sua formação repercute significativamente na sua atuação como docente? O que é ser professora em um curso de formação em Educação Física?
6. Pode-se dizer que existe uma Educação Física Infantil a partir da Educação para a criança de 0 a 5 anos trabalhada no currículo? Existe algum parâmetro que possa confirmar? O licenciado teria alguma dificuldade na sua atuação na Educação Infantil?

**III – COORDENAÇÃO DO CURSO**

7. Fala-nos sobre o curso de Educação Física/UNEB – campus II - Alagoinhas
8. Os professores e suas disciplinas.
9. No primeiro encontro você citou Eliana Ayoub e Elenor Kunz, que contribuições esses autores trazem para a estruturação de uma Educação Física na Educação Infantil de forma efetiva?
10. Gostaria de retomar a questão da Escola como espaço de aprendizagem e desenvolvimento da criança de 0 a 5 anos. Vital Didonet (2001) fala em Centro de Educação Infantil, em Florianópolis existem o NDI: Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o NEI - Núcleo de Educação Infantil, não poderíamos pensar nesta direção ao invés de correremos o risco de “**escolarizarmos**” a educação infantil do mesmo modo que a tornamos uma **grande** creche?



11. O que é e o que representa curso de Educação Física/UNEB – campus II – Alagoinhas no processo de formação de professores em Educação Física no estado da Bahia?
12. Os documentos **CNE/CP 1/2002** (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) e **CNE/CP 2/2002** (referente à carga horária para integralização destes cursos) interferiram de alguma maneira na elaboração do projeto político pedagógico do curso?
13. E os nossos documentos específicos: **CNE/CES 0058/2004 - Diretrizes Curriculares de E.F.** e **CNE/CES 4/2009 - carga horária**, como foram apreendidos pelo coletivo do curso?
14. O que avalia os professores e as disciplinas do curso?
15. O curso possibilita uma formação sólida e consistente do (a) professor (a) de Educação Física para atuar na Educação Infantil?
14. Como se insere a questão cuidar/educar na área da Educação Física? Quem articula esse debate no curso?
16. No primeiro encontro você citou Eliana Ayoub e Elenor Kunz, que contribuições esses autores trazem para a estruturação de uma Educação Física na Educação Infantil de forma efetiva?
17. Por fim, gostaria que analisasse o que dizem as autoras: Taffarel, 1993, Sayão, 1999 e Arantes, 2005
18. Há algo que considera importante ser falado/discutido na formação em Educação Física para atuação na Educação Infantil, mas que não fez parte desses dois encontros?



**ANEXOS - Fluxogramas dos Cursos de Educação Física das  
Estaduais Baianas**



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
Anatomia Aplicada a Educação Física 75   04	Fisiologia Humana 75   04	Fisiologia da Educação Física 60   03	Cinesologia 60   04	1ª Socorros e Urgência em Educação Física 45   03	Tônus Essenciais I 45   03	Nutrição e Educação Física 45   03	
Crescimento e Desenvolvimento Humano 45   03	Aprendizagem Motora 45   03	Educação Psicomotora 45   03	Fundamentos de Psicologia Aplicados à Educação Física 45   03	Terra do Lazer 45   03	Ética e Legislação em Educação Física 45   03	Meio Ambiente Desenvolvimento e Educação Física 45   03	Eletiva II 45   03
Trabalho, Cultura, Tecnologia e Educação 45   03	Sociedade e Economia 45   03	Didática em Educação Física 45   03	Gestão de Processos Educacionais nas Ações Coletivas 45   03	Medidas e Avaliação 60   04	Jogos e Atividades Lúdicas 45   02	Atividade Física e Saúde 60   03	Temas Especiais II 45   03
História da Educação, da Educação Física e Esporte 45   03	Fundamentos Filosóficos e Socio-Antropológicos da Educação Física 45   03	Política Educacional e Estrutura de Ensino 45   03	Oficina de Experiência Docente em EF Escolar 60   02	Oficina de Experiência Docente em Esporte 60   02	Oficina de Experiência Docente em Lazer 60   02	Oficina de Experiência Docente em AF e Saúde 60   02	Estágio Supervisionado em EF Escolar 180   04
Português Instrumental 45   03	Inglês Instrumental 45   03	Iniciação à Pesquisa em Educação Física I 45   03	Iniciação à Pesquisa em Educação Física II 45   03	Teoria e Método de Treinamento Desportivo 60   04	Administração e Organização Esportiva 45   03	Pesquisa Orientada I (Projeto) 45   03	Pesquisa Orientada II (Monografia) 60   04
Metodologia de Ensino de Capoeira 60   03	Metodologia de Ensino de Atletismo 60   03	Metodologia de Ensino de Esportes Aquáticos 60   03	Metodologia de Ensino de Esportes da Natureza 45   02	Metodologia de Ensino de Dança 45   02	Atividade Física Não Escolar 60   03	Opcativa I 45   03	Opcativa II 45   03
Metodologia de Ensino de Ginástica 60   03 25h   22cr	Metodologia de Ensino de Jogos Pré-Desportivos 60   03 25h   22cr	Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos I (Futebol e Variantes) 60   03 24h   21cr	Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos II (Handebol e Basquete) 60   03 24h   20cr	Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos III (Voleibol e Variantes) 60   03 25h   21cr	Educação Física Especial 60   03 24h   19cr	Eletiva I 45   03 23h   20cr	

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE**  
**QUADRO RESUMO DOS EIXOS TEMÁTICOS POR SEMESTRE DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

EIXO/SEMESTRE	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º
<b>BIODINÂMICO</b>	Anatomia Aplicada à Educação Física	Fisiologia Humana	Fisiologia da Educação Física	Ginasiologia	Primeiros Socorros e Urgência em Educação Física		Nutrição e Educação Física	
<b>PSICODINÂMICO</b>	Crescimento e Desenvolvimento Humano	Aprendizagem Motora	Educação Psicomotora	Fundamentos de Psicologia Aplicada à Educação Física				
<b>FILOSÓFICO-FÍSICO-ANTROPOLÓGICO</b>	História da Educação e História da Educação Física e Esportes	Sociedade e Economia	Filosofias e Sociologia Antropológicas da Educação Física			Ética e Inserção em Educação Física	Meio Ambiente e Desenvolvimento	
<b>PRODUÇÃO E VEICULAÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	Português Instrumental	Inglês Instrumental	Iniciação à Pesquisa em Educação Física I	Iniciação à Pesquisa em Educação Física II			Pesquisa Orientada I (Projeto Monográfico)	Pesquisa Orientada II (Monografia)
<b>TÉCNICO-METODOLÓGICO</b>	Metodologia de Ensino de Capoeira Metodologia de Ensino de Ginástica	Metodologia de Ensino de Atletismo Metodologia de Ensino de Jogos Esportivos	Metodologia de Ensino de Atividades Aquáticas Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos (Futebol e variantes)	Metodologia de Ensino de Esportes da Natureza Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos (Basquete e Handebol)	Metodologia de Ensino de Dança Metodologia de Ensino de Esportes Coletivos (Voleibol e variantes)			
<b>PEDAGÓGICO</b>			Didática em Educação Física Política Educacional e Estrutura do Ensino	Gestão dos Processos Educativos nas Ações Coletivas Oficina de Experiência Docente em Educação Física Escolar				Estágio Supervisionado em Educação Física Escolar
<b>APROFUNDAMENTO TÉCNICO</b>						Tópicos Especiais I	Optativa I Eletiva I	Tópicos Especiais II Optativa II Eletiva II
<b>AMPLIAÇÃO DA LICENCIATURA (APROFUNDAMENTO)</b>					Teorias do Lazer Medidas e Avaliação Teoria e Método do Treinamento Esportivo Oficina de Experiência Docente em Esporte	Jogos e Atividades Lúdicas Oficina de Experiência Docente em Lazer Administração e Organização Esportiva Atividade Física Não Escolar Educação Física Especial	Oficina de Experiência Docente em Atividade Física e Saúde Atividade Física e Saúde	

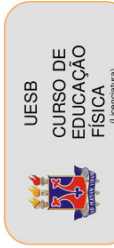
**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS II**  
**FLUXOGRAMA DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

1º Semestre	2º Semestre	3º Semestre	4º Semestre	5º Semestre	6º Semestre	7º Semestre	8º Semestre
<b>Metodologia do trabalho científico I (60h)</b>	<b>Fundamentos Histórico-Filosóficos (60h)</b>	<b>Metodologia do Trabalho Científico II (60h)</b>	<b>Optativa (60h)</b>	<b>Políticas de educação e gestão escolar (60h)</b>	<b>Mídia, Esporte e Lazer (60h)</b>	<b>Optativa (60h)</b>	<b>Optativa (60h)</b>
<b>Didática (60h)</b>	<b>História da Educação Física e Esporte (60h)</b>	<b>Psicologia da educação (60h)</b>	<b>Lazer e Meio Ambiente (60h)</b>	<b>Primeiros Socorros (60h)</b>	<b>Educação e ludicidade (60h)</b>	<b>Projeto de pesquisa (60h)</b>	<b>TCC - Monografia (60h)</b>
<b>Fundamentos anatômico-biológicos (60h)</b>	<b>Atividade física e saúde coletiva (60h)</b>	<b>Medidas e avaliação em atividade física (60h)</b>	<b>Fisiologia do Exercício (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia da Nataçao (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia do treinamento corporal esportivo (60h)</b>	<b>Atividade Física para grupos especiais (60h)</b>	<b>Estágio curricular IV (105h)</b>
<b>Fundamentos sócio-antropológicos (60h)</b>	<b>Ordenamento Legal e Políticas Públicas em Educação Física, Esporte e Lazer (60h)</b>	<b>Corpo e movimento para pessoas com deficiência (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia da Dança (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia da Capoeira (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia da Luta (60h)</b>	<b>Oficina V optativa (45h)</b>	

<b>Conhecimento e Metodologia do Jogo (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia do Esporte I (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia do Esporte II (60h)</b>	<b>Conhecimento e Metodologia da ginástica / hidroginástica (60h)</b>	<b>Estágio curricular I (105 h)</b>	<b>Estágio curricular II (105h)</b>	<b>Estágio curricular III (105h)</b>
<b>Oficina I Atividade Física (45 h)</b> <b>345h</b>	<b>Oficina II Futebol (45h)</b> <b>345h</b>	<b>Oficina III Biodança (45h)</b> <b>345h</b>	<b>Oficina IV Atletismo (45h)</b> <b>345h</b>	<b>345h</b>	<b>345h</b>	<b>330h</b>
						<b>225h</b>

**COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO 1: FUNDAMENTOS**  
**COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO 2: CONHECIMENTO E METODOLOGIA**  
**COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO 3: SISTEMATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO**  
**COMPONENTES CURRICULARES DO UNIVERSO TEMÁTICO 4: PRÁXIS PEDAGÓGICA**





Reconhecido Dec. nº 8.565 - DOE 14 e 15.06.03

CAMPUS JEQUÊ (RESPERTINO)

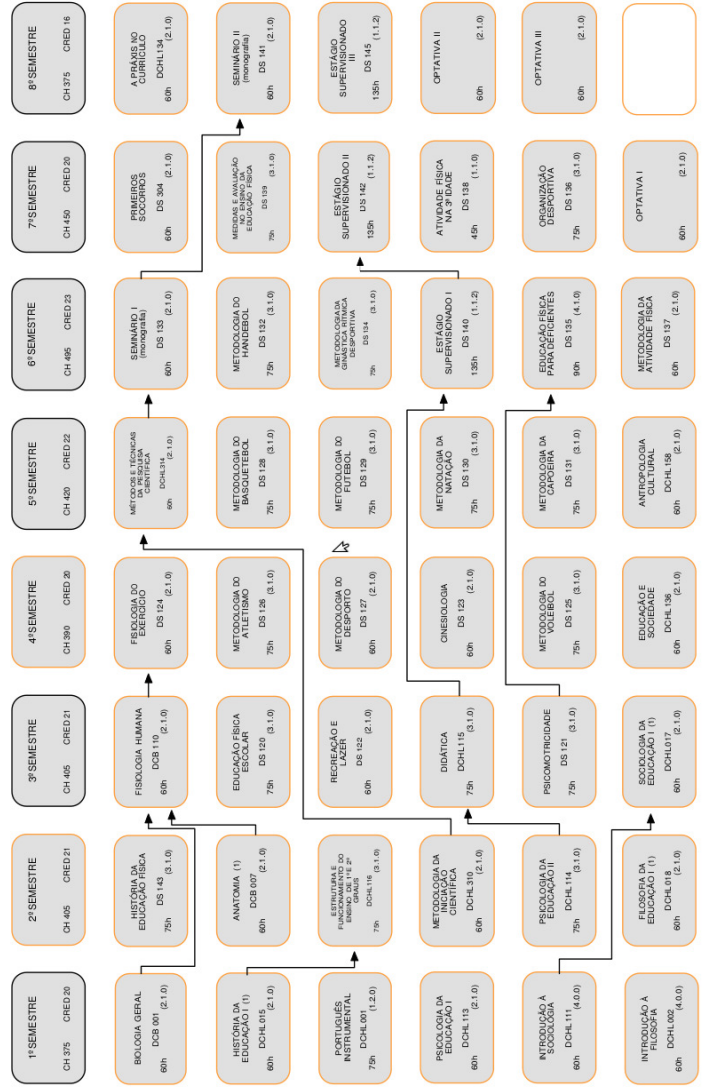
TOTAL 3.516 horas - 163 créditos

Sessão cumpridas durante o curso 200 horas de Atividades Complementares

FLUXOGRAMA

COLEGIADO DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
GERÊNCIA ACADÊMICA (PROGRAD)

BASE: DEZEMBRO 2010



## OPTATIVAS

180 h - 9 créditos

ESTATÍSTICA EDUCATIVA DCE-116 60h (2.1.0)	BIOMÉTRICA DCE-119 60h (2.1.0)	DANÇA DS-410 60h (2.1.0)	MISCELAGEM DS-411 60h (2.1.0)	FUTSAL DS-412 60h (2.1.0)	FUTEBOL DS-413 60h (2.1.0)	HANDEBOL DS-414 60h (2.1.0)	NATAÇÃO DS-415 60h (2.1.0)	VOLEIBOL DS-416 60h (2.1.0)	GINÁSTICA ADAPTADA DS-417 60h (2.1.0)
BASQUETEBOLE DS-418 60h (2.1.0)	CAPOEIRA DS-419 60h (2.1.0)	ATLETISMO DS-420 60h (2.1.0)	HERCULONÍSTICA DS-421 60h (2.1.0)	GINÁSTICA ESTÉTICA DS-422 60h (2.1.0)	AVALIÇÃO FUNDAMENTAL DS-423 60h (2.1.0)	JUDO DS-424 60h (2.1.0)	KARATE DS-425 60h (2.1.0)	TAI CHIHUAN DS-426 60h (2.1.0)	YOGA DS-427 60h (2.1.0)
GINÁSTICA ARTÍSTICA DS-428 60h (2.1.0)	CULTURA BRASILEIRA I DCHL-127 60h (2.1.0)	CULTURA BRASILEIRA II DCHL-308 60h (2.1.0)	TREINAMENTO DESPORTIVO DS-429 60h (2.1.0)	INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO DCE-415 60h (2.1.0)					



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA**  
**AUTORIZADA PELO DECRETO FEDERAL N° 77.496 DE 27-4-1976**  
**Reconhecida pela Portaria Ministerial n° 874/86 de 19.12.86**  
**COLEGIADO DO CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

2004.1	2004.2	2005.1	2005.2	2006.1	2006.2	2007.1	2007.2
1º semestre Anatomia Aplicada à Educação Física (75) BIO 344	2º semestre Análise Filosófica da Educação Física/EspORTE/Lazer (60) SAU1144	3º semestre Metodologia do Ensino da Educação Física (75) EDU361	4º semestre Política e Gestão Educacional (60) EDU 114	5º semestre Educação Física Adaptada (75) SAU152	6º semestre Metodologia do Ensino da Dança (75) SAU149	7º semestre Políticas Públicas/Planejamento e Gestão em Educação/Física/EspORTE e Lazer (60)SAU157	8º semestre Monografia (75) SAU 153
Biologia Humana Aplicada à Educação Física (75) BIO144	Didática (75) EDU201	Fisiologia Humana (60) BIO407	Fisiologia do Exercício (60) BIO450	Medidas e Avaliação em Educação Física (60)SAU142	Treinamento Desportivo (60) SAU143	Primeiros Socorros (60) SAU150	
Análise Sócio-Antropológica da Educação Física/EspORTE/Lazer (75) SAU139	Introdução ao Trabalho Científico (75) SAU145	Metodologia do Ensino do EspORTE I (90) SAU146	Nutrição Aplicada à Educação Física (60) SAU160	Atividade Física e Saúde Coletiva (75) SAU269	Trabalho e Lazer (60) SAU155	Estudo das Manifestações Culturais (75) SAU158	
Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem em (60) EDU627	Bioquímica Aplicada à Educação Física (60) BIO458	Metodologia do Ensino das Atividades Aquáticas (75) SAU148	Desenvolvimento e Aprendizagem Motora (60) SAU116	Optativa (60) SAU	Optativa (60) SAU	Optativa (60) SAU	
Análise Histórica da Educação Física/EspORTE e Lazer (60) SAU140	Cinesiologia (60) BIO217	Metodologia do Ensino da Gimnástica (75) SAU147	Metodologia do Ensino do EspORTE II (90) SAU151	Metodologia do Ensino do Jogo (75) SAU154	Seminário de Projeto de Pesquisa (75) SAU156	Optativa (60) SAU	
PRÁTICA CURRICULAR I (100) SAU161	PRÁTICA CURRICULAR II (100) SAU162	PRÁTICA CURRICULAR III (100) SAU163	PRÁTICA CURRICULAR IV (100) SAU164	ESTÁGIO CURRICULAR I E II (100) EDU575	ESTÁGIO CURRICULAR I E II (100) EDU576	ESTÁGIO CURRICULAR III E IV (100) EDU577	ESTÁGIO CURRICULAR IV (100) EDU578
445	430	460	430	445	450	415	175