

Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias*

*Deborah Thomé Sayão***

Resumo Abstract

O objetivo maior deste estudo foi compreender a natureza da inserção da Educação Física como atividade/disciplina nos currículos da Pré-Escola, analisando a trajetória das políticas implementadas na Rede Pública Municipal de Florianópolis-SC. Utilizando-se da História das Disciplinas Escolares como campo da Sociologia do Currículo, interpreta-se a gênese, o desenvolvimento e o funcionamento da Educação Física na Pré-Escola, a partir dos discursos de professoras

The main objective of this study was to understand the nature of the insertion of physical education as an activity/subject in the pre-elementary schools curriculum, analyzing the development of the policies established by the Government of Florianópolis, Santa Catarina - Brazil. Using the History of School Subjects as a field of Curriculum Sociology, the paper interprets the genesis, the development and the functioning of physical education in the preschool, starting from the speeches of "specialized" teachers and teachers unidocentes,

* Uma versão modificada deste texto foi apresentada no X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE, Goiânia, outubro de 1997) e publicada nos anais.

** Professora Assistente do Departamento de Educação da Fundação Universidade do Rio Grande e coordenadora do Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de zero a seis anos – NEPE/DECC/FURG.

“especializadas” e unidocentes, inserindo-se a discussão do currículo da Educação Infantil e da identidade das profissionais que nela atuam.

interfering the discussion of the curriculum of the Infante Education and of the professionals' identity that you/they act in her.

Educação Física e Educação Infantil: faces e interfaces

A singularidade encontrada nos currículos e programas de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF), suscitou-me alguns questionamentos que levaram à elaboração deste estudo. Nesta rede, desde 1982, professoras¹ de Educação Física desenvolvem esta disciplina/atividade do berçário à Pré-Escola, participando do currículo como “especialistas” neste campo.

Assim como no espaço escolar, a disciplina/atividade é desenvolvida, 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 de zero a seis anos, definido como a “hora da Educação Física”.

Convivem, então, cotidianamente, professoras “de sala”,

auxiliares,² professoras de Educação Física, entre outras profissionais. Desta convivência, das concepções de educação e educação infantil que expressam, da formação que possuem, dos salários que recebem, da especificidade e da identidade de suas funções emanam situações ímpares que apontam problemáticas específicas do trabalho pedagógico com as crianças de zero a seis anos.

A partir disto, 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 à formação de suas profissionais que podem demonstrar um quadro geral da situação brasileira nos citados campos.

Em relação à profissional de Educação Física que exerce atividades em creches e Pré-Escolas, destaco o fato de sua

uma atuação no âmbito escolar, a partir da 5ª série do ensino fundamental ou em outros campos sociais, tais como clubes e academias. No caso da intervenção escolar, mais recentemente, alguns currículos de formação têm preparado docentes para atuarem 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.

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 variando de profissionais sem formação específica a profissionais com formação de terceiro grau. Depreende-se, deste fato, uma indefinição, quanto a sua identidade, no que está registrado nos textos de "Por uma Política de Formação do Profissional da Educação Infantil"³ (MEC/SEF, 1993). 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 da população brasileira marcada por suas inúmeras e conhecidas diferenças e desigualdades.

Os estudos a respeito do currículo demonstram que as questões que envolvem a formação das profissionais também perpassam as configurações curriculares no âmbito das instituições escolares. 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 se tratando da configuração curricular na Educação Infantil e, mais especialmente, na Pré-Escola, existem modelos extremamente diferenciados, os quais oscilam entre uma menor ou maior sistematização, que incluem ou não uma divisão disciplinar e, conseqüentemente, uma co-existência mais ou menos intensa de "especialistas" no currículo das instituições de zero a seis anos.

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, esta também tem 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, os princípios da pedagogia ativa, voltada para a experiência e para o 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, as quais 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 no qual se encontram diversas disciplinas tal qual existe 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. Tal fato é alvo de disputas por espaços político-pedagógicos. Além disso, algumas vezes, a presença da “especialista” em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento.

É bem possível que 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 das “especialistas” em campos específicos do saber, conforme já se mencionou anteriormente, bem como a disputa por territórios do conhecimento no currículo das Pré-Escolas brasileiras.

Kramer (1989:73) entende que *“as atividades de artes, música e Educação Física são parte integrante do currículo não se justificando a presença de ‘especialistas’ o que freqüentemente acaba por fragmentar o*

trabalho pedagógico” e, acrescenta, ainda, que sempre que for imprescindível a co-existência destes profissionais, é preciso garantir a constante integração entre todos, de forma que o trabalho não perca sua continuidade e objetividade.

Considero, então, que a inserção da Educação Física se dá no universo do currículo da Educação Infantil, situando o eixo desta pesquisa no tema “**Educação Física na Educação Infantil**”. Nesta perspectiva, a pesquisa propôs-se a compreender e analisar a *gênese, o desenvolvimento e o funcionamento* da atividade/disciplina e seus desdobramentos 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).

Acredito que é o modelo da escola que embasa as ações curriculares da Educação Física no âmbito da Pré-Escola. Este modelo traz o aporte produzido principalmente para as séries iniciais do primeiro grau, porque 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 e problematizando as interfaces em torno do conhecimento da criança, das pedagogias e das políticas que aproximam ou distanciam estes campos do saber.

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 das mudanças na organização do currículo no ensino público. As comparações feitas, em termos da qualidade da oferta do ensino privado que, muitas vezes, nada mais são 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.

A história da educação brasileira demonstra que, num primeiro momento, a idéia de Educação Física e de outras disciplinizações 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, em face do 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.

A ideologia que move o mercado nas sociedades capitalistas – incluindo o educa-

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

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 – neste caso, da educação infantil – para que se possa perceber, não só, aspectos relativos a sua própria constituição, como 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, como 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, surgem no século XX e a partir da década de setenta, mais freqüentemente quando, segundo já foi afirmado, é concebida como “especialização”.

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. Pode-se ampliar sua argumentação para o âmbito da educação de zero a seis anos quando se detecta: o caráter indefinido da identidade de suas profissionais; o intenso debate que se tem 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”.

Histórias das disciplinas escolares: um caminho de pontos e vírgulas

A História das Disciplinas Escolares – campo de estudos da Sociologia do Currículo- auxiliou como referência fundamental para a análise e a 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)

O estudo dos elementos que constituem as disciplinas escolares parte da consideração de que há conhecimentos expostos pelo professor ou pelas produções na área que são, para Chervel (1990), seus principais constituintes. Tais conhecimentos, quando “pedagogizados”, distinguem aquilo que é aprendido na escola daquilo que é aprendido na família, na sociedade... Cada disciplina atribui um peso específico ao conteúdo explícito. Estas variações históricas são elementos de análise na história das disciplinas escolares.

As disciplinas, pelo fato de não existirem isoladamente dentro do currículo escolar, precisam ter a pretensão de acabar com a fragmentação do conhecimento constatada nos dias de hoje. Elas precisam articular-se a fim de que o aluno busque a compreensão da totalidade. Nesta perspectiva, a coexistência, 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 à medida 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 eles 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)

Neste caso e, 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 elas 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?

Foi delimitado, para efeito do estudo, o período da Pré-Escola (quatro a seis anos), tendo em vista que a maioria das turmas de Educação Infantil encontrava-se neste período. De posse desta definição, lancei mão tanto dos discursos emitidos por professoras de sala, professoras de Educação Física, coordenadoras pedagógicas, diretoras, quanto dos documentos produzidos no período – 1982 – 1996, na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, para que se pudesse sistematizar a problemática levantada.

Co-existência de diferentes profissionais no currículo: riscos, conflitos e controvérsias

Partindo dos discursos das profissionais envolvidas e dos programas elaborados, foi possível desenhar os caminhos percorridos pela existência da disciplina Educação Física nos currículos da educação, de quatro a seis anos, na RMEF. Na gênese, desenvolvimento e funcionamento da rede, a introdução de uma nova proposta profissional no currículo demonstrou desdobramentos que se refletem na sua história de educação.

Esland (apud Forquin, 1992) chama a atenção para a introdução de novas disciplinas e, conseqüentemente, novos profissionais nos currículos já instaurados ao afirmar que, em geral, a entrada destas representa um elemento conflituoso para as demais, devido às indefinições em relação ao estatuto de cada uma, à divisão de recursos, às delimitações territoriais, à introdução nos horários escolares e, ainda, à hierarquização dos saberes e ao status que possuem.

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 a professora unidocente. Havia uma questão colocada que se situava na especificidade da atuação pedagógica de uma e outra profissional.

Quando perguntadas a respeito da especificidade do trabalho pedagógico da Educação Física, as professoras de sala entendiam que, como as crianças pequenas necessitavam imensamente do “movimento” ou da “brincadeira”, elas poderiam fazer o papel da profissional “especializada”. Afirmavam, também, que, de um modo geral, elas não se sentiam capacitadas para desenvolverem tais atividades, por três razões principais:

- a) a jornada de 40 horas semanais com crianças – que a maioria desenvolvia – somada à jornada de donas-de-casa, tornava o trabalho extremamente exaustivo, levando-as a um cansaço físico e mental que, muitas vezes, as impelia a terem atitudes mais passivas na sala de aula.
 - b) as preocupações com o desenvolvimento de atividades mais voltadas ao “aspecto cognitivo” ocupavam grande parte do tempo e do espaço das “rotinas”. Havia uma cobrança bastante grande da parte dos pais e das mães para que a pré-escola preparasse as crianças para a 1ª série do primeiro grau.
 - c) a formação inicial recebida referente à “área psicomotora” não era suficientemente adequada. Muitas professoras declararam-se despreparadas para desenvolverem atividades relacionadas à vida de movimento das crianças.
- Parece que a presença de um profissional “especialista em movimento” ou “especialista no brincar” gerou uma organização curricular que foi identificada no funcionamento da disciplina. Os discursos de ambas profissionais revelaram diferentes formas de referenciar as ações docentes, o que denotou uma visão fragmentária de conceber o currículo, tais como:
- 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 desenvolvem atividades “corporais” no pátio, na rua;
- c) a dicotomia teoria/prática – Assim como corpo/mente e 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 reservado à teoria, enquanto que a prática é dada pelas atividades desenvolvidas pela Educação Física.

Em relação ao trabalho pedagógico, propriamente dito, a pesquisa demonstrou que, na maioria dos casos, todo o processo de planejamento e avaliação era elaborado de forma individualizada pelas duas profissionais, apesar de haver algumas propostas de trabalho integrado.

Nos casos em que havia a discussão, avaliação e a reelaboração

do trabalho pedagógico, estava presente um projeto político-pedagógico igualmente em processo de construção do qual participavam 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 a organização escolar precisa facilitar o trabalho em comum, estimulando as relações de confiança e a consciência da importância do trabalho em equipe.

Os dois fatores apontados por Perrenoud confirmam-se 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”⁴, existente, na época, na RMEF, era fundamental para que este clima fosse propiciado, porém não deveria ser o único motor da “releitura da experiência” que precisava, além disso, da vontade política de “construir junto”.

A existência de situações que favoreceram a “releitura da

experiência” na rede não diminuiu 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.

Na RMEF, os conflitos que, aparentemente, seriam em torno do tempo, do espaço pedagógico e das especificidades do conhecimento avançaram, também, pela competição financeira, decorrente de jornadas de trabalho e remuneração diferenciadas.⁵ Havia ainda uma competição por status, já que a imensa maioria das professoras de Educação Física possuem curso superior e as de sala, apenas o 2º Grau⁶. 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 é fruto de posições hegemônicas num determinado campo. O papel da história das disciplinas escolares é considerar o conjunto dos grupos competidores e a luta pela hegemonia de suas posições.

Nesta direção, a pesquisa demonstrou uma certa predominância da corporação da Educação Física evidente, por exemplo, no caso da existência de uma divisão autônoma e diferenciada das demais na Secretaria de Educação⁷ 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 – APEFs,⁸ sindicatos, movimento estudantil organizado, etc...), respaldando algumas ações que se configuraram, historicamente, mais pela

expressão de sua força, do que pela tradição da área de estudos ou disciplina em termos de prestígio acadêmico ou de necessidades didáticas de inclusão da disciplina/atividade no currículo.

Em meio a estas disputas, continuava-se questionando acerca da organização e seqüenciação do conteúdo específico da Educação Física na Educação de quatro a seis anos, o que justificaria a necessidade de uma disciplina e da presença do profissional especializado.

Em nenhum momento, houve definições sobre qual o conteúdo específico que a disciplina precisaria trabalhar no I ou no II Período das turmas de Pré-escola, por exemplo. O que se depreende dessas constatações é que se não há uma seqüenciação lógica do conteúdo das disciplinas que o torne 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).

Continuamos com a questão: o que estaria "reservado" para a Educação Física no currículo da Pré-Escola?

Talvez seja necessário ir mais além e refletir sobre a criança que é sujeito-objeto do currículo, da especialização deste, da identidade da profissional..

As crianças, mesmo as menores, são 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 a elas 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.

A criança, 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.

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 através da 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.

Partindo deste princípio, 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 como "especialista no corpo"?

Faz sentido ouvir o alerta das docentes que atribuem aos cursos de formação aos quais frequentaram, 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. Ratificando estas afirmações, as professoras de sala argumentaram que, em seus cursos de magistério e complementação pedagógica, ou até mesmo no Curso de Pedagogia para aquelas que o frequentaram, não havia uma preocupação maior quanto à sua formação, no sentido de que possam compreender e interagir com as crianças nas atividades que envolvem o movimento e, conseqüentemente, a brincadeira.

Os riscos, conflitos e contradições que este estudo demonstrou podem vir a ser pontos importantes naquilo que diz respeito às problemáticas que envolvem o currículo da Educação Infantil e a identidade das profissionais que nele atuam. Aponta-se, portanto, como temas a serem aprofundados:

- 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 envolve 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 e a necessidade de movimento em grandes espaços podem 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) as especificidades das crianças de tal faixa etária e a consequente “disponibilidade corporal”⁹ de que deve dispor a profissional que atua em instituições educativas de quatro a seis anos, levando-a a interagir nas diferentes situações pedagógicas.

Nesta perspectiva, convergem as “faltas” decorrentes da formação das duas profissionais – professoras de Educação Física e professoras de Pré-Escola – e permanecem questões a respeito da possibilidade de um trabalho pedagógico de qualidade e fundamentado em bases epistemológicas e/ou didáticas. No entanto, o que parece se desenhar é que urge a necessidade de ultrapassar as fronteiras estanques que determinam a especificidade das diferentes áreas do conhecimento e abrir o espaço para a troca, a discussão, a integração entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças pequenas que, isoladamente, não conseguem construir um trabalho voltado para as “reais” necessidades que exige o mundo infantil, tendo em vista que estas necessidades perpassam uma gama de áreas do conhecimento.

Tomando, então, a criança (e suas singularidades) como cidadã e a educação a que tem direito, faz-se necessário construir um currículo que busque, constantemente, a totalidade. Algumas pistas nós conhecemos, mas ainda há muito por fazer...

Notas

- 1 Tendo em vista que a imensa maioria das participantes deste estudo foram profissionais do sexo feminino, optei por utilizar no texto a expressão no gênero feminino.
- 2 Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, as professoras unidocentes que atuam na Educação Infantil são denominadas comumente de “professoras de sala”. Elas dividem o espaço pedagógico da sala de aula com as “auxiliares de sala”.
- 3 Publicação 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 desta formação, estruturação da carreira, remuneração e condições de trabalho das profissionais de creches e pré-escolas.
- 4 A Parada Pedagógica Mensal era um encontro que acontecia a cada mês em todas as unidades da rede. Neste momento, as atividades desenvolvidas estavam ligadas ao planejamento, à avaliação do trabalho pedagógico. Em algumas situações, a parada consistia em um importante momento de estudo e reflexão para as profissionais.
- 5 Conforme o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de Florianópolis, há uma diferenciação em relação à carga horária de efetivo exercício do pessoal docente. As professoras de Educação Física cumprem jornada de quatorze ou vinte e oito horas semanais, enquanto as professoras regentes cumprem jornada de vinte ou quarenta horas semanais. Além disso, o plano prevê o pagamento de gratificação de 30% sobre o vencimento básico para as “especialistas” regentes de classe e somente 10% para as demais professoras que também possuam regência de classe.
- 6 Das quinze professoras unidocentes que participaram da pesquisa, oito possuíam curso superior, enquanto que, das quinze professoras de Educação Física participantes, quatorze possuíam curso de 3º grau.
- 7 Na Secretaria Municipal de Educação, a única disciplina que possuía uma divisão autônoma era

a Educação Física. As demais, estavam alocadas na Divisão de Ensino.

- 8 Não 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.
- 9 Expressão utilizada a partir de Silva, 1996. Para esta autora, faz sentido considerar o conceito de diálogo tônico desenvolvido por Wallon, (1975), que é a comunicação que se estabelece corporalmente entre a criança e o mundo, seja pela mímica, seja pelos gestos. Este mesmo autor afirma que, quando a criança se expressa corporalmente por intermédio dos movimentos, ela mobiliza o ambiente através da emoção, transformando-os em "emoção coporificada".

Bibliografia

- BRASIL. MEC/SEF/COEDI. *Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil*. Brasília, 1994.
- BRASIL.. MEC/SEF/COEDI. *Política de Educação Infantil: Proposta*. Brasília, 1993.
- 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, n. 9, 1991*.
- CAMPOS, Maria M; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e Pré-Escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1992.
- CHERVEL, André. *História das Disciplinas Escolares: Reflexões sobre um Campo de Pesquisa. Teoria e Educação*. Porto Alegre: Pannônica, n. 2, p. 177-229, 1990.
- FORQUIN, Jean C. *Saberes escolares, Imperativos Didáticos e Dinâmicas Sociais. Teoria e Educação*. Porto Alegre. Pannônica. n. 5, p. 28-49, 1992.
- FREITAS, Luis C. *Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática*. Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- KRAMER, Sonia. *A política do Pré-Escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1989.
- PERRENOUD, Philippe. *Práticas pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS. Lei nº 2.517. *Dá nova redação à Lei nº 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.

- 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, 1992.
- SAVIANI, Nereide. *Saber escolar, Currículo e Didática*. São Paulo: Autores Associados, 1994.
- SILVA, Ana Márcia. *A Educação Física na Educação Infantil: Algumas Reflexões - texto preliminar, 1996* (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.