

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA:
DA ESPECIALIZAÇÃO DISCIPLINAR À POSSIBILIDADE DE
TRABALHO PEDAGÓGICO INTEGRADO**

Florianópolis

Centro de Ciências da Educação da UFSC

1996

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA:
DA ESPECIALIZAÇÃO DISCIPLINAR À POSSIBILIDADE DE
TRABALHO PEDAGÓGICO INTEGRADO**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, tendo como orientadora a Profa. Dra. Leda Scheibe

Florianópolis

Centro de Ciências da Educação da UFSC

1996



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

***“EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: DA ESPECIALIZAÇÃO
DISCIPLINAR À POSSIBILIDADE DE TRABALHO PEDAGÓGICO
INTEGRADO”.***

Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do Centro
de Ciências da Educação em cumprimento
parcial para a obtenção do título de Mestre
em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 10/12/96

Profa. Dra. Leda Scheibe-UFSC (Orientadora)

Profa. Dra. Gisela Wajskop-USP/SP (Examinadora)

Prof. Dr. Elenor Kunz-UFSC (Examinador)

Profa. Dra. Ana Beatriz Cerisara-UFSC (Examinadora)

DEBORAH THOMÉ SAYÃO

Florianópolis, Santa Catarina, Dezembro de 1996.

AGRADECIMENTOS

Este estudo só se tornou possível porque contou com a contribuição de inúmeras pessoas às quais gostaria de agradecer:

-aos professores e professoras da Rede Municipal de Ensino pela disponibilidade e confiança em mim depositadas;

-à Secretaria Municipal de Educação de Florianópolis e, em especial, aos integrantes do Grupo de Estudos Ampliado em Educação Física na Educação Infantil;

-à todas as direções das Creches e Núcleos de Educação Infantil onde realizei a pesquisa empírica por terem favorecido meu acesso a estas unidades;

-aos integrantes do Núcleo de Estudos em Educação de zero a seis anos do Centro de Ciências da Educação da U.F.S.C. por terem me recebido e, em especial à Profa. Eloisa Acires Candau Rocha pela leitura atenta que fez em muitos momentos desta dissertação fazendo o papel de verdadeira co-orientadora do estudo;

-a todos os amigos que, desde o início do processo de seleção, torceram por mim, especialmente à Maria Renata, Ivo e Marília, Marreca e Sedilene - também pelo papel de revisora do texto -, Lú; Mirella, Méri, Olga Miranda, à Ana Cristina Delgado que foi parceria de todas as horas e à Beta que sempre pensava...

- aos amigos que deixo em Florianópolis Helô e Paulo Capela - que nos receberam e foram companheiros incansáveis -, Maneca e Ana Bertha - que chegaram depois e deram muita força, Paulo Sandrini, Sílvia Oliveira, Ivan Brognoli e com carinho, ao Pedro Cabral Filho, pessoa muito especial que me abriu muitas portas;

-às "meninas" do Grupo de Estudos: Articulação Piaget e Psicanálise;

-à Ana Marcia Silva que desde a apresentação do projeto, deu dicas importantes ao trabalho;

-às professoras do Curso de Mestrado em Educação do CED/U.F.S.C. pelo acesso aos saberes...e ao Prof. Selvino Assmann por ser um grande mestre que nos faz (des) aprender a cada momento;

-à minha orientadora Profa. Leda Scheibe que sempre soube conciliar sua agenda extremamente atarefada com meus momentos de desorientação contribuindo com sua experiência, serenidade e compromisso;

- a CAPES pelo apoio financeiro

- ao Nico e à Marina a quem qualquer agradecimento é muito pouco para expressar o muito que sentiram junto comigo.

***Àquelas crianças que têm sido
cerceadas de seu direito de brincar.
Aos adultos que as cuidam e educam
e que poderiam vê-las, simplesmente,
como crianças.***

RESUMO

O objetivo maior deste estudo é compreender a natureza da inserção da Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Neste sentido, além de problematizar, no quadro da Pré-Escola brasileira, a discussão de sua especificidade e, no quadro da Educação Física, as suas referências para crianças de 0 a 6 anos, analisa a trajetória de uma experiência na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis-S.C. onde esta disciplina/atividade foi implantada por intermédio de "profissionais especializadas", em 1982, persistindo até 1995. A partir das representações docentes - tanto de professoras de sala, quanto de professoras de Educação Física - e dos documentos produzidos no período, busquei identificar a especificidade que a Educação Física, historicamente, traçou para si enquanto componente curricular da educação de crianças da faixa etária de quatro a seis anos de idade. Nesta direção, a organização do trabalho pedagógico e as interações entre as diferentes profissionais foram, também, alvo de análise. 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. As representações das diferentes profissionais quando cruzadas com a "História das Disciplinas Escolares", como abordagem da Sociologia do Currículo, apontam uma concepção fragmentária do conhecimento onde o "corpo", como o campo de domínio da Educação Física, está vinculado à ordem do psicomotor e a "mente" está em estreita relação com a cognição, desconhecendo-se, assim, a criança como ser histórico-social que apreende o mundo. Além disto, através das interações corporais que estabelece com as outras crianças e com os adultos e, em face de suas características e necessidades, tem sua forma privilegiada de linguagem no brincar.

RÉSUMÉ

L'objet majeur de cette étude est celui de comprendre la nature de l'insertion de l'Éducation Physique dans le domaine de l'Éducation Infantile. Dans ce sens outre soulever la problématique autour de la discussion de son spécificité dans le cadre de la Pré-École brésilienne et autour de ses références pour les enfants de zéro à six ans, ce travail de recherche analyse le parcours d'une expérience dans le Réseau Municipal d'Enseignement à Florianópolis - SC où cette discipline/activité a été mise en oeuvre de 1982 à 1995, par l'entremise de "professionnels spécialisés". A partir des représentants du corps d'enseignants - de salle de classe comme ceux d'Éducation Physique - et des documents produits dans la période, j'ai cherché à identifier la spécificité que l'Éducation Physique, historiquement, s'est tracée en tant que composante du curriculum de l'éducation des enfants âgés de quatre à six ans. Dans ce sens, l'organisation du travail pédagogique et les interactions entre les différents professionnels ont été, aussi, cible d'analyse. Les données ont démontré que l'Éducation Physique, jusqu'à présent n'a pas réussi à consolider ni comme activité (ayant ses propres fins), ni comme discipline (où les contenus et méthodes sont organisés d'une façon hiérarchique et systématique) à cause des constants conflits provoqués par cette forme d'organisation du savoir à l'intérieur des unités éducatives, aux crèches et même dans les Noyaux d'Éducation Infantiles. Les représentations des différents professionnels lorsque mises en rapport avec "L'Histoire des Disciplines des Écoles", telle que l'approche de la Sociologie du Curriculum, montrent une conception fragmentée du savoir, où "le corps", comme champ du domaine de l'Éducation Physique est attaché à l'ordre du psychomoteur et la "pensée" est étroitement liée à la cognition. Ce qui révèle une méconnaissance de l'enfant comme être historique-social qui appréhende le monde. En plus, à travers les interactions corporelles que l'enfant établit avec les autres enfants et avec les adultes, et en face des ses caractéristiques et ses besoins il a forme privilégié de langage dans le jeu.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	10
PARTE I - EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL : PONTOS DE INTERSECÇÃO E DISTANCIAMENTOS.....	11
PARTE II - EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE DO CURRÍCULO PRÉ-ESCOLAR NA R.M.E.F. -S.C.....	37
1. A GÊNESE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CURRÍCULOS DA PRÉ-ESCOLA.. ..	43
2. OS PROGRAMAS DE AÇÃO E AS INFLUÊNCIAS RECEBIDAS PELA EDUCAÇÃO FÍSICA EM SEU PROCESSO DE INSTALAÇÃO NO CURRÍCULO DA PRÉ-ESCOLA.....	65
3. A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRÉ-ESCOLA: AS REPRESENTAÇÕES DO COTIDIANO PEDAGÓGICO.....	109
PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIO DE SUPERAÇÃO DE ALGUMAS DICOTOMIAS.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	160
ANEXOS.....	166

ABREVIATURAS UTILIZADAS

C.E.F. - Curso de Educação Física

PROEP - Programa de Educação Pré-Escolar

PROEPRE - Programa de Educação Pré-Escolar

R.M.E.F. - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis

U.D.E.S.C - Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina

U.F.S.C - Universidade Federal de Santa Catarina

APRESENTAÇÃO

A temática deste estudo é a **Educação Física na Educação Infantil**. Seu ponto de partida é a inclusão desta disciplina/atividade nos currículos das Pré-Escolas da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, desde 1982, persistindo até os dias atuais, sendo trabalhada por intermédio de professoras “especializadas”.

Seu objetivo principal é captar a especificidade que esta disciplina/atividade envolve, tomando como fonte as representações docentes acerca do trabalho pedagógico na educação de quatro a seis anos, além dos documentos produzidos no período. Com base nisso e, tendo como suporte teórico a História das Disciplinas Escolares, situo em um primeiro momento, na Parte I, a Educação Física e a Educação Infantil: pontos de intersecção e distanciamentos.

Na Parte II, apresento a Educação Física como componente do Currículo Pré-Escolar na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, destacando no Capítulo 1, a Gênese da Educação Física nos currículos da Pré-Escola; no Capítulo 2, os Programas de Ação e as Influências recebidas por esta disciplina/atividade em seu processo de instalação neste currículo e; no Capítulo 3, as representações do cotidiano pedagógico.

Por fim, na Parte III, discuto algumas considerações acerca das possibilidades de superação de algumas dicotomias apresentadas ao longo do texto.

PARTE I - EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PONTOS DE INTERSECÇÃO E DISTANCIAMENTOS

Partindo do pressuposto de que a prática docente é uma construção sócio-histórica que se faz no dia-a-dia do trabalho pedagógico, destaco que este estudo tem sua origem em minha experiência profissional enquanto professora de Educação Física “especializada” em Pré-Escola e séries iniciais do ensino básico nas redes municipal e estadual durante, aproximadamente, doze anos. Algumas reflexões advindas dos questionamentos que estabelecia naquela época e a percepção de que as minhas inquietações, que persistem até hoje, eram também questionamentos e inquietações de muitas outras colegas professoras¹, levaram-me ao objeto de estudo desta dissertação de mestrado.

O fato de estar realizando o Curso de Mestrado na UFSC em Florianópolis, e a constatação de que, neste município, 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, induziram-me a realizar esta investigação a partir das representações das docentes de crianças entre quatro e seis anos de idade.

A singularidade verificada na R.M.E.F., reside no fato de que, além da professora e da auxiliar de sala, há uma professora de Educação Física²,

¹Considerando que a imensa maioria das profissionais que atuam na Educação de zero a seis anos são mulheres e considerando também o fato de que nesta pesquisa, dos 52 (cinquenta e dois) professores participantes, apenas quatro são do sexo masculino, portanto menos de 10% do total de sujeitos, utilizei o termo no feminino. Somente nos casos em que os discursos dos sujeitos do sexo masculino forem explicitados, a expressão será empregada neste gênero.

²Neste estudo, as professoras de Educação Física serão denominadas, também, de “especializadas” em função do papel que desempenham na R.M.E.F.

que desenvolve atividades, na maioria dos casos, três vezes por semana, num período de tempo de aproximadamente 45 minutos, caracterizando, um momento específico e diferenciado na rotina das turmas definindo como a “hora de Educação Física”.

Na situação da profissional de Educação Física que exerce atividades em creches e Pré-Escolas, destaco o fato de sua formação direcionar-se para uma atuação no âmbito escolar, a partir da 5ª série do ensino fundamental ou em outros campos sociais, localizados além dos muros da escola - em clubes, academias, clínicas etc...No caso da intervenção escolar, mais recentemente, alguns currículos de formação têm preparado a profissional para atuar de 1ª à 4ª série do ensino fundamental. Porém, tradicionalmente, não há nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos.

Frente a estas considerações, acredito que é o modelo da escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Educação Infantil¹. Este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau. A produção teórica destes dois campos quando analisados imbricadamente mostra que não existe uma **“Educação Física Infantil”** voltada para as características de aprendizagem e desenvolvimento desta faixa etária; apropriando-se da discussão acumulada pela educação de zero a seis anos; problematizando as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber.

¹A expressão “Educação Infantil” vem sendo utilizada pelos estudiosos da área para designar a intervenção educativa de zero a seis anos de idade. A mesma, desdobra-se em Pré-Escola, caracterizada pela intervenção no período de quatro a seis anos de idade, em meio período e “creches” como o espaço frequentado por crianças de zero a quatro anos de idade, em período integral. Neste estudo, abrange-se a “Pré-Escola, ou seja,

Considero, então, que a inserção da Educação Física se dá no universo do currículo da Educação Infantil, situando o eixo da pesquisa no tema **“Educação Física na Educação Infantil”**. Nesta perspectiva, pretendo compreender e analisar a gênese, desenvolvimento e funcionamento desta atividade/disciplina no contexto da Pré-Escola, partindo do pressuposto de que *“É preciso examinar atentamente o que fundamenta cada disciplina curricular e o porquê de sua existência: é preciso captar o que a definiu como tal, a que necessidade pedagógica veio atender”* (Soares, 1990:53).

A História das Disciplinas Escolares, como campo de estudos da Sociologia do Currículo, auxiliou como referência fundamental para a análise e compreensão do fenômeno estudado. Isto porque esta abordagem de pesquisa tem como principal objetivo explicar as transformações que ocorrem em uma disciplina ao longo do tempo, tornando possível identificar e analisar os fatores mais diretamente ligados às mudanças de conteúdo e métodos de ensino. Este recente campo de estudos propõe também que se levante *“...a predominância de certas tendências durante um determinado período, bem como mudanças na organização e estruturação do conteúdo e métodos de ensino...”* das diferentes disciplinas que compõem o currículo escolar. (Santos, 1990:21)

Faz sentido, então, como desafio que o estudo impôs, problematizar a discussão que vem sendo travada por estes dois campos do conhecimento - Educação Infantil e Educação Física - no que se refere à ênfase dada a seus currículos e à identidade e formação de suas profissionais que podem demonstrar um quadro geral da situação brasileira nos citados campos.

período de quatro a seis anos, no entanto, utilizarei como sinônimos as expressões: Educação Infantil, Pré-Escola e Educação de zero a seis anos.

Assim, verifiquei que diferentes autores têm se preocupado em tematizar os papéis que a Educação Infantil vem assumindo, historicamente. Entre outros, destacam-se Kramer et al,(1989), Campos, (1993), Kullmann Jr, (1991), Rosemberg et al, (1992).

Guarda e assistência, compensação das carências culturais ou preparação para a 1ª série foram, segundo esses autores, os principais papéis sociais incorporados pela educação das crianças de zero a seis anos. Através da Constituição de 1988¹, um novo quadro passou a se configurar para a Educação Infantil. Pela primeira vez, na história da educação brasileira, a mesma tornou-se um “dever do Estado”.

Como todas as conquistas sociais neste país, essa legislação não é obra do acaso. Ela é consequência de lutas históricas travadas pelos movimentos sociais organizados, principalmente pelas mulheres, que foram assumindo novos papéis no mercado de trabalho em função dos rearranjos do capitalismo. Os novos papéis assumidos pelas mulheres levaram-nas a reivindicarem um espaço onde seus filhos pudessem ser cuidados e educados quando de sua ausência.

A concepção de Educação Infantil registrada na atual política do MEC diz que

as funções de cuidar e educar em instituições educativas complementares à família, exige que o adulto que atua na área seja reconhecido como um profissional (implicando) que lhe devem ser asseguradas condições de trabalho, plano de carreira, salário e formação continuada condizentes com seu papel profissional. (MEC,SEF, 1993:19)

¹Refiro-me ao Art 208, inciso IV da Constituição Brasileira de 1988.

Logo, o espaço de educação de zero a seis anos, que foi, no passado, sinônimo de guarda e assistência às crianças, configura-se, atualmente, de acordo com a política citada, como o lugar onde os menores de seis anos devem ser “cuidados e educados”, por intermédio de profissionais habilitados para tal que, acima de tudo, devem respeitar as características e necessidades que as crianças desta faixa etária apresentam.

A concepção do “cuidado e educação” faz sentido por entender que é preciso “cuidar” das crianças que ainda são dependentes do adulto no que diz respeito a cuidados básicos, como a alimentação, a higiene, o vestuário. É preciso, também, “educar” essas crianças porque são cidadãs e não podem ser privadas do direito inquestionável de terem acesso ao conhecimento, socialmente produzido e expresso pela cultura. Por estes motivos, muitos esforços têm sido feitos a fim de definir um perfil de profissional coerente com a concepção do “cuidado e educação”, compreendidos de forma integrada e indissociável e imbricados às práticas cotidianas da Educação Infantil.

A par dessas constatações, as diferentes vozes que proclamam o discurso da educação de zero a seis anos, têm se concentrado, no “sentido educativo” que as ações de cuidar e educar precisam contemplar, além de outras questões. Assim sendo, quando se atribui um sentido educativo ao papel da educação das crianças pequenas, se problematizam as “funções pedagógicas” decorrentes deste sentido, o que inclui toda a discussão em torno da configuração curricular por onde as diferentes unidades de educação de zero a seis anos deveriam alicerçar suas ações.

Não se pode desprezar o alerta de Machado, (1993) para a ambivalência e a ambigüidade que a expressão “sentido educativo” pode

representar quando se analisa concretamente a intencionalidade educativa no âmbito das instituições de Educação Infantil . Esta autora afirma que

se a função educativa do atendimento à infância deve ser, a partir do dispositivo constitucional, uma prerrogativa inalienável do sistema educacional voltado para esta faixa etária, é necessário explicitar (...), que a visão de educação pode assumir diferentes conotações, dependendo da concepção de infância presente nos adultos responsáveis. (p.73)

Muitas experiências concretas de projetos e organizações curriculares têm emergido tentando dar conta das funções primordiais da Educação Infantil - o cuidar e o educar -. Em face da situação brasileira, defendo que faz sentido partir do cotidiano das unidades e das experiências produzidas pelas diferentes profissionais envolvidas com a educação das crianças pequenas para compreender como constroem propostas curriculares, projetos pedagógicos e projetos educacionais, tendo em vista a diversidade de culturas que constituem o povo brasileiro¹.

A análise dessas propostas oferece parâmetros para uma melhor compreensão da complexidade da Educação Infantil. Cabe destacar, portanto, que algumas pressupõem a criança como um adulto em miniatura que precisa ser preparado para uma vida posterior - a vida adulta - e por isso não o reconhecem como cidadãos que produzem história e, porque estão imersos numa determinada cultura, interferem na mesma, criando e recriando seus significados.

¹¹Embora haja uma grande indefinição em termos das ações cotidianas e o papel social da Educação Infantil, registro algumas iniciativas que têm sido implementadas no sentido de viabilizar uma formação de profissionais menos fragmentária e dicotômica e mais próxima das necessidades advindas das práticas concretas da educação de 0 a 6 anos. Florianópolis, Minas Gerais, São Paulo, Porto Alegre, têm dado mostras desta preocupação com a formação profissional, estabelecendo, inclusive, intercâmbios entre a rede de ensino e as universidades.

Se a discussão e implementação de uma proposta curricular de Educação Infantil deve estar permeada por uma concepção de criança, ela deve reconhecê-la como sujeito histórico, produto e produtor de cultura. A criança, inserida numa dada sociedade, deve ter o direito de apropriar-se do conhecimento socialmente produzido, estabelecendo relações com outras crianças e com os adultos para avançar em seu infinito processo de humanização.

O currículo, configura-se como um dos elementos fundamentais para a compreensão dos diferentes papéis que assume a educação e, neste caso, a Educação Infantil em nossa sociedade. A proposta curricular engendra uma realidade multifacetada que envolve as ações formais e informais expressas pela organização do trabalho pedagógico nos diferentes momentos do cotidiano das instituições.

Em relação à configuração curricular na Educação Infantil e, mais especialmente na Pré-Escola, existem modelos extremamente diferenciados que oscilam entre uma maior ou menor sistematização que incluem ou não uma divisão disciplinar. Assim, por exemplo, na Holanda o currículo da Educação Infantil desdobra-se em duas alternativas - o "brincar" e o enfoque acadêmico. Na Alemanha, Dinamarca, Itália e no Reino Unido, também têm sido uma temática que vêm sendo alvo de constantes debates. Alguns defendem uma abordagem mais formal, muito próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas e outros, defendem os princípios da pedagogia ativa, centrada na experiência e no interesse da criança. (Pascal, et al apud Rosemberg e Campos, 1994).

No caso brasileiro, diferentes enfoques têm sido dados à organização curricular da educação de zero a seis anos. Especificamente, no caso da

Pré-Escola há uma oscilação entre uma organização mais próxima da pedagogia espontaneísta, permitindo brincadeiras livres, onde a criança é o centro do processo e o professor um mero observador e uma organização do currículo preparatório para a 1ª série e, portanto, mais próximo da estrutura disciplinar. Neste caso, há uma aproximação bastante grande em relação ao modelo escolar onde se encontra a existência de diversas disciplinas tal qual existem na escola. É o caso, por exemplo da Educação Física, da Arte-Educação, da Música, do Teatro...

Este segundo modelo, muitas vezes, exige a presença de “especialistas” no currículo Pré-Escolar. Este fato, é alvo de disputas por espaços político-pedagógicos. Além disso, algumas vezes, a presença do “especialista” em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento.

Em relação a esse currículo Kramer (1989:73) entende que “as atividades de artes, música e Educação Física são parte integrante (deste) não se justificando a presença de ‘especialistas’ o que frequentemente acaba por fragmentar o trabalho pedagógico” e, acrescenta ainda que

no caso de haver necessidade de se contratar esses ‘especialistas’, é imprescindível que haja integração constante entre eles e os demais membros da equipe pedagógica, de forma a garantir o desenvolvimento dos temas geradores, a continuidade do trabalho pedagógico e o alcance de seus objetivos .

As análises das relações entre educação Pré-Escolar e currículo permitem perceber essas relações no interior de três grandes concepções: assistencialistas, preparatórias ou espontaneístas, dependendo da organização dada pelos profissionais responsáveis ao projeto da instituição

e à organização do trabalho pedagógico. Este, interfere no projeto educacional que pressupõe a concepção de sociedade e criança que se quer formar. (Machado, 1993).

A organização do trabalho pedagógico - que direciona as ações curriculares - no entendimento de Freitas, (1995), inclui:

- a) o trabalho pedagógico que, historicamente, se tem desenvolvido predominantemente, na sala de aula;
- b) a estrutura global do trabalho pedagógico da instituição educacional traduzindo-se como projeto político pedagógico da escola.

Machado, (1993) entende que embora educacional e pedagógico sejam categorias distintas, o educacional quando dissociado do pedagógico, inviabiliza o sentido da instituição educativa para as crianças menores de seis anos, sendo que as funções pedagógicas engendram a programação e concretização, pelos adultos, das propostas específicas que norteiam todo o trabalho pedagógico.

Entendo, portanto, que as funções educativas da Educação Infantil podem ser aprofundadas pela análise das representações docentes da organização do trabalho pedagógico, compreendendo a estrutura curricular como aquela que engendra as ações formais ou não-formais do cotidiano das creches e Pré-Escolas. Isto porque, cabe às professoras a antecipação das ações educacionais, encaminhadas através dos planejamentos, observações e avaliações que são suas atribuições. Estas, tendem a viabilizar a “sistematização e premeditação” do processo pedagógico que ratificam sobremaneira as interações pedagógicas. (Machado, 1991).

Não obstante, é útil lembrar que as profissionais que atuam na Educação de zero a seis anos no Brasil, têm se caracterizado pela diversidade de formação, carreira e salários; variam de profissionais sem formação específica a profissionais com formação de terceiro grau. Depreende-se deste fato, uma indefinição quanto a sua identidade o que está registrado nos textos de "Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil"¹(MEC/SEF,1995). Nesta publicação, inúmeras estudiosas com experiência na temática expressam suas posições em relação ao papel da profissional que atua nesta faixa etária no sentido de que se possa garantir uma educação qualificada, respeitando as especificidades culturais e econômicas de uma população marcada pelas diferenças como é a brasileira.

As evidências registram uma luta crescente a nível nacional para que a responsável pela tarefa de cuidar e educar as crianças menores de seis anos seja habilitada ou em curso de magistério de II Grau ou em curso superior de Pedagogia (MEC/SEF,1993). Apesar dos registros de reivindicações constantes exigindo professoras com habilitação, existe certeza de que, muitas vezes, a formação inicial das mesmas, em cursos específicos, pouco oferece como conhecimento e experiências práticas no trato com as crianças o que, no entanto, não desmerece a luta.

Em muitas regiões do país, parece haver a consciência da necessidade de que a responsável pelo cuidado e educação nas creches e Pré-Escolas seja a profissional habilitada. Como se constata, este é o caso de Florianópolis onde atualmente se exige, para fins de concurso público, a

¹Publicação elaborada pelo MEC, em 1994, a partir da colaboração de inúmeros especialistas na área e que teve como objetivo principal subsidiar a análise de questões importantes para formular uma política de formação de profissionais da Educação Infantil. Dentre os muitos temas debatidos, destaco: o currículo da Educação Infantil, os cursos de formação de profissionais, as possibilidades dessa formação, estruturação da carreira, remuneração e condições de trabalho dos profissionais de creches e Pré-Escolas.

habilitação em Magistério a nível de II Grau, com complementação pedagógica em curso Materno-Infantil ou formação a nível de III Grau em Pedagogia.

A indefinição tanto a respeito da identidade da profissional responsável pelas funções pedagógicas da Educação Infantil, quanto pela organização do currículo que considere as características e necessidades das crianças, pode estar determinando a exigência dos “especialistas” em campos específicos de conhecimento, conforme já se mencionou anteriormente, bem como a disputa por territórios do conhecimento no currículo das creches e Pré-Escolas brasileiras.

Tenho como hipótese que as necessidades mercadológicas, seja no âmbito da demanda por criação de novos empregos, associada ao desemprego de profissionais qualificadas, seja pela demanda de marketing no âmbito do ensino privado, têm, entre outros fatores, exercido uma certa pressão pelo acirramento destas mudanças na organização do currículo no ensino público. As comparações que se fazem, em termos da qualidade da oferta do ensino privado que, muitas vezes, nada mais é do que a expressão do número de possibilidades oferecidas por seu currículo diversificado, exercem, de alguma forma, pressão na educação pública. Ao profissional especializado, vem sendo atribuído um status superior na carreira docente, sem que se perceba, muitas vezes, as conseqüências desta hierarquização.

As questões que envolvem o mercado de trabalho nas sociedades capitalistas e as estreitas relações entre a “especialização docente” e a fragmentação do conhecimento são alvo da análise de Freitas (1995). Este autor volta-se de forma relevante para a contestação da professora

polivalente e conseqüente introdução de “especialistas” nas séries iniciais do Primeiro Grau.

Ampliando a argumentação de Freitas, (1995) para o âmbito da Educação Infantil, pode-se destacar:

- o caráter indefinido da identidade de suas profissionais;
- o intenso debate que tem se travado nacionalmente a respeito de suas funções educativas e pedagógicas;
- as argumentações de teóricos que vêm problematizando os desdobramentos da fragmentação do conhecimento no processo educacional;
- as concepções de infância, educação e Educação Infantil que podem revelar um currículo pautado pelo modelo disciplinar “escolarizado”.

Estas questões incitaram a opção de analisar e compreender a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da Educação Física enquanto disciplina/atividade presente na Educação Infantil na R.M.E.F., tendo, como ponto de partida, os papéis sociais que aquela, historicamente, vem assumindo, tais como:

- a) a preparação para o mundo do trabalho com o uso dos exercícios físicos como compensação das energias gastas com o trabalho alienado;
- b) a utilização dos exercícios físicos para prevenir a saúde. (idéias de que o esporte e a ginástica são atividades que previnem doenças, influenciam a população, muitas vezes, por intermédio de propagandas massificantes);
- c) o treinamento para a guerra, onde o vigor físico é sinal de poder e conquista;

d) o estímulo à competição, aos ideais olímpicos, à preparação de atletas. (neste caso, somente poucos têm acesso a treinamentos super especializados, muito embora o mito do herói campeão seja objeto de intensa divulgação pela mídia);

e) a disciplinarização do corpo, através da qual enraizam-se dogmas religiosos que enaltecem a alma, o espírito, em detrimento de um corpo que é inferior, sinônimo de pecado e, por isso, precisa ser contido;

f) o incentivo a uma indústria “do corpo” que movimenta somas imensas em torno dos “equipamentos necessários” à prática de atividades que trazem lucros a uma minoria.

Mesmo que se possa acrescentar inúmeros outros itens a esses que fazem parte da história desta prática inserida em nossa cultura, é impossível ignorar que os papéis sociais determinados à Educação Física, transitam nos diferentes espaços por onde a mesma vai sendo construída. A Pré-Escola, sendo um destes espaços, não pode ter ficado isenta das influências que vêm marcando a efetiva construção da Educação Física. Porém, face aos objetivos do estudo delimitam-se os papéis assumidos por este campo do saber ao âmbito da escola e, mais restritamente ainda, à Pré-Escola, ciente de que estes papéis, estão submetidos à ideologia que move o mercado nas sociedade capitalistas.

Essa ideologia determina a parcelização dos saberes escolares que se acirram com os constantes avanços da ciência e da tecnologia determinando, constantemente, novas formas de organização da escola, transformando os profissionais da educação em “especializados” em conhecimentos específicos. Como se percebe, tanto a Educação Infantil quanto a Educação Física, não têm ficado imune a estas mudanças.

Minha experiência docente, demonstra que, num primeiro momento, a idéia de Educação Física e de outras disciplinarizações na Pré-Escola surge muito mais no âmbito das instituições privadas do que nas públicas. Isto porque nas décadas de 70 e 80 se assistiu a uma proliferação de “escolinhas infantis” as quais se utilizaram de elementos como o ballet, jazz, inglês, artes marciais e, mais recentemente, da informática como estratégia de marketing para atrair os pais que podiam pagar por isso.

Essas novidades abriram um certo campo de trabalho às profissionais da Educação Física que, apesar da precária formação dos cursos de licenciatura, quanto ao trabalho com crianças pequenas e, face ao novo mercado de trabalho emergente, aprendiam sobre o fazer-pedagógico por intermédio de suas próprias práticas. Paralelamente, a escola privada vendia programas de qualidade e diversidade de possibilidades para a educação de zero a seis anos.

Concebendo a Educação Física como uma prática pedagógica que *“surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos”* (Soares et al,1992:50), creio que ela precisa ser estudada no âmbito do currículo para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, enquanto campo do conhecimento, como também compreender elementos significativos do próprio cotidiano das creches e Pré-Escolas.

Assim, é conveniente esclarecer que o estudo da Educação Física, enquanto componente curricular da Pré-Escola, é algo bastante recente. Apesar de inúmeros pedagogos, filósofos e educadores preocupados com a infância terem considerado a atividade física fundamental para a

aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, a transposição e conseqüente sistematização deste conhecimento para o interior do espaço educacional de zero a seis anos, como objeto da Educação Física, surge no século XX e a partir da década de setenta, mais frequentemente, quando é concebida como “especialização”.

Talvez pelo fato de que a inserção da Educação Física como componente curricular da Pré-Escola ser uma evidência recente, constata-se uma falta bastante grande de produções críticas que problematizem estas práticas. 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.

Os papéis históricos destinados e assumidos pela Educação Física na escola, como já foi ressaltado anteriormente, atribuíram à mesma, conformações diferenciadas que expressam concepções determinadas de educação, homem e sociedade. Porém, comungo com uma concepção crítica, desta disciplina/atividade e é por intermédio da produção acumulada por ela que será discutida a temática em questão.

A partir dessa concepção e focalizando o olhar sobre a Educação Física na Pré-Escola é possível trazer à tona um dos temas bastante problematizados pelos profissionais desta disciplina/atividade ao longo das duas últimas décadas: - a indefinição de seu objeto de estudo e trabalho na escola. Esta parece justificar uma certa falta de legitimidade do papel deste campo de estudo na escola, conforme alerta Bracht, (1992).

Este autor considera a posição que essa disciplina/atividade vem tendo, assumindo a imposição de seu sentido a partir de fora, confundindo sua legitimação com sua legalidade. Isto tem como base as legislações que ampararam a Educação Física na instituição escolar, principalmente a partir da década de sessenta.¹

Uma das tendências críticas que vêm empenhando esforços no sentido de aprofundar a discussão a respeito do objeto de estudo e trabalho da Educação Física na escola, é aquela que concebe o movimento humano como elemento da cultura e que tematiza diferentes formas por ele apropriadas histórica e culturalmente. Esta tendência não se constitui, atualmente, na concepção hegemônica desta prática escolar e acredita-se que ainda não tenha sido apropriada por grande parte das profissionais que nela atuam em creches e Pré-Escolas. Isto porque a tendência esportivizante, ou seja, aquela que tem, no esporte de competição, o fim último da Educação Física, ainda é dominante nos cursos de formação de profissionais desse campo. Estas tendências, já bastante estudadas pela

¹A Lei 4.024 determinou a obrigatoriedade da Educação Física nos cursos primário e médio até a idade de 18 anos.

Atualmente, a obrigatoriedade da Educação Física é definida pela Lei 5692/71 que estabelece em seu art. 7º *“será obrigatória a inclusão da Educação Moral e Cívica, Educação Física, educação artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus. (...)”* (Brasil, 1988c).

Ainda no ano de 1971, o Decreto 69450 regulamentou o art 22 da Lei 4024, bem como parte do art 7º da Lei nº 5692, tratando especificamente da Educação Física como atividade integrante dos currículos dos cursos de todo e qualquer sistema de ensino nacional (Cf Brasil, Presidência da República, 1983 a).

A Lei 5692 e o Decreto 69450 expressam o caráter tipicamente instrumental com que a educação passa a ser tratada no país. Para assegurar o “desenvolvimento” da nação é preciso dispor de mão-de-obra preparada para tal o que fica evidenciado também no Decreto 69450 em seu art 1º quando se refere à Educação Física como sendo *“ATIVIDADE que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, psíquicas e sociais do educando (constituindo-se em) um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da Educação Nacional...”*. O termo “atividade empregado no texto legal, tem sua definição expressa formalmente no Parecer nº 853 de 12 de novembro de 1971, do Conselho Federal de Educação, e na Resolução nº 8 de 1º de dezembro do mesmo ano e daquele conselho, ganhando a conotação de um *“fazer prático não significativo de uma reflexão teórica”*. Esta compreensão, explica e justifica a Educação Física na educação escolar, *“não como um campo de conhecimento dotado de um saber que lhe é específico - cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria, mas sim enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente”*. (Castelanni Filho. 1988 p.108). Estes mesmos mecanismos constitucionais que atribuem este papel à Educação Física na escola, retiram a filosofia enquanto disciplina do currículo.

literatura da área, vão pouco a pouco, descortinando os papéis que a Educação Física desenhou para si como prática social.

No caso da R.M.E.F., os papéis assumidos pela Educação Física, ao longo de sua construção histórica, foram buscados a partir das docentes que vêm vivenciando esta prática, bem como dos documentos por elas produzidos. Essa iniciativa baseou-se no entendimento de que a compreensão do fenômeno Educação Física não deve ser buscado fora da “verdadeira Educação Física” que

é aquela que acontece concretamente, e não uma entidade metafísica que estaria hibernando em algum recanto à espera de sua descoberta (...) aquela que nós construímos no nosso fazer diário (...) para apreender a Educação Física enquanto fenômeno, é preciso, num primeiro momento, desvencilhar-se daquilo que desejamos que ela seja. (Bracht, 1992:34).

Definindo, hoje, a Educação Física como “*uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada...de cultura corporal (onde) seu estudo visa (a) apreender a expressão corporal como linguagem*”, a perspectiva da reflexão da cultura de movimentos considera a expressão corporal como uma linguagem que é patrimônio dinâmico da humanidade, fazendo sentido que seu conteúdo esteja presente na escola, pois sua ausência impede que homem e realidade sejam compreendidos numa visão de totalidade. (Soares, et al 1992:61).

A Educação Física, portanto, precisa ser compreendida como uma prática pedagógica que ao tematizar, **na escola**, movimentos expressivos acumulados pela humanidade, como o jogo, a dança, o esporte, entre

outros leva à apropriação da expressão corporal como linguagem.(Soares et al, 1992)

Apreender a expressão corporal como linguagem deve, então, ser o “fio condutor” cujo objetivo é esclarecer a gênese do conceito dos temas de que trata a Educação Física e que estão imersos na gama de produções humanas em torno do movimento historicamente acumulado pela humanidade. O papel da profissional nesta perspectiva demanda em propor, problematizar, pesquisar, observar, resgatar, **pedagogicamente** as condições para a realização, na prática, do conteúdo específico da Educação Física - o movimento humano expresso culturalmente. (Escobar, 1995.)

O que confere, portanto, especificidade à Educação Física no interior da escola é o movimento humano ou a cultura de movimento. Porém, conforme Bracht (1992:16) não é todo o movimento humano que é tema da Educação Física, *“é o movimento humano com determinado significado/sentido, que por sua vez, lhe é conferido pelo contexto histórico-cultural...”*. Por esta compreensão e, face a parca produção teórica que esta temática vem tendo no campo da Pré-Escola é que esta pesquisa se compromete a aprofundar os sentidos e significados do movimento humano, no contexto sócio cultural das crianças de quatro a seis anos de idade, partindo das representações docentes.

Isto porque se acredita que a produção do conhecimento em Educação Física, precisa se pautar no específico das questões emergentes dos aspectos “educativos” suscitados pelas práticas pedagógicas, por ela implementadas. Por conseguinte, a problemática a ser objeto de sua

investigação, deve ser determinada pelas questões que a prática educativa desta disciplina/atividade coloca. (Soares et al, 1992)

Baseada nessa perspectiva, que me propuz a avançar neste estudo. Percebi que a escola ou melhor, a Educação Física escolar, poderia oferecer os subsídios para a compreensão das práticas que acontecem nas Creches e Pré-Escolas. Apostei que a Educação Física concreta ou “verdadeira” que se manifesta no cotidiano da Educação Infantil materializa-se como uma apropriação socialmente construída por seus profissionais a partir da Educação Física escolar, principalmente, daquela praticada nas séries iniciais do primeiro grau.

Por este motivo, não posso desconsiderar a análise de Soares (1990) que constata que esta prática no interior da escola, tem se mostrado

...vazia de conteúdo, vazia de saber, ficando mais próxima do papel de 'animadora' do que de veiculadora de um corpo específico de conhecimentos que deve ser transmitido enquanto parte constitutiva da totalidade de conhecimentos que compõem o currículo escolar... (p.51)

Essa afirmação leva a algumas questões colocadas que dizem respeito ao conhecimento específico que seria a abrangência da Educação Física na educação de zero a seis anos. Qual conteúdo esta disciplina/atividade veicula na Pré-Escola? Parece que, se no âmbito da escola há um “vazio de conteúdo”, a transposição deste para a educação dos quatro aos seis anos pode reafirmar o mesmo vazio.

O estudo dos elementos que constituem as disciplinas escolares parte da consideração de que há um corpo de conhecimentos expostos pelo professor ou pelas produções na área que são para Chervel (1990) seus

principais constituintes. Este corpo de conhecimentos, quando “pedagogizados”, distinguem aquilo que é aprendido na escola daquilo que é aprendido na família, na sociedade...Cada disciplina atribui um peso específico sobre esse conteúdo explícito. Estas variações históricas são elementos de análise na história das disciplinas escolares.

Considero, então, como aspecto de relevância para a fundamentação da Educação Física, a “aventura antropológica” da espécie humana, através da qual os homens e as mulheres ao estabelecerem relações entre si e com a natureza, apropriam-se dos movimentos de seus corpos, que passam a fazer parte da materialidade desta apropriação, dada pelas relações que estabelecem e determinadas pelos condicionantes sócio-histórico-culturais específicos.

Por essa compreensão, concebo as crianças, mesmo as mais pequenas, sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil expressa-se pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere às mesmas o estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, conseqüentemente, a cultura.

Tais elementos não podem ficar de fora da Educação Pré-Escolar. O que ainda não está claro é se esta apropriação da cultura corporal, no caso da educação de quatro a seis anos, deve ser alocada em forma de disciplina, assim como tem sido na educação escolar.

Salientando que

cada matéria ou disciplina deve ser considerada como um componente curricular que só tem sentido pedagógico à medida que seu objeto se articula aos diferentes objetos de outros componentes do currículo(...). Pode-se afirmar que uma disciplina é legítima ou relevante (...) quando a presença do seu objeto de estudo é fundamental para a reflexão pedagógica do aluno e a sua ausência compromete a perspectiva de totalidade dessa reflexão. (Soares et al, 1992, p.29).

A construção de uma pedagogia que deseje dar conta da complexidade dos conteúdos/métodos de uma determinada disciplina escolar, passa pela discussão cada vez mais aprofundada daquilo que determina a alocação de um dado conteúdo inserir-se no rol de temas de um campo de conhecimento.

As disciplinas, pelo fato de não existirem isoladamente dentro do currículo escolar, precisam ter a pretensão de acabar com a fragmentação do conhecimento constatado nos dias de hoje. Elas precisam articular-se a fim de buscarem a compreensão da totalidade pelo aluno. Nesta perspectiva, a co-existência no currículo, de diferentes disciplinas só se justifica quando as mesmas aspiram, embora provenientes de áreas do conhecimento diferentes, à compreensão mais ampla da realidade complexa e contraditória, que pode ser construída na medida em que se elabora, pelo pensar, uma síntese através da apropriação do conhecimento científico universal. (Soares et al, 1992).

Os conteúdos, emergentes de dados culturais universais, organizados e sistematizados metodologicamente de forma a tornarem-se parte dos alunos de acordo com suas condições sócio-cognitivas, não podem ser apresentados a estes de forma isolada ou por etapas no interior das disciplinas. É necessário considerar que se constrói o conhecimento à

medida que vários dados da realidade em confronto com o saber sistematizado e oportunizado pelo professor, propiciam uma nova síntese do lado do aluno.(Soares et al, 1992)

Quando questiono o conteúdo específico de que trata a Educação Física enquanto disciplina/atividade no âmbito do trabalho pedagógico nas creches e Pré-Escolas e sua alocação sob a forma disciplinar, considero para tal a sugestão de Vago (1993):

numa nova legislação, a Lei de Diretrizes e Bases, a Educação Física deveria figurar não mais como atividade, mas como disciplina. Com isso passaria a participar do currículo escolar em posição de igualdade com as demais componentes, podendo reverter o atual quadro de desprestígio que possui no interior da escola (p.51).

Contudo, somente a legislação não garante o estatuto a ser atribuído a um determinado campo do conhecimento. É preciso levar em conta outros determinantes que interferem no grau de prestígio ou desprestígio da área frente à escola e à sociedade. Estes vão desde a definição do objeto de conhecimento do campo até as práticas efetivas que acontecem no cotidiano da escola.

Pelas razões descritas, foi utilizado o binômio disciplina/atividade para denominar a Educação Física como componente curricular da Pré-Escola, porque o mesmo abarca a contradição entre o não-ser e o querer-ser disciplina. O não-ser refere-se a ela como “atividade”, conforme demonstra a legislação pertinente ao 1º grau e o querer-ser disciplina com hierarquia igual às demais, demonstrado pelo discurso de seu corpo docente.

Isso permite que se conceba a Educação Física para além de critérios legalistas que, muitas vezes, *“acabam por respaldar posturas nitidamente corporativistas, as quais, agitam bandeiras de mercado de trabalho e não de necessidades pedagógicas”*. (Soares, 1990:53). Por isso, não basta justificar que o movimento humano de que trata a Educação Física é algo “bom em si” ou “é útil para a aprendizagem das crianças”. É preciso aprofundar um pouco mais estas questões e perguntar, por exemplo, o porquê de sua presença nos currículos de creches e Pré-Escolas? Qual a concepção de criança e de Educação Infantil que estas práticas demonstram? A partir de quais critérios, seu conteúdo pode ser especificado? Qual a concepção de currículo que determina estes critérios? Quais objetivos se propõem com a presença deste componente no currículo? O que fundamenta as metodologias? Quais as propostas para a avaliação? Desta maneira, talvez possamos fazer um discurso para além do legal...que só se tornará legítimo se estiver apoiado numa determinada epistemologia que fundamente as “verdadeiras práticas” que acontecem no âmbito da educação escolar e, neste caso, na Pré-Escola.

Assim sendo, os novos mercados de trabalho para as profissionais da Educação e, por conseguinte, da Educação Física, precisam ser investigados à luz de referenciais que dêem conta de compreender a complexidade das práticas sociais cotidianas, desenvolvidas nas escolas da sociedade brasileira. (Taffarel, 1993). Saliento, também, o alerta de Moreira, (1988), quando sugere que a formação dos profissionais da Educação Física seja repensada visando o compromisso que deve ter com a transformação social e não com a simples ocupação de espaço através do corporativismo.

Definir o papel social da Educação Física e seu objeto de trabalho pedagógico no âmbito da educação de quatro a seis anos, deve ser anterior à exigência da inclusão de disciplinas relativas a esta etapa da educação nos

currículos de formação. Isto justifica uma análise sócio-histórica da Educação Física enquanto disciplina/atividade presente no currículo da Pré-Escolas e os desdobramentos que sua presença desenvolve.

A indignação coletiva das profissionais da área advogando um tratamento igualitário em relação aos demais componentes curriculares, precisa ser melhor discutida frente a algumas questões que dizem respeito ao conhecimento de que trata a Educação Física, às formas como este conhecimento se articula aos demais componentes e às pedagogias que envolvem seus processos de produção-apropriação de saberes.

Neste caso é, como já foi antecipado, a partir de Chervel, (1990), a história das disciplinas escolares indicou o delineamento metodológico que incluiu a análise:

a) da **gênese da disciplina/atividade** ou a história de sua implantação. Como a escola que privilegia os ensinamentos e as aprendizagens age no sentido de produzi-las? Como surgem as disciplinas? A partir de que necessidades as mesmas nascem?

b) da **função da disciplina/atividade**. Pelo fato de que a escola acaba por ensinar suas próprias produções negando, de certa forma, aquilo que é produzido nas ciências, é impossível não questionar as finalidades das disciplinas que a compõem. Para que elas servem? Como elas se desenvolvem a partir das necessidades a elas atribuídas?

c) do **funcionamento da disciplina/atividade**. As evidências que podem ser apontadas quando se investiga: Como as disciplinas funcionam? Quais seus efeitos em relação à “formação” dos alunos? Quais os

desdobramentos nos/as alunos/as das aprendizagens escolares provenientes das disciplinas?

Diantes desses três fatores, Chervel, (1990) condiciona o papel histórico da escola como espaço privilegiado do ensino e da aprendizagem, e designa a história da função educacional e docente como constituintes centrais da história do ensino.

Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação, mas na história cultural. (...) O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar...(...) porque são criações espontâneas e originais do sistema escolar é que as disciplinas merecem um interesse todo particular. E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global. (Chervel, 1990:184)

Partindo dessas evidências considero que faz sentido aprofundar o estudo da inclusão de novas disciplinas nos currículos escolares e, neste caso específico, problematizar e analisar a Educação Física e sua ambiguidade como disciplina/atividade na Educação Pré-Escolar, situando o caso da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis onde esta prática se desenvolve desde 1982 até os dias atuais. Configurando-se, portanto, como a rede pública brasileira onde a presença de “professoras especialistas” em

Educação Física nos currículos de instituições Pré-Escolares é registrada há mais tempo.

PARTE II - A EDUCAÇÃO FÍSICA COMO COMPONENTE DO CURRÍCULO PRÉ-ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS - S.C.

O fato de a R.M.E.F., desde 1982, possuir professoras de Educação Física atuando em todas as unidades de educação de zero a seis anos, poderia significar que havendo uma professora “especializada” integrando os currículos da Pré-Escola haveria, conseqüentemente, um saber específico permeando as práticas pedagógicas por elas construídas. Tal pensamento acompanhou esta pesquisa desde seu estudo exploratório, realizado de março a junho de 1995 até o momento final de coleta dos dados, em dezembro de 1995.

Em se tratando desta rede, professoras de Educação Física, atuando como “especialistas”, inserem-se no currículo mais amplo das Creches e Pré-Escolas e impõem-se por uma intervenção diferenciada das demais atividades desenvolvidas pelas professoras de sala¹, que são acompanhadas por auxiliares. Estas realizam todo o trabalho pedagógico das turmas pelas quais são responsáveis, exceto a “hora da Educação Física” que, como já foi antecipado, acontece, frequentemente, durante três vezes por semana, num período aproximado de 45 minutos.

¹Optei por esta denominação “professora de sala” para designar aquela que é responsável por todas as ações pedagógicas que envolvem a rotina da Pré-Escola. Esta profissional é também denominada, em algumas regiões do país, como “professora generalista”, “professora polivalente”, “professora de classe”, “professora regente” ou “professora unidocente”. A opção foi feita, tendo em vista ser a mais comum no local onde realizei o estudo.

A partir desta singularidade verificada no Município de Florianópolis delimito meu objeto de estudo que se preocupou, fundamentalmente, em traçar a trajetória que a Educação Física, enquanto disciplina/atividade, presente nos currículos e programas Pré-Escolares da R.M.E.F., foi tendo, desde seu surgimento, em 1982, até o momento atual - 1995.

Por intermédio da trajetória estudada, tentei captar as intencionalidades depositadas sobre esta disciplina/atividade quando de sua inclusão nos currículos e programas da Pré-Escola da citada rede de ensino. Objetivava saber: Como e por que a Educação Física passou a fazer parte dos currículos e programas da Pré-Escola na R.M.E.F.? A partir de quais pressupostos ela se desenvolve desde sua implantação - 1982 até dezembro de 1995?

A inclusão da Educação Física, por intermédio de uma “professora especializada” no currículo da Pré-Escola da R.M.E.F., levou-me, também, a perguntar: De que forma esta disciplina/atividade se organiza em termos de trabalho pedagógico? Como são elencados seus objetivos? Como as docentes responsáveis por este trabalho planejam e avaliam sua prática pedagógica?

Pressupondo que a inserção de uma “professora especializada” num currículo onde a maioria das ações são de responsabilidade de outra profissional - denominada aqui de “professora de sala” - acaba interferindo no processo mais amplo que envolve o trabalho pedagógico e, conseqüentemente, no currículo real, ou seja, aquele que de maneira efetiva se concretiza através das ações da professora, pergunta-se ao longo da pesquisa: quais as influências que o trabalho pedagógico, desenvolvido por esta disciplina/atividade, acarreta nas demais ações encaminhadas pela

“professora de sala”? Quais as relações que se estabelecem entre estas e as de Educação Física?

Além das indagações já relatadas, aponta-se uma outra: qual a especificidade em relação às ações docentes que envolve o trabalho pedagógico da Educação Física no currículo da Pré-Escola e que pode ser percebida por ambas?

As primeiras aproximações ao objeto de pesquisa foram realizadas por intermédio de um estudo exploratório que evidenciou que a Educação Física, enquanto disciplina/atividade desenvolvida na Pré-Escola foi uma construção historicamente situada. Há um registro de seu nascimento, existem testemunhas que acompanharam o mesmo, há intenções depositadas sobre ela. Atualmente, nesta rede de ensino, faz parte do currículo das 57 (cinquenta e sete) unidades de Educação Infantil e é regida por estatutos, faz parte de um currículo.

Tanto a gênese quanto o desenvolvimento e o funcionamento da Educação Física, enquanto disciplina/atividade presente na educação de quatro a seis anos, estão fundamentados pelos mesmos vínculos históricos que se constituíram entre a escola e a Pré-Escola no Brasil. Não há, na maioria de suas ações práticas, a consciência do papel da Educação Infantil ou de suas funções educativas como algo ainda “**não-escolar**” e tudo o que esta compreensão inclui. Tal evidência constituiu-se em um dos aprendizados de minha experiência docente no campo ora tratado.

Talvez um dos grandes desafios do estudo foi considerar a Educação Física uma construção histórica, determinada por suas profissionais nas práticas pedagógicas cotidianas desenvolvidas, pelos documentos por elas

elaborados bem como pelas políticas implementadas no período estudado. Entendendo que esta construção não foi privilégio exclusivo das profissionais da Educação Física, tomei a iniciativa de inserir, também, como sujeitos da pesquisa as professoras de sala, as coordenadoras pedagógicas, as supervisoras e as diretoras. A análise de seus discursos e dos documentos produzidos por estes sujeitos fizeram parte dos dados empíricos desta pesquisa.

Como já foi evidenciado, a hipótese de que houve uma transposição de conteúdos e métodos empregados na Educação Física Escolar, principalmente das séries iniciais do Primeiro Grau, permeou as análises desta esta investigação. Para tanto, a História das Disciplinas Escolares possibilitou que fossem aprofundadas não só as nuances assumidas pela Educação Física como disciplina/atividade curricular, bem como a compreensão dos elementos que inspiraram as práticas curriculares deste campo de estudos. Nesta perspectiva, Santos (1990) argumenta que estudos de caso sobre o currículo, em locais determinados, sejam regiões ou escolas, permitem a compreensão de como algumas propostas se configuram na prática cotidiana.

Embasado nestas considerações, o presente estudo, configurou-se como um estudo de caso, tal como o considera Chizzotti (1991), onde o caso foi

tomado como unidade significativa do todo (...) e considerado também como um marco de referência de complexas condições socioculturais que envolvem uma situação e tanto retrata uma realidade quanto revela a multiplicidade de aspectos globais, presentes em uma dada situação". (p.102)

Tomar as representações expressas pelos discursos das professoras de Educação Física, professoras de sala, coordenadoras pedagógicas, supervisoras e diretoras, fez-se necessário por considerar que, suas experiências vividas e concebidas socialmente, expressam representações a respeito das questões que norteiam meu objeto de estudo. Diante disso e analisando também os documentos produzidos por estas profissionais, que atuam nas unidades de Educação Infantil, ou em cargos na Secretaria de Educação, tentei transpor o desafio de apreender analiticamente aquilo que estava, à primeira vista, desconexo.

Em relação aos modelos de análise empregados nesta pesquisa, foi considerada a sugestão de Santos (1990) que, baseada em Reid, afirma ser preciso conciliar as análises de nível micro e macro, objetivando, por intermédio das mesmas, uma compreensão mais profunda do objeto em questão.

Também Goodson, apud Santos, (1990) *“ênfatiza a necessidade de se combinarem análises de nível macro e micro”* de modo que *“mudanças a nível macro possam ser ativamente reinterpretadas no nível macro”*. A fim de se combinarem os dois níveis de análise no estudo de um componente curricular, este autor propõe um modelo analítico que está baseado nas seguintes hipóteses:

a) os conteúdos não são entidades monolíticas, mas uma amálgama mutável de sub-grupos e tradições. Estes grupos dentro da disciplina influenciam e mudam fronteiras e prioridades;

b) no processo de estabelecer um conteúdo escolar (e uma disciplina universitária a ele associada) os grupos de base de um conteúdo tendem a mudar, da promoção de uma tradição, utilitária e pedagógica, em direção a uma tradição acadêmica;

c) nos casos estudados, muito do debate sobre o currículo pode ser interpretado em termos de conflito dos conteúdos sobre status, recursos e território. (p.25)

Durante este relato descreverei o delineamento teórico-metodológico que o estudo foi adquirindo, bem como os procedimentos tomados para a realização do mesmo. Ressaltando que a pesquisa, enquanto atividade eminentemente humana e social, traz consigo a carga de valores, preferências, interesses, princípios e desejos que constituem o sujeito-pesquisador e refletem, de certa forma, os valores e princípios considerados importantes, numa dada sociedade, numa dada época, sendo, o desejo do pesquisador que impulsiona a pesquisa. (Lüdke e André, 1986).

1. A Gênese da Educação Física nos currículos da Pré-Escola da R.M.E.F.: A História de sua implantação.

O objetivo deste capítulo é situar a implantação e analisar as razões pelas quais a Educação Física, enquanto disciplina/atividade, passou a fazer parte dos currículos e programas da Pré-Escola da R.M.E.F. A fim de concretizá-lo, posteriormente ao estudo exploratório realizado de maio a julho de 1995 e, partindo para a investigação propriamente dita, entrei em contato com diferentes profissionais que haviam trabalhado na Secretaria de Educação. Estes colocaram vários documentos à disposição da pesquisa, bem como, indicaram uma professora que havia trabalhado naquela Secretaria, durante muitos anos e que, segundo as informações, era a pessoa que havia iniciado o processo de discussão e implantação da Educação Física como disciplina/atividade na Pré-Escola da rede.

Essas informações, levaram-me à professora, conhecida como o “arquivo vivo” da Secretaria, pois tinha sido a primeira coordenadora da Divisão Pré-Escolar. Embora já aposentada, tinha presente diferentes momentos vivenciados durante os muitos anos em que trabalhara na Rede Municipal. Após este contato, surgiu o primeiro sujeito da investigação e, a partir de seu discurso, novos sujeitos, que foram citados como elementos importantes no processo. Estes haviam participado de coordenações de Educação Física ou de Pré-Escolar na Secretaria de Educação ou ainda de grupos de formação e/ou estudo que resultaram na elaboração de currículos e programas a fim de subsidiar a prática pedagógica das professoras que atuavam nas diferentes unidades. Considerei, também, os documentos elaborados no período.

Estes dados informaram que, na R.M.E.F., a história da Pré-Escola inicia em 1976, com a implantação do próprio “Programa de Pré-Escolar”, vinculado à Secretaria de Educação, Saúde e Assistência Social. De início, três Núcleos de Educação Infantil (N.E.I.s) foram fundados, de acordo com as carências das comunidades onde estavam localizados. (Movimento de Reorientação Curricular, SE, 1995:2).

A implantação de um programa dessa natureza necessitava de pessoal para trabalhar e, na época, como acontecia no serviço público em geral e, particularmente em Santa Catarina, seguiu o tradicional cunho clientelista onde, a cada novo mandato municipal¹ e, de acordo com as afinidades políticas dos grupos envolvidos com a educação, as equipes iam sofrendo mudanças no seu interior, acontecendo, algumas vezes, de elementos totalmente estranhos à rede serem convidados para ocuparem cargos de chefia. Como exemplo evidente disto, a primeira coordenadora da Divisão Pré-Escolar na Rede Municipal foi uma professora convidada pelos políticos então no poder, sem vínculo com o serviço público. Ela pertencia ao quadro docente de uma escola privada de grande renome na cidade, o Colégio Coração de Jesus². Esta política levou o serviço público a confundir-se com a esfera do privado.

¹Como se trata de uma pesquisa realizada a nível municipal e, considerando que as diferentes gestões político-partidárias influenciaram as ações no campo ora tratado, enunciarei os prefeitos que, a partir de 1982 assumiram o cargo executivo em Florianópolis. São eles:

1981/1983 - Francisco de Assis Cordeiro - PDS

1984 - Cláudio Ávila da Silva - PDS

1985 - Aloízio Acácio Piazza - PMDB

1986/1988 - Edson Andrino de Oliveira - PMDB

1989 - Espiridião Amin Elou Filho - PDS

1990/1992 - Antônio Henrique Bulcão Viana - PFL

1993/1996 - Sérgio José Grando - Governo da Frente Popular.

²O Colégio Coração de Jesus, constitui-se numa das escolas privadas mais tradicionais de Florianópolis. Com ensino voltado do “Pré-Escolar” ao II Grau, atende a crianças e adolescentes de classe média alta.

O programa Pré-Escolar da R.M.E.F. foi instalado, concomitantemente ao PROGRAMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (PROEP) e lançado em caráter oficial, pelo MEC no início da década de oitenta. Aplicado, inicialmente, em caráter experimental, nos anos 1974 e 1975 em escolas de Campinas - SP, passou a ser, em 1981, um programa nacional. Por seu intermédio, o MEC propôs-se a dar um tratamento político-administrativo a esta fase da escolarização, incluindo a Pré-Escola na educação básica. (PROEP/MEC, 1981:5).

Estas decisões do Ministério da Educação basearam-se nas seguintes constatações:

- a) a importância dos primeiros anos de vida para o desenvolvimento do indivíduo;*
 - b) as precárias condições de vida e desenvolvimento de maior parte da população brasileira;*
 - c) as consequências negativas dessas privações sobre a vida e desenvolvimento das crianças;*
 - d) a possibilidade real de diminuir os efeitos dos problemas que afetam as crianças em idade Pré-Escolar.*
- (PROEP/MEC, 1981: 5,6).

Entre as prioridades do programa, destacava-se o atendimento às crianças de baixa renda a partir de seus primeiros meses de vida, até o seu ingresso na escola, salientando-se que as ações deveriam garantir um serviço com eficácia por intermédio de estratégias de baixo custo. (PROEP/MEC, 1981.)

Uma das estratégias utilizadas a fim de implementar as ações do programa, foi a municipalização do atendimento. O PROEP considerava responsabilidade dos municípios a *“organização, quando ainda não existir, de uma equipe de planejamento, administração e acompanhamento das*

atividades de educação Pré-Escolar na Prefeitura/Secretaria ou Departamento Municipal de Ensino". (PROEP/MEC, 1981:16). O Município de Florianópolis integrou-se às ações determinadas pelo MEC, organizando sua equipe de Pré-Escolar, de acordo com as idéias político-pedagógicas que vigoravam.

Estas idéias fizeram com que o programa citado incorporasse, até certo ponto, as críticas à educação compensatória e, fosse se inserindo no âmbito da retórica a promoção "do desenvolvimento global e harmônico da criança" (Abramovay & Kramer,1991). Apesar de prescrever que a "*educação Pré-Escolar não deve ser compensatória*", o programa destacava, por outro lado, que "*uma educação adequada às características e necessidades próprias da criança Pré-Escolar pode contribuir para sua melhor aprendizagem ao frequentar o ensino de 1º grau...*".(PROEP/MEC, 1981:11).

De certa forma, o PROEP e, por conseguinte a extensão do mesmo no município de Florianópolis, difundia a idéia de que, na Pré-Escola, tudo era viável, já que ela não mais se responsabilizava pela preparação para a 1ª série. As atividades com fins em si mesmas eram estimuladas, incorporando os aspectos biologizantes e psicologizantes da Escola Nova. Uma contradição evidenciada pela pesquisa demonstra que, embora o PROEP tenha se instalado em Florianópolis para atender às crianças socialmente desfavorecidas, o modelo de Pré-Escola adotado era o do Colégio Coração de Jesus, espaço freqüentado pela elite florianopolitana.

De acordo com os depoimentos da coordenadora entrevistada, havia muito o que fazer. A idéia de improvisar as unidades em termos de recursos humanos, instalações e materiais era determinada pelos coordenadores do

programa a nível nacional e incorporadas às ações da divisão do Pré-Escolar então criada. Foram utilizados, desde igrejas até salas de escolas em que o prédio foi considerado impróprio para o seu funcionamento. A intenção era fazer a rede crescer rapidamente em termos de número de unidades atendidas, para que as verbas chegassem em maior quantidade de Brasília, proporcionando a “ampliação do atendimento a baixo custo”.

Essa política de instalação emergencial de prédios para os N.E.I.s condiz com o PROEP quando prevê para a instalação deste programa “a utilização, sempre que possível, de espaços existentes (da rede escolar estadual e municipal e da comunidade, de sindicatos, de clubes, associações e outras instituições)” (PROEP/MEC, 1981, p:10).

Além dos prédios para funcionamento dos núcleos de Educação Infantil, era preciso contratar professoras. Foi no próprio Coração de Jesus que, a princípio, elas foram buscadas. Esta escola oferecia o Curso Materno-Infantil como habilitação a nível de II Grau, que passou a ser exigido pela coordenação para aquelas professoras que optassem por trabalhar na Pré-Escola. O principal motivo desta atitude foi o disseminado pensamento entre as professoras de que trabalhar com crianças pequenas “era mais fácil e nem exigia planejamento”. Percebe-se, aqui, que, no imaginário, destas professoras, a idéia da Pré-Escola com fins em si mesma, estava expressa pelo interesse que as mesmas demonstravam em assumir estas turmas, alegando ser “mais fácil” trabalhar.

A inexistência de diretrizes político-pedagógicas, construídas coletivamente pela rede, levou a coordenação a organizar reuniões periódicas com as direções para repassar informações de cunho pedagógico. Uma das determinações era que as docentes organizassem

seu planejamento em função das datas comemorativas, tradicionalmente, concebidas como temáticas transplantadas para os currículos da Educação Infantil.

Os relatos da primeira coordenadora indicam que a base teórica em coerência com o que preconizava o PROEP, era Piaget. Além deste, dizia utilizar Decroly e Montessori que eram, também, as bases teóricas do Colégio Coração de Jesus. Com o anteparo dos avanços nas pesquisas nas áreas biológicas e psicológicas em relação aos estágios do desenvolvimento, relacionando maturação orgânica e capacidade cognitiva, instalava-se, uma educação a partir “dos interesses da criança”, através dos quais, o indivíduo se sobrepõe ao coletivo e um conjunto de métodos e técnicas, desenvolvidos “cientificamente”, eram fundamentais para colocar a “criança no centro da aprendizagem”. As propostas do PROEP incluíam estes princípios quando afirmavam em suas diretrizes que a educação Pré-Escolar tinha “*objetivos em si mesma*” ou ainda que as ações deveriam partir “*das necessidades e interesses das crianças*” (PROEP, 1981:7).

Os subsídios teórico-práticos de orientação pedagógica para o município eram repassados em reuniões convocadas pelo MEC, tendo em vista uma das metas do projeto era a formação e o aperfeiçoamento das professoras que atuavam na Pré-Escola.

Foi, então, que numa destas viagens patrocinadas pelo MEC, a professora coordenadora participou de um congresso promovido pela AMAE¹, em Belo Horizonte e, neste evento, assistindo a uma palestra a respeito da importância do futebol para a Pré-Escola, o palestrante afirmou que “*neste esporte, a criança tem que disputar...fazer parte do grupo, se*

¹AMAE - Associação Mineira da Ação Educacional

esforçar para ser boa...ela aprende a dar um chute mais forte, mais fraco, além do que, a criança pode não ser boa na escola, mas ser boa no futebol...". Esta observação despertou o seu interesse pela importância da atividade física nesta etapa da escolarização infantil.

Até então, a professora, sempre pensava mais em termos da prática do esporte como uma recreação. No entanto, o palestrante levantava sua importância a nível psicológico e sua relação com os processos de desenvolvimento na infância.

Mesmo considerando os aspectos que relacionam o futebol, enquanto esporte competitivo, às características de crescimento e desenvolvimento de crianças de pouca idade, é preciso ressaltar que a história do ensino dos esportes de competição na escola *"ênfatisa o respeito incondicional e irrefletido às regras, e dá a estas um caráter estático e inquestionável, o que não leva à reflexão e ao questionamento, mas sim, ao acomodamento, (...) forja um 'conformista feliz e eficiente'"*. (Bracht, 1992:59).

Muito embora, atualmente, se possa ter clareza do papel que o esporte competitivo demonstra quando aplicado a crianças muito pequenas, é preciso, a cada momento, avaliar o momento histórico que os sujeitos envolvidos atravessavam, tentando captar os significados que seus gestos e/ou atitudes representavam.

Nesta mesma época, ainda como coordenadora da equipe do Pré-Escolar na Secretaria de Educação, a professora recordou que trocava algumas idéias com a coordenadora de Educação Física de 1ª à 8ª série, a primeira dizia que as crianças dos N.E.I.s *"não tinham noção de família (...) faltava a noção de homem para as meninas (..) sei lá se não vai ter*

influência de prostituição porque elas ficavam com uma noção errada de homem". Além da falta da presença do pai em casa, havia a constatação de que a imensa maioria das trabalhadoras nas unidades de educação de zero a seis anos eram mulheres¹.

Tal preocupação é reforçada por alguns depoimentos dessa coordenadora que descrevia as crianças matriculadas nos primeiros N.E.I.s como provenientes de famílias de baixa renda cujos pais eram, na maioria, figuras ausentes. As mães *"arrumavam padrastos"* mas, para esta professora faltava a *"noção de família...a presença da figura masculina..."*.

A partir dessas constatações, a coordenadora do Pré-Escolar propôs à coordenadora da Educação Física de 1ª a 8ª série que fosse implantada esta disciplina/atividade também na Pré-Escola. E, na pressuposição de que se entrassem professores homens, a carência de figura masculina poderia ser superada, *"ainda mais com um professor de Educação Física que as crianças adoram"*. Feito o contato com o Secretário de Educação que aceitou a proposta, as duas coordenadoras iniciaram o processo de implantação da Educação Física enquanto disciplina/atividade na Pré-Escola.

O pensamento dessas duas coordenações era diferenciado, visto que a do Pré-Escolar pretendia contratar somente professores, e a da Educação Física, argumentava que *"nós não podemos enganar a criança. Por que ela vai ter o pai na escola se ela não tinha em casa? Este tipo de enganação não vai com a minha cabeça"*. Embora permanecendo a divergência, os primeiros contratados, em 1982, para trabalhar com Educação Física na Pré-Escola, foram professores do sexo masculino. A idéia de que a Pré-

¹A respeito desta problemática há um interessante texto de Maria Malta Campos denominado "Profissionais

Escola precisava suprir as “carências” afetivas das crianças, determinadas por sua condição social, estava posta.

Historicamente, tem sido muito forte nas análises educacionais o ideal de família com base nos moldes de vida burguesa como exigência de “indivíduos psicologicamente saudáveis” Pai, mãe e filhos, dispendo de boa moradia, alimentação, educação, saúde, enfim tudo aquilo que as classes socialmente desfavorecidas, em geral, não possuem.

A par dessas afirmações, não deixo de reconhecer os importantes estudos que vêm sendo desenvolvidos a respeito das questões de gênero na educação, através dos quais têm sido problematizados os aspectos que levaram à feminização no magistério e os desdobramentos deste movimento em termos psicológicos e sociológicos. No decorrer do trabalho, estas questões serão incluídas nas análises à medida em que se intercambiam com os dados registrados.

A entrada do profissional da Educação Física na Pré-Escola, de qualquer forma, estava sendo coerente com aquilo que preconizava o PROEP, quando previa *“atividades físicas, artísticas, conduzindo , sempre à exploração máxima desses recursos como instrumento do desenvolvimento global da personalidade”* (PROEP/MEC, 1981:10). O mesmo programa previa, também, simplicidade e baixo custo em sintonia com a qualidade educacional . Neste sentido, reforçar o envolvimento de monitores e estagiários seria uma das estratégias de baixo custo, o que levou logo à contratação dos primeiros professores/bolsistas para atuarem na Educação Física da R.M.E.F. Estes, em sua maioria, eram alunos da graduação em Educação Física na Universidade para o Desenvolvimento

do Estado de Santa Catarina (UDESC). Conforme relata uma das coordenadoras havia uma grande falta de experiência em relação ao conhecimento necessário para a atuação pedagógica por parte destes professores/bolsistas, porque *“eles saíam formados para dar aula no ginásio...a gente tinha que fazer uma adaptação...”*.

Percebe-se aqui um dos grandes problemas enfrentados pelos profissionais da educação, ou seja, a abertura de mercado de trabalho em áreas onde a formação acadêmica não dá conta de prepará-los convenientemente. A estratégia da “adaptação” às necessidades parece ter sido um dos recursos de que a educação, calcada nos princípios liberais, sempre soube lançar mão para levar adiante a educação pública.

O início dos anos oitenta, foi denominado por algumas professoras entrevistadas como a “Época dos Festivais”. De acordo com o difundido chavão utilizado pelo regime autoritário então no poder: “Este é um país que vai prá frente”, incentivava-se as mais diferentes competições dentro ou fora da escola. Num regime em crise, todas as estratégias possíveis são viabilizadas no sentido de desviar a atenção da população dos problemas da política. A instituição escolar, embora muitas vezes resistindo, nunca esteve fora dessas estratégias.

Nas escolas municipais de 1^a à 8^a série acontecia a “Noite da Ginástica¹”. A coordenação de Educação Física recordou que as professoras de Pré-Escola interessaram-se por este evento e, a partir daí,

¹A “Noite da Ginástica”, era um evento organizado pela Rede Municipal com a participação massiva da divisão de Educação Física, cujos números eram voltados para a Ginástica e o Esporte de um modo geral.

surgiu a idéia de organizar o “Festival de Valores”¹ nos mesmos moldes em que acontecia no Colégio Coração de Jesus.

Apesar de a coordenação central afirmar que o “Festival de Valores” na Rede surgiu do interesse das professoras de Educação Infantil, que pretendiam mostrar os valores artísticos, culturais e esportivos de seus alunos, constatou-se que o mesmo suscitou nelas uma série de questionamentos, visto que muitas não aceitavam este tipo de evento. Para estas, além de não ter fins pedagógicos, o festival visava a interesses eleitoreiros e estimulava demasiadamente a competição entre as unidades, criando hábitos alienantes nas crianças.

Além dos questionamentos em relação ao próprio festival, uma série de outras divergências passaram a ser desveladas. Uma das professoras da equipe de coordenação argumentava que os professores de Educação Física ficavam, praticamente, o ano todo envolvidos com o acontecimento “*esquecendo de dar aula*”. A favor do festival, a coordenação de Educação Física afirmava que, algumas pessoas da coordenação de Pré-Escolar, tinham a pretensão de alfabetizar as crianças antes da 1ª série e, assim, o festival ocupava muito tempo que poderia ser gasto com tarefas voltadas para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tendo como base as divergências em relação aos objetivos da Pré-Escola: alfabetizar ou brincar, além da alegação do tempo perdido pelas professoras de sala com os ensaios para as apresentações do festival, a coordenadora da Educação Física sugeriu que os professores/bolsistas

¹O “Festival de Valores” é um evento que acontece desde a segunda metade da década de setenta no Colégio Coração de Jesus e que, segundo sua coordenadora, tem como objetivo “*dar à criança uma experiência de palco, reforçar os aspectos expressivos através da música da arte e da cultura*”. Primeiramente incluindo as crianças de 1ª a 4ª série e posteriormente, também a Pré-Escola. O Festival de Valores, não possui caráter

contratados passassem a se responsabilizar pela sua preparação. É preciso ressaltar, entretanto, que, na Rede Municipal, o festival assumiu um caráter diferenciado daquele do Coração de Jesus, pois além da premiação para as melhores apresentações por unidade, o “show” era organizado em um espaço fora da escola. No primeiro ano, em 1981, em um Ginásio de Esportes e, no ano seguinte, no Teatro Álvaro de Carvalho.

Como o evento municipal primava pela competição, a coordenação de Educação Física passou orientar, tanto suas professoras, como as de sala que observassem, atentamente, durante as aulas aqueles/as alunos/as que se destacavam pela graça, habilidade, coordenação e ritmo para receberem papéis de destaque durante o espetáculo. Registro aqui um dos fins da Educação Física já apontado em sua história: “destaquem-se os mais fortes, os mais ágeis, os mais habilidosos...” - Citius, Altius, Fortius.

Apesar das divergências, o “Festival de Valores”, agradava a um bom número de profissionais que viam no mesmo a possibilidade de mostrarem o trabalho realizado ao longo do ano. Uma das diretoras entrevistadas referiu-se a ele com muito orgulho, dizendo: *“A nossa escola foi a que tirou o primeiro lugar...cada escola competia com no máximo três apresentações e nós ganhamos”*.

Uma das professoras de sala participantes da pesquisa recordou desse momento, relatando que o papel dos professores/bolsistas que atuavam com Educação Física era somente ensaiar os números para as apresentações. Enquanto elas não aconteciam, este professor ficava sem função, sendo alvo de comentários no interior das unidades com ironias do

tipo: “A melhor coisa do mundo é ser professor de Educação Física, ou ensaia ou não faz nada”.

1.1. A entrada de um novo profissional no currículo da Pré-Escola: O início de um conflito

A entrada de um novo profissional - o professor de Educação Física - nas unidades de Educação Infantil a partir de 1982, causou uma série de transtornos e controvérsias, tanto no interior das unidades quanto na Secretaria. Conforme destacou a coordenadora desta disciplina/atividade, as pessoas contrárias à presença deste profissional

...tentaram argumentar conosco que era proibido fazer Educação Física na Pré-Escola, porque eles pensavam que nós íamos dar 1,2,3,4... . Decidi que não chamaríamos aquela atividade de Educação Física, chamaríamos de preparação para o Festival de Valores (...) o professor de Educação Física será alguém que vai ajudar no festival.

Já Esland (apud Forquin,1992), chama a atenção a respeito da introdução de novas disciplinas nos currículos, afirmando que

as matérias novas (...) representam um elemento conflituoso para as disciplinas já existentes...devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitações territoriais colocadas por sua admissão no corpus de saberes escolares e por sua introdução nos horários escolares. (p.40).

Mesmo num currículo não tanto disciplinarizado como é o da Pré-Escola, a introdução da Educação Física, despertou uma evidente disputa

por espaço de trabalho e por status profissional entre a professora “especializada” e as demais profissionais que atuavam nas unidades. Os desdobramentos deste conflito serão, pouco a pouco, relatados a partir dos dados que a própria pesquisa irá apontar.

Um dos fatores de não aceitação dos profissionais da Educação Física nas Pré-Escolas era o fato de que as professoras de sala consideravam que estavam perdendo sua autonomia *“a tia que era toda poderosa começou a perder espaço e aí começou o conflito”*. Por outro lado, uma diretora lembrou que *“o professor de Educação Física era mais um quebra-galho...muitas vezes, quando faltava professora ele não dava sua aula para assumir uma turma”* o que levou estas professoras a argumentarem que não estavam ali para *“trabalharem quatro horas na sala e sim, para serem professores de Educação Física”*. Depreende-se disto, uma nítida indefinição sobre as funções que deveriam ser assumidas pela Educação Física na Pré-Escola. A própria coordenação, no entanto, sugeriu que não se chamassem estas atividades de “Educação Física”, tentando camuflar o conflito já instalado.

Uma outra professora disse *“...havia muita reclamação. Os diretores e os outros professores não estavam contentes com a presença dos professores de Educação Física”*. Na tentativa de solucionar as divergências entre as diferentes profissionais, a coordenação de Educação Física chamou as diretoras e revelou que *“fizemos uma lavagem cerebral para elas entenderem o que era...”*. Como estratégia de convencimento, foram organizados jogos onde as crianças da Pré-Escola participavam. De acordo com esta mesma professora, estas atividades fizeram com que as pessoas que eram avessas à Educação Física na Pré-Escola *“fossem entendendo a nossa filosofia”*. Porém, isto não foi suficiente e o conflito

acirrou-se ainda mais, pelo fato de que não havia professora “especializada” na Pré-Escola na rede estadual. As diferentes profissionais da educação que passaram a perguntar: Por que professora de Educação Física na Pré-Escola?

A solução dada a estes questionamentos, novamente, foi a seguinte: *“não chamem de Educação Física, chamem de recreação...”* ressaltou a coordenadora desta disciplina, destacando que a finalidade da Pré-Escola era alfabetizar, e que a entrada das professoras de Educação Física ajudou a mudar um pouco este foco. Pela segunda vez, há a sugestão de que a disciplina/atividade não fosse chamada pelo seu nome por parte da coordenação central.

A formação universitária dos professores/monitores, embora ainda não tivessem concluído seu curso superior, ajudava a reforçar o conflito já mencionado na medida em que a maioria das professoras de sala tinha o magistério de II Grau como qualificação maior. Este fato foi relatado por quase todas as entrevistadas.

Paralelamente à tentativa de solução de tais divergências, havia uma forte preocupação com o andamento das atividades nos núcleos e creches, inclusive com o investimento em profissionais que executavam uma espécie de “supervisão”. De acordo com um professor convidado para exercer esta atividade, a orientação do trabalho era *“naquela linha tradicional...tinha que ir para as escolas...preencher aquela fichinha...castrar professores”*. Em seu relato destacou, também, que muitos professores/monitores não tinham a mínima noção do que representava o trabalho com as crianças nesta faixa etária, tampouco possuíam experiência com as mesmas, o que muitas vezes o levava a “ensinar” estes profissionais a darem as aulas.

Esse mesmo professor, discordava dos argumentos levantados pelas duas coordenadoras de Pré-Escolar e de Educação Física no que diz respeito a implantação desta disciplina/atividade na Educação Infantil e justificou-a, dizendo *“tinha bastante profissional no mercado...não tinha como absorver, então colocaram na Pré-Escola...era a nível de oferta de emprego”*.

Em relação a esta afirmação, é preciso considerar que havia, na cidade de Florianópolis, três instituições formando profissionais anualmente e, em alguns casos, semestralmente: a Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina - UDESC, estas duas a nível de graduação e o Curso de Educação Física - CEF, magistério a nível de II Grau com habilitação em Educação Física. Na Rede Municipal, nessa data, havia professores de Educação Física atuando em todas as séries do ensino fundamental, inclusive, de 1ª a 4ª séries.

Acerca das carências da figura paterna, sustentadas pela coordenadora do Pré-Escolar e a organização do “Festival de Valores”, defendida pela coordenação de Educação Física como argumentos para a necessidade de profissionais desta disciplina/atividade na educação de zero a seis anos, o professor/supervisor reconheceu que ambos eram muito fortes dentro das divisões, porém posicionou-se afirmando que *“eu combatia isso porque não tinha fundamento...jamais um professor vai substituir um pai ou uma mãe”*. Sua preocupação situava-se em relação ao desenvolvimento do trabalho dos professores nas unidades. Era preciso fundamentar esta atuação, afirmava.

Na conjuntura descrita, é possível detectar, portanto, que a gênese da Educação Física enquanto disciplina/atividade na Pré-Escola surgiu, em grande parte, de três necessidades que se justificam a partir de pontos de vista diferenciados.

a) a carência da figura paterna de que eram vítimas as crianças matriculadas nas creches e N.E.Is e que seria, possivelmente, suprida pela presença de um professor de Educação Física do sexo masculino;

b) a possibilidade de professores/monitores organizarem um evento anual, denominado “Festival de Valores” no qual as crianças matriculadas nas creches e N.E.I.s mostrariam seus talentos artísticos, musicais, dramáticos... ;

c) o excesso de profissionais que se encontrava a disposição no mercado de trabalho em consequência da existência de várias instituições formadoras de professores. Num governo que se baseava por ações de cunho clientelista a ordem era: contratar.

Tratando-se da ausência da figura paterna Gunnarsson (apud Rosemberg e Campos, 1994) chama a atenção para a realidade sueca no campo da Educação Infantil e coloca a dificuldade de se atraírem homens para o trabalho junto à infância. Em contrapartida, salienta que há um consenso neste setor de que o acesso de mais homens contribuiria para suprir as necessidades de pessoal, como também tornaria o ambiente nas creches, mais agradável para adultos e crianças, além da oportunidade que ofereceria às crianças de conviverem com adultos de ambos os sexos. O autor afirma também que *“especialmente para os meninos em idade escolar, a ausência de adulto modelo do mesmo sexo trabalhando com*

crianças é considerada um fator que dificulta a mudança de atitudes tradicionais quanto aos papéis sexuais” (p.142).

No Brasil, a presença massiva de mulheres no magistério é algo bastante concreto. Quanto menor a escolarização, maior o percentual de professoras atuando, quadro este já bastante conhecido por todos. Embora não seja pretensão deste estudo aprofundar análises psicológicas e/ou sociológicas a respeito da importância ou não da figura masculina para as crianças pequenas, cabe destacar o relato de muitas professoras e diretoras que afirmam ser fundamental a presença de homens nas creches e Pré-Escolas.

Em uma das creches observadas, onde havia um “professor” de Educação Física e também um responsável pela horta que circulava bastante no interior da unidade, pude registrar uma certa mudança de hábitos e atitudes tanto nas crianças quanto nas professoras quando em presença deles. As relações que travavam eram completamente diferentes quando o professor de Educação Física se aproximava. Um dos momentos de integração das crianças, em que muitas turmas ficavam brincando em um espaço interno da creche, coincidia com a folga deste professor. Elas o solicitavam constantemente, querendo que o mesmo as carregasse no colo, fizesse brincadeiras, sempre com propostas de contato corporal as quais o professor atendia.

Sem dúvida, é impossível negligenciar os papéis que profissionais de sexos diferenciados podem representar para as crianças pequenas, mas seria papel da Educação Infantil suprir carências afetivas provenientes de uma estrutura social tão diferenciada e injusta como a é a brasileira? O problema, evidentemente, é de origem social.

No que concerne ao Festival de Valores, parece que a razão de os professores/bolsistas constituírem-se em colaboradores em sua organização, está muito ligada à própria história da Educação Física quando a ela foram designados papéis sociais diversos dentre eles: preparar desfiles e fanfarras, hora cívica etc...Chamo a atenção para o fato de que apesar dos ensaios para este festival serem atribuição destes docentes, não era conveniente que isso fosse chamado de Educação Física, pelo menos quando se considera as sugestões feitas pela coordenadora desta disciplina que tentava minimizar o conflito estabelecido pela presença de um novo profissional no interior das instituições.

O papel que a Educação Física representava até então, está cercado por indefinições em relação a seu conteúdo e método de trabalho, tanto que as atividades que eram desenvolvidas poderiam se caracterizar ou não como conteúdos desta disciplina/atividade e, assim, serem denominadas, de acordo com o “clima político-pedagógico”, como Educação Física ou por qualquer outro nome que, naquele momento, dissipasse as controvérsias decorrentes da disputa por espaços de atuação entre os diferentes profissionais.

Por último, a hipótese colocada anteriormente de que o excesso de profissionais que o mercado oferecia, estaria também determinando a abertura de uma nova frente de trabalho num momento em que o acesso ao serviço público dava-se por contratações e não por concurso, parece plausível e merece um maior aprofundamento. Inclino-me a acreditar que as duas justificativas anteriormente levantadas para a entrada do profissional da Educação Física na Pré-Escola possam subestimar uma questão mais determinante - a ampliação do novo mercado de trabalho.

Um número considerável de docentes com habilitação em Educação Física, concluía seus cursos nas instituições formadoras. A Rede Municipal e Estadual possuía professores/as atuando desde a 1ª série do I Grau. Estas evidências levam-me a crer que, tanto a justificativa da carência da figura materna, quanto a organização do Festival de Valores configuraram-se como complementares de uma iniciativa política de cunho clientelista que, nas três últimas décadas fez inchar o serviço público distribuindo cargos e funções independentemente de uma avaliação séria e rigorosa da necessidade de ocupação dos mesmos. Esta prática, pode ser caracterizada como uma troca de favores, através da qual, cada cargo ocupado poderia representar maior respaldo político dos dirigentes e, decorrente disto, maior poder.

2 - Os Programas de ação e as Influências que a Educação Física recebeu em seu processo de instalação no currículo da Pré-Escola

Este capítulo possui como principal objetivo detectar as principais influências teórico-metodológicas determinadas à Educação Física enquanto atividade/disciplina como componente curricular da “Pré-Escola na R.M.E.F.

Estas influências são evidentes a partir dos discursos de profissionais da Educação Física, professoras de sala, coordenadoras pedagógicas, supervisoras, diretoras que, tanto nas unidades - Creches e N.E.I.s - quanto nos cargos que assumiram na Secretaria de Educação, foram apontados/as como sujeitos¹ que tiveram participação no processo de construção da Educação Física enquanto prática pedagógica presente na Pré-Escola. Além destes, foram consultados os programas de ação² elaborados no período. Estes se traduzem como expressão da história que se tentou resgatar, destacando que boa parte deles haviam desaparecido dos arquivos da Secretaria de Educação. Muitos participantes da pesquisa, buscaram em suas bibliotecas, cópias para que se pudesse obter a totalidade dos documentos produzidos. Algumas professoras relataram que toda vez que uma nova gestão política assumia a Prefeitura, novas pessoas assumiam os cargos de chefia e, em alguns casos, dependendo da sua opção político-partidária, era ordenado que “o velho” fosse destruído. Ações

¹O procedimento de escolha dos sujeitos participantes desta etapa da pesquisa foi o mesmo do item anterior. No final desta etapa de coleta de dados, totalizei vinte e uma entrevistas. A redação da pesquisa foi subdividida nestes itens para efeito de uma exposição mais clara e objetiva.

² Após as Referências Bibliográficas, há uma relação completa dos documentos consultados durante a pesquisa.

como estas não consideram que toda produção humana, é uma produção histórica que precisa ser preservada.

Da análise destes documentos recuperados e dos discursos das professoras depreende-se que, no caso ora estudado, existem diferentes momentos e propostas que guardam entre si afinidades, conflitos e contradições...Inúmeros fatores vão influenciando o desenvolvimento da disciplina/atividade - Educação Física na Pré-Escola, mas são os sujeitos envolvidos na tarefa de (des)construí-la que, efetivamente, conhecem essa história. Suas marcas principais são o envolvimento tanto na Secretaria de Educação quanto nas várias unidades de Educação Infantil por onde passaram. As reuniões, cursos, palestras, encontros formais e informais e, sobretudo, a prática pedagógica cotidiana marcada por contradições, desejos, angústias, sonhos... Estes sujeitos participaram da evolução da disciplina, vivenciando diferentes situações.

Partindo de tal experiência, professoras de Educação Física, pedagogas, coordenadoras de equipe, supervisoras, coordenadoras pedagógicas e diretoras participantes desta pesquisa relataram, avaliaram, criticaram, apontaram caminhos para a compreensão do objeto de estudo.

Implantada na Educação Infantil era, então, preciso estruturar a Educação Física no Programa do Pré-Escolar. A fim de captar esta trajetória, algumas diretrizes políticas tanto a nível municipal quanto a nível nacional serão incluídas no trabalho, na medida em que se fizer necessário. Uma das políticas que se precisa considerar são as “Diretrizes da implantação e implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta série do Primeiro Grau”.

2.1. Diretrizes da Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do Primeiro Grau

O MEC, com base no III Plano Setorial de Educação, Cultura e Desporto lançou estas diretrizes, em 1982. Este documento, veio a ser um complemento das “Diretrizes Gerais para a Educação Física e Desportos 1980-1985” que não contemplava as indicações para uma Educação Física baseada nos princípios de crescimento e desenvolvimento das crianças na faixa etária dos 4 aos 10 anos de idade. (Diretrizes para a Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do Primeiro Grau. SEED/ MEC, 1982.)

Estas diretrizes revelavam

a inexistência de uma conceituação apropriada da Educação Física dirigida às crianças na faixa etária de quatro aos dez anos de idade...Isto tem impossibilitado a implantação e a implementação de uma Educação Física que atenda as necessidades básicas da criança em seus aspectos cognitivos, motores e afetivo-sociais. (Diretrizes de Implantação e implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do Primeiro Grau. SEED/ MEC, 1982:9).

Caracterizando a Educação Física como uma educação psico-motora, fundamentada nos aspectos de crescimento e desenvolvimento da criança e enfatizando que a expressão psico-motor “*surge da ênfase dada ao envolvimento do componente cognitivo na execução da maioria das tarefas motoras*”, o documento que inclui as diretrizes, revela estreitas

semelhanças em relação a sua fundamentação com o PROEP.
(SEED/MEC,1982:9)

A fundamentação teórica das “diretrizes” caracteriza-se por uma combinação entre a Psicomotricidade e o Desenvolvimento Motor. A análise deste documento levou Vago (1993) a constatar a existência de uma concepção “psicomotora-desenvolvimentista” na Educação Física, nas séries iniciais do Primeiro Grau. Uma vez que o documento coloca em um mesmo patamar as séries iniciais do primeiro grau e a Pré-Escola, podemos tomá-la como extensiva, enquanto política do SEED/MEC, também, para a educação de quatro a seis anos de idade.

Tanto o Desenvolvimento Motor, quanto a Psicomotricidade estão presentes quando as Diretrizes propõem:

*-Oferecer subsídios sobre o conceito de **educação psicomotora** no **desenvolvimento normal** da criança no contexto geral da Educação Física.¹*

*-Enfatizar a necessidade de se conhecer a criança em relação ao contexto sócio-cultural em que está inserida para que as atividades físicas propostas e a metodologia a ser utilizada estejam de acordo com as **características individuais**.²*

*-Conscientizar a comunidade em geral da necessidade da Educação Física nesta faixa etária, como um relevante componente curricular tendo em vista a **integração dos domínios cognitivo, afetivo e motor** no desenvolvimento da criança.³(SEED/MEC, 1982. p.11)*

Como é possível perceber, os aspectos relativos ao “desenvolvimento” caracterizados por essa interpretação como afetivo, social, psicomotor e cognitivo aparecem entrelaçados com a “novidade” que

¹Grifos da autora

²Idem

³Idem

representa a educação psicomotora. Estas referências acabam sendo apropriadas pelas diferentes profissionais que atuam nas Creches e N.E.I.s, conforme demonstram seus relatos.

Além dessas duas tendências, cabe resgatar também a recreação como uma outra vertente já apontada neste estudo. Estas evidências remetem à necessidade de caracterização do que representou e ainda representa a Recreação, o Desenvolvimento Motor e a Psicomotricidade compreendidas aqui como conteúdo e método da Educação Física no âmbito da Pré-Escola.

2.2. As principais correntes de pensamento que influenciaram as práticas da Educação Física na Pré-Escola.

a) - A Recreação

A “recreação” enquanto atividade prática apropriada pela Educação Física recebeu, inicialmente, no Brasil, um forte estímulo através do movimento “Esporte Para Todos”, na década de 70. Passou, então, a ser incluída em vários currículos de cursos de licenciatura como disciplina que tentava dar conta das “atividades informais” propostas por este movimento e que abriam, na época, um novo campo de trabalho.

A produção na área demonstra que a discussão a respeito da recreação, na maioria dos casos, está sempre vinculada ao âmbito do lazer. Pinto (1991) considera que recreação/lazer expressa o espaço de vivências lúdicas no tempo de não-trabalho dos sujeitos. Recreação e Lazer, por

vezes, confundem-se quanto ao conceito, ora são tratados como sinônimos, ora complementos um do outro.

O avanço do capitalismo está presente no surgimento da reivindicação advinda da classe trabalhadora por tempo de lazer que, historicamente, foi privilégio da elite. No caso das crianças, optei por desvincular o termo lazer de recreação, em função de que o primeiro tem sido tratado como a interface do trabalho alienado - o trabalho situado no tempo e no espaço da sociedade capitalista. Embora as crianças matriculadas nas Creches e N.E.I.s. estejam, de alguma forma, submetidas tanto ao trabalho como ao não-lazer por sua condição de classe, não foram consideradas para efeito deste estudo como trabalhadoras. Problematizo a recreação como conteúdo e método apropriado por profissionais tanto da Educação Física quanto da Pré-Escola, na tentativa de perceber as conotações que, historicamente, a mesma vem tomando no trabalho pedagógico, estando sempre atrelada ao brincar, ao jogar e às formas que esta atividade vai tomando, quando associadas à educação institucional das crianças de zero a seis anos.

Wajskop (1996) apoia-se em Brugère (1995) para afirmar que até a revolução romântica concebiam-se três formas diferentes de relações entre brincar e educar, dadas pelas idéias de Aristóteles, São Tomás e Quintiliano. Num primeiro momento, ressalta a autora, a brincadeira infantil era tratada puramente como recreação que objetivava a recuperação dos esforços físicos, passando a esforço intelectual e, mais tarde, em esforço escolar.

Essa atividade contribui indiretamente com o processo educacional ao permitir ao aluno uma distensão que auxilia a eficácia e a concentração necessárias para o trabalho escolar (...) o interesse da criança pela brincadeira deve ser transformado em boa causa: pode-se dar o aspecto de brincadeira aos exercícios escolares. Enfim, a brincadeira permite ao educador explorar a personalidade infantil, adaptando-a, eventualmente ao ensino. Pode-se, ainda, considerar a brincadeira como espaço da Educação Física, como seu suporte natural'. (Wajskop, 1996:86).

Pertencentes a escola romântica de pensamento, Fröebel, Kergomard, Montessori e Decroly que escreveram sobre a infância, a partir do século XVIII, relacionaram a atividade infantil ao brincar tanto como atividade lúdica, desinteressada, como atividade dirigida. Estas evidências entrelaçam a história das instituições de Educação Infantil, a história da cultura infantil e a cultura da brincadeira.(Wajskop, 1996)

No entanto, o movimento escolanovista, iniciado no final do século XIX e começo do século XX e cujas idéias se originam no pensamento romântico, é visto como o propulsor dos aspectos recreativos que envolvem a atividade infantil. Este movimento, detinha o olhar sobre a criança como ser individual, utilizando-se para tanto, dos avanços nos estudos da Psicologia e da Biologia. (Lopes, 1984)

São os estudos que envolvem aspectos como: maturação e crescimento da criança, além dos estágios de desenvolvimento, que passam a ditar as normas no âmbito da educação. Dewey, Decroly e Montessori são figuras de realce neste momento, porque configuram o quadro de “cientistas” que investem na descrição das capacidades individuais da criança e acabam por reforçar as idéias que compõem o tripé do pensamento escolanovista: a liberdade, a individualidade e as

¹Grifos da autora

atividades. *“A escola nova vai formar a individualidade humana reconhecendo-a, em um ambiente de liberdade por meio de atividades.”* (Lopes, 1984:25). As atividades recreativas, concebidas como brincar e jogar, parecem formar um par perfeito com as idéias da Escola Nova.

Nas escolas ativas, brincadeira e trabalho são elementos que fazem parte do processo educativo. O trabalho não tem relação com a atividade produtiva, mas com o desenvolvimento da criança enquanto modalidade didática. (Manacorda, 1989). Entendido desta forma, o trabalho assume nesta pedagogia duas perspectivas principais - *“a brincadeira é valorizada como suporte educativo e como espaço de aprendizagem”* e *“a brincadeira espontânea da criança conduz à organização do trabalho educativo com características de brincadeira”*. (Wajskop, 1996:102).

O movimento Escola Nova cresceu à medida que difundiu a crítica ao modelo de ensino tradicional, baseado na autoridade do professor e, propôs-se inverter este processo, centrando as atenções não mais no professor, mas no aluno, encarregando-se de agregar inúmeros “métodos” que, se bem aplicados, solucionariam os sérios problemas que emperravam o desenvolvimento do país, tais como o analfabetismo, a evasão e a repetência. Cabia, portanto, aos educadores considerarem as capacidades individuais da criança de acordo com suas aptidões “hereditárias”.

Como oposição aos métodos tradicionais de ensino, a pedagogia nova desloca

...o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a

qualidade (...) Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender. (Soares, 1990:62).

Na Educação Infantil, o significado deste movimento relaciona-se com o avanço de uma pedagogia que permitiu o “brincar pelo brincar”. Acreditava-se que a criança recebendo estímulos do meio desenvolveria suas capacidades “individuais e hereditárias”, portanto, permitiu-se que ela brincasse sem a necessária mediação do professor, bastando que, vez por outra, se preparassem atividades ricas em materiais, a criança “naturalmente” se desenvolveria e estaria assim, apta para ingressar no ensino fundamental.

Considerando o âmbito da Educação Física e o contexto de liberdade e espontaneidade em que as ações escolares em relação à criança se desenvolviam a partir do movimento Escola Nova, na prática, o que se constatou foi uma profusão de atividades espontaneístas. Elas se apoiavam em um grande número de publicações que, desprovidas de uma fundamentação teórica mais densa, ofereciam, através de catálogos ou manuais, atividades isoladas sem relação com os objetivos mais amplos de uma política educacional de qualidade e, nem sempre, adequados às reais necessidades do mundo infantil.

A preparação das crianças se fará por meio de atividades experienciais: jogos livres, espontâneos ou organizados, materiais vivos, canto, desenho, música, dança, exploração do meio, reinvenção, interação com a comunidade SEMPRE a partir do interesse e aspirações reais da criança. (Lopes, 1984:25).

Tendo como princípios, a aprendizagem significativa, o potencial criativo, a individualidade, o jogo, o exercício natural e a liberdade, a

Educação Física baseada nos princípios humanistas, reforçou uma pedagogia do tipo *leasser-faire* produzindo efeitos ambíguos ao desenvolvimento da produção no campo de estudos, bem como nas práticas pedagógicas, possibilitando à criança “desenvolver-se por si mesma”, bastava observá-la agindo. O papel do professor tornou-se menos diretivo, não era necessário ensinar, tendo em vista que a criança aprende sozinha e de acordo com suas portencialidades individuais.

O movimento “espontaneísta” foi a tônica de muitos debates. Acreditava-se que os “movimentos naturais” eram herdados e, portanto, não precisavam ser ensinados, compondo a base para o trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Divulgou-se o seguinte pensamento: “Abaixo o esporte que está impregnado pelo behaviorismo e viva os movimentos naturais que a criança desenvolve por sua conta”. Fazia-se necessário, por conseguinte, *“explorar essa capacidade que as crianças têm de se comunicar espontaneamente através do movimento, o que ocorre com bastante intensidade pelo menos até a fase Pré-Escolar”*. (Marinho, 1985, p.55). Bastava um “fichário de jogos” bem organizado para que o professor pudesse lançar mão quando necessário.

Em suma, a apropriação dos elementos da pedagogia nova carregados pelo forte apelo liberal, foram abarcados pela Educação Física nas décadas de setenta e oitenta quando o processo de crítica ao ensino tradicional irrompe. Talvez, inicialmente, muito mais pelo movimento estudantil organizado do que propriamente por seus profissionais. Esta pedagogia disseminou-se no meio da Educação Física de tal forma que se observa seus reflexos até os dias atuais.

b) A Psicomotricidade

Na década de 70, a Psicomotricidade surgiu no Brasil como uma possibilidade de “renovar” a concepção esportivizante da Educação Física escolar. Fortemente influenciada pelos estudos desenvolvidos, principalmente, na França, que criticavam uma concepção dualista de homem presente na Educação Física tradicional, a Psicomotricidade, na forma que Le Boulch a tratou, talvez o autor de maior penetração no Brasil, questionava o quanto de mecanização e alienação, uma Educação Física baseada na performance motora, poderia acarretar.

Fortemente arraigada à Psicologia do Desenvolvimento, a Psicomotricidade, assim como a primeira, construiu suas teorias tendo como base os aspectos evolutivos (cognitivos, afetivo-emocionais, psicomotores, sociais etc.) da infância e da adolescência com o objetivo de observar e constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos ao longo de sua existência. Ambas se aperfeiçoaram no desenvolvimento de métodos e técnicas com vistas a precisar, através de medidas - via testes psicométricos - estas mudanças de comportamento individuais que o sujeito demonstra ao longo de seu desenvolvimento como algo “natural”.

Em decorrência da divulgação da psicologia do desenvolvimento, que determinava a *“natureza e o lugar dos sujeitos, segundo estágios ou etapas unidirecionais de desenvolvimento, ou segundo sua idade cronológica”*, difundiu-se a idéia de que infância é meramente um tempo de passagem, estável, de imaturidade que se encaminha para a idade adulta e, para isso, a acumulação de experiências se faz necessário. (Jobim e Souza, 1994:p.5).

A criança, neste caso, concebida como “em passagem para a fase adulta”, precisa ser preparada para sua próxima fase, a escolarização. Não é por acaso que a concepção de Educação Infantil preparatória para o I Grau chega ao Brasil no mesmo período em que a Psicomotricidade e assenta-se num discurso que acaba por aproximar “motricidade” e “cognição”:

...as crianças passam pela escola, mas não são por ela influenciadas, a não ser por uma parca alfabetização e algumas informações desconexas. Não raro, apresentam-se destituídas das noções de lateralidade, de alto e baixo, sem coordenação motora, sem vocabulário, sem comunicação e sem sociabilidade. Isto obriga que as escolas, quando bem orientadas, o que ocorre em proporção aquém do desejável, percam alguns meses, no início do ano letivo, na tentativa de compensar em parte essas carências com a ministração de atividades preparatórias da alfabetização. É claro que o sucesso de tal procedimento deixa via de regra muito a desejar, dada a irreversibilidade de certas deficiências já instaladas na criança. (Indicação do CFE n.45 de 4-6-1974 Brasil MEC/SEPS/SER, Legislação e normas da educação Pré-Escolar, Brasília, 1979, p.31 in Jobim e Souza & Kramer, 1991, p. 24)

Assim sendo, a Pré-Escola começou a receber, no Brasil, uma atenção toda especial por parte do Ministério da Educação que investiu na formação de profissionais que passaram a intitular-se “psicomotricistas”. Um certo modismo tomou conta do clima pedagógico, pois ser “psicomotricista” representava um status superior na hierarquia profissional das professoras. A Educação Física foi uma das áreas afetadas por este modismo.

A partir disso, 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. Em relação, especificamente, à educação Pré-Escolar o desenvolvimento destas habilidades motoras desejavam, em primeiro plano, a “*função de ajustamento*” que, a partir do conceito piagetiano, dizia respeito a solução de problemas “práticos”. Era preciso instrumentalizar o movimento para que a criança se adaptasse ao meio. (Le Boulch, 1984:85)

Mesmo com a intenção de contribuir para a “educação global”, o discurso emitido pela Psicomotricidade argumentava que havia íntimas relações entre as estruturas cognitivas e o desenvolvimento motor para as crianças até, aproximadamente, 11 anos de idade. Portanto, instrumentalizar o movimento significava tornar o sujeito mais adaptável à vida em sociedade.

Essas afirmações ratificavam a idéia comum de que a partir da Psicomotricidade

julgou-se então conquistada a pedra filosofal da educação pelo movimento; a superação do dualismo cartesiano, admitia-se, estava realizada na teoria e na prática! Mas é evidente, porém, que a Educação Física estava seriamente ameaçada, correndo o risco de perder a sua individualidade própria, e que esta educação pelo movimento em breve diluir-se-ia também nas disciplinas que no movimento haviam de ver, mais cedo ou mais tarde, um meio excelente de resolver problemas específicos, como a matemática, a aprendizagem da leitura e da escrita, etc.” (Sobral apud Bracht, 1992:46.)

Neste sentido,

Embora a Psicomotricidade tenha trazido importantes contribuições para a Educação Física escolar, acreditamos que a sua incorporação a ela tenha se dado de forma mecânica e sem maiores aprofundamentos sobre o tema. 'Discutiu-se sobre seus princípios metodológicos; suas técnicas de aplicação; falou-se exageradamente sobre as fases do desenvolvimento psicomotor (...) as discussões em torno dela não têm dado conta de perceber que constituiu-se apenas numa (...) mudança a nível metodológico.' (Soares, 1990:63).

Parece que a Psicomotricidade acabou caindo na própria armadilha que criticou em sua gênese, quando o discurso por ela veiculado era de que não seria uma metodologia, mas, sim, uma “teoria geral do movimento”, mesmo que ele não tenha sido forma consensual. Este discurso, acabou subdividindo-se em duas grandes tendências, descritas aqui como ideais que são: a Psicomotricidade Instrumental e a Psicomotricidade Relacional.

a) A Psicomotricidade Instrumental tinha como base teórica, principalmente, a produção de Le Boulch, Vayer, Picq & Vayer, Vítor da Fonseca entre outros.

Na Educação Infantil, essa tendência esteve, certamente, a serviço de uma concepção preparatória de Pré-Escola. Havia a crença de que crianças que desenvolvessem um bom conhecimento do esquema corporal, por exemplo, teriam a probabilidade “natural” de se alfabetizarem com mais facilidade ou sucesso. Pode-se inferir que o principal papel atribuído à Psicomotricidade Instrumental foi o de tentar evitar o fracasso na primeira série.

Centrando suas atenções no desenvolvimento das habilidades psicomotoras, inúmeras foram as publicações que apresentaram manuais

de atividades, voltadas para as diferentes etapas da definição do esquema corporal, da lateralidade, da percepção espaço temporal etc...

b) A Psicomotricidade Relacional tinha como principais autores Lapierre & Aucouturier que propunham a necessidade de romper com as etapas anteriores da Psicomotricidade, referindo-se aos estreitos laços que esta sempre manteve com Piaget. Estes autores, a partir de "Simbologia do Movimento", passaram a resgatar as vivências simbólicas que possuíam suas raízes no inconsciente indicando, por isso, uma mudança de foco neste campo.

Lapierre & Aucouturier (1986) referem-se à Simbologia e Movimento desta forma :

Este livro se situa (...) em uma perspectiva psicogenética, antes aquém do que além dos precedentes, no sentido de que tenta dar um passo a mais na gênese dos processos de pensamento, cuja intelectualização racional é apenas um dos aspectos (...) Ir mais longe é engajar-se na via das pulsões, dos desejos primitivos, do inconsciente, e encontrar aí o corpo, o movimento, na sua significação afetiva, esse "corpo erógeno" (...) que toda educação se esforça por ignorar. (p.8).

Os autores sugeriam que a escola passasse a reconhecer as "pulsões de vida" e permitisse que as mesmas se exprimissem por intermédio do corpo, sem recalá-las, o que possibilitaria trabalhar com o que havia de positivo na criança, ressaltando o que ela sabia fazer e não, o que ela ainda não tinha aprendido. Para tal, a educadora precisava observar atentamente o comportamento das crianças frente a determinados objetos e/ou situações. A atividade motora espontânea constituía-se no elemento que poderia construir a liberdade e a autonomia do grupo.

Na prática, novamente, o movimento espontaneísta é o eixo norteador. Primeiramente como forma de “recreação” agora como forma de liberação das pulsões primitivas em nome da “Psicomotricidade relacional”. O papel da educadora é observar, contudo, neste caso, desprovida de conhecimentos mais aprofundados na teoria psicanalítica, que engloba as pulsões e o papel da transferência, restava-lhe, senão permitir que as crianças se movimentassem, sem interceder neste movimento, tampouco, atribuindo-lhe significados mais concretos.

O que se pode chamar a atenção a partir desses dois pensamentos da Psicomotricidade que se difundiram no Brasil, é que ambos resgatam os fundamentos da Psicologia, ainda que por pressupostos teóricos diferenciados. Oferecem uma espécie de tratamento metodológico para que se trabalhe, na escola, com crianças ditas “normais”, muito embora toda a experiência da Psicomotricidade, anterior a seu ingresso na escola, tenha sido com crianças portadoras de necessidades de atendimento especial (determinadas síndromes, psicóticas, autistas, deficientes auditiva, entre outras). Na realidade, a “reeducação psicomotora” sofre modificações para entrar na escola e, principalmente na Educação Infantil, sob a forma de “Educação Psicomotora”.

Não estou, contudo, descartando os saberes produzidos por este campo do conhecimento. O que se questiona é seu verdadeiro papel na Educação Infantil. Levin (1989) fornece subsídios para esta discussão quando se pergunta a respeito da função da Psicomotricidade na escola e acaba afirmando que seu papel é

uma interrogação pelo corpo em movimento o que quer dizer que nós podemos falar de uma escola, de um jardim de infância, com um olhar psicomotor e duas perguntas

fundamentais: Que lugar ocupa o corpo do aluno e que lugar ocupa o corpo do professor? (p.8)

Nesta linha de raciocínio, o autor afirma que o âmbito da Psicomotricidade não é o educativo, mas o clínico. A Psicomotricidade precisa agregar a transferência psicanalítica na clínica psicomotora o que se torna impossível na Educação Infantil que deve investir no trabalho coletivo.

Considere-se o fato de Levin agregar, em sua formação, ser professor de Educação Física, psicanalista e psicomotricista, por isso suas argumentações podem ser de grande valor para a compreensão das relações descritas acima. O que faz a diferença entre a Psicomotricidade Instrumental, Psicomotricidade Relacional e a posição deste autor, diz respeito ao “olhar psicomotor” que precisa estar presente na escola mas não lhe cabe dar qualquer tratamento. Por esta compreensão, o corpo da criança deixa de ser uma ferramenta biomecânica ou um ente puramente emocional para privilegiar o “sujeito” que se põe em cena, o que só é possível, por intermédio da transferência psicanalítica na clínica e não, na escola.

c) O Desenvolvimento Motor

No Brasil, são os trabalhos de Tani que descrevem, com mais precisão, esta abordagem. Ela enfatiza a dimensão perceptivo-cognitiva através da qual o ser humano é considerado em sua capacidade de colher e reter determinadas informações que o meio oferece.

Quando estas informações dizem respeito ao se movimentar do Homem, as mesmas devem passar por um esquema de processamento específico, para a organização e controle dos atos motores, a partir de informações já guardadas na memória. (Kunz, 1994:80).

Tani (1987) reconhece que o MEC ao publicar as “Diretrizes de Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira a Quarta Séries do Primeiro Grau” acentuou alguns problemas em relação ao ensino desta disciplina para as crianças de 4 a 10 anos de idade, tendo em vista as inúmeras indefinições existentes quanto aos seus objetivos de ensino, aos princípios metodológicos e às tarefas de aprendizagem adequadas às suas necessidades. Este autor enfatiza que estas incertezas

*surgem da falta de um modelo conceitual e de um instrumento de análise fundamentados em **bases científicas** ¹ que possibilitem um conhecimento mais profundo da criança em si, e que, como consequência, dêem maior retaguarda aos procedimentos didático-pedagógicos dos professores (Tani, 1987:20).*

A partir dessas constatações, Tani se propõe a desenvolver uma fundamentação teórica para a Educação Física dirigida às crianças pertencentes essa faixa de idade, buscando no desenvolvimento motor o ponto de partida para estes fundamentos. Seu argumento central é que há uma sequência **normal** no desenvolvimento infantil, justificando, assim, a existência de um trabalho vinculado a estas características do desenvolvimento.

Destacando que as experiências motoras na infância desencadeiam, mais tarde, o conhecimento cognitivo, pois as primeiras fornecem meios

¹Grifo da autora

para que a criança conheça o ambiente e se relacione com o mesmo, Tani, (1987) contribui para uma visão dicotômica de homem já que classifica o “comportamento humano” como pertencente a três domínios distintos: cognitivo, afetivo-social e motor. Para Kunz (1994) esta interpretação do movimento subjaz à concepção de corpo-máquina, ou seja, o corpo puramente biológico-funcional cujo sentido é de processar informações.

As informações são recebidas do meio circundante, pelos órgãos do sentidos e encaminhadas a um Sistema Central de Processamento de informações, como passa a ser chamado o Sistema Nervoso Central, onde as informações são organizadas e classificadas para só então emitir uma resposta imediata ou guardar na memória para futura utilização.(Kunz, 1994:81).

A carência de bases científicas a que Tani (1987) se refere deve ser dada pelas relações existentes entre a instrumentalização do movimento, ou melhor, a oportunidade da criança desenvolver as capacidades motoras básicas e as futuras aprendizagens cognitivas. A infância se caracteriza, desta forma, como uma preparação para as fases posteriores da existência humana, sendo que o mais alto nível de desenvolvimento motor e objetivo último de sua teorização é o esporte de rendimento. Neste caso, a criança é sempre um adulto em miniatura que, se convenientemente treinado pode, no futuro, transformar-se num atleta.

Fundamentalmente, esta abordagem propõe um modelo de desenvolvimento de habilidades motoras, hierarquicamente dispostas que culminam na aprendizagem do esporte de alto nível, como o fim último da Educação Física. Assim, como tradicionalmente, o mesmo vem sendo tratado enquanto conteúdo hegemônico, trabalhado na escola e nos cursos de formação de professores.

Recreação, Psicomotricidade e Desenvolvimento Motor - podem ser caracterizados como as influências iniciais, tanto das práticas que aconteciam nas unidades de Educação Infantil, quanto das determinações e/ou ações que partiam das diferentes profissionais envolvidas na Secretaria de Educação com aquilo que estamos denominando Educação Física. Assim sendo, são elas que, basicamente, subsidiam os programas de ação e a organização do trabalho pedagógico.

2.3. A elaboração de programas de ação, a organização do trabalho pedagógico, os conflitos...

Detectadas as dificuldades que as professoras sentiam a respeito da prática pedagógica nas unidades - Creches e N.E.I.s - e, com o objetivo de subsidiá-la, em 1983, a Secretaria de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social, por intermédio da Divisão de Educação Física, elaborou a primeira "Proposta Curricular para o Pré-Escolar". Neste documento, já se fazia presente, por um lado, a preocupação com a bibliografia de apoio ao pessoal docente em consequência do pouco material bibliográfico produzido na área e, por outro, a necessidade das docentes adaptarem tanto os objetivos, quanto as atividades, às circunstâncias específicas de sua prática pedagógica a partir do diagnóstico dos próprios proponentes.

A análise desta proposta demonstra um rol de atividades indicadas para crianças desde o berçário até o III Período, indicando objetivos gerais e específicos a serem trabalhados baseados nas habilidades motoras, enfatizando, também, a recreação. Pelas descrições utilizadas, pode-se constatar que o documento apresenta como objetivo principal a

instrumentalização do movimento, embora a proposta não mencione a concepção de Educação Infantil tampouco de Educação Física que a fundamenta.

Em 1984, o professor que ocupava o cargo de supervisor nas unidades, no início do processo de implantação da Educação Física na Pré-Escola, elaborou um “Compêndio de Atividades para crianças de 3 a 6 anos”. Segundo este professor, o objetivo de seu trabalho era favorecer o grupo de professores de Educação Física da Pré-Escola, descrevendo noções e atividades que poderiam ser desenvolvidas utilizando-se dos subsídios da Psicomotricidade Instrumental. O documento, em complemento ao anterior, configura-se, também, como uma descrição de atividades físicas com vistas a melhoria das habilidades motoras para as diferentes etapas do desenvolvimento.

Assim como a “Proposta Curricular de 1983”, esse “Compêndio de Atividades” acaba sendo produzido na tentativa de subsidiar a prática das professoras, pois era do conhecimento daquelas que coordenavam e supervisionavam as atividades pedagógicas, a insegurança das docentes que sem fundamentação teórica, “... não sabiam o que fazer, elas não sabiam como atuar...”. O que fazer e Como atuar? Duas questões surgidas desde a implantação da disciplina e que persegui ao longo da análise do estudo, no sentido de tentar desvelar as diferentes estratégias, construídas pelos envolvidos a fim de solucioná-las.

Esses dois documentos, pelo que se pode perceber, não se diferenciaram na prática pedagógica concreta. Tanto o Desenvolvimento Motor quanto da Psicomotricidade Instrumental, apesar de terem matrizes teóricas diferenciadas, concretizaram-se em ações na Educação Infantil

que antecipam o desenvolvimento como pressuposto da aprendizagem. Apesar de possuírem objetivos e fins diferentes, nas práticas, estas duas correntes de pensamento - a primeira de origem americana e a segunda, francesa -, certamente, não se diferenciaram.

Tendo o MEC como principal veículo de difusão e divulgação da Psicomotricidade le boulchiana que aparece como a “*protagonista do ‘novo’*”, os conteúdos que passaram a ser trabalhados na maioria dos espaços de educação de quatro a seis anos, por profissionais da Educação Física, foram: esquema corporal, coordenação, lateralidade, equilíbrio, orientação espaço-temporal -as habilidades psicomotoras-, que passaram a ser a sua “especialidade”. Realmente, houve uma apropriação da produção teórica, divulgada pela Psicomotricidade, envolvendo profissionais da Educação Física, que incorporaram com facilidade seus pressupostos, possivelmente, com o objetivo de dar corpo ao campo pedagógico que disputavam.

Os constantes questionamentos em torno da disciplina/atividade e da presença da docente “especializada” nos currículos Pré-Escolares suscitam, ainda, outras propostas metodológicas como aquela que se foi desenhando entre os anos 83 a 85 e relatada por uma das professoras: “*queríamos que tivesse Educação Física todos os dias, mas não conseguimos*”. A proposta baseava-se no trabalho de Liselot Diem². A tentativa do grupo era ter as duas professoras, a de sala e a de Educação

¹ Expressão utilizada por SOARES, Carmem L., TAFFAREL, Celi N. e ESCOBAR, Michelli. A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI. In: GEBARA, Ademir. (org). Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI. Campinas, SP: Papyrus, 1992, pp. 211-224.

² Autora alemã que produziu inúmeros trabalhos a respeito da Educação Física na infância. Alguns deles foram traduzidos para a língua portuguesa e tiveram muita influência no pensamento da época. Os objetivos de suas propostas visavam à aquisição de habilidades motoras pelas crianças e à descrição de atividades com estes fins.

Física, desenvolvendo, simultaneamente, atividades durante o tempo integral.

Os propositores argumentavam, dizendo que a professora de sala, era a “especialista” nos aspectos cognitivos e a de Educação Física, era “especialista” nos aspectos motores. Ambas, deveriam trabalhar juntas e integradamente, pois assim oportunizariam um trabalho de melhor qualidade às crianças. O encaminhamento deste grupo não foi aceito por parte dos sujeitos que detinham o poder de decisão na Secretaria. Esta proposta, defendida por profissionais da Educação Física, sofreu inúmeras críticas dos membros da Divisão Pré-Escolar, acirrando, cada vez mais, o conflito instaurado desde o início do processo de implantação da disciplina/atividade.

Havia, efetivamente, a presença de um novo profissional e planos de ação sendo propostos para uma atividade/disciplina que se instalava. Segundo Forquin (1992) o surgimento de disciplinas novas nos currículos escolares representa mais um elemento conflituoso no interior das instituições *“devido aos problemas de definição de estatuto, de divisão de recursos, de delimitações territoriais colocadas por sua admissão no corpus de saberes escolares e por sua introdução nos horários escolares”*. (p.40).

Com o encaminhamento do trabalho rejeitado, *“sentimos a necessidade de fazer horários para a Educação Física”*, recordou uma professora. Até então, não havia uma organização considerando esta possibilidade, o que ficava mais a critério das direções dos estabelecimentos. A estruturação de 3 aulas semanais, que permanece até os nossos dias, teve como base o Decreto-lei 69.450/71 (Brasil, MEC, 1973). Ao longo do estudo, a configuração de 3 aulas semanais, de início, situará

mais um conflito entre os diferentes membros do corpo docente da escola. Somente à professora de Educação Física era permitido ir somente 3 dias à unidade, as demais cumpriam a carga horária de 20 horas em sala de aula ou em funções administrativas.

Se uma das hipóteses iniciais deste estudo era de que a Educação Física, ao ingressar nos currículos da Pré-Escola, não fazia distinção entre políticas e práticas pedagógicas, das especificidades que circunscrevem as funções educativas dessa faixa etária em relação às da escola, pode-se, pois, detectar um dos pontos importantes que vão ao encontro daquelas hipóteses, ou seja, a forma de regulamentação das práticas da atividade/disciplina nas Creches e Pré-Escolas fundamentou-se naquele momento, na legislação específica que a regulamentava na escola, ou seja, o Decreto 69.450/71.

Essa forma de regulamentar o trabalho das profissionais da Educação Física, aliada a outros fatores que serão descritos, de uma certa forma, acentuaram o embate detectado anteriormente entre as diferentes docentes, causando um descompasso nas ações no interior das unidades. Um exemplo evidente deste fato era a elaboração do planejamento.

Apesar da orientação da Secretaria para que as professoras elaborassem o planejamento conjuntamente, surgiu uma certa dificuldade, pois *“ficava difícil para eles [as] sentarem, planejarem, discutirem juntos [as]. Conforme relata uma diretora, “as professoras de Educação Física davam suas aulas e iam embora”, permanecendo menos tempo nas unidades do que as demais. Seus horários, eram organizados em função do número de horas-aula que ministravam, cumpriam sua carga horária e estavam liberadas do convívio nas unidades onde era elaborado o*

planejamento e as demais situações que envolviam o trabalho pedagógico. Isto despertava críticas nos membros da Divisão de Pré-Escolar, tendo em vista o distanciamento das docentes de Educação Física das Creches e N.E.I.s..

Novas propostas vão se constituindo e delineando um novo quadro de atuação. O discurso da qualidade do trabalho desenvolvido estava colocado.

De acordo com as professoras de Educação Física, um excessivo número de crianças de pouca idade, por turma, impossibilitava uma observação mais apurada e uma ação mais individualizada sobre as mesmas impedindo, assim, uma maior integração com as de sala quanto a avaliação individual que poderia ser realizada a partir do desempenho das crianças na aula “especializada”. Por volta dos anos 83 a 85, uma nova proposta de organização das aulas vai sendo posta em execução.

Nessa, a professora de Educação Física assumia metade da turma, desenvolvia a atividade e logo após, retomava o trabalho com o restante do grupo. Enquanto a metade da turma estava na aula “especializada”, a outra, com a professora de sala. Esta iniciativa duplicou o número de professoras de Educação Física, pois a carga horária assim o exigia. Uma das coordenadoras da equipe do Pré-Escolar lembrou que esta proposta fez com que *“a Prefeitura inchasse de professores[as] de Educação Física...onerou demais a folha de pagamentos”*.

Já em 1985, o professor que assumiu a Divisão de Educação Física recordava que, nessa época, havia uma dificuldade bastante grande de elaborar qualquer tipo de projeto ou programa para o Pré-Escolar, tendo em

vista uma intensa rotatividade de professoras, pois *“a remuneração era muito baixa. Eles[as] eram contratados como professores[as] de área 1¹”*. As professoras qualificadas no ensino superior não queriam assumir estas funções na Pré-Escola que passaram, em sua maioria, então, a serem exercidas por profissionais formadas pelo C.E.F.

Professoras com uma formação precária em relação às características e necessidades das crianças de zero a seis anos, falta de diretrizes pedagógicas convenientemente discutidas, dificuldade de elaboração do planejamento de forma integrada, conflitos internos entre as profissionais, inexistência de produção teórica na área, eram os principais problemas da Rede. De posse deste quadro, assumiu o primeiro prefeito eleito na Capital, em 1986. A Secretaria de Educação Saúde e Desenvolvimento Social é desmembrada criando-se a Secretaria de Educação. Uma das coordenadoras pedagógicas que participaram deste momento recordou que, a par de muitas outras mudanças, *“a equipe do Pré-Escolar teve que se recompor, porque há muitos anos era sempre a mesma”*. Foi formada, então, uma equipe multidisciplinar da qual participavam pedagogas, psicólogas, uma assistente social e uma professora de Educação Física.

Nessa gestão, consolidaram-se as coordenações pedagógicas por unidade. As coordenadoras reuniam-se semanalmente a fim de elaborarem as diretrizes educacionais para a Secretaria de Educação. Elas realizavam também visitas às Creches e N.E.I.s para organizarem grupos de estudos, apoiarem o planejamento e observarem a prática pedagógica. Nas reuniões centrais, discutiam que *“uma coisa que começava a incomodar era a*

¹De acordo com o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis - Diário Oficial -SC- nº 13.544 (23/09/88) são considerados professores de área 1 aqueles com formação em magistério de II Grau, incluindo-se aí os habilitados pelo CEF.

questão da Educação Física. Essa figura, o(a) professor(a) de Educação Física, ficava deslocada e nós não sabíamos o que fazer”. Esta professora mencionou que na creche que coordenava, a professora “especializada” “tentava trazer para a rua o que a professora trabalhavam em sala” o que ajudou a polemizar, pois

...o[a] professor[a] de Educação Física demarcava isso o que é a sala e o que é a rua...As coisas da rua, de expressão, era para o[a] professor[a] de Educação Física e a sala de aula para as coisas mais paradas, sentadas, no papel.

Esse pensamento era fortemente combatido por membros da equipe da Secretaria de Educação e também por profissionais que atuavam nas unidades.

A metodologia de divisão das turmas durante as aulas de Educação Física continuava vigorando, com o objetivo de dar uma atenção mais individualizada para o grupo e foi lembrada por uma das coordenadoras quando destacou que algumas experiências foram bastante significativas com relação a este modo de trabalho. No entanto, *“nunca se discutiu com os(as) professores(as) de Educação Física a respeito da especificidade de saber se precisa ou não precisa”* referindo-se a necessidades que esta disciplina/atividade atendia na Pré-Escola.

Quanto a isso, uma professora de Educação Física, convidada para atuar na Secretaria de Educação, afirmou que *“na época que eu vim para a Secretaria, as professoras de classe, elas tinham uma certa resistência com a Educação Física. Pelas coordenadoras da Secretaria e pelas professoras de Pré-Escola, ela acabaria”*. Sobre o mesmo período, outra professora de Educação Física recordou que a orientação maior relacionada ao trabalho

com as crianças era a Psicomotricidade e, relacionada às professoras, era o planejamento que deveria ser elaborado junto com a de sala. Simultaneamente a esta orientação, a coordenação recomendava que a professora de sala acompanhasse a “especializada” às aulas, mas nem todas aceitavam esta orientação.

Cabe ressaltar que, até 1986, todas as disciplinas que compõem o currículo escolar, eram lotadas na Divisão de Ensino na Secretaria de Educação. A Educação Física era a única disciplina que possuía uma divisão própria com autonomia, inclusive financeira, diferenciando-se, assim, das demais componentes curriculares. A troca de governo, neste mesmo ano, acarretou um projeto de extinção desta divisão isolada, o qual não foi aprovado pela Câmara de Vereadores. Segundo algumas professoras, isto ocorreu por causa do lobby corporativista das profissionais da Educação Física junto à Câmara. Esta decisão do legislativo determinou o retorno da Divisão à sua origem.

Um dos docentes participantes desse estudo considerou a história da Educação Física, justificando a existência de uma divisão específica dentro da Secretaria. O esporte formal como o conteúdo hegemônico desta disciplina/atividade, gerava muitas atividades extra-escolares que envolviam ruas de lazer, jogos, entre outras. Estas exigiam a disponibilidade de recursos financeiros para a compra de materiais esportivos, legitimando a necessidade de autonomia financeira para efetuar licitações e as respectivas compras.

Em 1987, houve concurso para os professores/as também com vagas específicas para Educação Física de zero a seis anos. A abertura deste concurso público, que de uma certa forma, institucionalizava a presença da

profissional “especialista” na Educação Infantil, favoreceu um forte questionamento por parte da coordenação central do Pré-Escolar a qual argumentava que:

só se justifica um[a] profissional a partir da discussão e da definição de diretrizes do currículo. Não se justifica contratar a priori. O bom senso mandava não contratar ninguém, não abrir vagas para a Pré-Escola. Nós estávamos propondo uma discussão sobre o assunto. Qual é a especificidade da Educação Física na Educação Infantil para justificar ou não o[a] profissional.

Contratar professoras de Educação Física “*tem que ser uma conseqüência dos princípios da fundamentação das diretrizes*”, ratificava uma coordenadora.

A existência de vagas e a contratação via concurso para a Educação Física na Educação Infantil, acarretaram um episódio recordado por uma professora: “*quando entrei, nunca tinha dado aula na Pré-Escola. No início, fiquei meio perdida...* Outra docente afirmou que “*naquela época, muitos professores pegaram a vaga para se efetivarem...*”. Ou seja, muitas profissionais, mesmo conscientes de sua insegurança na formação, submetiam-se às vagas existentes, a fim de conquistarem um cargo de docente no serviço público. Mais uma vez, volto a refletir que, como as vagas estavam à disposição e as profissionais também, era necessário contratá-las, mantendo-se a idéia que produz a gênese da disciplina/atividade na educação de zero a seis anos.

Mesmo com toda a problemática que a questão acima abarcava, a postura assumida pela Coordenação Central na Secretaria, reestruturada a partir das eleições municipais, era a de definir as diretrizes pedagógicas, tanto para a Educação Infantil, quanto para a Educação Física. As jornadas

de estudos foram uma das estratégias postas em prática para a elaboração destas diretrizes. Através de um processo dinâmico que se delineava a partir da formação da equipe, a influência piagetiana, aliada à preocupação de redimensionar o papel social da educação de zero a seis anos, seus objetivos e princípios educativos, entrava em pauta novamente a discussão a respeito da alfabetização. Qual o significado de alfabetizar? Ela deve se Educação Física ativar na Pré-Escola?

Essas questões retornaram, não só porque o momento propiciava o debate, mas também porque transparecia uma sistematização deste por intermédio do crescimento de publicações e pesquisas a respeito do tema. Os textos de Kramer e Abramovay (1985) sob o título de “Alfabetização na Pré-Escola: Exigência ou necessidade” e ainda o texto de Assis (1986) “É preciso pensar em educação escolarizada para crianças de 4 a 6 anos?”, representam os questionamentos que o tema colocava. Como culminância dessas primeiras aproximações provenientes do debate e, objetivando traçar um Programa para o Pré-Escolar, em fevereiro de 1987, aconteceu o 1º Encontro de Professores da Pré-Escola (EPRE), ajustado aos princípios do PROEPRE.

Cabe evidenciar que o Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE) organizado pela professora Orly Mantovani de Assis, foi uma das alavancas deste momento, propiciando cursos que pretendiam difundir os pressupostos piagetianos. Como o objetivo principal do programa era o aperfeiçoamento do pessoal em serviço, muitas profissionais envolvidas no momento e que haviam participado das jornadas do PROEPRE, ratificaram alguns elementos deste programa na nova proposta em pauta.

Uma série de documentos produzidos nesse espaço de tempo concentravam-se na melhoria da qualidade do ensino e no investimento na formação em serviço. Tendo como ponto de partida o construtivismo piagetiano, este programa salientava que *“É fundamental que os[as] profissionais que atuam na Pré-Escola tenham a compreensão da criança de zero a seis anos sob todos os aspectos do seu desenvolvimento, isto é, nos aspectos afetivo, social, percepto-motor e cognitivo.* (Síntese da Proposta Político-Pedagógica da Divisão de Educação Pré-Escolar, s.d.)

Concebendo a Educação de zero a seis anos com função educativa, a fundamentação filosófica da Proposta Pedagógica de 1986 negou suas históricas funções assistencialistas, preparatórias e compensatórias. Ao resgatar que as condições sociais concretas das crianças são determinantes da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, negou também, o método pedagógico como aquele que, sozinho, poderia propiciar o sucesso ou o fracasso na educação destas crianças.

Tentando incorporar as críticas e os pressupostos debatidos pela Divisão de Pré-Escolar, a Coordenação de Educação Física recomendou às professoras a efetivação de *“um trabalho pedagógico integrado entre todos(as) os(as) professores(as) que atuam na Pré-Escola na faixa etária de 2 meses a aproximadamente 6 anos e meio.* Incentivando o contato diário com as crianças, a elaboração conjunta do planejamento entre professora de sala e professora “especializada”, visando a integração dos conteúdos a serem trabalhados e a observação dos aspectos do desenvolvimento - cognitivo, social, afetivo e percepto-motor, a proposta da Educação Física expressava o esforço de suas profissionais em responderem às críticas sofridas pela presença da disciplina no currículo de

zero a seis anos. (Prefeitura Municipal. Atribuições do Professor de Educação Física, s.d., s.p.)

Além dessas iniciativas, permaneceram como recomendação metodológica que objetivava a qualidade do trabalho, o desmembramento das turmas em dois grupos, as 3 sessões semanais de 3 aulas de 30 minutos, preferencialmente, em dias não consecutivos e a preocupação com as “defasagens motoras” das crianças que precisavam ser constantemente observadas pela profissional “especializada”. Ainda, a atribuição de que, na falta da professora de sala, a de Educação Física deveria assumir a turma, evidenciando a continuidade da indefinição do seu papel pedagógico.

Desde 1981, pode-se situar o período de 86 a 88 como aquele em que mais se produziu no sentido de tentar avançar na construção de uma proposta político-pedagógica, com vistas a sistematizar as funções da educação de zero a seis anos e da Educação Física. Houve a organização de propostas e o acento na formação das profissionais, mesmo que muitos conflitos entre elas ainda permanecessem.

Em 1988, em função do primeiro concurso público realizado, a equipe do Pré-Escolar novamente se recompôs e o processo de discussão em torno da concepção filosófica, de alfabetização e de Educação Infantil foi interrompido pela saída de muitos membros. O novo grupo que assumiu elaborou o “Programa de Educação Pré-Escolar - I Parte” o qual destacava duas equipes de trabalho - uma inicial, que pertencia ao grupo anterior e uma final, que entraria em cena a partir da recomposição dos membros.

Este programa tinha como preocupação “mostrar aos professores a possibilidade de prever a ação, de acordo com os objetivos gerais e específicos, estabelecidos em função do pleno desenvolvimento de nossas crianças.” Princípios, orientações pedagógicas e fundamentos regidos por Piaget, destacando as etapas do desenvolvimento infantil e sugestões de atividades e de planejamento compunham o corpo da publicação. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, SME, Divisão de Pré-Escolar- Programa de Educação Pré-Escolar I Parte, 1988, p.2).

Uma coordenadora pedagógica componente da nova equipe de Pré-Escolar e que estava à frente da Secretaria recordou que ao assumir o cargo, o debate a respeito da Educação Física girava em torno de que

a criança deve ser vista como um elemento que reúne várias dimensões e que era o(a) professor(a) de sala quem deveria construir uma competência em cima destas dimensões. A dimensão do corpo ou do motor, do movimento por parte deste grupo (referindo-se ao grupo que era contrário a permanência da Educação Física na Educação Infantil) não era uma negação da necessidade, mas era uma crítica à inclusão da Educação Física como uma disciplina e ter que ampliar a rede com professores[as] de Educação Física. A crítica ia muito mais na direção do corporativismo da Educação Física...A interpretação dada era de uma atitude corporativa no sentido de aumentar o lastro do mercado de trabalho por parte dos[as] professores[as] de Educação Física e a grande ferida, é de que isto não estava incluído numa questão pedagógica maior a nível de proposta de trabalho com esta discussão

A mesma professora recordou que foi sugerido à coordenação geral de Pré-Escolar, que o grupo de Educação Física atuante neste âmbito apresentasse uma proposta ao Programa que estava em fase de redação embora, neste momento, tivesse havido um afastamento deste grupo da

Divisão de Pré-Escolar. Como decorrência deste afastamento, o grupo de docentes “especializadas”, não apresentou proposta no prazo previsto, o que significou um grande trunfo para todos aqueles que eram contra a permanência da disciplina/atividade no currículo da Educação Infantil.

O que estava sendo questionado fortemente era a necessidade da profissional nas unidades sem uma proposta clara, mesmo que estivesse evidente a sua efetivação a partir do concurso público. As coordenadoras da equipe Pré-Escolar entendiam que era importante a presença de uma docente da Educação Física compondo-a, no sentido de dar substância às discussões específicas do campo, no entanto, questionavam a intervenção docente “especializada” nas unidades.

A impressão de uma dessas coordenadoras em relação ao acompanhamento do trabalho destas profissionais era de que “o movimento da criança era esquartejado, era escolarizado, no sentido de que a mesma coisa que se faz com língua portuguesa, com matemática...A criança se movimenta e esse movimento é um todo”. Portanto, ela defendia que todo o investimento financeiro, dado pelo pagamento de salários às professoras de Educação Física seria melhor aplicado na formação docente.

...este dinheiro poderia estar revertendo para uma efetiva melhoria de qualidade a nível pedagógico, inclusive, dentro da área da Educação Física. Porque uma equipe com recursos para programar e elaborar cursos, capacitar e tal é desviado para empregar um monte de professores[as] de Educação Física na Pré-Escola? Isso é má utilização do dinheiro público e representa falta de compromisso político.

Paralelamente a essa polêmica, a divisão de Educação Física começou a mobilizar-se para elaborar o seu programa para a Pré-Escola,

tendo em vista que a divisão de Pré-Escolar já havia concluído o processo. Conforme o relato de uma coordenadora, em 1988, foram requisitados/as professores/as para elaborarem o programa e apresentaram-se, na época, 15 voluntárias. O propósito não era dar fórmulas ou relação de atividades para as professoras, entretanto, quando o grupo consultou a bibliografia específica para fundamentar a proposta, constatou que nada existia, dificultando a sistematização da mesma.

Elegeram, então, a Psicomotricidade e o Desenvolvimento Motor, novamente, como subsídios teóricos. Na apresentação do Programa constava que

as aulas de Educação Física podem (e devem) contribuir para que a criança obtenha melhor aproveitamento na sala de aula, porém o objetivo principal desta disciplina deve estar baseado no desenvolvimento motor. Os objetivos não podem ser confundidos. (Prefeitura Municipal de Florianópolis, S.E. Divisão de Pré-Escolar, Programa de Educação Física Pré-Escolar - I Parte, s.d. p. 1.).

Em relação à Educação Infantil, o programa destacava que “os currículos dos cursos de licenciatura em Educação Física são inadequados e, conseqüentemente, os profissionais não são preparados para este tipo de trabalho” o que implicava “na falta de uma maior fundamentação em relação ao crescimento e ao desenvolvimento”. O programa reivindicava, portanto, uma conceituação apropriada para a Educação Física o que exigiria uma qualificação adequada da profissional. (p.3).

Uma série de conteúdos a serem desenvolvidos com a criança de zero a seis anos, tendo como base os conceitos da Psicomotricidade, foram listados pelo programa que levantava, também, as conseqüências de um trabalho inadequado em termos de crescimento e desenvolvimento motor

infantil. Enfatizava as etapas do desenvolvimento psicomotor com base na teoria piagetiana.

Seguindo a publicação da proposta de trabalho, assumiu uma nova gestão e, outra vez, as equipes são substituídas.

O período entre 89 e 92 foi aquele em que menos se falou, se produziu e se avançou em termos da discussão sobre a Educação Física na Educação Infantil na R.M.E.F. Essa impressão, que partiu das falas das professoras envolvidas, é ratificada pelo “Documento Preliminar da Educação Infantil - 1994” quando este traçou o histórico da educação de zero a seis anos afirmando: *“um hiato permanece entre os anos 89-92 por não encontrarmos documentos que registrassem o trabalho desenvolvido no período”* (Prefeitura Municipal de Florianópolis, S.E., Movimento de Reestruturação Curricular, 1995, p.2.).

Uma professora entrevistada referiu-se ao período em questão como *“a volta da direita, fez cessar o debate, os professores voltam-se para seus locais de trabalho e, quando se encontram em reuniões pedagógicas, que então passaram a ser obrigatórias, era só bronca”*. Um dos chefes de divisão do período enfatizou a importância que foi dada ao esporte durante seu mandato, argumentando que ele próprio tinha muitas dificuldades de pensar a Educação Física na Pré-Escola, porque nos cursos de graduação esta temática não era enfocada, e sim o esporte.

Mesmo que ao final do mandato anterior, tenha sido divulgada uma proposta de trabalho para a Educação Física na Pré-Escola, percebe-se a confirmação de uma prática já conhecida: em cada nova gestão, uma nova equipe aglutinava elementos para consolidar seus projetos político-

pedagógicos por intermédio de propostas que os sintetizavam. A proposta anterior fica esquecida e um outro processo de elaboração reinicia.

Em referência à divulgação da proposta concluída em 1988, é interessante observar que poucas professoras chegaram a tomar conhecimento da mesma. Provavelmente, porque o período de tempo entre sua apresentação e o momento em que a nova gestão assumiu foi relativamente curto, não tendo possibilitado uma divulgação maior das idéias.

Como de praxe, novas diretrizes curriculares foram elaboradas pela equipe de trabalho entrante. Nesse caso, a proposta mencionava que pretendia abranger da Pré-Escola a 8ª série. Porém, no corpo do documento, há apenas uma indicação quanto à Educação Física na Pré-Escola. Ela diz respeito aos temas que podem ser trabalhados pela Educação Física na Pré-Escola, subdividindo-os em: ginástica, jogos e dança. Sem problematizar as especificidades, nem o papel da Educação Infantil, o documento coloca a Educação Física dentro dos mesmos princípios da Educação Física escolar. A ênfase ao esporte e à saúde, como concepção da disciplina/atividade, está registrada nas inúmeras competições esportivas realizadas na época. Assim, a “Época dos Festivais foi substituída pela “Época dos Jogos”.

Uma nova sistematização foi dada em torno da organização do tempo das aulas de Educação Física na Pré-Escola. As direções das unidades solicitavam que as aulas fossem de 50 minutos e a Divisão de Educação Física determinava 30 minutos. Esta normativa foi ao encontro dos interesses das professoras de Educação Física que argumentavam,

segundo o chefe de divisão que “*não tinham o que fazer com as crianças em 50 minutos*”.

As professoras participantes desta pesquisa lotadas nas unidades, não recordaram a existência, nem o conteúdo da proposta elaborada no período. Além disso, ressaltou, uma professora, que todas aquelas que discordavam das novas diretrizes, voltadas unicamente para o esporte de competição, ficaram “abandonadas” em seus locais de trabalho. Constatase, porém, que não houve mobilização daquelas professoras mais comprometidas com uma Educação Física crítica no sentido de questionar as ações desta divisão.

Em 1993, um novo governo assumiu a administração política do município. De imediato, lançou as “Diretrizes e Metas para a Educação” - Governo da Frente Popular - 93/96”, logo após um minucioso levantamento denominado a “Fala da Rede”. Tendo como diretrizes a democratização da gestão e do acesso à escola pública, a política de educação de jovens e adultos e uma nova qualidade de ensino, o documento expressa

...que é da responsabilidade da municipalidade o atendimento à faixa etária de Educação Infantil (0 a 6 anos), onde a demanda é muito grande e exige respostas enquanto condição de assegurar o direito de toda criança à Educação Infantil, assim como contribuir para que as mães trabalhadoras possam ter a possibilidade de, via seu trabalho e seu salário, colaborar na busca de melhores condições de vida para suas famílias. Além disso, é preciso que avancemos na qualidade do atendimento em creches e N.E.I.s. da Rede Municipal, reafirmando seu caráter educativo. (Prefeitura Municipal de Florianópolis. S.E. Diretrizes e metas para a Educação - Governo da Frente Popular 1993/1996:38).

Como forma de viabilizar a implantação das “Diretrizes e Metas”, a Secretaria propiciou a abertura para a discussão em torno do Movimento de Reorientação Curricular, tendo como critério fundamental a participação ativa de todos os elementos envolvidos no processo educativo. O Movimento representava, então, *“uma possibilidade de repensar o currículo tecnocrático, elaborado por técnicos em seus gabinetes para ser implantado nas escolas”*. (Movimento de Reorientação Curricular s.p, s.d.)

O que respaldava o sentido deste movimento eram ações em várias instâncias, tais como: grupos de formação, seminários, reuniões, visitas às escolas, através das coordenações pedagógicas da secretaria, cursos, palestras, publicações, consultorias, entre outras. Seguindo a filosofia explicitada do materialismo histórico, e utilizando-se do referencial histórico- crítico, o movimento sugeria:

concepções sobre o processo de conhecimento, métodos, técnicas, materiais pedagógicos, conteúdos, condições de trabalho (organização da categoria), relações pedagógicas entre os sujeitos envolvidos, planejamento, avaliação, administração da política educacional (Movimento de Reestruturação Curricular s.p, s.d.).

Como fruto da discussão ocorrida nos grupos de formação, uma das primeiras alterações oficializadas, foi o estabelecimento de uma norma tocante à organização das aulas de Educação Física na Educação Infantil. Tal preceito recomendava:

- a integração do(a) prof(a). de Educação Física com o(a) prof(a). de sala pelo fato de estar pouco tempo na unidade escolar;
- a participação do(a) prof(a). de Educação Física na rotina da criança (banho, lanche, trocas, parques, hora do sono, contatos com os pais);

- a reflexão com o(a) aluno(a) sobre o movimento ou atividade desenvolvida no decorrer das aulas;
 - a criança desenvolver o laço afetivo com o professor de Educação Física (como no berçário que, em muitos casos, tem aula somente uma vez por semana;
 - o envolvimento do(a) professor(a) de Educação Física na unidade escolar (passeios, festas, contatos com os pais, reuniões pedagógicas, planejamento, relatórios")
- (Proposta para uma nova organização das aulas de Educação Física s.p.,s.d.).

Elaborado conjuntamente pelas divisões de Educação Física e de Pré-Escolar e, apontando a perspectiva de uma Educação Física para a Pré-Escola transformadora/superadora, a normativa citada sugeria a alteração do tempo de aula, de 30 minutos, para 40 minutos de atividade, sob coordenação da professora de Educação Física, acrescida de 15 minutos, anterior ou posteriormente às suas atividades, nos quais este(a) profissional deveria acompanhar o trabalho desenvolvido pela professora de sala.

A propósito, uma das coordenadoras da secretaria salientou que a maior reclamação advinda das unidades em relação às professoras de Educação Física era a respeito da sua ausência na unidade. Surgiram alegações denunciando a distância delas nas reuniões pedagógicas, nas reuniões com os pais, no planejamento coletivo, fazendo o seu individualmente e, quando estava presente, permanecia isolada ministrando suas aulas. Esta crítica foi ratificada por uma das diretoras quando salientou que a professora de Educação Física, ia três tardes à escola e tinha sua carga horária lotada, e por conseguinte, não comparecia nos demais dias da semana, à unidade. Seu trabalho, ficava muito a desejar

...porque a maioria acha que o dia de hora atividade é o dia de folga. É um problema trazer esse pessoal (a professora de Educação Física) para a escola para trabalhar ...O problema foi eles[as] viciarem a tirar essa

hora atividade em casa...A hora atividade, principalmente na área da Educação Física é super importante para melhorar a estrutura do planejamento. Tem que ser ocupada a hora atividade.

A normativa encaminhada às unidades tentou sistematizar, inclusive, a problemática daquelas professoras que não cumpriam a carga horária mínima exigida, 14 horas-aula, designando a necessidade de envolvessem-se nas demais atividades da rotina do N.E.I.s ou da Creche.

O documento reitera, como em outras ocasiões, a necessidade de uma nova organização do trabalho pedagógico da Educação Física, como forma de viabilizar a integração entre a profissional desta disciplina, a professora e a auxiliar de sala apontando como estratégia a participação destas últimas nas atividades que são dirigidas pela professora “especializada”. No entanto, o próprio documento reconhece que uma nova forma de organizar as aulas não garante a efetiva participação das professoras de Educação Física no projeto político-pedagógico das Creches e N.E.I.s., face a diferenciação no contrato de trabalho em relação à jornada¹ para ambas profissionais.

¹Em relação à jornada de trabalho, o Estatuto do Magistério Municipal. determina que:

Art 38 - “A jornada semanal de trabalho do magistério é constituída de hora/aula e hora/atividade. (Lei 2.517 - Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis).

É o Plano de Carreira, porém. que esclarece a diferenciação entre as áreas de atuação e a jornada de trabalho das professoras de sala e dos professores de Educação Física. Quanto à área de atuação, o documento decreve:

Art 3º - objetivando a organização escolar ficam criadas as áreas de atuação dos membros do Magistério, distribuídas, em razão do Educação Físicaativo exercício, na seguinte ordem:

- a) Área 1 - Educação Pré-Escolar;*
- b) Área 2 - 1º à 4º série do 1º Grau;*
- c) Área 3 - 5º à 8º série do 1º Grau.*

No caso da Educação Física, há professores atuando nos três níveis. tendo em vista que o Curso de Magistério (CEF) habilita profissionais para atuarem com esta disciplina do “Pré” até a quarta série do 1º grau e os Cursos de Licenciatura habilitam os profissionais para atuarem em todos os níveis.

Quanto à jornada de trabalho, o art 25 do Plano de Carreira determina que:

1º - Aos membros do Magistério do Grupo Docente com Educação Físicaativo exercício na área de atuação de nº 3 e Educação Física nas áreas nº 1 e nº2, previstas no Art 3º, Letra “a”, “b” e “c” com regência de classe, fica concedida a hora/atividade no tempo que exceder a 14 (quatorze) ou 28 (vinte e oito) aulas semanais, respectivamente.

3º - Aos membros do Magistério do Grupo Docente com Educação Físicaativo exercício nas áreas de atuação nº 1 e nº 2, previstas no Art 3º, Letra “a” e “b”, com excessão de Educação Física e com regência

Essa diferenciação na jornada de trabalho, respaldada pelo Plano de Carreira, foi um dos argumentos utilizados pelas entrevistadas para justificar o permanente embate que vivenciavam as envolvidas por direitos e deveres diferenciados. As professoras de sala, cumpriam carga horária de 20 ou 40 horas e recebiam como gratificação por hora/atividade 30% do vencimento. Já as professoras de Educação Física cumpriam 14 ou 28 horas/aula e recebiam esta hora/atividade em tempo, não ficando definido como este tempo deve ser cumprido. Se a hora/atividade como ressalta o #5º do Art 25º tem como objetivo planejar, pesquisar ou o envolvimento em outras atividades didático- pedagógicas, as interpretações de como elas devem ser desenvolvidas são inúmeras Algumas professoras cumprem-nas no interior das unidades, outras, fora das mesmas.

O fato de muitas professoras “especializadas” cumprirem suas hora/atividades fora da escola, possivelmente, seja um dos desacordos encontrados entre estes(as) e os(as) demais profissionais da Pré-Escola. Além disso, salientou um professor que *“há uma disputa corporativa por salário”*. Jornada de trabalho e remuneração diferenciada para profissionais que atuam com as mesmas crianças, podem também ser elementos desses conflitos.

Um dos coordenadores registrou sua compreensão em torno destes elementos da seguinte forma:

de classe, na totalidade de sua jornada de trabalho, fica concedida uma gratificação de hora/atividade no índice de 30 (trinta por cento) incidentes sobre o valor do respectivo vencimento.

4º - A hora/atividade será destinada ao membro do Magistério, para desenvolver atividades de planejamento, pesquisa e outras atividades didático-pedagógicas.

5º - Para os membros do Magistério do Grupo Docente, em efetivo exercício de regência de classe fica concedida uma gratificação no índice de 10% (dez por cento) incidente sobre o valor do respectivo vencimento.

o plano de carreira estabelece que quem tem nível superior ganha mais. O[A] professor[a] de Educação Física tem hora-atividade porque a organização das aulas de Educação Física seguiu o modelo do ensino fundamental, o que é um erro.

Voltando, então, à elaboração da Proposta de Trabalho para o período 1993/1996, em dezembro de 1995, também fruto das discussões realizadas pelo grupo de estudo ampliado nos anos de 1993 à 1995, a Divisão de Educação Física lançou, em caráter preliminar, as “Diretrizes Curriculares para a Educação Física Escolar”. Estas, encaminhavam uma reflexão a respeito dos pressupostos teórico-filosóficos que deveriam nortear as práticas pedagógicas das professoras, além de registrar o papel da escola pública, do professor, e da Educação Física escolar, porém, não tratava das questões específicas desta disciplina/atividade na Educação Infantil.

Nesse mesmo momento, a Divisão de Pré-Escolar, sintetizou em um outro documento de mesmo caráter, as discussões que foram travadas nos diferentes grupos de formação e de estudos, nos seminários, expondo através dele, os fundamentos e pressupostos da Proposta Curricular para a Educação Infantil.

Ressaltando uma concepção de criança *“como ser ativo que interage socialmente e que necessita ampliar seus conhecimentos e experiências e alcançar graus cada vez maiores de autonomia para apropriar-se de sua cultura”* (Movimento de Reorientação Curricular - Documento Preliminar da Educação Infantil, 1995, p.5.), sobressaíram-se os conceitos de natureza, cultura e sociedade como o ponto de partida para a seleção dos conteúdos, que ficavam a critério das Creches e N.E.I.s., numa concepção de currículo aberto. A concretização destes três conceitos, deveria partir da relação brincadeira/trabalho.

Trabalho compreendido como a relação dialética que travam homem e natureza e através dela o homem, ao modificar a natureza, modifica-se. A brincadeira é concebida como uma atividade *“infantil, social e não inata, através da qual a criança interpreta o mundo, apropria-se dos conceitos de sua cultura, além de representar papéis diferenciados na sociedade”*. (Movimento de Reorientação Curricular p.6-7). Por meio das relações intrínsecas nos conceitos de brincadeira/trabalho que deveria ser garantida a atuação da professora que tinha como papel observar, selecionar, oferecer materiais, avaliar, planejar e registrar suas constatações a fim de apurar temas que contemplassem essa proposta.

A discussão sobre a Educação Física também não era contemplada pelo documento ora em questão, o que foi justificado da seguinte forma por uma coordenadora da divisão de Pré-Escolar

a gente entende que ela não tem que estar contemplada de uma forma especial, a gente está falando de uma criança em pleno processo de desenvolvimento e nós entendemos que a brincadeira é o fio condutor para essa criança acessar a cultura do adulto, ao mundo adulto...Não é só o espaço de sala de aula, é o espaço externo e aí, o[a] professor[a] de Educação Física está misturado.

Quando nós escrevemos a proposta para a Educação de 0 a 6 anos, nós não queríamos e não queremos ainda que a Educação Física apareça como algo especial, assim como a gente não quer que a música, a arte gráfica, que a linguagem, que a alfabetização...porque parece que a gente vai picotando a criança.

Até onde a gente discutiu não conseguimos ver o porque desse profissional específico na Educação Infantil. Na verdade, se assemelha muito o trabalho do[a] professor[a] de sala, do[a] professor[a] de Educação Física e do[a] auxiliar. Agora, é um quadro que a gente tem, que está presente na rede e que tem um conhecimento diferenciado no seu específico e que a gente está tentando ver então qual é a contribuição. A gente está partindo por um outro olhar. Eu acho que hoje se não existisse essa figura eu não conseguiria pensar, e eu sou professora de Educação

Física, sobre a necessidade de ter esse profissional específico lá.

A mesma coordenadora enfatizou, com relação ao documento a meta para o ano de 1995 que seria a tentativa de implantá-lo na prática, o que significa novos desafios ao processo como um todo, pois o mesmo precisava ser simultaneamente construído e avaliado.

Os grupos de formação que, em 1995, aconteceram integradamente entre professoras de sala e professoras de Educação Física, tinham uma professora-coordenadora responsável por estabelecer o contato entre as duas divisões - Educação Física e Pré-Escolar. Porém, ela constatou a existência de barreiras para levar as discussões específicas da Educação Física para o interior da Divisão do Pré-Escolar uma vez que não havia, até aquele momento, espaços para tal, reconhecendo um descompasso entre os dois campos em se tratando da discussão pedagógica.

Essa coordenadora salientou, também, que, muito embora, o Movimento de Reorientação Curricular estivesse muito presente nas ações da Secretaria, o mesmo não havia chegado nas escolas com a mesma força, porque os/as professores/as ainda não tinham conseguido vislumbrar ou compreender de que forma o materialismo dialético enquanto uma visão de mundo, de sociedade e de educação poderia indicar os caminhos para uma proposta político-pedagógica favorecer, na prática, os interesses da classe trabalhadora.

Com relação especificamente a Educação Física, essa professora salientou que a idéia de construir a especificidade desta disciplina/atividade na Educação Infantil, era algo ainda bastante obscuro tanto para as

profissionais como para o pessoal da Secretaria. Segundo ela, isto poderia conduzir a uma tentativa de a professora de Educação Física

deixar de ser o apêndice do[a] professor[a] de sala, que ele[a] consiga não só buscar o conteúdo com o[a] professor[a] de sala, mas que eles[as] vão trocar conteúdos entre si, que no planejamento eles[as] consigam fazer eleições de conteúdos que vão ser trabalhados, tendo as diretrizes e os eixos maiores e que, dentro desses conteúdos eles consigam tirar as suas especificidades.

Como se pode depreender dessas argumentações, permanece, o antagonismo detectado desde o início da implantação da atividade/disciplina - Educação Física na Pré-Escola - entre as diferentes profissionais que nelas atuavam. Além disso, até este momento, não há respostas para a pergunta que trata da especificidade do trabalho pedagógico da profissional da Educação Física - em que o mesmo se diferencia ou não do trabalho pedagógico da professora de sala.

Mesmo de posse dos dados históricos de como a disciplina/atividade foi organizando-se através das diferentes propostas e ações, falta, entre outras coisas saber: A partir da prática pedagógica cotidiana, como funciona a disciplina/atividade? Qual o tratamento dado pelas profissionais à este elemento presente no currículo?

3 - A especificidade da Educação Física na Pré-Escola

As Representações do cotidiano pedagógico.

São 13h30 min da tarde de segunda-feira. As crianças vão chegando, guardando seu material e sentando nas mesinhas, em grupos. Algumas conversam, outras brincam com quebra-cabeças, duas meninas olham livros de histórias. Às 13h45min a professora distribui algumas folhas para que as crianças desenhem acontecimentos importantes do fim-de-semana. Algumas desenham sozinhas, outras conversam com seus colegas. Em seguida, a professora pede que relatem o que fizeram no sábado e no domingo e mostrem seu desenho aos colegas. Depois que três crianças relatam, a professora de Educação Física entra na sala, o trabalho continua, porém uma agitação toma conta do ambiente e após o sexto relato, a professora "especializada" diz: - Vamos para o pátio? **Está na hora da Educação Física...** (Diário de Campo - III Período - 16/11/95).

O objetivo deste capítulo é caracterizar o "funcionamento" da disciplina/atividade - Educação Física (Chervel, 1990). A partir das representações das professoras "especializadas" e das professoras de sala, tentei apreender a especificidade que a Educação Física adquire no currículo da Pré-Escola, bem como a organização de seu trabalho pedagógico no cotidiano das unidades de Educação Infantil, incluindo, na análise, o elenco de objetivos e conteúdos de ensino, o planejamento e avaliação das atividades.

Para isso, foi considerado que as professoras constroem saberes advindos de suas práticas e das relações que estabelecem cotidianamente

com seus pares (Tardif et al, 1991), permitindo a investigação dos significados atribuídos para a disciplina ao saber veiculado nas aulas de Educação Física no âmbito da Pré-Escola, a partir das representações que formulam em torno destes saberes. A análise dos depoimentos das docentes direcionou a uma compreensão do efeito que esta disciplina/atividade “especializada” pode acarretar na “formação” dos alunos ou, quais os desdobramentos provenientes do aprendizado da Educação Física enquanto disciplina/atividade na Pré-Escola, nas crianças?

A fim de selecionar uma amostra da população docente, foi realizado um levantamento do número de unidades que, atualmente, estão a cargo da Secretaria de Educação do Município de Florianópolis.

Constatai a existência de 57 unidades de Educação Infantil. Destas, 22 são creches e 35 são N.E.I.s¹. Em ambos, as crianças eram matriculadas de acordo com sua faixa etária e inseridas em turmas de barçário, maternal I e II, 1º e 2º período.

Em virtude do interesse em investigar especificamente o período de 4 a 6 anos, destaquei do universo de 57 unidades de Educação Infantil, aquelas que possuíam turmas de educação “Pré-Escolar”, assim caracterizadas:

II Período - são matriculadas as crianças que completam, em março, 4 anos e 7 meses até 5 anos.

III Período - são matriculadas as crianças que completam, em março, 5 anos e 7 meses até 6 anos.

¹As creches caracterizam-se pelo atendimento em período integral e os N.E.I.s. pelo atendimento em meio período.

Nessas condições, encontrei 15 creches e 35 N.E.I.s., perfazendo um total de 2.300 crianças matriculadas. Realizei um sorteio que indicou 15 instituições como amostra da pesquisa, onde entrevistei uma professora de sala e uma professora de Educação Física¹.

Todas as entrevistas realizadas desde o início da pesquisa seguiram o padrão semi-estruturado¹, tendo em vista que os dados coletados, em cada entrevista, eram incorporados a partir do contato estabelecido com um novo sujeito. À medida que as entrevistas iam sendo transcritas, elaborava uma análise preliminar das mesmas e, quando necessário, entregava uma cópia da transcrição para o sujeito retornando a sua unidade, para dissipar possíveis dúvidas em relação ao conteúdo de suas declarações.

Assumi o compromisso com as docentes de que, tão logo fosse possível, oportunizar-lhes-ia o retorno dos dados coletados e organizaria um debate para a discussão das análises preliminares. Após encerrado o processo de gravação, transcrição e análise prévia das entrevistas, todas as professoras participantes foram convidadas e realizou-se um debate em torno das categorias levantadas. Este momento teve um significado bastante relevante para as posteriores análises.

Concluída essa etapa, percebi que havia uma lacuna atinente à apropriação da realidade por parte da pesquisadora. Ou seja, o fato de estar residindo em Florianópolis há apenas uma ano não tinha possibilitado um conhecimento maior das diferenças estruturais e organizacionais do

¹Nos anexos há uma caracterização geral destas profissionais no que diz respeito a idade e tempo de magistério; ao vínculo profissional e regime de trabalho; à formação profissional; às instituições formadoras; à formação em serviço e ao referencial teórico utilizado por elas.

funcionamento de uma Creche, um N.E.I. vinculado e de um N.E.I independente. O retorno que a pesquisa ia fornecendo era de que algumas situações eram diferenciadas entre os três. Então, parti para um outro momento do estudo que se configurou na proposta de conhecer melhor o funcionamento e a organização das três instituições. Mesmo considerando a exigüidade do tempo disponível para o término da pesquisa, optei por observar três unidades com características diferenciadas. O objetivo destas observações não se fundamentava na prática pedagógica das professoras, mas na necessidade de acompanhar a “rotina” destes estabelecimentos com estruturas organizacionais diferenciadas, conforme pude perceber anteriormente. Separei as unidades que reuniam simultaneamente singularidades e pontos comuns que poderiam, então oferecer algumas “pistas” no cruzamento dos dados, totalizando seis observações em cada.

O critério utilizado para seleção dos depoimentos, foi considerar as representações “hegemônicas”- aquelas concernentes ao pensamento comum à maioria do grupo de participantes da pesquisa e que foram traduzidas no texto por alguns discursos que demonstraram este pensamento. Considerou-se, também, as representações “emergentes” - aquelas que simbolizavam o pensamento de uma minoria, algumas vezes apenas de uma única professora, mas significativa em relação ao que a pesquisa poderia apontar como superação de algumas práticas enraizadas em nossa cultura docente, passíveis de rupturas qualitativas.

De posse dos dados catalogados, apresento o cotidiano pedagógico das Creches e N.E.I.s sob duas óticas. A primeira, alicerça-se na análise das representações das professoras de sala sobre seu entendimento a

¹Segundo Lüdke & André, (1985) este tipo de entrevista apesar de apresentar um esquema básico ou um roteiro inicial apresenta a possibilidade de que o pesquisador faça adaptações necessárias durante o processo de diálogo com os sujeitos pesquisados.

respeito da especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, a segunda, nas representações das professoras de Educação Física a respeito do mesmo tema. No final, retomo os discursos das duas categorias docentes para relatar suas representações acerca da organização dos objetivos e conteúdos, do planejamento e da avaliação.

3.1. As professoras de sala e a especificidade da Educação Física na Pré-Escola.

Numa concepção onde a aprendizagem é produto do crescimento e desenvolvimento de determinados aspectos próprios da criança, tais como: afetivo, cognitivo, social e motor ou psicomotor, a função específica da professora de Educação Física é estimular a área motora ou psicomotora conforme se pode perceber no relato desta docente *“a professora de Educação Física estudou fisiologia, anatomia, então ela conhece mais o crescimento da criança...ela entende da área psicomotora”*.

A coordenação motora, a lateralidade, o equilíbrio, a orientação espacial, entre outras habilidades, são atribuições da Educação Física porque a professora de sala de aula diz não ter recebido formação suficiente no magistério, para aquelas que tem formação de II Grau, nem no curso de Pedagogia, para aquelas que possuem formação de nível superior, ou também porque há muitos conteúdos de cunho “cognitivo” que precisam ser trabalhados em sala.

As “especializadas”, segundo as docentes de sala, receberam, em sua formação acadêmica o conhecimento específico para desenvolver

habilidades psicomotoras nas crianças, reservando-se às últimas, o trabalho de desenvolver a área cognitiva. Assim, o movimento produzido pelas crianças possui um caráter funcional, sendo um mecanismo através do qual elas podem aprender melhor ou com mais facilidade. Uma das docentes entrevistadas afirmou que *“o trabalho motor colabora muito para a escrita da criança no futuro”* ou ainda *“a Educação Física favorece mais no sentido do treino, na maneira de manusear a coisa, a bola, o equilíbrio, essas coisas que a gente não trabalha em sala”*.

Nesta perspectiva,

... a gente pega as dificuldades que a criança tem, tipo coordenação motora, principalmente a ampla, e passamos para ele...ele trabalha a noção de espaço, coordenação, conforme aquilo que a gente encaminha...” ou então, *“(...) eu falei com a professora de Educação Física que tem alguns alunos com dificuldade de ver letra, por exemplo, de se situar no caderno, no espaço...pegar um dia pra trabalhar isso, pois se ela pode me auxiliar, melhor...”*

As “dificuldades” apontadas, também enquadram-se no campo da “dificuldade” de controle disciplinar dos alunos e ainda na “dificuldade” de socialização. A Educação Física pode também trabalhar regras de convívio social e disciplina porque *“a gente sabe que tem regras na sociedade e a gente tem que conviver com isso. Trabalhar a ordem, dar limites dentro do possível, determinar limites”*. Segundo algumas docentes, as crianças que se adaptam melhor às regras sociais, também podem aprender com mais facilidade.

A Educação Física é uma forma de dividir tarefas entre as duas profissionais, pois as dificuldades que se relacionam ao treino de habilidades e à adaptação às regras sociais, acabam encobrendo um tema

de grande debate ao longo das últimas décadas: a alfabetização, embora polêmica, suas diferentes visões e sua presença constante, no discurso da Educação Infantil. A alfabetização, vem sendo o objetivo último de muitos programas Pré-Escolares, determinando práticas pedagógicas voltadas eminentemente para esse fim e submetendo as crianças, muitas vezes, a um padrão de comportamento já “escolarizado”.

Algumas professoras disseram não poder “perder muito tempo” com as atividades “psicomotoras”. Acreditavam ser preciso dedicar todo tempo possível à alfabetização das crianças, como declarou uma delas *“Acho que as crianças que entram com 6 anos no III Período, elas têm que ter uma preparação para não entrarem sem base na 1ª série...Na minha turma tem criança que já está lendo”*.

Apesar de a alfabetização não ser objeto deste trabalho, vale salientar que, geralmente, quando na Educação Infantil há uma preocupação com o “treino de habilidades” preparatórias para a alfabetização, a aula de Educação Física ganha destaque como o momento de compensação das energias acumuladas durante o tempo em que as crianças precisam ficar atentas às ordens da professora.

A preocupação de trabalhar a alfabetização preparando para a 1ª série, vinha acompanhada de um discurso de que havia uma grande cobrança da parte dos pais para que fossem ensinadas *“coisas voltadas para a 1ª série”*. Muito embora afirmassem não haver cobranças de sua parte de que as crianças saíssem do “pré” lendo e escrevendo, algumas professoras elaboravam deveres a fim de “treinarem” melhor os exercícios preparatórios para a escrita e o cálculo.

Esse fato acabou sendo reforçado por uma indefinição existente até hoje nas diretrizes curriculares da Secretaria de Educação, sobre a concepção de Educação Infantil que incluía a própria alfabetização, problematização e discussão disto com as professoras, o que originava discursos diferenciados a respeito de seus papéis: *“Os pais nos cobram que alfabetize no Pré, mas a prefeitura não permite, a gente não sabe a quem agrada...”* Outras, participavam de encontros de formação juntamente com colegas da 1ª série. Em um destes grupos, a coordenadora responsável afirmou que *“desde que a criança aprende a falar, que ela já sabe falar, ela está preparada para ler e escrever”*, conforme recordou uma das entrevistadas. Esta participação no grupo de formação em alfabetização, acabou gerando muita dúvida entre as docentes do terceiro período, porque a maioria entendeu que era para começar a treinar a leitura e a escrita, preparando para a 1ª série.

A antecipação da alfabetização, compreendida assim, como o treino de habilidades, era algo bastante presente nos discursos das professoras que, não tendo uma diretriz comum a respeito do tema, acabavam tomando para si o papel de “facilitadoras” ou “preparadoras” do trabalho da 1ª série. Assim, avaliam como muito importante a Educação Física, porque, enquanto, na sala, as ações estavam voltadas para as habilidades cognitivas, a professora “especializada”, nos espaços externos, desenvolvia as habilidades psicomotoras, proporcionando, por intermédio destas, que *“as crianças leiam e escrevam mais rápido ou com mais facilidade”*.

Mesmo que a tendência preparatória da alfabetização não fosse consenso, houve relatos atentos e preocupantes quanto ao papel que a mesma deve ter na Educação Infantil, salientando-se a importância dos

seminários organizados pela rede, que podem promover momentos de discussão a respeito do tema.

Aqui, percebe-se o quanto a história da Pré-Escola e da Educação Física no município, bem como a preparação e/ou formação que receberam seus quadros, refletem uma posição hegemônica identificada em seu interior. Não se pode esquecer de que o PROEPRE e a teoria piagetiana, por intermédio de uma “certa leitura” desta, escreveram suas linhas nesta história e acabaram por divulgar a idéia de criança como ser fragmentado detentor de “domínios”. Nesta compreensão, perde-se de vista a possibilidade de ver a criança como um ser total, singular que se expressa por intermédio de inúmeras linguagens, dentre elas a escrita, oral, gestual, artística...

Ainda que esta posição permaneça como hegemônica, há leituras diferenciadas em torno dessa idéia de alfabetização preparatória, pois há professoras que afirmam não acreditar nesta visão mecanicista do ato de alfabetizar. Inferem que as crianças precisam ler o mundo ou se apropriar das diferentes linguagens codificadas pela humanidade no âmbito artístico, estético, visual, gestual, escrito, falado, entre outros, e que cabe à Educação Infantil oferecer possibilidades para tal, respeitando as características e necessidades da cultura infantil.

As mesmas professoras representavam o processo de alfabetização como as diferentes linguagens expressivas advindas das crianças, culturalmente determinadas. Isto, não devia ser “transmitido” de forma mecânica, porque esta apropriação era um processo dinâmico que se construía nas experiências com os outros - adultos e crianças.

Nos próximos itens serão apresentadas as representações das professoras de sala acerca da especificidade da Educação Física enquanto disciplina/atividade na Educação Infantil.

3.1.1. A Educação Física trabalha o corpo...

entre o esporte, a descarga de energias e a “preparação para”.

A idéia de que na Educação Física as crianças trabalham o “corpo”, enquanto na sala de aula é trabalhada a “mente”, acompanha a maioria dos discursos das professoras de sala e parece ser uma das concepções hegemônicas da disciplina/atividade na Educação de zero a seis anos. Como relatou uma docente

ela trabalha mais o corpo, exercicios físicos, as brincadeiras e eu já é diferente, eu faço brincadeiras com eles de vez em quando, eu é mais a parte pedagógica, as letras, os números...essa é a diferença, ela trabalha o corpo, os movimentos e eu, a ' parte pedagógica'.

As representações das docentes situam a Educação Física como o espaço na Pré-Escola onde o corpo é trabalhado, associando-o às atividades que se realizam fora do âmbito da sala de aula. O trabalho com o corpo está relacionado a três objetivos, de uma certa forma interrelacionados, e descritos como a vivência do esporte, a compensação das energias acumuladas na sala e a atividade recreativa.

Quando a Educação Física se relaciona à vivência do esporte, a recreação, enquanto descarga de energias acumuladas, é um meio pelo qual *“as crianças exploram o seu lado mais do esporte...elas descarregam*

sua energia...eles correm muito e, na sala, eles têm que ficar atentos trabalhando sentados e lá, não, é uma coisa mais recreativa.”.

Outra docente ressalta que

quando a sala está massante prá eles é um alívio, às vezes eles não vêem a hora da professora de Educação Física chegar para se livrarem...pois eu trabalho poucos jogos, trabalho jogos mais relacionados com letras, com números que são coisas mais em cima do pensamento.

O incentivo à prática de um esporte através de aula “especializada” foi particularmente reforçado por uma das professoras que lembrou que “os filhos dos ricos têm um monte de atividades, os de pobre não tem, pelo menos a Educação Física pode estimular que eles aprendam alguma coisa...”. Para algumas professoras, a vivência que as crianças trazem para escola relacionadas ao esporte, precisa receber um tratamento especial na Educação Física, pois as mesmas repudiam a atuação de alguns profissionais que apenas propiciam “joguinhos e brincadeiras”. Os alunos querem jogar vôlei e futebol nas aulas, porque é isto que eles acompanham na televisão, disseram algumas docentes.

Os vínculos históricos da Educação Física com o esporte, principalmente após a segunda guerra mundial, criaram um imaginário social que estabelece uma certa relação de domínio desta manifestação cultural como propriedade do campo de trabalho da primeira. Parece ser consenso que esta, precisa ser problematizada na escola. Surgem, pois algumas dúvidas será que o esporte, incorporado pela ideologia capitalista e transformado em mercadoria de consumo, acentuando a exploração da indústria cultural que o envolve, precisa ser tomado como conteúdo para ser agregado ao patrimônio cultural de crianças tão pequenas?

Embora saibamos que o esporte está-enraizado em nossa cultura, não haveria formas mais criativas de proporcionar à criança a possibilidade de um “se-movimentar”¹ que garantisse a expressividade, a gestualidade, a cooperação, a vivência de seu próprio corpo e do corpo do outro? O olhar, o toque, os ritmos poderiam ser os meios para uma compreensão de si, do outro e do mundo de maneira menos individualista e competitiva?

As docentes têm consciência da necessidade de “recreação” que as crianças sentem. Este entendimento a respeito das atividades de Educação Física acarreta uma compreensão de que as próprias professoras de sala são capazes de desenvolver o trabalho pois *“toda professora de sala tem noção de recreação”*. Uma professora afirma ainda que poderia desenvolver um trabalho talvez *“até melhor do que o(a) professor(a) de Educação Física, pois no magistério tem um curso de recreação e a Educação Física é, praticamente, isto”*.

Enquanto atividade puramente recreativa ou até mesmo de lazer como se referiam a ela algumas professoras, a Educação Física recebia incisivas críticas em face do entendimento de que havia uma falta de compromisso de suas profissionais com a seriedade que o trabalho exigia:

...é muito difícil o[a] professor[a] que leva a sério...às vezes eu vejo o professor vai ali pega uma bola de futebol e sai com os meninos. As meninas ficam perambulando, brincando com arquinho. Eu acho que ele está só passando o tempo....

¹Expressão utilizada por Kunz, (1994:62) a partir de Trebels (1992). Refere-se ao *“se movimentar enquanto uma instância onde a ‘unidade primordial de Homem e Mundo’ (mundo vivido) se manifesta”*. O autor destaca que a pedagogia que estuda a Educação Física precisa estudar o homem que se movimenta nos diferentes espaços que ocupa.

Essa docente apoiava sua compreensão a respeito da Educação Física com base na atuação do professor de seus alunos, observando que “quando eu vou olhar a aula, as crianças estão no parquinho brincando e ele olhando...”. Neste caso, o papel da profissional “especializada” era retirar as crianças do espaço de sala de aula e permitir que brincassem livremente no pátio, no parque...

Apesar da consciência do desgaste ocasionado às crianças pela sua longa permanência na sala de aula motivando atividades recreativas no cotidiano, a concepção de recreação que se pode perceber em algumas falas, está diretamente vinculada ao trabalho com “jogos recreativos”, sendo rechaçada por parte de muitas professoras a atuação de alguns profissionais de Educação Física adeptos do “*leasser faire*”.

Algumas professoras entendiam que as crianças necessitavam imensamente de movimento. Porém, estas não se sentiam capacitadas para desenvolverem tais atividades por três razões principais:

a) a jornada de 40 horas semanais com crianças, somada à jornada de donas-de- casa, tornava o trabalho extremamente exaustivo;

b) as preocupações com o desenvolvimento de atividades mais voltadas ao “aspecto cognitivo” ocupavam grande parte do tempo e do espaço das “rotinas”;

c) A formação inicial recebida referente à “àrea psicomotora”, não era suficientemente adequada.

Esta falta de “capacidade” para trabalhar com o corpo a que se referem algumas professoras, foi problematizada por uma das participantes da pesquisa. Ela refletiu sobre a dificuldade que os adultos têm de lidar com

o próprio corpo, como por exemplo no teatro, na expressão artística, na socialização, dizendo que as gerações mais velhas vão gradativamente se “amarrando” dentro de si próprias, ficando cada vez mais difícil expressarem-se através do corpo.

A mesma docente perguntou-se por que as crianças possuíam tanta facilidade de se expressarem corporalmente e os adultos, progressivamente, iam ficando com mais dificuldades? É evidente neste depoimento, uma certa angústia da docente em relação a este dado, o que dificulta suas relações com as crianças.

Nem sempre as professoras de sala percebem nitidamente o papel específico que a Educação Física desempenha no currículo da Pré-Escola...

3.1.2. Quando a diferença não faz diferença

Das quinze professoras entrevistadas, três delas evidenciaram que não havia diferenças entre o trabalho desenvolvido pela professora de Educação Física e o delas. Uma, afirmou que *“não há diferença entre o que eu trabalho e o que ela trabalha...porque eu também faço isso na sala, coloco na roda, eles jogam bola...”*

Nesse caso, quando a especificidade do trabalho não é percebida, as professoras de sala verbalizaram que são capazes de desenvolver as aulas “especializadas” e uma delas disse que *“precisaria de uma base teórica*

para fixar minha prática, mas eu acho que essa base teórica eu posso pesquisar, posso ir procurando”.

Algumas docentes tinham consciência de que existe um conhecimento do qual precisariam se apropriar para que pudessem conhecer melhor as crianças e quem sabe, desenvolver um trabalho de melhor qualidade. Esta consciência fazia com que as professoras elaborassem constantes críticas ao trabalho da Educação Física, alegando que, muitas vezes, esta disciplina/atividade acabava mais atrapalhando o andamento das aulas do que beneficiando. Talvez por este motivo, justificaram que, estudando e preparando-se um pouco mais, poderiam ser capazes de assumir para si esta tarefa.

Uma das professoras referiu-se assim a esta questão

a professora de sala também faz um pouco de Educação Física, porque a gente trabalha muito em cima de jogos, de brincadeiras, porque isso se torna uma atividade prazerosa para a criança e a professora de Educação Física também trabalha com jogos, brincadeiras, muita movimentação

Nesse caso, quando a questão da brincadeira era levantada em relação ao prazer que podia proporcionar à criança, ficava impossível determinar papéis para um e outro profissional, porque a professora relacionava a Educação Infantil ao fenômeno lúdico e à importância do movimento, trazendo estes elementos para o cotidiano de sua classe.

Mesmo que as justificativas em torno da existência de um “especialista” no currículo dirijam-se ao trabalho corporal com as crianças ou à esfera do desenvolvimento das habilidades psicomotoras, a definição por seus espaços didático-pedagógicos ainda permenece um tanto quanto

obscura quando se concebe a criança como um ser total. No entanto, quando o olhar se dirige para a definição do espaço físico percebe-se que este tem delimitado os territórios de atuação de uma e outra profissional.

3.1.3. O espaço físico é a diferença?

A sala e o pátio: dois espaços aparentemente incompatíveis.

O espaço físico privilegiado e reservado à Pré-Escola parece ser a sala de aula. Tanto nos N.E.I.s. quanto nas creches, verifica-se a existência de salas onde as crianças permanecem a maior parte do tempo diário em que frequentam estas unidades. Estas salas são organizadas de acordo com a proposta de trabalho da professora e da auxiliar e, em alguns casos, de acordo com a proposta pedagógica do núcleo ou da creche.

Em todas elas, havia mesinhas e cadeiras onde as crianças trabalhavam individualmente ou em grupos. Muitas vezes, mesmo agrupadas, a realização dos trabalhos acontecia de forma individual, havendo poucas trocas e, raramente, percebeu-se o estímulo à cooperação. Em algumas observações, constatou-se, inclusive, crianças de III Período que, ao trabalharem cálculos matemáticos em seus cadernos, escondiam as respostas de outras, estimulados pela professora que dizia: *“Isto mesmo não deixa ele copiar do teu”*. Parece haver, em alguns casos, apesar da disponibilidade das mesinhas em grupo, um forte apelo ao trabalho individualizado, numa idade em que as trocas são tão importantes.

Além disso, as salas de aula também escondem uma certa “magia infantil” quando se tem em mente um outro conceito do que seja educação

de zero a seis anos. Uma das creches visitadas revelou um mundo especial descrito a seguir.

Hoje é dia de Educação Física e também dia de banho. Na aula de Educação Física, chama a atenção a ativa participação da professora de sala de mais idade e experiência profissional dentre as participantes da pesquisa - 52 anos. Seu jeito esportista e espontâneo confunde-se com o das crianças. Ela se movimenta alegremente pelo pátio: vibra, grita, pula e colabora com os alunos nos momentos em que é preciso. Após ter participado de todas as atividades de Educação Física "como aluna" transforma-se novamente em professora, pois estava na hora do banho. As crianças começam a tirar suas roupas na mesma sala onde estão distribuídas suas mesinhas e carteiras que, nesta oportunidade, estavam afastadas. Meninos e meninas, em nenhum momento, demonstram receio de mostrar seus corpos, nenhuma ironia ou malícia de nenhuma parte. Em pequenos grupos eles se ajudam, tiram as borrachinhas dos cabelos, os sapatos, desabotoam os casacos e, aos poucos dirigem-se ao banho.

No banheiro, a mesma professora que antes brincava no pátio, lava as cabeças e explica o tempo inteiro às crianças que não se esqueçam as axilas, os pés etc...Depois de secas, elas retornam à sala de aula e aí começa a "sessão estética". Um grande espelho ao lado da porta reflete os olhares curiosos de algumas meninas que eram penteadas por outras. Um menino ajuda uma menina a amarrar o cadarço de seus tênis; um outro, ainda sem roupa, dança num canto da sala, observando seus movimentos. Mais tarde, enquanto algumas meninas passam batom, outras, dobram suas roupas para levarem para casa". (Diário de Campo - III Período - Creche 13/11/95)

A riqueza de trocas entre as crianças e a professora observada foi um dos momentos de maior aprendizado deste estudo, porque oportunizou que se percebesse uma outra dimensão do que é possível acontecer em uma sala de Educação Infantil.

Em alguns desses espaços, há uma infinita disponibilidade de materiais como brinquedos de vários tipos, colchões estendidos no chão, instrumentos musicais, livros; em outros, o material é distribuído por “cantinhos de interesse”; havendo também espaços onde a decoração é toda voltada para o ensino e a aprendizagem de letras e números e os armários de brinquedos são fechados para que as crianças só tenham acesso aos mesmos nos horários em que não estão “trabalhando sério”.

Durante as entrevistas com as docentes, a Secretaria de Educação estava enviando um kit com brinquedos para as unidades. Em alguns casos, acompanhei as reações das professoras frente aos brinquedos. Algumas organizaram os mesmos em horário em que as crianças não pudessem ver o que tinha chegado: “*para não se distraírem*” diziam elas. Outras levaram as crianças até as caixas e pediram ajuda na organização do material. Neste caso, puderam descobrir tudo o que tinha chegado.

As diferentes formas de organização das salas não deixa de delimitar este espaço, talvez, como aquele que situa uma das maiores diferenças entre o profissional da Educação Física e as professoras de sala. Argumentos como:

dentro da sala, a gente não tem espaço para correr, então na Educação Física é que eles vão ter mais este espaço; na sala, eles têm que ficar mais atentos, sentados. Na Educação Física, eles podem correr; ela (a professora de Educação Física) trabalha mais na rua. Eu trabalho mais na sala, mais com histórias, mais com a carteira, com o papel... Todo o trabalho que eu faço na sala, ela faz lá fora...

parecem estabelecer a diferença entre aquilo que é da responsabilidade de uma e outra profissional.

Para estas professoras há, ainda, o entendimento de que “a sala de aula é teoria e a Educação Física é lugar de prática”.

O espaço físico delimitado é o local onde a professora de sala reserva para si, as tarefas mais “cognitivas”, enquanto a professora de Educação Física trabalha no âmbito do “psicomotor” se é que podemos assim diferenciá-los. Conforme os argumentos relatados acima a Educação Física ocupa a parte externa da unidade. Entretanto, apesar deste ser bastante forte, uma das docentes que acumulava também o cargo de coordenadora pedagógica questionou a hegemonia da sala de aula como o espaço da Pré-Escola, afirmando que

Eu estou pensando em trabalhos fora da sala de aula, Não só dentro...a gente pode produzir em qualquer outro espaço não necessariamente naquele espaço circundado, daquela forma que a gente sempre viu no mundo.

Deste modo têm-se evidenciado que não há uma linha de pensamento hegemônico a respeito das especificidades da Educação Física no âmbito da Pré-Escola. As professoras de sala expressaram uma diversidade de representações em torno do tema todas elas significativas para a compreensão do fenômeno estudado.

Nesta perspectiva, relato, a seguir, as representações das docentes da Educação Física.

3.2. As professoras de Educação Física e a especificidade de seu trabalho no currículo da Pré-Escola.

Faz sentido reiterar que a exigência de uma profissional “especializado” no currículo da Pré-Escola, remete à concentração de esforços no sentido de perceber as necessidades que levam a ela. Os depoimentos das professoras de Educação Física evidenciaram representações acerca da especificidade de seu trabalho pedagógico na educação de quatro a seis anos.

O relato a seguir, demonstra o esforço de sistematização destes depoimentos, destacando: a especificidade do trabalho pedagógico no cotidiano da Educação Física na Pré-Escola.

3.2.1. A Educação Física trabalha o corpo...

O desenvolvimento de “atividades corporais” foi o argumento central das profissionais “especializadas” em relação à especificidade de seu trabalho pedagógico na educação Pré-Escolar. Este situa-se na diferenciação que fazem entre os aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança e os aspectos psicomotores ou motores. Da mesma forma que descrita anteriormente, em relação às professoras de sala, os “aspectos cognitivos” associam-se à dimensão intelectual, ligada à mente e “os aspectos psicomotores” à dimensão corporal da criança.

Nessa perspectiva, algumas professoras localizam a diferença entre seu trabalho e o da professora de sala da seguinte forma:

O[a] pedagogo[a] trabalha áreas cognitivas, o[a] professor[a] de Educação Física vai dar mais ênfase ao corpo...o professor[a] de sala não tem esse conhecimento...

O(A) professor(a) de sala trabalha muito em cima do cognitivo da criança, e o[a] professor[a] de Educação Física, ele[a] trabalha muito o movimento, o corpo.

“Corpo e prática” parecem ser dois elementos complementares, assim como teoria, cognição e conteúdo de sala de aula são interdependentes. Isto é evidenciado através de alguns discursos a este respeito “A Educação Física trabalha mais o conteúdo prático e o conteúdo de sala é mais teórico”, ou “A Educação Física é 90% prática e 10% teoria”

Assim como nas representações expressas pelas professoras de sala, esta distinção de quem trabalha “o que”, está permeada de concepções de cunho instrumental, de acordo com a constatação em muitos discursos das profissionais “especializadas”. Parece ser consenso que esta trabalha o corpo, no entanto, se questionada por que ou para que, surge um universo de justificativas diversificadas.

Uma delas, expressa uma nítida concepção de criança como ainda um “não-ser”, ou seja, um entendimento de que a Educação Infantil precisa preparar para algo que vem posteriormente. Constata-se, no discurso sobre a prática, um vínculo entre as ações desenvolvidas nas Creches e N.E.I.s e as possibilidades futuras da infância. Neste caso, desconsidera-se a criança como ser histórico detentor de conhecimentos que precisam ser ampliados cada vez mais a fim de possibilitar-lhe o acesso a cultura socialmente produzida.

Uma relação entre a vivência do próprio corpo e preparação para o futuro é percebida nestas falas:

Tudo o que eu fizer com o corpo, depois fica mais fácil a criança fazer com a mão. Facilita bem mais do que ela só ficar lá passando por cima e escrevendo por cima de tracinhos, de linhazinha.

Quanto mais vivenciarmos o corpo mais possibilidades temos de desbundar no pensamento

A criança trabalhada motoramente tem mais facilidade de se expressar, falar, desinibir...

Parece que trabalhar o corpo, desenvolver habilidades que o envolvem constituem terefa da Educação Física na Educação Infantil, segundo as participantes deste estudo. No entanto, o fantasma de que na própria Pré-Escola, ou, num período de tempo relativamente pequeno, as crianças estarão se alfabetizando, parece rondar o imaginário de boa parte dessas profissionais. Da mesma forma que expressaram as professoras de sala, isto é traduzido por ações que objetivam “preparar” a alfabetização e, conforme uma docente

Meu papel é ensinar ela (a criança) a se localizar no tempo e no espaço para alfabetização, trabalhar a coordenação motora ampla, até chegar na coordenação motora fina preparando para a 1ª série. Meu objetivo é formar a criança, preparar para a 1ª série.

Além da preparação para a 1ª série, o fenômeno da esportivização também está nos depoimentos das docentes como conteúdo presente no imaginário e nas práticas das professoras sendo, para elas, um dos objetivos principais desta disciplina/atividade na Pré-Escola.

É sabido que a instituição escolar é uma das grandes fomentadoras do esporte de rendimento, criando a falsa idéia do “atleta escolar”, impondo, no imaginário de crianças e adolescentes, o mito do herói campeão, que tudo pode. Isso acaba por justificar práticas pedagógicas que selecionam, classificam, enaltecem os melhores, os mais rápidos, os mais fortes...

Não obstante a isso, e fazendo parte do mesmo jogo, a imensa maioria das escolas de Educação Física, atualmente em número superior a cem, difundem o modelo do esporte de rendimento como o objetivo central desta disciplina na escola. Neste caso, algumas profissionais também pensam que assim como antecipar a alfabetização para a Educação Infantil, pode ser sinônimo de sucesso para a criança na primeira série, antecipar a esportivização pode levar ao surgimento cada vez mais precoce de atletas de nível.

Preparar para a escolarização ou identificar futuros campeões, parecem ser duas concepções estritamente ligadas à formação atual das docentes da Educação Física na Pré-Escola. É preciso reafirmar que a unanimidade destas professoras declarou que o curso superior que freqüentaram, não as preparou para trabalharem neste âmbito. Tudo o que sabem, foi aprendido na prática.

A concepção de Educação Infantil “preparatória, parece ter penetrado estas quase duas décadas de trabalho desenvolvido por essas profissionais na Pré-Escola. Isto não inviabiliza que, passo a passo, mas constantemente, se possa estar constantemente colocando em pauta as características dinâmicas que envolvem tanto as visões de infância quanto de Educação Infantil. Esta dinamicidade não está colocada sob a forma de etapas que vão se modificando paralelamente às mudanças sociais. Esta

dinamicidade se materializa através das práticas pedagógicas cotidianas e da constante reflexão feita sobre as mesmas. Neste sentido, mesmo os conceitos que perduram décadas na educação, como os referidos neste momento, são passíveis de rupturas.

Talvez por isso, haja uma outra tendência evidenciada nas falas das professoras que consideram a criança um ser histórico, detentor de uma cultura de movimento. Possibilitar sua vivência não tem como objetivo “preparar para o posterior”, mas, simplesmente, conhecer e vivenciar o próprio corpo. De acordo com algumas professoras a Educação Física deve proporcionar às crianças de quatro a seis anos

a descoberta de novas possibilidades de movimento que o corpo pode ter;

Trabalhar a coisa da dança, dos movimentos, não com esse 1,2,3,4...o movimento com elementos do tambor, da cantoria, da dança;

A Educação Física trabalha com o movimento humano, a motricidade humana, o movimento com significado.

Assim, o compromisso parece ser com a experiência do movimento, com a possibilidade de construir novos movimentos no sentido de se conhecer ou, como expressa um professor

meu trabalho é muito em cima do imaginário. A criança...com o passar do tempo e com os contatos que vai fazendo, vai se embrutecendo, se enrugando. Meu objetivo é abrir os olhos, criatividade, é uma coisa para a vida. De que maneira uma pessoa coordenada, com ritmo vai utilizar isso pra vida dela.

Estas representações descritas, de uma certa maneira, manifestam as diferentes concepções de criança e de Educação Física que as profissionais incorporaram em suas práticas. No entanto, não só o trabalho corporal emergiu como elemento que integra os atributos do trabalho pedagógico desta disciplina/atividade. O espaço físico diferenciado justifica, também, a necessidade de uma outra profissional que ocupa o pátio -local onde se desenvolve as ações da Educação Física.

3.2.2. A criança: entre a sala e o pátio.

Assim como a maioria das professoras de sala, muitas professoras “especializadas” designaram em seus discursos o espaço físico “sala” e “pátio” como a marca da diferença entre aquilo que é trabalhado por uma e outra profissional, de tal forma que surgiram expressões como:

*...todo o espaço físico é a maior diferença...;
tudo o que eu trabalhar lá fora, vai ajudar a criança na sala;
o professor de Educação Física vai levar as crianças para um ambiente diferente da sala;*

Uma das professoras argumentou que as crianças precisam brincar, mas não só na hora da Educação Física, também dentro da sala. Ela atribui esta diferenciação entre as duas profissionais, referindo-se ao espaço físico, à falta de conhecimento que todos possuem da história da Pré-Escola, ou melhor, o que é a Educação Infantil e com que tipo de conhecimento a mesma lida. Isto seria importante, segundo ela, para que a professora de Educação Física não se constituísse numa “especialista em

brincar”. A creche deveria valorizar a faixa etária das crianças e a profunda necessidade de movimento que possuem.

A problematização em torno do espaço físico parece ser importante, pois se percebe que, tradicionalmente no Brasil, a rotina de atividades da Pré-Escola vem se dando na sala de aula. No caso da R.M.E.F. justifica-se a necessidade de um outro profissional - a professora de Educação Física - para que as crianças possam se movimentar fora da sala. Isto é preocupante face a profunda necessidade de movimento que as crianças desta fase possuem.

3.2.3. A especificidade é uma dúvida

Algumas docentes da Educação Física, até hoje, alegam que a tentativa, de delimitar o papel da Educação Física na Pré-Escola, ainda não conseguiu vencer algumas barreiras em relação à diversidade de atribuições das professoras que atuam nesta etapa da educação.

Um delas referiu-se a isso dizendo: *“Não existe diferença e existem coisas que podem ser trabalhadas pelos dois. A Educação Física é mais lúdica, mais alegre. Comigo eles têm mais liberdade do que com a professora de sala.”* Em outro depoimento foi dito que *“tem muita coisa que é igual...tem coisas que eu uso na minha aula, mas que elas também podem fazer. Eu acho que o[a] professor[a] de Educação Física tem a compreensão do desenvolvimento do corpo humano”*.

Nesse caso e, como já foi demonstrado, a Educação Física ressentindo-se da elaboração de um campo de saber próprio, penetra na Pré-Escola enquanto uma metodologia. Ou seja, há uma amálgama de saberes que perpassam o conhecimento destas duas profissionais que atuam com a criança. Porém, há uma distinção de caráter metodológico no sentido de que um momento é “mais lúdico” o outro é “menos lúdico”; um é mais alegre o outro é menos alegre; uma professora dá mais liberdade a outra a limita; Um momento propicia o prazer de brincar, o outro não.

3.2.4. Com uma formação voltada para a escola. O que as profissionais da Educação Física fazem na Pré-Escola?

Como já foi exposto, a imensa maioria das professoras de sala da Pré-Escolas possuem como habilitação máxima o curso de magistério a nível de II Grau e, no caso da R.M.E.F., o Curso Materno-Infantil como complemento, enquanto que a quase a unanimidade das docentes da Educação Física possuem curso superior.

Por isso, de acordo com as últimas, as primeiras não estão habilitadas, para trabalhar com o corpo - de acordo com a pesquisa, atributo maior da Educação Física -, muito embora não tenha-se obtido delas esclarecimentos maiores sobre quais seriam os conhecimentos específicos que faltam às professoras de sala.

Aludindo ao argumento da formação, a maioria das profissionais da Educação Física afirmou não ter recebido qualquer tipo de preparo para desenvolver essas práticas durante a Universidade. Muitas foram enfáticas

em afirmar que *“tudo o que aprenderam foi na prática”*. Com ressalvas para uma única disciplina do curso, denominada “Recreação e Lazer”, nenhuma outra ofereceu subsídios para o trabalho na Educação Infantil. Ainda complementando essas constatações, pode ser dito que muitas das professoras que assumiram contratos de trabalho na rede para atuarem com esta etapa da educação, fizeram-no porque era a vaga oferecida e não por escolha.

Quando perguntadas a respeito de que soluções as mesmas iam dando em relação a sua parca formação para trabalharem com crianças, a falta de experiência, de conhecimentos sobre elas, muitas docentes relataram que foram as próprias professoras de sala que foram colaborando com elas. Uma das diretoras entrevistadas relembra que, cada vez que troca a professora de Educação Física de sua creche, ela comentava com as demais professoras: *“...virá mais um para nós ensinarmos...”* referindo-se a pouca ou nenhuma experiências que as docentes possuíam quando chegavam para trabalhar com as crianças.

A respeito da questão da responsabilidade da formação universitária das professoras e do compromisso desta instituição com a formação continuada dos docentes, uma coordenadora da Secretaria de Educação registra uma profunda crítica a Universidade, tendo em vista o distanciamento que a mesma se encontra em relação a escola e a Educação Infantil. Diz ela, que alguns/as professores/as da universidade por seu compromisso político acabam se envolvendo com a discussão de projetos da Rede, mas isso não acontece como uma decisão política da Instituição universitária como um todo.

A professora de Educação Física participante de nossa pesquisa que agrega a maior experiência profissional dentre suas colegas, ratifica estas afirmações dizendo que muitas colegas aprenderam na prática cotidiana, com as outras professoras, trocando idéias. Isto nos faz pensar: se há um saber específico que justifica a presença do profissional da Educação Física na Educação Infantil, este saber é um saber da experiência? As professoras de sala, bem como os demais profissionais das unidades atuam como seus formadores?

Muitas dúvidas ainda permanecem e, objetivando perceber as maneiras que as docentes organizam seu trabalho pedagógico, relato a seguir suas representações deste tema.

3.3. O planejamento, o elenco de conteúdos e a avaliação do trabalho pedagógico.

As concepções de infância e Pré-Escola que as docentes constroem, a partir dos saberes advindos de suas experiências, são manifestadas no trabalho pedagógico pela forma como representam sua organização. A seguir, relato as representações das professoras de sala e de Educação Física em torno do planejamento, dos conteúdos e objetivos e da avaliação desta como componente curricular da Pré-Escola na R.M.E.F.

Estes relatos demonstram que o momento privilegiado de planejamento das professoras é a “Parada Pedagógica Mensal”¹. Verifica-

¹A “Parada Pedagógica Mensal” constitui-se em um dos momentos de preparação do trabalho pedagógico. Ela faz parte do calendário anual das unidades e é o momento em que todos os profissionais da creche ou N.E.I.S têm a oportunidade de trocarem experiências, planejarem, informarem-se, debaterem temas. etc...A

se, também, que além desta e, de acordo com a proposta de cada núcleo ou creche e do comprometimento de algumas, há ocasiões semanais ou quinzenais de parada para planejamento.

Em algumas unidades, a organização da “Parada Pedagógica” leva muitas professoras a descrevem-na como a ocupação de espaço para discussões administrativas e/ou burocráticas, o que impede o avanço de sistematização das temáticas relacionadas ao trabalho pedagógico propriamente dito.

Em geral, a imensa maioria das docentes informou que a atividade de planejamento, durante a “parada”, é realizada de forma individual, ou seja, cada uma responsabiliza-se por “sua parte”. Algumas professoras “especializadas”, afirmaram que estabelecem interlocuções com a professora de sala no sentido de tentar integrar suas atividades ao programa que a mesma está desenvolvendo. Isto, muitas vezes, acontece até de maneira informal não havendo encontros sistemáticos para este diálogo. Em outros casos, não há qualquer integração da atividade de planejamento entre as duas profissionais embora se reconheça a necessidade de discutirem o trabalho pedagógico e o planejamento. Considera-se para tal, afirmações como estas:

Eu dou minha aula e saio. Não converso nada com a professora, às vezes quando quero dizer alguma coisa faio com a auxiliar, porque com ela tenho mais abertura. Não procuro elas, só conversamos quando tem um problema mais grave em relação aos alunos, não integramos de forma alguma nosso trabalho.

Depreende-se destas considerações que as professoras relacionam a ação de planejar aos papéis por elas designados à Educação Física, quais sejam;

a) enquanto complemento do trabalho global da turma, sua função é auxiliar a professora de sala trabalhando o “domínio psicomotor” já que as últimas dizem não possuir o conhecimento específico para intervir neste campo. Assim, o planejamento das professoras de sala e de Educação Física podem ser elaborados separadamente e, posteriormente, “adaptados” um ao outro, visando ao desenvolvimento de habilidades necessárias a uma “aprendizagem mais eficiente”;

b) enquanto prática de atividades cujo objetivo é compensar as privações de movimento da sala de aula, as professoras reconhecem igualmente a necessidade de planejamento conjunto e enfatizam o movimento e o corpo como os elementos que precisam ser trabalhados por esta disciplina/atividade;

c) como elemento independente e sem vínculo com o currículo global da turma e da unidade, onde a professora “especialista” desenvolve atividades que se bastam.

Mesmo havendo um consenso entre essas profissionais sobre a necessidade de planejar conjuntamente, elas apontam várias dificuldades de ordem administrativa para concretizarem este processo. Uma delas é a distância entre um momento de planejamento e outro que é, em geral, de um mês. Outras, citaram a dificuldade de relacionamento com as profissionais da Educação Física, que raramente comparecem, pois atuam em várias escolas simultaneamente não tendo tempo para freqüentar as

reuniões. Além disto, o fato de a professora “especializada” atender várias turmas numa mesma unidade, dificulta a discussão com todas as professoras de sala nos momentos de parada para planejamento.

Ainda que um grande número de docentes perceba o isolamento da Educação Física no currículo global da turma e da unidade como um todo, são as “datas comemorativas”, tais como o “dia do folclore”, o “dia das mães” ou “dos pais”, entre outras, que acabam por aproximar as duas profissionais, como por exemplo quando a professora de Educação Física prepara alguma apresentação para uma festa na escola ou ensaia o boi-de-mamão¹. As datas comemorativas promovem momentos de diálogo entre as duas docentes, assim como o era no início da implantação desta disciplina/atividade, no currículo da Educação Infantil.

Entretanto, algumas propostas alternativas são evidenciadas em unidades que vêm tentando construir uma proposta pedagógica coletiva em seu cotidiano. Em uma delas, há a função de coordenadora pedagógica, designada pela própria escola. Esta coordenadora acompanha o trabalho de todas as turmas, prepara textos, auxilia na organização do trabalho pedagógico além, de quinzenalmente e, fora do período letivo, organizar reuniões com todos os membros da instituição. Neste caso, há uma tentativa de integrar todos os segmentos, inclusive a professora de Educação Física que participa dos momentos de reflexão e tomada de decisões coletivas. O sentido de grupo é um dos elementos enfocados nestas discussões.

Em outra unidade visitada, embora não haja coordenadora pedagógica, a diretora e uma auxiliar organizam reuniões semanais para

leitura de textos, discussões e planejamento. Aqui, como anteriormente, há um esforço coletivo de produzir uma espécie de resistência às argumentações de que é inviável conceber novos projetos em função de impedimentos de ordem administrativa ou burocráticas.

Quando solicitadas que se pronunciassem a respeito de quais conteúdos trabalhados localizavam-se no âmbito da especificidade da professora de Educação Física, algumas posições das docentes emergiram, tais como:

- ambas trabalham os mesmos conteúdos, porém com uma metodologia diferenciada. *“O mesmo conteúdo eu trabalho da maneira que eu sei e ela trabalha de uma maneira mais extrovertida, mais divertida...”* Neste caso, a Educação Física resume-se numa metodologia que se vale dos mesmos conteúdos da professora de sala;

-a professora de Educação Física escolhe as atividades *“mais motoras”*, dentre os conteúdos relacionados para um determinado mês. Neste caso, há uma sujeição da Educação Física ao planejamento estipulado pela professora de sala e os conteúdos são divididos entre as profissionais de acordo com os *“domínios”* que trabalham. Como exemplo, as participantes da pesquisa destacaram a lateralidade, a coordenação motora, o esquema corporal, que seriam conteúdos específico a serem trabalhados pela *“especialista”*.

Algumas docentes *“especializadas”* teceram uma crítica contundente a essa visão, argumentando que a Educação Física não deveria *“andar de muletas”* no planejamento da sala e expressaram um certo conflito de

¹O boi-de-mamão é uma manifestação típica do folclore açoriano e bastante enraizada na cultura

interesses assim expresso: *“Quando tu tentas pegar os conteúdos da professora de sala e trazer para a rua, tu ficas muito amarrada. A Educação Física fica em segundo plano, pois a importância maior é da professora de sala.”*

Por intermédio dos conteúdos trabalhados na prática pedagógica das profissionais da Educação Física na Pré-Escola e que refletem seu saber específico que distinguindo-as das professoras de sala, percebe-se que a principal fonte de inspiração é proveniente da Psicomotricidade Instrumental, considerando o esquema corporal, a habilidade psicomotora núcleo das ações docentes. Há, no entanto, num pequeno grupo, uma intencionalidade voltada ao desenvolvimento de jogos que contemplam o caráter coletivo da brincadeira, destituída do aspecto competitivo, aspirando, simplesmente, o resgate da cultura lúdica da infância.

Esse grupo, julga que a criança ao chegar na Pré-Escola, possui um arsenal de conhecimentos a respeito de jogos e brincadeiras que podem ser resgatados no cotidiano educacional. Nesta perspectiva, algumas professoras optam por trabalhar a experimentação da diversidade de movimentos e jogos que contribuam para a descoberta de diferentes formas do “se-movimentar” características da mundo da criança, desvinculadas de propostas “funcionalistas” que ligam movimento e aprendizagens futuras.

Discordando dessa posição, e reconhecendo também a necessidade de que haja no currículo as diferentes formas de jogar e brincar, peculiaridade da cultura ou do mundo infantil, um outro grupo de docentes vê a Psicomotricidade Instrumental como atribuição de “preparar para” a

alfabetização e coloca sobre os jogos e brincadeiras ou sobre a “recreação”, a tarefa de instrumentalizar as crianças para a 1ª série.

É interessante ressaltar, que as professoras de Educação Física entrevistadas não distinguiram a sistematização dos objetivos e dos conteúdos do II e do III Período apesar da desigualdade cronológica das crianças. Quando perguntadas a respeito dessa diferença, a imensa maioria argumentou de forma negativa e que, muitas vezes, a aula era a mesma. Um pequeno número de docentes respondeu que as poucas diferenças, diziam respeito ao nível de adiantamento da turma.

Na discussão a respeito do planejamento, a avaliação do trabalho pedagógico parece que fica prejudicada pela maneira como os N.E.I.s. e creches programam estas situações. Há pouquíssimas iniciativas de reconhecer a avaliação como elemento fundamental para a reelaboração do processo educativo. Parece que a avaliação perde seu sentido - de momento privilegiado de repensar o processo - pois, em relação ao rendimento do aluno, na Pré-Escola, não há uma cobrança sistemática de resultados assim como o é no ensino fundamental.

Há uma dispersão em torno dessa temática, evidenciando-se que uma concretização mais regular deste processo, acontece nos parques movimentos internos daquelas unidades cujo como objetivo é a concretização de uma proposta político pedagógica, coletivamente discutida. Um dos relatos confirmou que o professor de Educação Física trabalha em conjunto com todos os profissionais da escola estudando, discutindo, avaliando e refazendo seu trabalho.

Isso ratifica a idéia de que, quando há uma iniciativa da unidade como um todo em discutir as questões político-pedagógicas, a avaliação surge paralelamente como conseqüência do processo e constitui-se na promotora do crescimento e da melhoria da qualidade do próprio trabalho.

Em relação ao planejamento global, pelo que o estudo apontou, considero relevante o seguinte

O planejamento tem que ser em conjunto, ele é da escola. Ele é do coletivo daqueles professores, ele não é nem do professor de sala nem do professor de Educação Física. Ou ele é uma ação da escola, ou é preenchimento de formulário... Tem que romper com as gavetinhas....

As “gavetinhas” referem-se a uma visão fragmentada do currículo da Pré-Escola, através do qual suas diferentes profissionais, de uma forma geral, não conseguem extrapolar o permanente conflito que se instalou quando da implantação da disciplina/atividade e aparece, atualmente, ainda enraizado nas ações que envolvem o trabalho pedagógico da educação de zero a seis anos da R.M.E.F.

Cabe, portanto, ao resgatar essa experiência, tentar transpor alguns obstáculos que entravam as possibilidades de superação de um currículo compartimentado e caminhar em direção a uma organização curricular dinâmica, integrada e que objetive, incessantemente, a busca da totalidade.

PARTE III - CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O DESAFIO DE SUPERAÇÃO DE ALGUMAS DICOTOMIAS

No início deste estudo, expus o objetivo de traçar a trajetória da Educação Física enquanto disciplina/atividade presente nos currículos da Pré-Escola na R.M.E.F. O ponto de partida para a concretização deste, são os dados levantados pela empiria que, sistematizados à luz do referencial teórico apontaram alguns elementos para a discussão em torno da especificidade da Educação Física na Pré-Escola e de como as profissionais deste campo, organizam o seu trabalho pedagógico.

A presença de uma profissional “especializada” na Educação Infantil - no caso a professora de Educação Física - tem o seu surgimento explicitado em “Gênese da Educação Física na Pré-Escola”. Neste a representação sobre papel desta profissional oscilou entre: a compensação de carências afetivas das crianças em relação a falta da figura masculina; a função de coreógrafos de eventos que visavam mostrar à comunidade o trabalho realizado nas Creches e N.E.I.s, e a ocupação de vagas criadas devido ao excesso de profissionais no mercado.

A primeira justificativa, de ordem psicológica, determinava à professora de Educação Física o papel de substituir a falta da figura masculina, ou seja do pai, que, segundo o olhar da coordenadora de Pré-Escolar da época, as crianças socialmente desfavorecidas não tinham. Esta determinação, tentava camuflar um problema de origem social, atribuindo à instituição educativa um papel de compensação das carências sociais e afetivas. A outra justificativa

confunde-se com a história da Educação Física, pois desde a Grécia, o público assiste impassível ao “espetáculo” que culmina com a vitória ou a derrota.

A década de setenta e o início da década de oitenta assistiu à retirada da Filosofia dos currículos escolares e o ingresso da Educação Física que, de certa maneira, passou a ocupar seu lugar. Na direção do uso “espetacular” desta “atividade”, presente no currículo, incentivou-se a competição a todo o custo e o papel da profissional deste campo fixou-se muito mais como o “treinador”, “coreógrafo”, “adestrador”...e menos como professor - aquele que ensina a todos, indistintamente.

O excesso de profissionais que disputavam uma vaga no mercado, em função da existência de três cursos de formação em Educação Física em Florianópolis - U.F.S.C., U.D.E.S.C. e C.E.F., pressionou à contratação de docentes para atuarem como “especializadas” na Pré-Escola. Já conhecida por todos, a prática de contratações, no serviço público, para além das reais necessidades da demanda, advém de uma ideologia clientelista de administrar aquilo que é “público”. Creio que reside nesta justificativa, aquela que concretamente instalou a disciplina/atividade no currículo

O desenvolvimento da disciplina/atividade envolveu a elaboração de programas que evidenciaram a existência de três concepções teóricas diferenciadas que, na pedagogia, muitas vezes, acabaram por se confundir. As influências que a Educação Física recebeu foram da:

a) **Recreação** entendida como compensação das energias gastas pelo massacre da sala de aula ou como desenvolvimento de atividades com fins em si mesmas;

b) **Psicomotricidade** como instrumental e preparação para as atividades “futuras” - a alfabetização, ou como metodologia relacional, que se confundiu, pedagogicamente, com a recreação, incentivada por uma certa crença no “espontaneísmo”.

c) **Desenvolvimento Motor** que, tendo no esporte de rendimento seu fim último, quando aplicado a Pré-Escola, tenta antecipar o treino de habilidades importantes para a formação de atletas “no futuro”.

No funcionamento da disciplina, através das representações das profissionais, pode-se perceber diferentes formas de referenciar as ações docentes que denotam uma visão fragmentária de Educação Física e de Pré-Escola. Dentre elas:

a) a dicotomia corpo/mente - As professoras, em geral, concebem a criança como um ser dual, ou seja, o trabalho pedagógico da sala de aula, é um atributo da mente, da cognição. O trabalho pedagógico da Educação Física é voltado às questões do corpo, ou seja, para os aspectos psicomotores;

b) a dicotomia sala/pátio - As professoras de sala desenvolvem seu trabalho pedagógico, basicamente, na sala, enquanto a tarefa pedagógica das profissionais da Educação Física são atividades “corporais” no pátio, na rua;

c) a dicotomia teoria/prática - Assim como corpo/mente; sala/pátio, há sérios equívocos na compreensão do significado de teoria e prática. A maioria das professoras entende que o espaço de sala de aula, é o espaço da teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

Em relação ao trabalho pedagógico propriamente dito, ficou evidenciado que, na maioria dos casos, todo o processo de planejamento, é elaborado de forma individualizada pelas duas profissionais apesar de haver algumas propostas de trabalho integrado.

Nos casos, em que há a discussão, avaliação e a reelaboração do trabalho pedagógico há, sempre um projeto político-pedagógico igualmente em processo de construção do qual participam as diferentes profissionais. Neste sentido, é possível afirmar que a possibilidade de preparar o trabalho pedagógico não é fruto de iniciativas eminentemente individuais e sim, produto da discussão coletiva da unidade. Esta possibilidade Perrenoud, (1993) denomina “releitura da experiência” informando que

*Se a organização escolar (neste caso unidades de Educação Infantil) arranjasse mais lugar e espaço para um **trabalho em comum**, ou facilitasse a discussão entre os[as] professores[as], é provável que se incentivasse uma nova leitura da experiência. Mas isto não é suficiente: os[as] professores[as] estão ainda bastante reticentes quanto à discussão das suas práticas com outros[as] colegas. Faltam as relações de confiança que pressupõe laços de amizade ou sentimentos de pertença a uma equipe pedagógica. (p.44)*

Os dois fatores apontados por Perrenoud se confirmam a partir da leitura da prática pedagógica das profissionais: a possibilidade do **trabalho em comum** que seria dada pela organização global da unidade e o incentivo às relações de confiança entre os pares. O momento da “Parada Pedagógica Mensal” já existente na R.M.E.F., é fundamental para que este clima seja propiciado, porém, não pode ser o único motor da “releitura da experiência” que precisa, além disso, da vontade política de “construir junto”.

A existência de situações que favorecem a “releitura da experiência” na rede não diminui o conflito que se instalou a partir da entrada da “especialista” em Educação Física no currículo da Pré-Escola e que tem sua gênese no ponto zero do histórico que se traçou estendendo-se por todos os demais momentos percorridos.

O embate evidenciado remete a algumas considerações de Forquin (1992). Ele afirma que a organização dos conhecimentos escolares na forma de disciplinas exerce uma imposição dos docentes sobre a necessidade de determinar fronteiras a partir das identidades que possuem frente ao currículo. A dúvida que se coloca é, se esta compartimentação em forma de disciplina, está atrelada a necessidades epistemológicas ou didáticas ou, se são resultantes de pressões sociais.

No caso das professoras unidocentes, parece haver um domínio que lhe é próprio, do tempo e do espaço, pedagogicamente necessário às aprendizagens. No entanto, os currículos compartimentados em disciplinas, promovem entre as docentes *“relações de competição que definem e defendem fronteiras, exigem certa fidelidade da parte de seus membros e lhes conferem um sentimento de identidade”* (Musgrove apud Forquin, 1992:38). Na R.M.E.F., estes conflitos em torno do tempo e do espaço pedagógico acirram-se, também, pela competição financeira, decorrente de jornadas de trabalho e remuneração diferenciadas. Há ainda uma competição por status, já que a imensa maioria das professoras de Educação Física possuem curso superior e as de sala, apenas o II Grau. Isto denota relações conflituosas por status e poder entre as profissionais.

Essas colocações são feitas porque considero, a partir de Santos (s.d.), que o surgimento de uma disciplina no currículo

representa (...) a hegemonia de uma determinada posição naquele campo. Partindo desta idéia, a história das matérias ou disciplinas escolares deve considerar o conjunto dos grupos competidores, em qualquer época, lutando por aceitação de suas posições. (p.4.)

A pesquisa demonstra uma certa hegemonia da corporação da Educação Física evidente, por exemplo, no caso da existência de uma divisão autônoma e diferenciada das demais na Secretaria de Educação e uma distinção, em termos de estatuto, delimitada pelo Plano de Carreira com vantagens para profissionais de função idêntica.

Essa hegemonia representa muito mais o nível de organização das profissionais do campo da Educação Física que inclui a existência de associações por categoria (como por exemplo as Associações de Profissionais da Educação Física - A.P.E.F.s¹, sindicatos, movimento estudantil organizado, etc...), respaldando algumas ações que se configuraram, historicamente, mais como expressão de sua força, do que da tradição da área de estudos ou disciplina em termos de prestígio acadêmico ou de necessidades didáticas de inclusão da disciplina/atividade no currículo. Isto porque se considera que as disciplinas escolares se apresentam como:

corpus de conhecimentos providos de uma lógica interna, articulados em torno de alguns temas específicos, organizados em planos sucessivos claramente distintos e desembocando em algumas idéias simples e claras, ou em todo caso encarregados de esclarecer a solução de problemas complexos. (Chervel, 1990:203)

No momento da pesquisa em que era solicitado às participantes que indicassem a sequência que a disciplina/atividade teria quanto aos conteúdos

¹Não quero afirmar, contudo, que neste caso estudado tenha havido efetivamente uma certa pressão em função da atuação desta entidade especificamente. Talvez um estudo aprofundado das organizações profissionais nos desse elementos para analisar melhor a questão.

e métodos trabalhados no II e III Período, dadas as diferenças de desenvolvimento bio-fisiológico, psicológico e sócio-cultural das crianças obteve-se como resposta que ela não existia, basicamente. Em alguns casos, esta diferenciação era dada, pelo “*nível de desenvolvimento*” em que o grupo se encontrava. Em alguns casos, inclusive, o II Período às vezes estaria “*mais adiantado*” do que o III Período.

Diante das características específicas do desenvolvimento e aprendizagem desta faixa etária nos aspectos acima citados não vejo sentido no incentivo à seqüenciação do conhecimento assim como é historicamente objetivada nas disciplinas escolares. Por isso, convém lembrar que a constituição de uma disciplina escolar é dada por um corpo de saberes que lhe é próprio, que guarda relação com os domínios da cultura, com as ciências afins sendo, através de sua organização, que se dá a apropriação da história das ciências que a embasam. Esta apropriação pode ser facilitada pela seqüenciação lógica e metódica dos conteúdos de ensino, nunca perdendo de vista a dimensão didática que o processo pedagógico precisa engendrar. (Saviani, 1994).

O que pode se depreender dessas afirmações é que se não há uma seqüenciação lógica do conteúdo das disciplinas que a torna objeto de ensino e aprendizagem através da transposição didática, não há, na verdade, a constituição de uma disciplina pelo menos na acepção do termo conforme Chervel (1990); Santos (1992) e Saviani (1994). Logo, a partir daqui, faz-se necessário retirar o termo “disciplina” do binômio criado para designar as práticas que foram sendo desenvolvidas pela Educação Física na Pré-Escola, desde 1982, na R.M.E.F.

A contradição disciplina/atividade que estava presente tanto na legislação que impunha o conceito de “atividade” para a Educação Física escolar, como no discurso de suas profissionais, que clamavam pela sua elevação à categoria de “disciplina”, exigindo, assim, seu fim como atividade, não pode ser generalizada para o âmbito da Educação Infantil, face às diferentes características e necessidades das crianças que freqüentam as instituições educativas de zero a seis anos possuem.

Essas características e necessidades, envolvem

...a brincadeira (como) [...] uma linguagem simbólica, uma forma específica e singular oferecida pelo mundo moderno para que a criança possa interpretar, significar e compreender de maneira ativa os comportamentos, usos e costumes e sentimentos do homem adulto. (Wajskop, 1996:211)

Existe a preocupação com a necessidade de que as profissionais de Educação Infantil incorporem ao trabalho pedagógico, o ato de brincar, pois ele vem constituindo-se culturalmente na forma privilegiada da criança de zero a seis anos apreender o mundo que a cerca. Esta apreensão, precisa se efetuar num ambiente que, permeado pela ludicidade, pode ser mais adequado para envolvê-la, conferindo um sentido educativo às práticas pedagógicas, conforme aponta a atual Política de Educação Infantil do MEC (1993). Nesta perspectiva de trabalho, não há razões para reproduzir a sequenciação dada pela escola aos temas que devem ser tratados na Educação Infantil.

O sentido educativo que ela precisa ter não deveria, então, descaracterizar a função do brinquedo, tampouco o papel da profissional que, incentivando as diferentes formas de brincar e interagindo com as crianças e por intermédio delas, poderia compreender melhor os significados culturais

expressos por esta atividade, propondo uma recriação destes significados, que possibilitassem a elas a construção de novos conhecimentos. (Brugère, 1994).

Mesmo que a brincadeira fosse encarada como propulsora das ações educativas e que a Educação Física incorporasse essa idéia de forma integrada ao currículo global da turma, não faz sentido “sequenciar a brincadeira”, objetivando tornar a primeira uma “disciplina” baseada nos princípios cientificistas da sequenciação do conhecimento. Ora, este, nesta etapa do desenvolvimento infantil, é demonstrado e vivenciado pelas crianças através de suas diferentes linguagens, sendo a brincadeira a forma privilegiada. Nesta perspectiva, não cabe determinar à organização curricular um modelo escolarizado que se apoie na disciplinarização que hierarquiza conhecimentos e submete os alunos, constantemente, provas de transmissão/assimilação.

Além disso e, conforme prevê a legislação¹, a Educação Física enquanto “atividade” que possui fins em si mesma, também não pode ser inserida nos currículos das instituições educativas de zero a seis anos. Isto porque se entende que a educação precisa partir do resgate da cultura infantil expressa pelo brincar, sendo por seu intermédio que a profissional responsável possibilitará o acesso aos bens universais, construídos pela humanidade em seu infinito processo de construção e reconstrução dos significados culturais do conhecimento. Assim sendo, não pode haver espaço nos currículos de Educação Infantil para atividades com fins em si mesmas, pelo papel ideológico que exercem levando as crianças a uma visão de mundo pobre e, conseqüentemente, à submissão.

¹Refiro -me novamente a Lei 5692/71

Para tanto, a Educação Infantil precisa definir sua própria organização curricular, desvinculando-se do modelo da escola. Esta afirmação surge do questionamento a respeito do que seria o currículo da educação de quatro a seis anos se professoras de Ciências, Matemática, Geografia etc... também fossem inseridas neste e passassem a atuar como “especialistas” em seus campos de conhecimento da mesma forma como a Educação Física tem se configurado em “especialista no corpo”.

O currículo de Educação Infantil precisa contemplar as formas de manifestação, características da criança de zero a seis anos de idade, privilegiando as diferentes linguagens que se externam pela oralidade, dramaticidade, leitura, escrita, musicalidade, corporeidade, gestualidade.... Estas formas de expressão vividas e percebidas pelo brincar, representam a totalidade do “ser criança” e precisariam estar garantidas na organização curricular da sua educação assim como sugere a atual Política de Educação Infantil do MEC (1993), e não enquadradas em áreas do conhecimento e alocadas em disciplinas.

A criança, enquanto sujeito histórico, representa singularmente, as diversas manifestações culturais que apreende em suas atividades cotidianas na família, na escola, nas relações que trava com os adultos, com as outras crianças, com o mundo. Quando se expressa, o faz com todo o seu corpo, por intermédio dos gestos, da oralidade...Ela não é um ser corporal agora e cognitivo, depois. Na brincadeira, a criança é um ser único que demonstra por intermédio de seus movimentos, uma totalidade. Fragmentá-la e fragmentar as formas que podem levá-la à construção de novos conhecimentos, é um desrespeito.

Não pretendo, contudo, responsabilizar as professoras dos “males da educação”, prática do pensamento liberal, não cabendo, entretanto, reproduzi-lo. O que faz sentido é ouvir o alerta destas docentes que atribuem aos cursos de formação que freqüentaram, a fragilidade teórico/prática que possuem em relação ao trabalho pedagógico com o movimento humano voltado às crianças de quatro a seis anos de idade. Da mesma forma, as professoras de sala argumentam que, em seus cursos de magistério e complementação pedagógica, ou até mesmo no Curso de Pedagogia para aquelas que o frequentaram, não há uma preocupação maior quanto à sua formação, no sentido de que possam compreender e interagir com as crianças nas atividades que envolvem o movimento humano e, conseqüentemente, a brincadeira.

Além disso, a indefinição histórica do papel social da Educação Física, enquanto prática pedagógica, presente nos currículos escolares, parece trazer como problemática para a Educação Infantil, qual seja a carência de discussão e fundamentação teórica de seus profissionais neste campo e a dispersão do trabalho pedagógico frente às possibilidades que o mercado oferece.

A indeterminação do perfil da profissional de Educação Infantil, e da Educação Física estão intimamente relacionadas na medida em que o primeiro precisa contemplar o cuidar e o educar de forma indissociável em suas ações e o segundo, oscila entre o técnico (que precisa dominar os conhecimentos advindos das ciências bio-fisiológicas), o humanista (que precisa dominar os conhecimentos provenientes, principalmente, da psicologia) e o crítico (que precisa incorporar os conhecimentos provenientes das diferentes ciências que se aplicam a Educação Física). Como conciliá-los?

Afora as ambivalências que vêm, historicamente, marcando a formação de profissionais dos dois campos, aponta-se:

a) a necessidade de ultrapassar a visão fragmentária que compartimenta o conhecimento tanto em disciplinas como em práticas pedagógicas, situadas em momentos estanques e sem relação com a “rotina de trabalho”, impedindo a visão de totalidade das ações que envolvem o trabalho pedagógico, principalmente, no caso da Educação Infantil;

b) a superação do espaço físico, tradicionalmente, determinado à Pré-Escola - a sala de aula - com desenho, organização e disposição semelhantes ao da escola. É importante lembrar que o contato com a natureza, a necessidade de movimento em grandes espaços, pode levar a criança à curiosidade investigativa e à consciência de que fazendo parte desta natureza, precisa não só conviver com ela, mas, sobretudo, preservá-la;

c) as possibilidades de construção de um currículo que considere a criança de quatro a seis anos em sua singularidade, descolando-a do modelo de aluno escolar e concebendo-a como **não-escolar**;

d) que sejam consideradas as especificidades das crianças entre quatro e seis anos de idade e a consequente “disponibilidade corporal”¹ de que deve dispor a profissional que atua nas instituições educativas desta faixa etária para poder interagir nas diferentes situações pedagógicas.

Uma das alternativas para tal seriam processos de formação continuada para aquelas profissionais que já estão atuando, considerando a necessária

¹Expressão utilizada a partir de Silva, 1996.

“disponibilidade corporal” que as mesmas precisariam ter quando da intervenção com as crianças, podendo

...se abrir [ao] diálogo tônico¹, essencial na aprendizagem e desenvolvimento das crianças [...] trata-se de uma troca que se dá, também, no nível epidérmico; o corpo do professor pode ampliar as perspectivas postas pelos limites do desenvolvimento das crianças. (Silva, 1996: 8)

Uma experiência neste sentido está sendo realizada em uma das unidades pesquisadas. Nela, a construção de um projeto político-pedagógico discutido coletivamente, determinou como fundamental a formação continuada de suas professoras em relação à disponibilidade corporal. A partir disto, está sendo realizado um projeto de extensão com todas as professoras e auxiliares de sala do núcleo, cujo objetivo é possibilitar-lhes o conhecimento de seus próprios corpos, sua capacidade expressiva, através de oficinas de, arte dramática, música, ritmo, dança, folclore, expressão corporal, dentre outras. As professoras reúnem-se, periodicamente, e participam destas vivências a fim de se qualificarem. Neste caso, o principal articulador do projeto de formação continuada é o professor de Educação Física da escola, amparado e respaldado pela coordenação pedagógica.

Uma outra forma de intervenção da Educação Física na Educação Infantil seria diretamente nos cursos de formação de suas profissionais que não as preparam para as interações corporais com as crianças. Repensar estes currículos poderia significar a constatação da necessidade de intervenção da profissional de Educação Física também como formadora que problematiza as questões do trabalho pedagógico na educação de zero a seis anos e a vivência da corporeidade das docentes.

¹Para Wallon, 1975, o diálogo tônico é a comunicação que se estabelece corporalmente entre a criança e o mundo seja pela mímica, seja pelos gestos. Quando se expressa corporalmente por intermédio dos movimentos, a criança mobiliza o ambiente através da emoção, transformando - os em “emoção corporificada”. (apud Silva, 1996).

Por intermédio de algumas experiências como esta e baseados nos dados já apontados que partiram da “verdadeira Educação Física”, é possível vislumbrar algumas possibilidades para esta prática pedagógica que supere o oportunismo histórico através do qual suas profissionais tentaram dar conta de campos do conhecimento para o qual não estavam qualificadas criando um imaginário social negativo de si mesmas e, conseqüentemente, da própria prática. Faz-se necessário “limpar o terreno” e definir um estatuto da profissão, estabelecendo territórios e delimitando fronteiras que não precisarim ser fixas, inertes, mas que poderiam estar abertas ao intercâmbio, à trocas que, cada vez mais, superem a disciplinarização hermética. A profissional da Educação Física não pode ficar fora da Educação Infantil, mas urge que repense seu papel, suas formas de ação e intervenção.

Diante do que os dados analisados por esta pesquisa apontaram, o desafio de superação da prática pedagógica da Educação Física quando situada no âmbito da Pré-Escola, está em:

- deixar de ser um veículo de reprodução do modelo “esportivizante” baseado no Decreto 69.450, intervindo três vezes por semana, em horários determinados, como a “hora de...” do corpo, do pátio, da prática;

- abandonar a idéia de ser uma “atividade” que possui fins em si mesma participando do currículo para oportunizar a descarga de energias advindas da saturação das crianças motivadas pelo esforço que fazem para ficar concentradas na sala de aula que as “prepara” para a 1º série;

- deixar de assumir para si o papel de sanar as “dificuldades” de “adaptação” social e cognitiva das crianças em seu processo de aprendizagem

e desenvolvimento utilizando-se de exercícios que treinam as habilidades “psicomotoras” com objetivos instrumentais. Os “problemas” na lateralidade, na definição do esquema corporal, na coordenação, não são “dificuldades”, são parte de um processo infinito de conhecimento de si e do mundo que começa na infância e não termina jamais.

Repensar o papel da Educação Física é ir às raízes do que ela poderia representar em termos do trabalho pedagógico na Pré-Escola, contribuindo para a superação das dicotomias tão enraizadas na visão ocidental e insurgindo-se contra as formas fragmentárias de conceber o conhecimento infantil.

Essas alternativas só podem ser apontadas hoje, tendo em vista que o estudo histórico da trajetória da Educação Física, enquanto componente curricular das Creches e N.E.I.s. na R.M.E.F., 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?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVAY, Mirian e KRAMER, Sonia. "O Rei está Nu": Um debate sobre as funções da Pré-Escola. in JOBIM E SOUZA, Solange e KRAMER, Sonia. Educação Ou Tutela? São Paulo: Loyola, 1991.
- ASSIS, Orly M. Programa de Educação Pré-Escolar - PROEPRE. (mimeo)
- ASSIS, Regina. É preciso pensar em educação escolarizada para as crianças de 4 a 6 anos? *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo (59): 66-72, 1986
- BRACHT, Valter. Educação Física e aprendizagem Social. Porto Alegre: Magister, 1992.
- BRASIL. Leis, Decretos etc. Constituição da República Federativa do Brasil: 1988. São Paulo, IMESP, 1988.
- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- BRASIL. Conselho Federal de Educação. resolução nº 8, 1º dez 1971. Fixa o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo objetivos e a amplitude. Revista do Conselho Estadual de Educação, Belo Horizonte, abril de 1972. p.11-14.
- BRASIL. Lei 5692/71, 11 ago 1971. Fixa Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º Graus e dá outras providências. Currículos Plenos dos Estabelecimentos de Ensino Regular de 1º e 2º Graus. Belo Horizonte: Lâncer, 1988c, p.27-41.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Educação Física e Desportos. Normas Orientadoras - Implantação do Decreto 69450/71, de 1º de novembro de 1971. Regulamenta o art 22 da LEI nº 4024, de 20 de dezembrp de 1961 e alínea C do art 40 da Lei nº 5540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências, Brasília, 2. ed, junho, 1973b, p.39-46.
- BRASIL.. MEC/SEF/COEDI. Política de Educação Infantil: Proposta. Brasília, 1993.
- BRASIL..MEC/SEF Normas Orientadoras - Implantação e Implementação da Educação Física na Educação Pré-Escolar e no Ensino de Primeira à Quarta Séries do Primeiro Grau. Brasília, 1982.
- BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e Cultura. São Paulo: Cortez, 1995.
- CAMPOS, Maria M. Profissionais de Creche. in Educação Pré-Escolar: Desafios e Alternativas. *Cadernos Cedes, São Paulo: Papyrus, nº 9, 1991.*
- CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M, Creches e Pré-Escolas no Brasil. São Paulo: Cortez, 1992.
- CASTELLANI FILHO, Lino. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

- CHERVEL, André. História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº 2, p. 177-229, 1990.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo: Cortez, 1991.
- ESCOBAR, Micheli O. Cultura Corporal na Escola: Tarefas da Educação Física. *Motrivivência*. Ijuí, RS: Sedigraf, v.07, nº 08, p.91-102, 1995.
- FERRARI, Alceu. Pré-Escola para salvar a Escola? *Educação e Sociedade*. nº 12, p.29-37, 1982.
- FORQUIN, Jean C. Saberes escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. *Teoria e Educação*. Porto Alegre. Pannonica. nº 5, p. 28-49, 1992.
- FREITAS, Luis C. Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- GALLARDO, Jorge P. Preparação Profissional em Educação Física: Um estudo dos Currículos das Escolas de Educação Física do Estado de São Paulo e sua Relação com a Educação Física na Pré-Escola e Quatro Primeiras séries do Ensino Fundamental. São Paulo: USP, 1988. (Dissertação de Mestrado).
- GERMANO, José W. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). São Paulo: Cortez: 1993.
- GOODSON, Ivor. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannonica, nº2, p. 230-254, 1990.
- JOBIM E SOUZA, Solange; KRAMER, Sonia. Educação ou Tutela? A criança de 0 a 6 anos. São Paulo: Loyola, 1991.
- JOBIM E SOUZA. Solange. Re-Significando o Desenvolvimento da Criança a Partir de uma Teoria Crítica da Cultura. Rio de JaN.E.I.sro: PUC-RJ, 1994.
- KRAMER, Sonia. A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce. Rio de JaN.E.I.sro: Achiamé, 1989.
- KRAMER, Sonia. e ABRAMOVAY, Miriam. Alfabetização na Pré-Escola: Exigência ou Necessidade. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (52):103-107, 1985.
- KUHLMANN Jr. Moisés. Instituições Pré-Escolares Assistencialistas no Brasil (1899-1922). *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (78), 17-26, ago 1991.
- KUNZ, Elenor. A Educação Física: Mudanças e Concepções. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Brasília, v.10, n.1. p.28-32, 1988.
- KUNZ, Elenor. Transformação Didático-Pedagógica do Esporte. Ijuí: Unijuí, 1994.
- LAPIERRE, André e AUCOUTURIER, Bernard. A Simbologia do Movimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.
- LE BOULCH, Jean. O Desenvolvimento Psicomotor: do Nascimento até 6 anos -a psicocinética em idade Pré-Escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- LEVIN, Esteban. Abordagem Psicomotora na Infância. Porto alegre: Lydia Coriat, 1989. (mimeo)

- LOPES, Eliane. O Escolanovismo: Revisão Crítica. In: MELLO, Guiomar (org). Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo: Loyola, 1984.
- MACHADO, Maria L. Pré-Escola é não é Escola: a busca de um caminho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MACHADO, Maria L. Exclamações, Interrogações e Reticências na Instituição de Educação Infantil: Uma análise a partir da teoria sócio-interacionista de Vigotski. São Paulo: PUC, 1993. (Dissertação de Mestrado).
- MANACORDA, Mario Alighiero. História da Educação - Da Antiguidade aos Nossos Dias. São Paulo: Cortez Ed/ Autores Associados, 1989.
- MARINHO, Vitor. Educação Física Humanista. Rio de Janeiro: ao Livro Técnico, 1985.
- MELO, José P. Desenvolvimento da Consciência Corporal: Uma experiência da Educação Física na Idade Pré-Escolar. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Santa Maria, RS: Sedigraf, v.16, nº 3, p.216, 1995.
- PERRENOUD, Philippe. Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PINTO, Leila M.. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*. Ijuí:Unijui, v. A Recreação/Lazer no "Jogo" da Educação Física e dos Esportes 12, nº 1,2,3, p.289-293, 1991.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Lei 2.517. Dá nova redação à Lei 1.811 de 14/09/81. Estatuto do Magistério Público Municipal de Florianópolis. 1994. (mimeo)
- ROSEMBERG, Fúlvia; CAMPOS, Maria M. Creches e Pré-Escolas no Hemisfério Norte. São Paulo: Cortez, 1994.
- ROSEMBERG, Fulvia; CAMPOS, Maria. & VIANA, Cláudia. (org) A formação do educador de creche. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992.
- SANTOS, Lucíola. História das Disciplinas Escolares: Outras Perspectivas de Análise. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/ UFMG, (s.d.). (mimeo).
- SANTOS, Lucíola. História das Disciplinas Escolares: Perspectivas de Análise: Teoria e Educação, Porto Alegre: Pannônica, n.2, p. 21-29, 1990.
- SAVIANI, Nereide. Saber escolar, Currículo e Didática. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SCHEIBE, Leda; KREUTZ, Lucio e NORONHA, Olinda. Educação Compensatória ou Compensação Educativa? In: MELLO, Guimar. (org) Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória. São Paulo: Loyola, 1984.
- SILVA, Ana Márcia. A educação Física na Educação Infantil: Algumas Reflexões - texto preliminar. (mimeo).
- SOARES, Carmen L. [et al]. Metodologia do Ensino da Educação Física. São Paulo: Cortez, 1992.
- SOARES, Carmen L. Fundamentos da Educação Física Escolar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, 71(167) p. 51-68, jan-abr. 1990.

- SOARES, Carmen L.; TAFFAREL, Celi Nelza.; ESCOBAR, Micheli. **A Educação Física Escolar na perspectiva do século XXI** in GEBARA, Ademir [et al] **Educação Física e Esportes: Perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.
- SOARES, Carmen. **Fundamentos da Educação Física Escolar**. *Revista Brasileira de Estudos pedagógicos*. Brasília, (167) p.51-68, 1990.
- TAFFAREL, Celi N. **A Formação do Profissional da Educação: O processo de trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento no Curso de Educação Física**. Campinas, SP: UNICAMP, 1993. (Tese de Doutorado).
- TANI, Go. **Educação Física na Pré-Escola e Quatro Primeiras séries do Ensino de Primeiro Grau: Uma Abordagem de Desenvolvimento I**. São Paulo: USP, *Kinesis*, 3 (1), 19-41, 1987.
- VAGO, Tarcísio M. **Das escrituras à escola pública: a Educação Física nas séries iniciais do 1º Grau**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 1993.(Dissertação de Mestrado).
- WAJSKOP, Gisela. **Concepções de Brincar entre Profissionais de Educação Infantil: Implicações para a Prática Educacional**. São Paulo: USP, 1996. (Tese de Doutorado).

DOCUMENTOS DA R.M.E.F.

- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Secretaria de Educação Saúde e Desenvolvimento Social. Depto. de Educação, Divisão de Educação Física. **Proposta Curricular para o Pré-Escolar.**, 1983. (mimeo)
- CASTRO, Rogério. **Compêndio de Atividades para a criança de 3 a 6 anos.**, 1984. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Pré-Escolar. **Proposta de Educação Física Pré-Escolar.**, 1985. (mimeo).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. **Síntese da Proposta Político-Pedagógica da Divisão de Pré-Escolar: Fundamentação Filosófica.**, 1986/87. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. **Diretrizes para atuação.** 1986/87. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Educação Pré-Escolar. **Concepção de Alfabetização.** 1986/87. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação Física Pré-Escolar. **Proposta de Diretrizes para implantação da Educação Física Pré-Escolar num trabalho pedagógico integrado.** 1986. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação, Setor de Educação Física Pré-Escolar. **Atribuições do Professor de Educação Física Pré-Escolar.**, 1986. (mimeo).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. **Programa de Educação Pré-Escolar: Primeira Parte.** 1988. (mimeo)
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Divisão de Educação Pré-Escolar. **Programa de Educação Física Pré-Escolar: Primeira Parte.** s.d. (mimeo).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino, Divisão de Ensino. **Proposta Curricular de Educação Física para o Pré-Escola e de 1ª a 8ª série.**, 1992. (mimeo).
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes e Metas para a Educação - Governo da Frente Popular. 1993/1996.** Florianópolis, S.C: Ed Eletrônica, 1993.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. **Movimento de Reorientação Curricular.** 1994.(mimeo)

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação Curricular, **Em debate: Documento Preliminar da Educação Física.** 1994. (mimeo)

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Movimento de Reorientação Curricular, **Em debate: Documento Preliminar da Educação Infantil.** 1995. (mimeo)

PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS, Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Ensino. Divisão de Educação Pré-Escolar, Divisão de Educação Física. **Proposta para uma nova organização das aulas de Educação Física.** 1994, (mimeo)

ANEXOS

Características Gerais dos sujeitos participantes.

a) Quanto à idade e tempo de magistério

As professoras de sala participantes do terceiro momento da pesquisa - o cotidiano pedagógico - possuíam, em média, 29 anos e as professoras de Educação Física, 31.

Quanto ao tempo de magistério as primeiras atuavam aproximadamente há 7 anos, sendo 4 e meio na rede municipal e 3 e meio na Pré-Escola. As professoras de Educação Física, possuíam um tempo médio de experiência de 9 anos com 7 anos, em média, de trabalho na rede municipal e 6 anos na Pré-Escola.

b) Quanto ao vínculo profissional e regime de trabalho

Das professoras de sala participantes da pesquisa, 9 eram efetivas no cargo, e 6, substitutas. Quanto ao regime de trabalho 6 possuíam 20 horas semanais e 9 delas ,40 horas.

Das professoras de Educação Física, 10 efetivas e 5, substitutas. Três destas possuíam regime de 20 horas, 11, de 40 horas semanais e 1 professor um regime especial de 30 horas.

c) Quanto à formação profissional

Em se tratando da formação profissional, 8 professoras de sala tinham curso superior, sendo 4 em Pedagogia, 2 em Pedagogia com habilitação em Pré-Escolar, 1 em Artes Plásticas e 1 em Educação Física. Destas, 6 possuíam especialização (Alfabetização, Educação Infantil, Metodologia o Ensino e Psicologia da Educação). Todas as 15 cursaram o magistério com habilitação em materno-infantil.

Quanto às professoras de Educação Física, 1 possuía magistério de segundo grau com habilitação em Educação Física, 14, possuíam curso superior e destas, 6 concluíram especialização (Educação Infantil, Educação Física escolar e Administração Esportiva).

d) Quanto às instituições formadoras.

Das 8 professoras de sala que possuíam curso superior, 6 cursaram universidades públicas e 2, faculdades privadas. Dos cursos de especialização realizados por elas, 5 foram em instituições de ensino superior públicas e 1 em instituição privada.

Das 14 professoras de Educação Física que possuíam curso superior, 12 frequentaram universidades públicas e 2, instituições privadas. Dos cursos de especialização, 5 foram em universidades públicas e 1 em faculdade privada .

e) Quanto a formação em serviço

Quando perguntadas a respeito de cursos, seminários, palestras que Educação Física ativamente subsidiavam suas práticas, as docentes denominaram como elementos significativos em sua formação:

	Professoras de Sala	Professoras de E.F.
Seminários da Rede	7	5
CEITEC	2	3
OMEP	1	2
Especialização UFSC	-	1
Gr. Estudo e Form Rede	6	1
Encont. Esc. Autonomia	-	2
Encont. Col. Cor. De Jesus	-	1
Curso Esc. Da Vila	1	-
Oficina de Teatro da UDESC	-	1

f) O referencial teórico utilizado pelos sujeitos

Quando perguntadas a respeito do tipo de leituras feitas e que possuíam relação com seu trabalho pedagógico, as professoras citaram:

Bibliografia	Professoras de Sala.	Professoras de E.F
Vigotsky	9	2
Piaget	8	2
Sonia Kramer	5	-
Madalena Freire	3	3
Saviani	3	2
Emília Ferreiro	2	-
Paulo Freire	2	-
Wallon	2	-
Pichon-Rivière	1	-
Manacorda	1	-
Lygia Klein	1	-
Zilma de Oliveira	1	1
João Batista Freire	1	3
Marilena Chauí	1	-
Freud	1	-
Sugestões de Atividades	1	1
Livros didáticos	1	-
Revista Nova Escola	1	-
Material Gr. Formação	-	2
Revista CBCE	-	1
Elenor Kunz	-	2
Valter Bracht	-	1
Coletivo de Autores	-	1
Mauro Guiselini	-	1
Silvino Santin	-	1
Nicanor Miranda	-	2
Vilma Piccolo	-	1