

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO EM
EDUCAÇÃO FÍSICA UEM/UEL

SILVIA BANDEIRA DA SILVA LIMA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
MARINGÁ: AVANÇOS A PARTIR DA LEI
MUNICIPAL N° 8392/2009**

Maringá
2013

SILVIA BANDEIRA DA SILVA LIMA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
MARINGÁ: AVANÇOS A PARTIR DA LEI
MUNICIPAL N° 8392/2009**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa Pós-Graduação Associado UEM/UEL em Educação Física nível *Stricto Sensu*, para obtenção de título de mestre em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Maringá
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá, PR, Brasil)

L732e Lima, Silvia Bandeira da Silva
A educação física nos centros municipais de
educação infantil de Maringá : avanços a partir da
lei municipal nº 8392/2009 / Silvia Bandeira da
Silva Lima. -- Maringá, 2013.
126 f. : il. color., tabs. grafs.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ieda Parra Barbosa
Rinaldi.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento
de Educação Física, Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação Física UEM/UEL, 2013.

1. Educação infantil. 2. Educação física infantil
- Políticas públicas - Maringá (PR). 3. Educação
física infantil - Lei nº8392/2009 - Maringá (PR). 4.
Centro Municipal de Educação Infantil (CEMEI) -
Maringá (PR). I. Rinaldi, Ieda Parra Barbosa,
orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro
de Ciências da Saúde. Departamento de Educação
Física. Programa de Pós-Graduação Associado em
Educação Física UEM/UEL. III. Universidade Estadual
de Londrina. Centro de Educação Física. Programa de
Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL.
IV. Título.

CDD 22.ed. 796.0832


AMMA-00937

SILVIA BANDEIRA DA SILVA LIMA

**A EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS
MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO INFANTIL DE
MARINGÁ: AVANÇOS A PARTIR DA LEI
MUNICIPAL N° 8392/2009**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração em **Práticas Sociais em Educação Física**, para obtenção do título de Mestre.

APROVADO em 28 de Fevereiro de 2013.



Profa. Dra. **Marynelma Camargo
Garanhani**



Prof. Dr. **Amauri Aparecido Bássoli de
Oliveira**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**
(Orientadora)

Dedicatória

Eu dedico este trabalho ao meu marido Dula, meu amor, companheiro, minha cara metade. Aos meus filhos que além de serem os mais lindos do mundo, são meus amigos, parceiros, conselheiros, Flávia e Fellipe, minha razão de viver.

Aos meus familiares: mãe Terezinha, pai Daniel (in memorian), irmãs Verginia e Cintia, meus sogros Salma e Irineu, cunhados Luiz e Elvira, Walmir e Sandra, Wander e Silvia, Wilhiam e Neusa, e a todos os sobrinhos, pelo apoio, incentivo e os momentos de recarregar a energia.

Este trabalho é o resultado de uma grande mudança na minha vida e da minha família. Mudança de emprego, cidade, casa, retorno aos estudos depois de 25 anos de graduação. Muitos chamaram de coragem, eu chamo de luta, dedicação e fé.

Caminho do mestrado especialmente trilhado com meu marido Dula e filha Flávia, ao mesmo tempo no mesmo curso. Momentos de muito estudo, risadas, angústias... já estou ficando com saudades.

Quem te elegeu, um dia te consagrou.

Não temas! Pois o teu nome está gravado nos lábios do Senhor! Vitória!

Agradecimentos

A DEUS E A NOSSA SENHORA, pela minha vida, por minha família, pelo amparo e força nos momentos difíceis, por sinalizar com bastante luz a direção certa nos momentos de decisões, e por colocar em meu caminho pessoas amigas, verdadeiros anjos que sempre me incentivaram, ajudaram, apoiaram e comemoraram a cada conquista,

A MINHA ORIENTADORA Profa. Dra. IEDA PARRA BARBOSA RINALDI, um agradecimento especial e carinhoso por todos os momentos de paciência, cooperação e coragem por me aceitar depois de tanto tempo distante da vida acadêmica e por me conduzir nesse processo com sabedoria e discernimento.

A BANCA, formada por professores, amigos antigos como o Prof. Dr. Amauri, e o Prof. Dr. José Luiz; e pelas Profa. Dra. Marynelma e Profa. Dra. Angela, professoras, amigas recentes. Por terem aceitado prontamente ao meu convite e pelas contribuições no trabalho. Exemplos de profissionais a serem seguidos e admirados.

AO PROGRAMA de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, e a todos os professores e companheiros de mestrado que fizeram parte dessa caminhada.

A UEM e ao DEF, por fazerem parte mais uma vez da busca pelo conhecimento.

A SEDUC, representado pela Gerente da Educação Infantil Sandra Regina Altoé dos Santos e pelas Assessoras Pedagógicas da Educação Física Andrea Gomes Cirino e Fernanda de Araújo Quevedo Lopes, pela autorização e cooperação durante todo o processo da pesquisa.

AOS CMEI's, que colaboraram prontamente com a pesquisa, representados pelas suas Diretoras, Pedagogas e Professores de Educação Física atuantes no momento.

AO GRUPO GÍMNICA, por toda sua contribuição neste processo, mas principalmente pelas novas amizades.

A MINHA AMIGA VÂNIA, minha co-orientadora não oficial, que mesmo sendo bem mais nova, me colocou no colo, indicou, acompanhou, ensinou com paciência cada passo, como uma mãe que ensina sua filha a andar.

AOS AMIGOS CLAUDIÃO, TEREZINHA e filhos, grandes responsáveis por este momento, por seus insistentes incentivos, ajuda, conselhos, ombros amigos.

A todos que trilharam comigo essa caminhada, o meu “muito obrigada”!

LIMA, Silvia Bandeira da Silva. A Educação física nos centros municipais de educação infantil de Maringá: avanços a partir da Lei Municipal N° 8392/2009. F. 126. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

RESUMO

A partir do entendimento da necessidade de discutir e estudar a legalidade e a legitimidade da educação física na educação infantil, com base na importância da disciplina para o desenvolvimento integral das crianças, e por entender que ainda há muito que se investigar acerca dessa temática, optou-se por realizar uma pesquisa nesse campo de intervenção, que tem como objetivo geral analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010. Sendo assim, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo descritiva, com dois instrumentos específicos, um utilizando questionários compostos por perguntas abertas, com estruturas diferenciadas de acordo com os objetivos e indivíduos a serem pesquisados, sendo composto por 46 diretoras, 46 pedagogas e 27 professores de educação física atuantes nos CMEI's de Maringá-PR; o outro instrumento foi uma entrevista com roteiro semi-estruturado, direcionada aos responsáveis pela apresentação, elaboração e implantação da Lei nº 8392/2009; e a análise do Projeto Político Pedagógico para a educação física na educação infantil. Na organização dos dados e tabulação das informações coletadas, foi utilizado o programa Microsoft Excel® versão 2007 para a tabulação; e o software (*Statistical Package for Social Sciences*) SPSS versão 15.0 para os tratamentos estatísticos. Após a categorização dos dados, foi feita a análise estatística descritiva, proposta por Lüdke e André (1986) e por Demartini (1988), em que se buscou elementos para se analisar de acordo com o referencial teórico. Como resultados, observou-se que a Lei nº 8392/2009, foi efetivada apenas no ano de 2012, garantindo a disciplina como componente curricular obrigatório nos CMEI's, e que a mesma foi essencial para a criação de uma segunda Lei nº 8992/2011, garantindo a presença do professor de Educação Física em todos os espaços de atuação da rede municipal de ensino. Efetivou-se por meio da sua legalidade a necessidade de um constante processo de formação continuada para atuação do professor nesses espaços. Nesse sentido, conclui-se, que a Lei nº 8392/2009 possibilitou o ingresso dos professores nesses espaços, mas que a legitimidade de sua ação docente é que garantirá um processo de formação que contemple as expectativas e necessidades da sociedade com relação às proposições legais estabelecidas.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Educação Física Infantil; Políticas Educacionais; Políticas de Governo.

LIMA, Silvia Bandeira da Silva. The physical education in early childhood education at the centers of city Maringá: advances from the city Law N. 8392/2009. 2013. F.126. Dissertation (Master of Physical Education) - Health Sciences Center, State University of Maringá, Maringá, 2013 Projeto de Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2013.

ABSTRACT

From the understanding of the need to discuss and study the legality and legitimacy of physical education in early childhood education, based on the importance of discipline for the integral development of children, and understand that there is still much to investigate about this theme, we chose if by performing a search in this field of intervention, which aims at analyzing the process of consolidation of Law No. 8392/2009, which determines the inclusion of Physical Education in the curriculum of the Centers for Early Childhood Education in Maringá from 2010. Therefore, it was decided to conduct a survey of the descriptive type, with two specific instruments, a questionnaire composed using open questions, with differentiated structures in accordance with the objectives and individuals to be searched, is composed of 46 directors, 46 educators and 27 physical education teachers working in CMEI's Maringá-PR, the other instrument was an interview with semi-structured, directed to those responsible for the presentation, preparation and implementation of Law No. 8392/2009 and the analysis of Project Political for education in physical education. In organizing the data and tabulating the information collected was used Microsoft Excel ® version 2007 for tabulation, and software (Statistical Package for Social Sciences) SPSS version 15.0 for statistical treatments. After categorization of the data, the analysis was done using descriptive statistics, proposed by Lüdke and Andrew (1986) and Demartini (1988), in which it sought to analyze elements in accordance with the theoretical. The results showed that the Law n ° 8392/2009, was honored only in the year 2012, ensuring discipline as a curricular component required in CMEI's, and that it was essential for the creation of a second Law No. 8992/2011, ensuring the presence of a physical education teacher in all areas of operation of municipal schools. Was accomplished by means of its legality the need for a constant process of continuing education for teacher performance in these spaces. Accordingly, we conclude that the Law n ° 8392/2009 allowed the entry of the teachers in these spaces, but the legitimacy of his teaching action is to ensure a formation process that incorporates the needs and expectations of society with respect to propositions legal established.

Keywords: Early Childhood Education; Child Physical Education; Educational Policies; Government Policies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Matriz Analítica.....	51
Quadro 2 –	Saberes dos professores.....	75

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão, SEDUC, 2013.....	73
Tabela 2 - Conteúdos trabalhados nas aulas, SEDUC, 2013.....	78

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1-	Grau de formação dos Professores de Educação Física.....	65
Gráfico 2-	Grau de formação das Diretoras.....	66
Gráfico 3-	Grau de formação das Pedagogas.....	66
Gráfico 4-	Formação no Ensino Superior dos Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.....	68
Gráfico 5-	Ano de conclusão dos Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.....	72
Gráfico 6-	Tipo de Instituição em que se formaram os Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.....	73
Gráfico 7-	Implantação da Educação Física nos CMEIs segundo os Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.....	77
Gráfico 8-	Abordagem Metodológica utilizada na Educação Física Infantil.....	82
Gráfico 9-	Opinião dos Professores sobre a Lei nº 8392/2009.....	88
Gráfico 10-	Opinião das Diretoras e Pedagogas sobre a Lei nº 8392/2009.....	90
Gráfico 11-	Processo de contratação.....	92
Gráfico 12-	Professores foram contratados.....	92
Gráfico 13-	Participação dos professores no processo de formação.....	94
Gráfico 14-	Consolidação do processo de formação dos professores.....	95
Gráfico 15-	Experiências anteriores dos professores.....	96

LISTA DE ANEXOS E APÊNDICES

Apêndice A - Matriz Analítica.....	113
Apêndice B - Questionário – Professores de Educação Física.....	114
Apêndice C - Questionário – Diretoras.....	116
Apêndice D - Questionário – Pedagogas.....	118
Apêndice E - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
Apêndice F - Autorização Secretaria Municipal de Educação de Maringá.....	121
Anexo A - Parecer do Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP)	123
Anexo B - Lei nº 8392/2009.....	125
Anexo C – Lei nº 8992/2011	126

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CEMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DEF	Departamento de Educação Física
LDBEN	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PNE	Plano Nacional de Educação
RCN	Referencial Curricular Nacional
SEDUC	Secretaria Municipal de Educação
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
SEED/NRE	Secretaria de Estado da Educação/ Núcleo Regional de Ensino
COEDEI	Coordenadoria da Educação Infantil
CODEPRE	Coordenação de Educação Pré-Escolar
COPEP	Comitê Permanente de Ética em Pesquisa
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
REVISÃO DE LITERATURA.....	19
1 Educação física na educação infantil do Brasil: o percurso histórico	19
1.1 Educação e Educação Física: legalidade e identidade da área.....	23
1.2 Educação física e educação infantil	26
2 Os saberes da educação física infantil e o papel do professor.....	32
2.1 Educação física infantil: conteúdos e conhecimentos tratados.....	33
2.2 O brincar como conteúdo da educação física infantil.....	37
2.3 O papel do professor de educação física na educação infantil.....	41
METODOLOGIA.....	49
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	56
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	111
ANEXOS.....	122

INTRODUÇÃO

A educação física escolar ao longo de sua trajetória histórica se apresentou de forma contundente, assumindo papéis distintos de acordo com cada momento político, social e econômico da sociedade. Sua inserção explicitou a conotação da disciplina para a formação do homem forte, saudável, disciplinado, enfim, um sujeito apto a servir de acordo com as necessidades da sociedade.

Essas mudanças sempre acompanhadas das transformações ocorridas por meio de seus governos¹ assumem na contemporaneidade uma diversidade de objetivos, agora com foco nas questões do esporte, da estética e da saúde. Dentre outros enfoques, sua atuação no ambiente escolar acaba centrada no fazer pelo esporte. Entretanto, estudos demonstram que sua relevância supre e rompe com essas perspectivas de ação no ambiente escolar, uma vez que suas ações buscam formar o sujeito para o convívio de forma integral na sociedade.

Contexto este que foi formado como demonstram alguns estudos, por professores da área que passaram a se preocupar com a posição ocupada pela educação física na escola e, em como os seus conhecimentos deveriam se fazer presentes no processo formativo e informativo da educação física escolar. Entendida como uma disciplina que compreende um universo de saberes da cultura corporal, construídos ao longo dos anos, repletos de sentidos e significados, que foram estabelecidos entre o homem e a sociedade e, indispensáveis à humanidade.

Portanto, após assumir vários caminhos e objetivos, este provavelmente seja o momento ideal para a conquista da legitimidade da área no ambiente escolar, além de um momento de mudança para os professores de educação física, principalmente os da educação infantil. Isso se dá pelo reconhecimento como componente curricular, pela valorização dos professores, mas, sobretudo pela transformação social viabilizada pelos conhecimentos e vivências adquiridos pelos alunos acerca de uma educação formal e comprometida. Sendo assim, tratar dos objetivos da educação física na educação infantil como componente curricular é

¹ Entende-se governo como sendo um corpo de diretrizes, programas e projetos propostos para a sociedade como um todo, configurando-se a orientação de uma determinada representação que assume e desempenha as funções do Estado (TERRAZAN et al., 2012, p.296).

refletir sobre a função e organização da área, por meio de uma fundamentação legal que explicita como este processo se desenvolveu e se concretizou ao longo da história, em especial no município de Maringá-PR.

De acordo com Debortoli, Linhares e Vago (2002), para além da legalidade, a educação física necessita afirmar sua contribuição na educação escolar e como ela pode acontecer.

Para Daólio (1995), a educação física é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em valores produzidos historicamente em um cenário, com um enredo e para um público, que demanda uma expectativa. Sendo uma prática tradicional, possui características, muitas vezes inconscientes, para seus atores. Nesse sentido, sua inserção nos Centros de Educação Infantil possibilita que a criança venha a reconhecer os valores que dão suporte e sentido à sua prática, fazendo parte do imaginário social da área e de seus profissionais.

O papel do professor como mediador do processo é indispensável para oportunizar ao aluno a realização de ações motoras compreendendo seus significados e formas de execução. Entre os saberes docentes relacionados à educação física para a atuação na educação infantil, destacam-se os relacionados ao movimento corporal, que possibilitam à criança conhecer o universo que a cerca a partir de seu corpo, por meio da interação com os outros sujeitos que fazem parte de suas relações sociais. Entretanto, mesmo sabendo de sua importância no ambiente da educação infantil para a formação da criança, sua presença nesses ambientes não é assegurada pelas leis federais vigentes no país, o que significa que sua atuação fica a cargo dos governos locais.

A educação física com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96) deixa de ser atividade paralela na estrutura escolar e atinge o status de componente curricular, conquistando sua legalidade, porém, para a educação infantil ainda não se observa nenhuma conotação no texto redigido pela referida lei.

Sustentando a discussão acerca das disciplinas que compõe a estrutura escolar tradicional, em especial na educação infantil, Soares et al. (1992) argumentam que, pelo fato de as mesmas não existirem isoladamente dentro do currículo escolar, é necessário o rompimento com a fragmentação do conhecimento, articulando-as para que o aluno busque uma compreensão de totalidade. Nesta perspectiva, a coexistência de disciplinas no currículo escolar só se justifica quando

as mesmas buscam a compreensão mais ampla da realidade, e para isso devem se associar e buscar subsídios em outras áreas do conhecimento para assim, além da sua legalidade, passar a demonstrar sua legitimidade nesses espaços de intervenção.

Lembrando o conceito de legitimidade apresentada por Habermas (1983, p. 219-220), ao defender que “legitimidade significa que há bons argumentos para que um ordenamento político seja reconhecido como justo e equânime; um ordenamento legítimo merece reconhecimento. Legitimidade significa que um ordenamento político é digno de ser reconhecido”. Assim,

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

De acordo com estudiosos da área, tais como Darido (2004), Oliveira (2004), Kravchychyn, Oliveira e Cardoso (2008) e Palma, Oliveira e Palma (2008), o descompromisso de professores com a condição de componente curricular da educação física, entre outros fatores, acabam por contribuir com a falta de legitimidade da área, em espaços de imprescindível atuação como os Centros de Educação Infantil, que são locais nos quais as crianças apresentam uma necessidade explícita da contribuição do professor de educação física.

Mediante os pressupostos apresentados, especialmente a partir do entendimento da necessidade de se discutir e estudar a legalidade e a legitimidade da educação física na educação infantil, com base na importância da disciplina para o desenvolvimento integral das crianças, optou-se por realizar uma pesquisa nesse campo de intervenção, por entender que ainda há muito que se investigar sobre essa temática.

Como exemplo de estudo científico que promove mudanças na realidade, destaca-se como referência a dissertação de mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, intitulada Estudo da influência da variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor de escolares do novo primeiro ano do ensino fundamental (MATIAS-SOUZA, 2009),

cujos resultados contribuíram para o processo de elaboração e aprovação da Lei municipal nº 8392/2009, apresentada à Câmara Municipal de Maringá-Pr. Além da inclusão da disciplina educação física no currículo da educação infantil para crianças na faixa etária de zero a cinco anos. Tal lei determina a necessidade do processo de formação continuada e capacitação específica para os docentes que atuam nesse nível da educação básica no município.

Nesse sentido, destacam-se as seguintes problemáticas da pesquisa: mesmo a inclusão da disciplina educação física sendo legalizada por meio da Lei nº 8392/2009, a presença do professor de educação física nos centros de educação infantil se tornou efetiva ou a disciplina tem sido ministrada por profissionais de outras áreas? Os professores da disciplina estão recebendo formação docente, em consideração ao previsto no Art. 2º, da Lei nº 8392/2009? Como acontece esse processo de formação?

Entende-se que o trabalho realizado por meio da educação física infantil nos Centros de Educação Infantil de Maringá-PR pode consolidar-se como um diferencial no processo de formação da criança, uma vez que a legalidade garante a presença do professor. Entretanto, vale salientar que somente a práxis efetiva poderá legitimar a disciplina nesse contexto.

Dessa forma, delineou-se como objetivo geral da pesquisa analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010. Para sustentar a pesquisa, foram eleitos como objetivos específicos: verificar se a disciplina Educação Física foi implantada nos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá; diagnosticar se a presença do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil se efetivou; identificar as ações políticas municipais para a inserção do professor de educação física nesse ambiente, por meio de remanejamento ou abertura de concurso público; investigar a existência e estruturação do processo de capacitação docente previsto no Art. 2º da Lei nº 8392/2009; e diagnosticar como se deu o processo de construção e aprovação da referida Lei.

Sendo assim, optou-se por realizar uma pesquisa do tipo descritiva, junto às diretoras, pedagogas² e professores de educação física atuantes nos centros de educação infantil da rede pública municipal de Maringá, e com os responsáveis pela apresentação, elaboração e implantação da Lei nº 8392/2009, como também a análise do Projeto Político Pedagógico para a educação física na educação infantil.

Para dar conta do que o estudo se propõe, o trabalho foi organizado da seguinte forma:

A primeira sessão, intitulada **Educação física na educação infantil do Brasil: o percurso histórico** trata do percurso da educação física e da disciplina na educação infantil e a contextualização histórica da legalidade e identidade da área.

Na segunda sessão, intitulada **Os saberes da educação infantil e o papel do professor**, apresenta um estudo acerca dos conteúdos e conhecimentos necessários ao trabalho na educação física infantil, no qual o brincar é conteúdo estruturante, bem como discute o real papel do professor de educação física na educação infantil.

Na terceira sessão, intitulada **Metodologia** são apresentadas as escolhas metodológicas eleitas para a pesquisa.

Na quarta sessão, intitulada **Apresentação e Discussão dos Resultados**, são apresentados os resultados e discussões obtidos, por meio dos instrumentos utilizados para a obtenção das informações e dados.

Nas **considerações finais**, trazemos as conclusões da pesquisa realizada, assim como indicações de novas possibilidades de estudo sobre a temática.

² A opção por utilizar os termos diretoras e pedagogas no feminino, em vez da utilização genérica da palavra masculina (diretor, pedagogo), deve-se à consideração que todas as profissionais que participaram da pesquisa são do sexo feminino.

REVISÃO DE LITERATURA

1 Educação física na educação infantil do Brasil: o percurso histórico

Para alicerçar a discussão, entende-se como fator preponderante remeter aos fatores que sustentam e cerceiam todo o processo de desenvolvimento da criança. Sabe-se que, de acordo com Garanhani (2004 e 2006) que o corpo assume um papel fundamental no processo de construção da criança como sujeito cultural, uma vez que a mesma necessita agir para compreender e expressar significados no contexto histórico-cultural em que se encontra. A criança constrói o seu pensamento, sob a forma de ação, transformando em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente. Como consequência, precisa se movimentar para conhecer e compreender os significados presentes no seu meio sociocultural.

Destaca-se a construção de uma concepção de educação escolar que valorize a movimentação do corpo infantil e, nessa perspectiva, a educação física, como componente curricular da educação básica, se torna uma disciplina essencial para o desenvolvimento global da criança. Segundo Kunz (1994, p.31),

[...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para a sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica.

Nessa direção, a educação física como componente curricular pode ser entendida como uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento chamada cultura corporal (SOARES et al., 1992). A preocupação da educação física com a educação infantil não é algo recente. A ginástica, ainda no século XIX, era utilizada para domar os corpos, no contexto da educação moral e corporal das crianças pequenas, especialmente aquelas que frequentavam as instituições de caráter assistencialista, destinadas às

classes populares (KUHLMANN JR., 1991, 2000). Essa conotação se apresentou de formas diferenciadas:

Na década de 1930, com a criação dos Parques Infantis em São Paulo, que tinham como objetivo, entre outros, contribuir para a formação higiênica das crianças de 3 a 12 anos de idade da classe trabalhadora, a Educação Física foi enfatizada na perspectiva da recreação. A partir da década de 1970, a psicomotricidade adentrou esse cenário pedagógico e percebemos que desde então o discurso da Educação Física, especificamente quanto às suas finalidades na Educação Infantil, tem buscado nela o seu respaldo. Na perspectiva da “formação integral”, os estudos acerca do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora também foram incorporados (OLIVEIRA, 2005, p.95-109).

Sousa e Vago (1997) consideram que a inserção curricular da educação física na educação infantil, significa um avanço para a área. Um dos pontos essenciais dessa reflexão diz respeito à organização geral do currículo dos centros de educação infantil e pré-escolas, levando em consideração a indissociabilidade entre educar e cuidar no sentido de se buscar uma superação da dicotomia educação/assistência no trabalho com a criança de zero a seis anos de idade.

Nesse contexto, Sayão destaca que,

no caso da pré-escola no Brasil, a ideia de educação física e de outras disciplinarizações surge, num primeiro momento, muito mais no setor privado do que no público, com a proliferação de “escolinhas infantis” nas décadas de 1970 e 1980, “(...) 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 (SAYÃO, 1999, p. 226).

A educação física apresentava caráter formativo, podendo contribuir para a formação de valores físicos e morais da criança, ou caráter preventivo quando relacionada à ocupação “sadia” do tempo. A necessidade da recreação se dava, naquele momento, visto que as horas/permanência da criança na escola haviam diminuído. A criança permanecia de seis a oito horas na escola e, depois, passou a permanecer apenas três, no máximo, quatro horas. Segundo Marinho (1957, p.135) “as crianças não se desregam nas horas de estudo ou de frequência à escola, mas justamente em suas horas de folga, no abandono pelas ruas”.

Azevedo (1920) destaca que, por meio da educação física, é possível uma intervenção social de modo a ensinar hábitos de higiene aos alunos e ao mesmo tempo a desenvolver um corpo sadio. Defendia a educação física integral, em que jogos, ginástica, e esportes possuíam suas especificidades, mas também se complementavam, contudo, cada uma, isoladamente, estreitava o objetivo pedagógico e social da área.

Já Marinho (1957), defendia um conceito integral para a educação física, o qual se fundava segundo o conceito bio-psico-sócio-filosófico. Sendo, portanto,

[...] um processo individual e social, capaz não apenas de melhorar as condições físicas e psíquicas do indivíduo e integrá-lo na sociedade, perfeitamente ajustado, como ainda de desenvolver a personalidade, as qualidades potenciais para líder e permitir-lhe a perfeita compreensão e discussão dos problemas existentes, cujas soluções possam contribuir para um mundo melhor (MARINHO, 1957, p.139).

Assim, as principais influências teóricas da educação física na educação infantil conforme afirma Sayão (1997), foram originárias das perspectivas da recreação, da psicomotricidade e do desenvolvimento motor.

Observa-se nesse contexto, que de acordo com a linearidade histórica da área, a educação física infantil tem sofrido influência dos campos da psicologia da educação, da saúde, com enfoques que consideram desde as questões motoras, até as questões culturais e do cotidiano infantil. Logo, tomando como referência Negrine (1983); Hurtado (1996), Melo (1997), Guiseline (1987), Tani et al. (1988), Ferreira Neto (1995), Freire (1991), Souza (1999), Pérez Gallardo et al. (1998), Vigotsky (1998), Soares et al. (1992), Debortoli e Borges (1997) e Torres e Antonio (1997) tratar da criança nesse contexto, é primar pelo desenvolvimento integral possibilitando-a a ter sucesso em ações e atividades futuras, seja no campo afetivo-social, cognitivo ou motor.

É conveniente esclarecer segundo Sayão (1999a),

[...] 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 consequente 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' (SAYÃO, 1999a, p. 226).

Segundo Sayão (2001/2002), ainda tem muito o quê se problematizar, principalmente no que tange à aproximação da área com os temas da infância, com a própria discussão acumulada no interior da área quanto a sua especificidade.

A partir dessas análises, chega-se na atualidade com o direcionamento e trato para a educação infantil, a partir da construção histórica da área. Nesse sentido, considera-se para a estrutura básica de organização dessa modalidade de educação os Referenciais Curriculares Nacionais, (RCN's), os quais explicitam o direito de que toda criança tem de viver experiências prazerosas nas instituições.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil referente às creches, entidades equivalentes e pré-escolas, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto. O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira (MEC, 1998).

Nos RCN's observa-se de forma nítida que há clareza quanto à importância do aprender a movimentar-se por meio dos jogos, brincadeiras, danças e práticas esportivas, inclusive ressaltando o papel da cultura corporal, no qual esses recursos expressivos se manifestam por meio das expressões faciais, dos gestos, das posturas corporais.

Essa afirmativa se consolida, pois de acordo com Ferraz e Macedo (2007), é de reconhecimento geral que oportunidades de movimentos, adequados às características e necessidades da criança, são fundamentais para o seu desenvolvimento global. O ser humano se relaciona com o meio ambiente para atingir seus objetivos por meio de movimento, comunicando-se, expressando seus sentimentos e sua criatividade, o ser humano interage com o meio físico e social, aprendendo sobre si mesmo e sobre o outro (MANOEL et al. 1988).

Sobre o assunto Antunes (2005) reforça que o período da gestação até os seis anos de idade desempenha um papel importante na organização das bases para a aquisição de competências e habilidades. Dessa forma a educação infantil se mostra como essencial, contudo, necessita que o professor seja preparado para assumir tal função.

Assim, a educação física infantil pode contribuir para a formação integral da criança por meio da vivência e reflexão, podendo instrumentalizá-la para que, com autonomia, possa gerenciar sua própria atividade física; atender adequadamente os movimentos do cotidiano e, apreciar e usufruir dos elementos da cultura corporal de movimento (FERRAZ, 1996). Tendo esse direcionamento, a educação física passa a se legitimar historicamente como uma constituinte desse processo que se torna legal a partir das legislações vigentes no campo educacional.

1.1 Educação e Educação física: legalidade e identidade da área

Entender o processo de legitimação da educação física é um exercício que se sustenta a partir de leis apresentadas, como arquivo que se constitui em material de pesquisa, que demonstram o percurso que a área tem assumido ao longo do tempo. Entretanto, considerar como fonte um único documento segundo Castanha (2011), é entender que as fontes ou documentos são os componentes indispensáveis para a sistematização do conhecimento histórico, relacionado às leis que normatizam a ação da práxis cotidiana do professor em sala de aula.

No entanto, o que diferencia os estudos que retratam e legitimam uma área do conhecimento é a forma de identificação, o uso e interpretação que se faz dos mesmos. As fontes não falam por si, mas são, de fato, os vestígios, as testemunhas que manifestam as ações do homem no tempo, por isso respondem como podem por um número limitado de fatos, representando um determinado momento histórico (CASTANHA, 2011).

O Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná, no Parecer 025/90, do processo 384/90, que aprova o Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná, quando se refere à educação física, cita que ela deve sair “(...) de sua condição passiva de coadjuvante do processo educacional, para ser parte integrante deste, buscando colocá-la em seu verdadeiro espaço: o da área de conhecimento”, (PARANÁ, 1990, p.8).

Assim, de acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 45), historicamente a educação física na escola tem sido vista como área de atividades a partir do Art. 1º do Decreto 69.450/71, na Lei nº 5692/71, e na Lei nº 9394/96. Para Castellani Filho (1988, p.108), “o termo atividade ganha a conotação de um fazer prático não significativo de uma reflexão teórica (...) ação não expressiva, caracterizando-se

dessa forma no fazer pelo fazer (...) não como um campo do conhecimento dotado de um saber”.

Segundo Kravchychyn et al. (2011), muitas propostas e objetivos educacionais para a educação física brasileira vêm sendo apresentados e modificados desde o final do século XIX. A educação física escolar cumpriu papéis, serviu a ideologias, somou ganhos e perdas ao longo de sua existência. A legalidade como disciplina escolar enfim se concretiza. Contudo, ao longo do recente processo histórico, estabeleceram-se paradigmas que até hoje impedem sua legitimidade. O caminho para a legitimação passa pelo reconhecimento da nova condição por parte de diretores, coordenadores pedagógicos, professores de outras disciplinas, pais, alunos e, especialmente pelos próprios docentes da disciplina.

Muitas discussões se iniciaram na década de 1980, contudo, somente em 1996 a educação física passa a ser oficialmente considerada componente curricular da educação básica. A educação física escolar ganha força com a nova LDB nº 9.394/96. Integrada à proposta pedagógica da escola, passa a ser componente curricular da educação básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 1996). Considera-se prudente lembrar, aquilo que afirmou Sayão (1996) sobre o fato de a área de educação física apoiar-se, com frequência, em dispositivos legais para justificar sua presença nas instituições educativas, e não em debates e/ou produção de conhecimentos acerca do tema.

A partir de então, a área passou a buscar sua legitimidade. Não se poderia mais aceitar – agora sob o prisma da legalidade – a prática pela prática (KRAVCHYCHYN et al., 2011). As conquistas da LDB/96 ainda precisam ser consolidadas, pois a educação física escolar ainda é vista como sinônimo de prática desportiva ou atividade física. Os conteúdos e as vivências da disciplina não parecem estar promovendo a aquisição e construção de conhecimentos que a legitimarão como componente curricular. Mas a nova condição não isentou a disciplina de contra sensos, como o texto original da LDB/96, que foi alterado em dois momentos.

No primeiro, por meio da Lei nº 10.328, de 12/12/2001, que torna a Educação Física facultativa no ensino noturno. No segundo, por meio da Lei nº 10.793, de 01/12/2003, cujo Art. 26º, parágrafo 3º, reza que a prática da educação física passa a ser facultativa ao aluno que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, que seja maior de trinta anos de idade, que estiver prestando serviço militar

inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física, que tenha prole ou, finalmente, que esteja amparado pelo decreto-lei nº 1.044, de 21/10/1969, que trata das dispensas por problemas de saúde. Tais alterações se mostram contraditórias à condição de componente curricular.

Diante disso, Souza e Vago (1997, p. 125) apontam que “a Educação Física pode experimentar, no sistema proposto pela LDB, três processos distintos na escola: um, de inserção curricular; outro, de permanência curricular; e ainda um terceiro, de exclusão curricular”.

Kravchychyn et al. (2011) concluem, que este provavelmente seja o momento histórico da mudança de atitude dos professores de Educação Física da Educação Básica, ideal para a conquista de nossa legitimidade na escola. Pelo reconhecimento do componente curricular, pela valorização dos professores, mas, sobretudo pela transformação social viabilizada pelos conhecimentos e vivências adquiridos pelos alunos acerca do mundo motor e suas possibilidades.

Debortoli et al. (2001/2002), ao tratarem da educação física escolar e sua relação com a infância, explicitam também uma concepção deste compromisso com o ensino e a formação humana.

Partilhamos do entendimento de que a Educação Física, como área de conhecimento escolar, realiza sua prática pedagógica tendo como objeto de ensino a ‘cultura corporal de movimento’. Nessa condição – e em integração com os diferentes conhecimentos e práticas escolares – temos o compromisso de garantir o direito de acesso à riqueza dos temas e conteúdos de ensino da Educação Física, especialmente sua partilha, reinvenção e reconstrução coletiva. Assumimos assim a responsabilidade com a produção de novas sínteses, intervenções e condições necessárias para uma formação humana fundamentada em princípios de autonomia e cidadania (DEBORTOLI et al., 2001/2002, p. 97).

Pode-se apontar que, a história da educação física é marcada pelo esforço de alguns em tornar a disciplina um componente curricular e uma área de conhecimento, desvencilhando-a de uma concepção medíocre e reducionista do fazer por fazer, prática pela prática. Percebe-se que foram inúmeras as tentativas de tornar esse esforço em algo concreto, mas que ainda faltam reflexões e ações efetivas para que se atinja a sociedade.

1.2 Educação Física e Educação Infantil

Tratar dos objetivos da educação física na educação infantil como componente curricular, é refletir acerca da função e organização da área, por meio de uma fundamentação legal que explicita como este processo se desenvolveu e se concretizou ao longo da história. Quem são os atores principais desse contexto e de que maneira foram concebidas suas trajetórias.

Em um estudo sobre a escolarização do corpo infantil, segundo Garanhani e Moro (2000), observa-se que a necessidade de uma educação física para a infância e, conseqüentemente, uma proposta de **educação do físico** na escola surgiu no século XVIII, devido à preocupação de pensadores da época com a conservação da criança para a constituição de um ideário de infância. Dessa maneira a expressão **educação física** foi utilizada e institucionalizada na educação da infância, devido às orientações de pensadores do século XVII, principalmente John Locke (NEGRÃO 2008). De acordo com o autor “a partir de sua proposta pedagógica sobre a importância do **físico** ser abordado como dimensão da educação, a educação física veio a ser sistematizada pelos pedagogos do século XVIII” (p.54).

Pode-se concluir que com estes fatos, a educação do físico passou a ser sistematizada na educação escolar e a educação da infância tornou-se prioridade entre alguns pensadores, como Rousseau e Locke. Algumas ideias foram combatidas como a teoria e a prática educacional que na infância deveriam focalizar os interesses do adulto e da vida adulta. Assim chamou a atenção para as necessidades da criança em cada idade e as condições de seu desenvolvimento. Procurando conhecer, profundamente, as características da infância para que a educação da criança fosse melhor (GARANHANI e MORO, 2000).

A preocupação com a educação do físico das crianças pequenas, no século XIX influenciou a elaboração e formação dos jardins de infância com a percepção dos benefícios dos jogos infantis, para além do desenvolvimento físico. Em vários países europeus e no Brasil no final do século XIX e início do século XX, a escolarização teve uma expansão de experiências pedagógicas na educação das crianças, embasadas em estudos científicos de características biológicas e psicológicas, com destaque para os movimentos do corpo nas orientações curriculares dos anos iniciais da escolarização obrigatória.

Nessa perspectiva pode-se dizer que a preocupação com a educação na faixa etária de zero a seis anos no Brasil é relativamente nova, sendo um pouco mais de 150 anos. O atendimento nesse período era voltado para a caridade e filantropia, e depois surgiram ações de cunho mais educativo, dando prioridade para a preparação para o ensino fundamental.

No que se refere à educação escolar da infância brasileira, foi nas décadas de 1960 e 1970 que se configuraram como um marco de transformação acerca de debates sobre as carências relacionadas à saúde e a educação das crianças para o sucesso na escolarização. A partir desse período acontece uma preocupação maior com a educação infantil e é criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (CODEPRE), que realizaria seminários e encontros a fim de subsidiar uma política nacional de educação para as crianças menores de sete anos.

[...] o final da década de 70 e a década de 80 foram marcados por diversas mobilizações da sociedade civil que demandavam a extensão do direito à educação para as crianças pequenas: movimentos de bairro e sindicatos nas grandes cidades lutavam por acesso a creches; grupos de profissionais e especialistas da educação mobilizavam-se no sentido de propor novas diretrizes legais; prefeituras procuravam dar resposta à demanda crescente por creches e pré-escolas, criando e/ou ampliando o atendimento (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010, p.30).

Neste período também pode ser observado nos estudos da área que,

[...] o próprio Ministério da Educação tratou de divulgar por todo o Brasil o novo fenômeno na educação das crianças: a psicomotricidade. Como mensageira de tudo o que havia de mais avançado, ela seria uma das grandes soluções para os inúmeros problemas que levavam ao fracasso educacional e, em sentido mais restrito ao fracasso da alfabetização. Para tanto, era preciso treinar as habilidades: esquema corporal, percepção temporal, lateralidade, equilíbrio, entre outros, passaram a fazer parte do discurso pedagógico. (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p.46).

De acordo com Campos, Füllgraf e Wiggers (1999), enquanto alguns movimentos sociais se preocupavam em defender os direitos das crianças e adolescentes de famílias em situação de risco, outros setores acreditavam que as creches deveriam ser direito da mãe que trabalhava fora de casa. Esses fatores geraram um aumento no número de vagas oferecidas, surgindo paralelamente alguns problemas, como a baixa qualidade da educação nas instituições de

educação infantil; a precariedade no atendimento, com a falta de materiais, instalações em péssimas condições; educadores sem formação adequada; intervenções sem embasamento em projetos pedagógicos. Diante deste cenário apresentado pelos autores, surgiram algumas mudanças políticas e legais na década de 90.

A definição da educação infantil como primeira etapa da educação básica, foi a principal mudança, seguida pela exigência da formação prévia para professores e educadores que atuavam neste campo, admitindo como qualificação, o curso de magistério em nível médio. Alguns setores como prefeituras e algumas entidades apresentaram dificuldades em se ajustarem e se adequarem às mudanças e exigências feitas no momento (CAMPOS; FÜLLGRAF; WIGGERS, 2006).

Desse modo, os autores citados salientam que a legalidade relacionada à educação infantil no Brasil já está posta, contudo, esta ainda encontra-se em processo de divulgação, bem como ainda não foi adotada de forma igualitária nos diversos contextos do país, e por vezes, há resistência em assumir as mudanças definidas pela legislação.

Em sintonia com os movimentos nacionais e internacionais, um novo paradigma do atendimento à infância, iniciado em 1959 com a Declaração Universal dos Direitos da Criança e do Adolescente e instituído no país pelo Art. 227º da Constituição Federal de 1988 e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), tornou-se referência para os movimentos sociais de luta por creche e orientou a transição do entendimento da creche e pré-escola como um favor aos socialmente menos favorecidos para a compreensão desses espaços como um direito de todas as crianças à educação, independentemente de seu grupo social (MEC, 2009).

O atendimento em creches e pré-escolas como um direito social das crianças se concretiza na Constituição de 1988, com o reconhecimento da Educação Infantil como dever do Estado com a Educação, processo que teve ampla participação dos movimentos comunitários, dos movimentos de mulheres, dos movimentos de redemocratização do país, além, evidentemente, das lutas dos próprios profissionais da educação. A partir desse novo ordenamento legal, creches e pré-escolas passaram a construir nova identidade na busca de superação de posições antagônicas e fragmentadas, sejam elas assistencialistas ou pautadas em uma perspectiva preparatória a etapas posteriores de escolarização (MEC, 2009).

A incorporação recente das creches aos sistemas de ensino proporcionou a existência de diversas iniciativas para formar os educadores leigos que trabalham nas creches, assim como para propiciar oportunidades de formação em nível superior para professores com diploma de magistério vêm sendo adotadas, pode-se acrescentar neste contexto a destacada na Lei nº 8392/2009, do Município de Maringá – Pr., que determina no Art. 1.º a inclusão da educação física como disciplina obrigatória no currículo da educação infantil e, para implementar a medida prevista nesta Lei, o Art. 2.º, por meio da Administração Municipal promoverá o treinamento e a capacitação de pessoal docente próprio.

De acordo com o Ministério da Educação, a partir do seu documento normativo a LDB, explicita as normas mínimas que assegurem o desenvolvimento das diretrizes para a educação infantil, sendo que em seu texto assegura que essa deve ser homogênea em todo território nacional e, em 1999, o Conselho Nacional de Educação fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, estabelecendo fundamentos que devem nortear as propostas pedagógicas das creches e pré-escolas, levando em conta princípios éticos, políticos e fazendo menção à ludicidade como um dos princípios que deve balizar a educação infantil. Nesse documento é possível observar a necessidade de compreender a educação infantil como essencial para a formação integral da criança.

Atualmente, estudiosos da educação física na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental estão se preocupando em discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação escolar que valorize o movimento do corpo como uma linguagem do processo de apropriação, reflexão e construção da cultura de nossa sociedade.

Do ponto de vista legal, a educação e os cuidados com a criança até os seis anos de idade são tratados como assuntos de maior importância pelos organismos internacionais, organizações da sociedade civil e pelo governo federal. No Brasil, o atendimento de crianças em creches e pré-escola constitui direito assegurado pela Constituição Federal de 1988, consolidado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que estabelece no Art. 29º que a educação infantil, sendo a primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da sociedade (BRASIL, 1996).

O currículo da educação infantil deve levar em conta, na sua concepção e administração, o grau do desenvolvimento da criança, a diversidade social e cultural das populações infantis e os conhecimentos que se pretendem universalizar. Os profissionais de educação infantil devem ser formados em curso de nível médio ou superior, que contemplem conteúdos específicos relativos a essa etapa da educação.

No Art. 30º, destaca-se que a educação infantil será oferecida em: creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para crianças de quatro a seis anos de idade. Outro enfoque é para o Art. 89º, no qual afirma que as creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de três anos, a contar da publicação desta Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Ainda como destaque, na LDBEN nº 9394/96 há partes específicas sobre a educação infantil, contendo definição referente à responsabilidade sobre a mesma. Assim, os municípios incumbir-se-ão de oferecer à educação infantil em creches e pré-escolas, e com prioridade o ensino fundamental permitido a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Segundo consta no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasília, 1998, p.28): a Instituição de Educação Infantil deve tornar acessível a todas as crianças que a frequentam, indiscriminadamente, elementos da cultura que enriquecem o seu desenvolvimento e inserção social. Cumpre um papel socializador, propiciando o desenvolvimento da identidade das crianças, por meio de aprendizagens diversificadas, realizadas em situações de interação.

Além de um ambiente acolhedor a escola deve ser um lugar onde a criança possa se conhecer, se identificar e adquirir com o tempo e com os conhecimentos adquiridos sua própria personalidade. Segundo Referencial Curricular da Educação Infantil (BRASIL, 1998) a aprendizagem transcende o espaço da sala, toma conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela.

Com relação ao processo avaliativo, a LDBEN destaca que na educação infantil a avaliação far-se-á mediante acompanhamento e registro do seu desenvolvimento, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental (Art. 31.º).

Para além da Constituição de 1988, e da LDBEN nº 9394/96, tem-se ainda o Plano Nacional de Educação para o Decênio 2011-2020, que dentre suas metas e estratégias preveem, em seu Art. 2º, a melhoria da qualidade de ensino; a valorização dos profissionais da educação; e a difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e a gestão democrática da educação.

Como meta o PNE, destaca a universalidade, até 2016, o atendimento escolar da população de quatro e cinco anos, e ampliação até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até três anos, para tanto se adotará algumas estratégias, como:

Fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a educação infantil; Estimular a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e cursos de formação de professores para a educação infantil, de modo a garantir a construção de currículos capazes de incorporar os avanços das ciências no atendimento da população de quatro e cinco anos; Fomentar o atendimento das crianças do campo na educação infantil por meio do redimensionamento da distribuição territorial da oferta; Fomentar o acesso à creche e à pré-escola e a oferta do atendimento educacional especializado complementar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, assegurando a transversalidade da educação especial na educação infantil. (BRASIL, 2011).

Segundo o PNE (2011), a tendência atual do crescimento do atendimento na idade de frequentar a creche é a mais acelerada entre as etapas da educação básica. No entanto, está abaixo do necessário para se atingir a meta de 50% das crianças de zero a três anos na escola até 2020. Entre 2005 e 2009, a frequência à escola nessa faixa de idade subiu de 13,4% para 18,4%, com crescimento médio de aproximadamente 8,5% ao ano. A manutenção desta taxa anual levaria a um atendimento de 44,5% das crianças de zero a três anos em 2020, ou seja, é preciso elevar o número de vagas em creches a uma velocidade acima da atualmente praticada.

É preciso que o atendimento cresça a uma taxa de 9,7% ao ano para atingir a meta estipulada. Entre as crianças de quatro e cinco anos no ano de 2005, 62,8% frequentavam a escola. Esse percentual cresceu para 74,8% em 2009, o que significa um aumento de 4,5% ao ano. O que em termos relativos é um crescimento pequeno quando comparado ao da creche (8,5% ao ano), é na verdade muito

superior em termos absolutos já que representa uma elevação de 12pp em contraposição aos 5pp da creche no mesmo período.

Sabe-se que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física é parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas fundamentalmente de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização, como a referida em 22 de julho de 2009, em que a Câmara Municipal de Maringá, Estado do Paraná, aprovou a Lei nº 8392, que por meio do Art. 1.º determina, a inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010. E do Art. 2.º determinou que para implementar a medida prevista nesta Lei, a Administração Municipal promoverá o treinamento e a capacitação do pessoal docente próprio.

Nesse sentido, entendemos esta pesquisa como um contributo para o processo de implementação da Lei na cidade de Maringá, visto que apresentará um diagnóstico de como esta vem sendo assumida nos centros de educação infantil.

2 Os saberes da educação física infantil e o papel do professor

Por entender que, a criança em fase de desenvolvimento tem necessidade de explorar os espaços, os objetos, bem como seu corpo, o professor na escola assume o papel de orientador, um mediador eficiente para que de forma integral e harmônica, colabore no desenvolvimento deste. Dessa forma, pode colaborar na organização de ambientes que promovam essas interações, além de trazer sempre um elemento de conhecimento novo. Neste sentido, além da legalidade da área e da profissão, deve ser levado em conta o professor, em que a sua formação deve incluir além do conhecimento técnico, os saberes essenciais do desenvolvimento de habilidades para realizar atividades variadas conforme as necessidades básicas e de acordo com características evolutivas de cada criança. Neste capítulo pretende-se abordar acerca da principal relação estabelecida neste trajeto, que é a do professor/aluno que permeiam a prática educativa.

2.1 Educação física infantil: conteúdos e conhecimentos tratados

Ao compreendermos que a educação física atuando como componente curricular na educação infantil é de extrema importância para a formação das crianças, devemos do mesmo modo entender que este componente deve ter seus conteúdos estruturados, organizados e desenvolvidos de tal forma, que passe a efetivar sua legitimação, demonstrando responsabilidade e compromisso ético da área. É nesse sentido que Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira (2009) colaboram, quando afirmam que a educação física precisa ser constantemente pensada no contexto da escola, sempre numa dinâmica que se traduza em mudanças e compromisso profissional para com a área.

A escola é uma instituição social na qual se pressupõe a ocorrência do ensino e aprendizagem de um tipo específico de conhecimento. Diferentemente do senso comum, o saber escolar é mais complexo, incluindo um conjunto de atividades específicas dirigidas a uma série de conhecimentos que se caracterizam como imprescindíveis para o crescimento pessoal e social, ou seja, sem a escola não poderiam ser assimilados (FORQUIN, 1993; SAVIANI, 1997).

Ao considerar a Educação Física como matéria do currículo escolar, entendemos que ela não pode ter tarefas diferentes dos demais componentes do contexto, muito embora apresente particularidades (saberes) que são próprios da área. Portanto, ela deve ser considerada como uma matéria escolar que objetiva o ensino de conhecimentos, sendo o movimento, culturalmente construído, seu referencial primário (PALMA, OLIVEIRA e PALMA, 2010, p. 49).

Ferraz (2007) afirma que, observando a realidade que a educação física ocupa na escola, constata-se um componente curricular sem uma clara definição de sua função no contexto educacional. Isto tem gerado uma prática pedagógica sem sua especificidade devidamente caracterizada e por isso mesmo com dificuldade de interagir com outras disciplinas curriculares. Além disso, frequentemente se observa a existência de uma prática carente de fundamentação teórica que oriente os procedimentos didático-pedagógicos (TANI et al. 1988).

Oliveira (2010) destaca que as aulas de educação física devem ser entendidas como espaços concretos para a construção da compreensão da motricidade humana, por meio da produção de abstrações pela criança, relacionada

à generalização e esta aos processos de pensamento. Assim, a motricidade humana não pode ter um sentido repetitivo, compensatório ou preparatório, tampouco pode ter marcas atléticas a alcançar. Deve ser compreendida pelo professor como uma manifestação viva e complexa da corporeidade.

[...] a principal prioridade de um programa educacional escolarizado, no qual a Educação Física deve estar inserida, é a contribuição da área na construção de toda a personalidade da criança. Isso quer dizer uma atenção especial na autonomia intelectual, na ação moral, na relação sócio-afetiva e na relação motora. Contudo, nenhum dos aspectos deve ser tratado isoladamente ou considerado mais importante que outro, tampouco que um seja pré-requisito de outro (OLIVEIRA, 2010, p.185).

Considerando que, a ação motora está presente na vida do ser humano e todas as manifestações corporais humanas são concretizadas pelas suas operações motoras, sendo estas a interação entre o fazer, o saber-fazer, os seus efeitos, as relações e as coordenações promovidas por aquele que faz quanto mais ricas e numerosas forem as experiências motoras das crianças, maior será o número de esquemas por elas construídos, o que possibilitará, pelas coordenações estabelecidas entre esses esquemas, a construção de inúmeras e diferentes habilidades motoras: as operações motoras (PALMA; PALMA, 2005).

Oliveira (2004, p.88), acredita que os currículos de educação infantil, especialmente aqueles centralizados na criança e, subsequentemente, com estratégias e recursos lúdicos, apresentam características bem diferentes daqueles indicados a outros níveis mais elevados no sistema de ensino. Em lugar do rol de disciplinas que compõem os currículos destes últimos, os de educação infantil centralizam sua estruturação nas áreas do desenvolvimento da criança e em suas diferenças individuais. As referidas áreas podem ser assim especificadas: física motora, cognitiva, sócio-afetiva e da linguagem.

O movimento, na educação infantil tem um papel fundamental no desenvolvimento humano e a educação física nesse ambiente deve considerar todos os aspectos como independentes e interdependentes. O currículo de educação física infantil, nesse sentido, implica em estruturação de um ambiente que auxilie a criança a incorporar a dinâmica da solução de problemas, do espírito de descoberta nos domínios da cultura de movimento. Mattos e Neira (1999) destacam o significado do movimento realizado pelos alunos, quando o entendemos como uma

vinculação a intenções, raciocínios e planos de ações elaboradas. Não existe uma maneira mais eficaz de nos comunicar, que não seja por meio do movimento.

De acordo com Antunes (2005, p.34), acredita-se que muitas escolas já alcançaram padrão de excelência internacional e que podem propiciar à educação infantil um trabalho que contemple o desenvolvimento integral da criança. Nenhuma atividade proposta ou jogo desenvolvido para ensinar ou movimentos para recrear emergem como ação acidental, como novidade da hora, ou iniciativa isolada desta ou daquela educadora. Segundo o autor, todas as ações previstas fazem sempre parte de um plano, compõem a estrutura de um projeto selecionado, planejado e treinado com toda a equipe, mas dinamicamente aberto a permanente reconstrução.

O autor afirma ainda que, as noções de conservacionismo sempre se associam às experiências de hábitos de vida saudáveis e as progressivas descobertas do corpo e do movimento, se associam à descoberta do pensar. As crianças não são adestradas ao fazer mecânico, e existe plena aceitação de que as respostas de seu desenvolvimento sejam únicas e incomparáveis. O ambiente da educação física na educação infantil deve propiciar a descoberta e, dessa maneira, evita-se o verbalismo, a instrução e a fundamentação de estereótipos.

Acredita-se de acordo com Krebs e Ramalho (2011) que as necessidades das crianças têm sua fundamentação focada na exploração de movimentos, espaços, objetos. Levando estes aspectos em consideração, as aulas de educação física precisam permitir tal vivência, articulada à variedade e complexidade das atividades oferecidas, além de possibilitar que relações interpessoais sejam desenvolvidas, podendo contribuir para a ampliação de conhecimento. A atividade motora exige concentração, movimento, atenção, agilidade de pensamento, entre outros, para operar conceitos e resolver problemas de todos os tipos. O aluno se apropria do mundo pelo seu agir sobre ele, apodera-se da realidade pela ação (MATTOS; NEIRA, 2006).

Nessa direção, segundo Antunes (2005), as crianças são estimuladas a valorizar sua produção, descobrir prazer no processo de construí-las, traçar planos, avaliar-se e compartilhar ideias com adultos e outras crianças. São estimulantes os espaços destinados a folhear, ler, recortar, colar, produzir diálogos, inventar histórias, mexer na água, descobrir a terra; a distribuição das funções e do tempo atribuído a cada uma delas, ainda que integrando como elemento componente do projeto, é discutida com a participação e interação dinâmica de todos, e entre estes

se incluem representantes dos pais, da comunidade, assim como qualquer pessoa que possa vir a manter qualquer contato com as crianças.

Na educação infantil, a criança, transpondo o limiar da família, convive com outras de sua idade e descobre, à sua maneira, um novo centro social e intelectual. Por isso, é imprescindível que as atividades sejam programadas de acordo com as suas necessidades e interesses, para que possam explorar, experimentar, colecionar, questionar, e com isso aprender e mostrar suas habilidades (FERREIRA e CALDAS, 1984). Nesse sentido, a escolha e orientação acerca dos conteúdos e conhecimentos a serem dialogados no universo da educação infantil, devem respeitar as características e individualidades da criança nesse processo.

Destacam Krebs e Ramalho (2011), que resgatando aspectos essenciais para descortinar a motricidade infantil na perspectiva dos espaços para a prática de atividades espontâneas e orientadas pelas crianças de seis anos ingressantes no ensino fundamental de nove anos, deve salientar que não se trata de uma apologia aos diferentes contextos em que as crianças participam, mas sim de destacar a função vital no desenvolvimento da motricidade da criança. Essa motricidade é refletida por meio das oportunidades, dos encorajamentos e das mediações levados a efeito por meio das atividades espontâneas e orientadas realizadas, e a convivência com as outras crianças e as encenações desempenhadas nesses momentos de divertimento.

As atividades diárias de Educação Física são uma necessidade de toda criança que participa de um contexto de Educação Infantil. Essas atividades são essenciais para estimularem o desenvolvimento da consciência corporal, espacial e temporal da criança. A Educação Infantil deve estimular as competências da criança, visando a sua preparação para o ingresso na educação formal do Ensino Fundamental. Não basta que a escola de Educação Infantil apenas inclua atividades motoras como meras formas de recreio para as crianças. É necessário que haja uma intenção pedagógica nesse envolvimento da criança nesse tipo de atividade. Essa intenção pedagógica deve nortear-se em teorias do desenvolvimento infantil e valer-se de modelos teóricos para estruturar suas atividades (KREBS e RAMALHO, 2011).

Contrariando o discurso de desqualificação, convém abrir um parêntese e mencionar de acordo com Neira (2009), que diversos estudos salientam que muitos professores da Educação Básica desenvolvem as atividades didáticas de forma

atenta, coletiva e vinculada às características, anseios e necessidades da população escolar. Muitos professores sabem exatamente o que estão fazendo, conhecem a sua profissão, a função política e pedagógica da escola na contemporaneidade e refletem constantemente sobre as experiências vividas. Compromissados com seus alunos e reconhecedores das diferenças existentes, planejam atividades de ensino adequadas, registram, avaliam o processo e reorganizam a sua ação diante das respostas dos educandos.

Com base no pressuposto de que na pequena infância o corpo em movimento constitui a matriz básica da aprendizagem Garanhani (2002) propõe uma organização pedagógica do movimento corporal na educação infantil em torno de três eixos: autonomia e identidade corporal – implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil. Socialização – é a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social. Ampliação do conhecimento das práticas corporais infantis – envolve aprendizagens das práticas de movimentos corporais que constituem a cultura infantil, na qual a criança se encontra inserida.

De acordo com a autora, o fazer pedagógico centrado nos movimentos do corpo infantil, o qual se constitui pela organização do espaço e pela disposição dos materiais educativos; a organização do tempo; a seleção de atividades pedagógicas e algumas atitudes básicas dos professores com as crianças pequenas deverão se organizar de modo a contemplar os três eixos propostos. Na integração entre estes se observa a predominância de um sobre o outro, conforme as características e necessidades de cuidado/educação presentes em cada idade da infância. Portanto, um eixo organizador não exclui o outro; eles se completam. Na utilização desses eixos, o brincar se apresenta como um princípio pedagógico, pois na pequena infância esse comportamento propicia à criança condições de agir e compreender os significados presentes em seu cotidiano (GARANHANI, 2002).

2.2 O brincar como conteúdo da educação física infantil

Pode-se definir brincar como uma maneira gostosa e feliz em que a criança adquire conhecimento em atividades espontâneas ou dirigidas, e se desenvolve

exercitando suas potencialidades. É um direito de todos, principalmente das crianças, faz parte do processo da formação educativa, é fundamental para a vida familiar e em sociedade, é essencial para a saúde física e mental. O brincar é uma experiência que possibilita à criança demonstrar sua personalidade, sendo esta manifestada por meio da ação e imaginação.

Para Ayoub (2005) tendo a criança como ponto de partida na educação infantil, a expressão corporal caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Afirma ainda que, movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura.

Para a autora, brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais as crianças entram em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, em especial com jogos e brincadeiras, ginásticas, danças e atividades circenses, tendo a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Dessa maneira, afirma Ayoub (2001), que a educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem.

Aponta Antunes (2005) que, o projeto lúdico maior deve aflorar projetos específicos, para cada grupo de crianças e estes projetos necessitam sempre estarem integrados aos seus objetivos, às conquistas que se espera de cada um em particular. Esses projetos jamais devem se afastar da certeza de que a personalidade estrutura-se nos primeiros anos de vida e, dessa forma, devem trabalhar a autoestima pelos caminhos do autoconhecimento e a solidariedade por meio de tarefas a se compartilhar e amigos a se ajudar; para o autor não se separa a ideia do brincar da do aprender e, dessa forma, brincando e jogando, a criança constrói conceitos, explora sua criatividade, inventa e reinventa, transformando a realidade de seu entorno, de suas emoções e do seu corpo.

Oliveira (2004), afirma que,

[...] a força do grupo no brincar começa por meio de contatos muito breves e intermitentes, mas pouco a pouco arrasta a criança em seu movimento de abertura e sociabilização, ajudando-a a se liberar da

dependência exagerada da mãe e a construir sua autonomia. O grupo propõe, estimula, desafia, negocia, decide. Acolhe e rejeita, num contínuo movimento de progressivos ajustamentos recíprocos (OLIVEIRA, 2004, p.24).

Pode-se considerar de acordo com Camargo e Finck (2011) que a ludicidade reside numa gama de possibilidades de compreensão da criança, bem como de novas perspectivas para uma atuação pedagógica na educação infantil. Esta apropriação do lúdico pode ter como ponto de partida a compreensão do aluno, superando os limites impostos pelas práticas disciplinadoras e docilizantes, instaurando um fazer pedagógico diferenciado e significativo.

É importante lembrar que a brincadeira é uma maneira privilegiada de as crianças se expressarem, representarem, compreenderem e transformarem o mundo. Portanto, educar crianças pequenas requer que os professores incluam e valorizem o brincar no cotidiano da educação infantil. Aos olhos das pessoas que não compreendem a importância do brincar para o desenvolvimento humano, as brincadeiras nas instituições de educação infantil podem dar a impressão de desorganização, bagunça, por isso, serem incompatíveis com o processo educativo. No entanto, a aprendizagem e a organização estão nas próprias brincadeiras.

Nestas, as crianças criam situações que precisam solucionar, entender, e isso não pode ser menosprezado pelos adultos, principalmente pelos professores, que têm na brincadeira a oportunidade de observar e intervir nas interações, propor novas situações, ensinar novas brincadeiras, potencializar a aprendizagens e ampliar as experiências (PARANÁ, SEED, 2006).

Sayão (2002) destaca que podemos planejar situações que levem as crianças a brincarem, a interagirem e a manifestarem-se por meio de diferentes linguagens, o que significa permitir e reconhecer que a oralidade, a escrita, o desenho, a dramatização, a música, o toque, a dança, a brincadeira, o jogo, os ritmos, as inúmeras formas de movimentos corporais, são todos eles expressões das crianças, que não podem ficar limitadas a um segundo plano.

O brincar da criança, de acordo com Oliveira (2004, p. 15), do nascimento aos seis anos, tem uma significação especial para a psicologia do desenvolvimento e para a educação, em suas múltiplas ramificações e imbricações. Isto porque, a criança tomará sempre parte na escolha e seleção do que, como, por que, quando e com quem faz. O brincar ensina a escolher, a assumir, a participar, a delegar, a postergar.

Segundo Moyles (2002, p. 22), observa-se que o brincar auxilia no desenvolvimento da confiança em si mesmo, em suas capacidades e, em situações sociais, ajuda-os a julgar os muitos variáveis presentes nas interações sociais e, até a serem empáticos com os outros. Oportuniza que as crianças desenvolvam percepções acerca das outras pessoas e a compreender as exigências bidirecionais de expectativa e tolerância. As oportunidades de explorar conceitos como liberdade existem implicitamente em muitas situações lúdicas, e eventualmente levam a pontos de transposição no desenvolvimento da independência.

Ainda segundo a autora, em um nível mais básico, o brincar oferece situações em que as habilidades podem ser praticadas, tanto as físicas quanto as mentais, e repetidas tantas vezes quanto for necessário para a confiança e o domínio. Além, disso, permite a oportunidade de explorar os próprios potenciais e limitações.

Na infância, aprendemos muitas coisas brincando, por exemplo: regras, limites, cooperação, competição, valores, noções de topologia, de lateralidade, de esquema corporal, expressão, canto, dança, aspectos culturais, movimentos motores finos, manipulação de objetos, trabalhos em grupo, mediação de conflitos, cuidados, enfim, muitos aprendizados dos elementos que nos inserem gradativamente no mundo adulto, vem do brincar. Portanto, “brincar não é uma dinâmica interna do indivíduo, mas uma atividade dotada de uma significação social precisa que, como outras, necessitam de aprendizagem” (BROUGÈRE, 2002, p. 20).

De acordo com Oliveira (2004, p. 129) os brinquedos e brincadeiras podem ser utilizados para conhecer o universo infantil, um exemplo disso, é o fato da criança utilizar o imaginário para introduzir-se no mundo dos adultos. Acrescenta ainda, que a “criança progride da necessidade de experimentar alguma coisa para a habilidade de pensar sobre ela”. Ela aprende que uma bola é redonda, rola e que, ao brincar com ela, podemos jogá-la em várias direções e de muitas maneiras diferentes.

Para Moyles (2002, p. 18), os professores precisam investigar e estabelecer de forma satisfatória o que significa brincar. Pois o ensino e a aprendizagem bem-sucedidos de qualquer coisa dependem muito de o professor estar convencido dos méritos de uma determinada filosofia, método ou estilo. Nessa direção, Smith (1984), destaca que,

[...] embora aceitando quase instintivamente o valor do brincar, é difícil para os professores envolvidos na organização cotidiana da

aprendizagem infantil extrair algo com substância pragmática e teórica suficiente sobre o qual basear seus julgamentos e oferecimento de aprendizagem (SMITH, 1984, p.68).

Por estas características, o brincar, com o passar do tempo, foi observado também como uma ferramenta pedagógica. Nesse sentido, a didática pode se apropriar dos elementos do brincar para tornar o aprendizado mais instigante e desafiador. Embora muito citada nas propostas direcionadas à infância, a brincadeira ainda requer a compreensão e efetivação de sua intencionalidade pedagógica, pois exige do professor nos momentos de brincadeira livre ou espontânea, um olhar atento (de observador, de pesquisador) às atitudes da criança durante o jogo simbólico, aos conceitos que formula, aos valores que expressa.

Nesse sentido, compreende-se que é possível aliar estes dois aspectos, o brincar espontaneamente e o brincar para aprender determinados conteúdos. Isso significa que as diferentes formas de brincar na escola “constituem apenas diferentes modos de ensinar e aprender que, ao incorporarem a ludicidade, podem propiciar novas e interessantes relações e interações entre as crianças e destas com os conhecimentos” (BORBA, 2006, p. 43).

Existem amplas evidências desta dificuldade nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental na qual o brincar é frequentemente relegado a atividades, brinquedos e jogos que as crianças podem escolher depois de terminarem seu trabalho. Sylva et al. (1980), defendem a necessidade de interação e intervenção dos professores em momentos oportunos para assegurar o melhor aproveitamento do brincar.

2.3 O papel do professor de educação física na educação infantil

O professor de educação física na educação infantil tem como objetivo colaborar no desenvolvimento global das crianças, fazendo uso de conteúdos diversificados, de formas variadas, ajudando-as a se tornarem mais criativas, independentes e conscientes, atendendo às suas necessidades e interesses. Cabe ao professor de educação física o papel de garantir o acesso do aluno às práticas da cultura corporal, e que este possa ser capaz de discerni-las e interpretá-las de acordo com os seus conhecimentos e do grupo a que se aplica.

A produção de conhecimento na educação física segundo Barbosa-Rinaldi, Lara e Oliveira (2009), é um fenômeno histórico, complexo, de íntima relação com os contextos políticos e sociais. Sua construção retrata os saberes que se dão por meio da ação do homem no mundo ao se aprimorar e se relacionar com ele. E a partir da assimilação e reelaboração dos conhecimentos constroem-se instrumentos de ação para a prática social concreta.

Referindo-se a questão do professor, Sacristán (1995, p.65) entende “por profissionalidade a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”. A profissão, no entendimento de Pophkewitz (1995), “é uma palavra de construção social”, cujo conceito muda em função das condições sociais em que as pessoas o utilizam. Tem relação com o modo como o termo profissionalização é usado no contexto propriamente sociopolítico, no qual a prática pedagógica se desenvolve.

Recorrendo as proposições de Canário (1996), em que configura o profissional professor em quatro dimensões essenciais, na tentativa de contribuir com os debates e discussões sobre a formação de professores. Paralelamente, Garanhani (2008), faz algumas reflexões, para elucidar, acerca do ser professor de Educação Física:

Primeira dimensão: o professor é um analista simbólico. Para Canário (1998, p. 20), “significa encará-lo como um solucionador de problemas, em contextos marcados pela complexidade e pela incerteza, e não como alguém capaz de dar as respostas certas a situações previsíveis”. Para Garanhani (2008),

[...] é mais do que conhecer as técnicas das práticas corporais tradicionais, é ter clareza e saber justificar por quais razões essas práticas deverão estar presentes na educação das pessoas e, deve procurar realizar um trabalho integrado com outras áreas de conhecimento, presentes no contexto da escola (GARANHANI, 2008, p. 201).

Segunda dimensão: o professor é um artesão. Segundo Canário (1998), “mais do que um reproduzidor de práticas, o professor é um inventor de práticas, redesenhando-as de acordo com as especificidades dos contextos em que atua e das pessoas com quem interage”. De acordo com Garanhani (2008), “é inventar e reinventar com os alunos movimentos com o corpo e estes movimentos deverão proporcionar a (re) configuração de práticas corporais que atendam às

especificidades e necessidades das crianças, jovens e adultos que as praticam. É ter ousadia de mobilizar elementos pedagógicos e artísticos diante de situações únicas e inesperadas, que levem os alunos a experimentações singulares e significativas”.

Terceira dimensão: o professor é um profissional da relação. Para Canário (1998), “o professor exerce uma atividade profissional, marcada pela relação face a face, quase permanente com o aluno. A natureza da sua atividade se define tanto por aquilo que ele sabe, como por aquilo que ele é”. Já para Garanhani (2008), “é estar atento às relações que se vivenciam no processo de ensinar/aprender. Respeitar a individualidade corporal, a diferença de condições pessoais e a diversidade nas formas de se movimentar. É permitir-se vivenciar relações de aprendizagem e refletir sobre os saberes que emergem neste processo de educação”.

Quarta dimensão: o professor é um construtor de sentido. Canário (1998), diz que “ao entender o aprender como um processo de hominização, não se pode compreendê-lo como o resultado de um processo cumulativo de informação, mas sim de um processo de seleção, organização e interpretação da informação a que cada um está exposto”. O professor é mais do que transmissor de informações, ou seja, o professor é um construtor de sentido. Garanhani (2008), alerta que “é possibilitar aos alunos vivências de aprendizagens de movimentos com o seu corpo pela descoberta, experimentação, compreensão e conscientização e não, simplesmente, pela imitação e repetição”. Respeitar as diversas formas de envolvimento de seus alunos nas atividades e valorizá-las, aceitando também as sugestões que eles oferecem de novas formas de aprender.

Assim, as dimensões da docência propostas por Canário (1998) mostram uma nova configuração da função docente, na qual a escola passa a ser um contexto de formação da profissão, ou seja, o professor não apenas ensina, mas também aprende a ser professor. As condições para ter ou ser um profissional que atenda estas dimensões, Garanhani (2008), ressalva: empenho pessoal, atuação consciente, reconhecimento e valorização profissional, condições financeiras, oportunidades culturais, diversas vivências corporais, interações com diferentes áreas de conhecimento e formação docente continuada.

Para Libâneo (1998, p.90), profissionalismo, “significa compromisso com um projeto político-democrático, participação na construção coletiva do projeto

pedagógico, dedicação ao trabalho de ensinar a todos, domínio da matéria e dos métodos de ensino, respeito à cultura dos alunos, assiduidade, preparação das aulas, etc.” Esclarece que a tarefa de ensinar a pensar exige do professor o conhecimento de estratégias de ensino e o desenvolvimento de competências de ensinar.

Saviani (1994) e Duarte (1993) entendem que a educação é um processo mediador entre a vida do indivíduo e a história. A educação formal, conforme Pino (1999) constitui uma via socialmente constituída, de acesso da criança ao conhecimento científico, que é uma produção social. Logo, a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo. O professor tem uma função mediadora que de acordo com Facci (1998),

[...] é realizada a partir de ações intencionais, conscientes, dirigidas para um fim específico de propiciar a instrumentalização básica do aluno de modo que permita que este conheça, de forma crítica, a realidade social e que, a partir deste conhecimento, haja a promoção do desenvolvimento individual (FACCI, 1998, p.26).

Kishimoto (1999, p.74) afirma que, a perspectiva romântica do século passado, de que para atuar com crianças de 0 a 6 anos bastava ser ‘mocinha, bonita, alegre e que gostasse de crianças’, e a ideia de que não há necessidade de muitas especificações para instalar escolas infantis para os pequenos, ainda permanece no imaginário popular. A educação infantil foi inserida na educação básica, e neste caso, a educação física na educação infantil, portanto, seus profissionais requerem o mesmo tratamento dos outros que nela atuam.

Temas relacionados à área da educação física raramente são estudados nos cursos de formação de professores, ou, quando são, acabam sendo abordados equivocadamente de forma reducionista: a educação física é vista como o momento da brincadeira (sinônimo de parque) ou como o momento do corpo, reforçando dicotomias clássicas da tradição racionalista ocidental que separa, confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro, proclamando, ainda, a superioridade da esfera mental ou intelectual (BRACHT, 1999, p. 70).

Apesar das sérias dificuldades encontradas no cotidiano das instituições de Educação Infantil, penso que podemos imaginar creches e pré-escolas nas quais profissionais de diferentes áreas de

formação trabalhem coletivamente na educação e cuidado das crianças. Considero, ainda, que podemos pensar [...] não mais em professoras (es) “generalistas” e “especialistas”, mas em professoras (es) de educação infantil que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos com as crianças (AYOUB, 2001, p. 56).

O significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Sendo assim:

[...] a formação do educador infantil não se restringe a aspectos intelectuais e cognitivos, mas também aos psicológicos, com especial atenção aos afetivo-emocionais, já que, quanto menor a criança, menor consciência tem de si mesma como um ser separado e, conseqüentemente, mais vulnerável e influenciável fica a estados de tensão, frustração, ansiedade, depressão, etc. por parte de quem convive com ela (OLIVEIRA, 2004, p. 103).

Para Silva (2005), ao professor cabe a tarefa de possibilitar à criança a elaboração de mecanismos psicológicos de representação mental e de simbolização vinculados ao mundo natural, cultural e social e aos seus significados. Isso permitirá à criança entender progressivamente seu papel neste mundo, apropriando-se de sua dinâmica, de seus valores e da funcionalidade das regras constituídas. Nesse processo, ela vai intencionalmente e de forma cada vez mais ampliada elaborando hipóteses que passam dar sentido a tudo que ela busca compreender.

Esse papel do professor é definido por Sayão (2002), como sendo o educador junto às crianças que não pode descuidar das relações que elas estabelecem entre si nas diferentes situações. Atos cooperativos, imitativos, diálogos, disputas de objetos, entre tantos outros, são grandes momentos de desenvolvimento. Todas essas situações são frequentes nas creches e pré-escolas, devendo o professor criar situações para lidar positivamente com elas.

Assim, de acordo com Ayoub (2001), observa-se que os estudos propõem uma organização afinada com os princípios de uma pedagogia voltada para a experiência e para o interesse da criança, na qual compete ao professor o desenvolvimento das diversas atividades curriculares. Outros estudos sugerem uma organização mais próxima do modelo escolar e centrada em disciplinas.

Constata-se que, “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos” (SAYÃO, 1999, p.223). Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, bem como suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos licenciados em educação física.

Referindo-se à qualidade da formação desses profissionais:

Se a formação do professor da educação básica como um todo deixa muito a desejar, no caso da educação infantil que abrange o atendimento às crianças de zero a seis anos em creches e pré-escolas, exigindo que o profissional cumpra as funções de cuidar e educar, o desafio da qualidade se apresenta como uma dimensão maior, pois é sabido que os mecanismos atuais de formação não contemplam essa dupla função (BARRETO, 1995, p.14).

Nesse sentido é preciso romper com a dicotomia: a professora de educação física fica responsável pelo corpo das crianças e a professora generalista pelo intelecto, como se isso fosse possível. Essa visão dicotômica, relacionada à tradição racionalista ocidental, enfatiza, ainda, a superioridade do intelecto sobre o corpo (BRACHT, 1999). Segundo Valentini e Toigo (2006, p. 13), “as escolas são sistemas sociais complexos nos quais administradores, professores, aprendizes e familiares interagem”. Nessa perspectiva, a compreensão da natureza específica de qualquer local de trabalho é fundamental para o desenvolvimento de um programa eficaz e para melhorar a qualidade de vida no trabalho.

O local de trabalho conforme Graber e Templin (2002) está geralmente associado à eficácia e à satisfação do professor na sua ação pedagógica. De acordo com Fernandes (1996), são inúmeros os fatores que parecem interferir na satisfação e na conseqüente qualidade de vida no trabalho docente. Em se tratando especificamente da educação física, embora os profissionais envolvidos nesse meio sonhem com a escola perfeita, por melhores que sejam as condições de trabalho, as interações no ambiente escolar são dinâmicas e diversificadas e, vários serão os obstáculos a serem transpostos (VALENTINI; TOIGO, 2006).

Para as autoras, a educação física é um momento que se resume em um recreio organizado, em que o professor sugere atividades recreativas não intencionais, ou ainda, propicia material para que qualquer prática aconteça (por exemplo, para jogar bola). Nessa esfera, o professor perde seu papel de educador e passa a ser um fiscal do recreio, e/ou fornecedor/guardador de material. Essa atitude compromete seriamente o aprendizado e a própria prática docente. Crianças somente aprendem quando existe um programa elaborado com metas e objetivos a serem alcançados a curto e longo prazo, com atividades apropriadas ao seu desenvolvimento, com estratégias voltadas para maximizar as oportunidades de prática e com um sistema avaliativo de acordo com os objetivos inicialmente propostos. Ainda, um programa só se torna eficiente quando é sistematicamente avaliado.

Favorecer a brincadeira no contexto da educação infantil não pode levar a uma atitude de “laissez faire” - abandono pedagógico, de abrir mão da mediação do adulto no processo educativo com a criança. Ao contrário, é no contexto brincadeira que precisamos aprender a realizar o nosso papel: “(...) o papel do professor como mediador, intencional e explícito, do processo de elaboração dos conceitos sistematizados na relação de ensino (FONTANA, 1996, p.43)”.

De acordo com Mello (2001), na educação infantil, são raros os exemplos em que as aulas de educação física são ministradas por professores graduados e, nem sempre, estes têm em sua formação disciplinas que enfatizam a faixa etária de zero a seis anos. Por isso, ainda é comum encontrar, nas escolas desse nível de ensino, duas situações extremas: aulas denominadas de educação física, que não têm a sistematização necessária e trazem atividades muito parecidas com os esportes; ou brincadeiras na areia e equipamentos do parque, sem nenhum tipo de diretividade em nenhum momento.

As crianças necessitam de um trabalho com movimento direcionado às suas vidas, engajado no trabalho dos demais componentes curriculares da Educação Infantil, para que ela possa ver a relação da Educação Física com a sua vida, com a aquisição de conhecimentos e não apenas a relação com o esporte e a saúde. (MELLO, 2001, p.97).

A contribuição positiva da educação física no contexto ensino aprendizagem na educação infantil se faz unânime na literatura entre os autores que a defendem. O professor de educação física deve ter o conhecimento sobre a importância de elaborar bem as atividades no sentido amplo do desenvolvimento da criança. Mas, só o conhecimento não basta, é preciso à aplicabilidade com acompanhamento e honestidade das atividades propostas e, para isso, o quesito principal é a dedicação pelo o que se faz.

[...] que a presença do (a) profissional da Educação Física na Educação Infantil pode colaborar muito na educação das crianças desde que esta presença seja compreendida como uma possibilidade de desenvolvimento de trabalho em parceria, sem hierarquizações [...] (AYOUB, 2001, p. 59).

Segundo Sacristán (2001) o professor é o elemento central de uma cadeia de fatores e condições que fundamentam a qualidade da educação, pois sem professores não há educação. Mas para que isto se efetive verdadeiramente, são necessários professores cultos, dotados de sensibilidade e bom senso pedagógico adequadamente selecionados, continuamente aperfeiçoados, profissionalmente motivados, que possam viver com dignidade sua profissão, e que se sintam apoiados política, familiar e socialmente em sua missão, para poderem alcançar sistemas educativos de qualidade.

Colaboram neste pensamento Valentini e Toigo (2006), quando afirmam que é de fundamental importância que o professor de educação física, em especial na educação infantil, reconheçam a diversidade do ambiente escolar, adotando uma postura de não conformidade com a precariedade de alguns locais de trabalho, por meio de uma proposta metodológica inovadora e apropriada ao contexto em que está inserida. E que além de tudo, constitui-se em uma estratégia valiosa conhecer o aprendiz, no que diz respeito aos desenvolvimentos físico, motor, cognitivo e social-afetivo, para que dessa maneira implementem programas que fortaleçam sua ação pedagógica e a motivação dos aprendizes para o engajamento constante e apropriado, enriquecendo a aprendizagem.

METODOLOGIA

Os processos de pesquisas não são eventos misteriosos que os estudantes de pós-graduação devam temer, ao contrário, são ferramentas úteis às quais todo profissional deve ter acesso; pois são, na verdade, as bases sobre as quais os profissionais tomam decisões competentes (THOMAS; NELSON, 2002). De acordo com Selltiz et al. (1965), para encontrar respostas referentes a questionamentos e dúvidas acerca de um determinado problema, se faz necessário um método científico para se obter resultados satisfatórios ou mais fidedignos possível.

Thomas e Nelson (1996) evidenciam que, o método escolhido para ser utilizado numa pesquisa, inicialmente, deve estar relacionado com o problema a ser respondido. Nesse sentido, o presente estudo se caracteriza como sendo uma pesquisa do tipo descritiva, uma vez que na concepção de Gil (1999), “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis”, sendo uma de suas principais características a padronização da coleta de dados.

Andrade (2002) destaca que, a pesquisa descritiva preocupa-se em observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los sem haver interferência do pesquisador. Assim, os fenômenos do mundo físico e humano são estudados, mas não são manipulados pelo pesquisador.

Para Thomas e Nelson (2002), a pesquisa descritiva é um estudo de *status* e é amplamente utilizada na educação e nas ciências comportamentais. Seu valor está baseado na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas melhoradas por meio da observação, análise e descrições objetivas e completas.

Sendo assim, o caminho percorrido no presente estudo além de ser do tipo descritivo diagnóstico, consiste em um levantamento de dados e informações. Trata-se de levantamento junto às fontes primárias, geralmente por meio de aplicação de questionários, formulários ou entrevistam-se diretamente os sujeitos da pesquisa. De acordo com André (1995), apresenta uma perspectiva interpretativa crítica, pois permite um plano de trabalho aberto, flexível, revisado, em que as técnicas de coleta das informações são reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos constantemente repensados.

O primeiro passo foi elaborar e estruturar uma matriz analítica para contribuir para a fidedignidade do questionário, em que se caracterizou por perguntas abertas, com estruturas diferenciadas de acordo com os objetivos e indivíduos a serem pesquisados (professores de educação física, diretoras e pedagogas), conforme se apresentam abaixo na Matriz Analítica e nos Apêndices B, C e D, e que foram analisadas na apresentação e discussão dos resultados. Assim, os questionários foram organizados da seguinte forma: para os professores de educação física: 12 perguntas; para as diretoras dos CMEI's: 10 perguntas; e para as pedagogas dos CMEI's: 9 perguntas. Destas, algumas perguntas foram direcionadas a todos os participantes e, outras foram específicas de acordo com sua área de atuação e formação.

Segundo Marconi e Lakatos (2005) o questionário é um instrumento muito utilizado em várias pesquisas e pode ser também chamado de livre ou não limitado. São instrumentos que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria e emitir opiniões.

De acordo com Thomas e Nelson (2002), os pesquisadores utilizam o questionário para obter informação pedindo aos sujeitos que respondam as questões em vez de observarem seu comportamento. A limitação óbvia é que os resultados consistem simplesmente no que as pessoas dizem que fazem, ou no que dizem acreditar ou gostar ou desgostar. Este método torna-se vantajoso devido à possibilidade do participante da pesquisa expressar suas percepções e não as enquadrar em alternativas previamente estabelecidas, possibilitando conclusões mais expressivas e menos objetivas (GIL, 2010).

De acordo com a ABNT- Associação Brasileira de Normas Técnicas, o questionário é a forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com melhor exatidão o que se deseja. Contém um conjunto de questões relacionadas de forma lógica com o problema central.

MATRIZ ANALÍTICA

VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Perfil profissional	Formação inicial: licenciatura em educação física ou áreas afins do setor educacional	1 e 2	Diagnosticar se a presença do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil se efetivou
		Ano de conclusão e instituição	3 e 4	
		Experiências na formação inicial relacionadas à educação física na educação infantil	5	
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Trabalho específico da educação física	Educação física como componente curricular da educação infantil	6	Verificar se a disciplina Educação Física foi implantada nos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá
		Conteúdos trabalhados	7	
		Especificidades da educação física no projeto pedagógico da educação infantil	Documento	
Professores de educação física	Trabalho específico da educação física	Abordagem metodológica	11	
Professores de educação física	Legalidade	Processo de contratação	9,	Identificar as ações políticas municipais para a inserção do professor de educação física nesse ambiente, por meio de remanejamento ou abertura de concurso público
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Legalidade e legitimidade	Importância da educação física nos centros de educação infantil	8	
Diretor e pedagogos	Legalidade	Implantação da Lei Municipal n. 8392/2009	9	
Professores de educação física	Treinamento e capacitação	Processo de formação	10	Investigar a existência e estruturação do processo de capacitação docente previsto no Art. 2º da Lei nº 8392/2009
		Experiências anteriores na educação física na educação infantil	12	
Diretor	Treinamento e capacitação	Processo de capacitação	10	

Quadro 1: Matriz analítica para o questionário.

Com o objetivo de definir os participantes da pesquisa em relação aos questionários, foi dividido em duas etapas: num primeiro momento, foi feito contato com a Gerente da Educação Infantil e as Assessoras Pedagógicas da Educação Física, na Secretaria Municipal de Educação Infantil – SEDUC de Maringá, a fim de esclarecer e pedir permissão para que a pesquisa fosse realizada. Em seguida, foi realizado um levantamento dos Centros Municipais de Educação Infantil em Maringá, em que foi fornecida uma lista contendo os nomes, contatos e endereços dos 56 CMEI's, existentes e em funcionamento atualmente.

Ficou estabelecido que o processo da pesquisa fosse realizado por meio de aplicação de questionários com as diretoras (Apêndice C) e pedagogas (Apêndice D) dos CMEI's, com o objetivo de se obter opinião das demais áreas acerca da implantação da educação física como componente curricular. Também foi autorizada a aplicação do questionário com os professores de educação física (Apêndice B), com o objetivo de verificar quem é este profissional, como foi sua inserção nesse meio, qual a sua qualificação e entendimento para atuar neste campo.

Sendo assim, a população desta parte da pesquisa foi definida de acordo com o quadro atual de profissionais devidamente estabelecidos em cada CMEI, sendo composto por 139 pessoas, sendo 56 pedagogas, 56 diretoras e 27 professores de educação física, atuantes. Estabeleceu-se que todo o procedimento de encaminhamento e recolhimento do material utilizado para a pesquisa, previamente autorizado pelas pessoas e órgãos competentes, fosse realizado por meio de malote semanal para os Centros de Educação Infantil, em envelopes individuais. Procedimento usualmente utilizado pela Secretaria Municipal de Educação Infantil – SEDUC, para todo tipo de comunicação, distribuição de documentos e materiais.

Para fins de coleta de dados, o projeto foi submetido ao Comitê Permanente de Ética em Pesquisa (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sendo aprovado por meio do Parecer nº 78604, (Anexo A). Gil (1999) ressalta a importância de esclarecer a natureza da pesquisa e a necessidade de se obter as informações. Nesse sentido, foi entregue uma autorização a ser assinada pelos participantes, para o andamento do trabalho (Apêndice F); e todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E). Após essa etapa de recebimento, aceitação e assinatura, foram encaminhados os questionários aos participantes e realizadas as entrevistas com os pesquisados.

Estipulou-se um tempo de duas semanas entre o recebimento do material pelos Centros de Educação Infantil, o encaminhamento para os pesquisados (professores de educação física, diretoras e pedagogas), e o tempo para responder os questionários, e a devolução para a SEDUC. Após essa data, ao observar que não houve devolução dos questionários respondidos, foram feitos dois contatos por telefone e dois por correio eletrônico, reforçando a importância e a necessidade da participação na pesquisa.

Após o recebimento do retorno dos questionários, constatou-se que houve uma redução da amostra. Dos 56 CMEI's em funcionamento no Município de Maringá, 49 participaram da pesquisa respondendo aos questionários enviados, contando com a participação total de 46 diretoras e 46 pedagogas. Como justificativa às ausências das entregas dos questionários, três diretoras e três pedagogas não responderam aos questionários por motivos de licença médica e/ou férias. Em relação aos professores de educação física, obteve-se 100% da participação, ou seja, 27 professores participaram da pesquisa, todos os professores que compõem o quadro docente em vigência no referido período letivo de 2012 nos CMEI's.

O segundo instrumento utilizado foi entrevista com roteiro semi-estruturado, como segue na apresentação e discussão dos resultados, elaborada com o objetivo de buscar subsídios acerca do processo de construção e aprovação da Lei que motivou esta pesquisa. As entrevistas foram direcionadas à Professora Vânia de Fátima Matias de Souza que foi referencial para este estudo e apresentou a dissertação de mestrado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, intitulada "Estudo da influência da variabilidade de prática gímnica sobre o desempenho motor de escolares do novo primeiro ano do ensino fundamental", em 2009, cujos resultados contribuíram para o processo de elaboração e aprovação da Lei municipal n.8392/2009, apresentada à Câmara Municipal de Maringá-PR, e também para o autor do Projeto de Lei, o Vereador Flavio Vicente.

As entrevistas foram agendadas e aconteceram separadamente, e os dados coletados foram anotados e gravados em formato de áudio para garantir a confiabilidade dos registros durante a análise dos dados. Quanto à análise dos dados, após a realização das entrevistas, as respostas foram comparadas com as gravações sonoras e por meio da confirmação da confiabilidade dos registros foi possível elaborar as discussões das mesmas.

Durante a realização das entrevistas, houve a preocupação em atender às orientações estabelecidas por Lüdke e André (1986) e Alves (1991) que seguem abaixo:

- Respeitar o entrevistado em relação às suas informações, impressões, pontos de vista, formação, cultura e valores;
- Aguçar a capacidade de ouvir e de estimular o entrevistado, sem, no entanto, direcionar o rumo das respostas.
- Proporcionar um clima de confiança para que o entrevistado se sinta à vontade para expressar-se livremente;
- Atentar-se para o roteiro pré-estabelecido articulado às respostas verbais e à comunicação não verbal, haja vista que esta se faz importante para compreender e validar as informações obtidas.

Segundo Minayo (1996, p. 109), o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é a possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos (sendo ela mesma um deles) e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, por meio de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, socioeconômicas e culturais específicas.

Essa técnica de coleta de dados é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das ciências sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Segundo Lüdke e André (1986, p. 34), a vantagem dessa técnica em relação às outras “é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”.

Provavelmente, a entrevista com roteiro semi-estruturado dê maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar melhor compreensão do objeto em questão.

As entrevistas, segundo Lüdke e André (1986, p. 33) são:

(...) mais do que outros instrumentos de pesquisa, que em geral estabelecem uma relação hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, como na observação unidirecional, na aplicação de

questionários ou técnicas projetivas, na entrevista a relação que se cria é de interação havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas, onde não há imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base em informações que ele detém e que no fundo é a verdadeira razão da entrevista.

Na organização dos dados e tabulação das informações coletadas, foi utilizado o programa Microsoft Excel® versão 2007 para a tabulação, e o software (*Statistical Package for Social Sciences*) SPSS versão 15.0 para os tratamentos estatísticos. Após a categorização dos dados, foi feita a análise estatística descritiva, proposta por Lüdke e André (1986) e por Demartini (1988), em que se buscou elementos comuns e diferentes para se analisar de acordo com o referencial teórico.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Mediante a necessidade de diagnosticar como acontece o processo de construção e de aprovação de um projeto de Lei, neste caso, da Lei nº 8392/2009, foram realizadas duas entrevistas com roteiros semi-estruturados, como apontados na metodologia, que serão mostradas e articuladas com o processo histórico da educação física e da educação infantil no município de Maringá-PR. A opção por iniciar a apresentação e discussão dos dados com esta etapa da pesquisa pelas entrevistas e em seguida os questionários, se deu por entender que a ordem cronológica dos fatos, facilitará o entendimento da análise e discussão dos resultados.

Neste sentido, ao perceber os limites e possibilidades do espaço da educação física na educação infantil considera-se, além das produções acadêmicas e das práticas escolares cotidianas, a sua construção histórica, as constantes reformulações nos diversos graus de ensino, as influências teóricas do currículo, as ações políticas, bem como o contexto da instituição e de toda a comunidade escolar.

Dessa forma, diante dos resultados obtidos por meio da apresentação de sua dissertação em 2009, a Professora Vânia de Fátima Matias de Souza³, objetivou analisar o efeito de um programa motor centrado na variabilidade da prática gímnica sobre o desempenho motor geral, em crianças do novo primeiro ano do ensino fundamental, com duração de nove anos. A pesquisa sustentou-se em um programa estruturado de educação física escolar, no qual teve a duração de um semestre de intervenção com um grupo experimental e um grupo controle para equiparar os dados obtidos. Os resultados do estudo levaram a conclusão de que, a intervenção estruturada por meio da variabilidade de prática gímnica, estimulou favoravelmente e significativamente, desenvolvendo as habilidades motoras das crianças sujeitos

³ Professora do Departamento de Educação Física da UEM. Graduada em Pedagogia e Educação Física, com especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, Mestre em Educação Física pelo Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, e, doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá (dados coletados em 02/2013). Faz parte dos grupos de pesquisas: Corpo, Cultura e Ludicidade DEF/UEM, Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Públicas para Educação Física e Esporte – GEPPEFE/DEF/UEM, Grupo de Estudos e Pesquisa em Estado, Políticas Educacionais e Infância/ DFE/UEM.

desse estudo, e os resultados e sua análise permitem confirmar a possibilidade de disponibilizar os indicadores encontrados em favor da implementação efetiva da prática gímnica, no conjunto das demais ofertas (esporte, danças, outros) inerentes à disciplina de educação física.

Como resultado dessa estruturação quando se questionou a pesquisadora acerca das suas motivações para propor um projeto de Lei, destacou-se na sua fala o fato de que,

Inicialmente o projeto de pesquisa desenvolvido como dissertação buscava ressaltar a importância da educação física de forma sistematizada nas séries iniciais. O projeto foi realizado com o primeiro ano do ensino fundamental de 9 anos. Com o projeto após o relato dos professores regentes de sala e dos instrumentos utilizados durante o processo com as crianças, percebemos que o problema no desenvolvimento cognitivo, especificamente voltado para o letramento (início do processo de alfabetização – conteúdo desse novo primeiro ano do ensino fundamental), tinha relação com as necessidades de uma prática de vivências motoras nos anos anteriores, ou seja, na educação infantil. Sendo instigada pelos professores e diretores após o resultado dos trabalhos a buscar a obrigatoriedade da educação física na educação infantil, nos vimos no dever de elucidar o enlace entre o campo acadêmico e as ações práticas para beneficiar a sociedade, em especial, a educação infantil, em que a educação física pode contribuir para o desenvolvimento integral das crianças em uma fase tão essencial de seu desenvolvimento.

Para o autor do projeto⁴ e como representante legal de uma ação política municipal no cargo de vereador, o motivo que o levou a elaborar e apresentar a Lei Municipal n.8392/2009 foi que:

Como professor do ensino superior e sabendo que a educação do ensino básico, principalmente o público em Maringá está ainda muito longe do ideal e como não dizer abaixo das expectativas; ao olhar o projeto, vislumbrei uma possibilidade de contribuir para ajudar a reverter o quadro atual da educação municipal. E a educação física é uma grande coadjuvante neste processo de formação da criança. Sei que para essa faixa etária os objetivos e conteúdos são outros, mas como sempre pratiquei esportes, basquete e natação, como me faz bem, e vendo que hoje os jovens não fazem quase nada nas aulas

⁴ Vereador Flávio Marcelo Gonçalves Vicente - Professor da UNICESUMAR e Empresário, graduado em Administração na FAE em Curitiba. Pós-Graduado em Marketing na UFPR, com mestrado em Administração na UEL/UEM. Diretor executivo da Terra Roxa Investimentos, consultor de empresas nas áreas de Pesquisa de Mercado, Marketing e Marketing na Moda. Foi secretário da Indústria, Comércio e Turismo de Maringá (2005-2006); vereador na gestão 2009-2012; reeleito para gestão 2013-2016. Atualmente assumiu a Secretaria da Assistência Social e Cidadania.

de educação física, falo porque tenho filhos e sei como é. E também conhecendo a realidade de outros países como os Estados Unidos, em que os alunos são obrigados a participar de alguma aula de esportes, e mesmo assim estão caminhando para um grande problema que é a obesidade. Senti que com tudo isso, um projeto desses pode fazer a diferença na qualidade de vida e na formação das nossas crianças (VICENTE).

Dessa maneira, para que haja uma compreensão acerca da trajetória e das conquistas da educação física em Maringá, nota-se que seu traçado não difere muito de outras cidades do Brasil. Segundo Palmieri, Cirino e Lages (2012), na rede de ensino público municipal de Maringá-PR, antes havia apenas teste seletivo para a contratação de professores, sendo que o primeiro concurso para contratação do profissional de Educação Física ocorreu em 1993. A fim de garantir a atuação do professor e legitimar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que define e regulariza o sistema de educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição, em seu capítulo 2 – Art. 26º, 3º parágrafo, define: A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar.

Com o aumento da demanda aconteceu o segundo concurso em 1999 e sequencialmente em 2001, nos quais o resultado do índice de aprovação foi baixo tendo a necessidade então de um novo concurso em 2002 para poder suprir as necessidades das escolas da rede municipal. Com o crescimento contínuo da rede, em 2006 aconteceu o quinto concurso, seguido do mais recente, em 2010. Nesse último concurso foram chamados 108 profissionais para atender ao Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação e a Educação Infantil (PALMIERI, CIRINO, LAGES, 2012).

Neste cenário, duas importantes Leis foram aprovadas para a área da educação física e seus professores, escrevendo assim por meio da administração pública e da secretaria da educação um importante capítulo da educação para Maringá. Foi sancionada a Lei n.8392/2009, que teve como autor o Vereador Flávio Vicente, que determina em seu Art. 1.º, a inclusão da Educação Física no currículo da educação infantil de zero a cinco anos, no âmbito do Município de Maringá, a partir do exercício de 2010. E em seu Art. 2.º, para implementar a medida prevista nesta Lei, a Administração Municipal promoverá o treinamento e a capacitação de pessoal docente próprio.

Sancionada subseqüentemente foi a Lei nº 8992/2011, que teve como autor o Vereador Dr. Carlos Eduardo Saboia, em que determina em seu Art. 1.º, que as aulas de Educação Física realizadas nas escolas da rede municipal de ensino deverão ser ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física, pertencentes ao quadro próprio de funcionários da Administração Municipal. E em seu parágrafo único, incluem-se no disposto no *caput* as aulas de Educação Física ministradas aos alunos da primeira infância.

Para colaborar com este contexto foi perguntado ao autor da referida Lei: Como acontece a elaboração de um projeto de lei? E quais os trâmites para que um projeto possa se consolidar em Lei?

Um projeto de Lei se dá a partir de uma ideia, uma sugestão ou a constatação de um problema. Com isso começamos a desenvolver o texto no formato da Lei, procurando atender o objetivo pretendido sem se opor as Leis maiores como a constituição federal, por exemplo, (VICENTE).

O entrevistado continua,

[...] após terminarmos o texto da Lei, o projeto é protocolado na Câmara e tramita pelas comissões para verificar sua validade jurídica e constitucional. Com isso o projeto vai para discussão em plenária. Ele é apresentado e defendido por seu vereador autor. Mas antes dessa apresentação, normalmente faz-se o que chamamos de lobby, ou seja, uma campanha referente à Lei com os outros vereadores, para garantirmos que teremos força e apoio para a aprovação. Em seguida às considerações de todos, ele é votado. Se receber os votos favoráveis da maioria dos vereadores ele é aprovado em primeira discussão. Para que um projeto seja enviado à prefeitura para sanção do prefeito ele precisa passar por duas votações na câmara. Os vereadores têm direito de propor mudanças no projeto, são as emendas. Se houver alguma emenda aprovada é preciso de três sessões para aprovação do projeto de lei (VICENTE).

Para fortalecer este contexto, a Professora Vânia foi questionada a respeito da opção de escolha pelo Vereador Flavio Vicente para apresentar seu projeto:

A opção pelo vereador Flávio Vicente, foi intencional, por saber que ele também atua como professor do ensino superior e é envolvido com questões e preocupações no campo da educação.

Para o autor da Lei Municipal nº 8392/2009, a sua elaboração teve influência/parceria da professora de educação física Vânia da UEM, pois:

Foi a professora Vânia que me procurou e apresentou o Projeto de Lei, me explicou sobre a necessidade e a importância de se implantar a educação física como componente curricular da educação infantil e que fosse ministrada por professores de educação física formados (VICENTE, 2012).

Observa-se nessa estrutura de organização da construção e efetivação do projeto de lei do município de Maringá-Pr, que o mesmo acontece no instante em que a educação brasileira passa por transformações estruturais, em especial, relacionadas à idade de ingresso das crianças nas séries iniciais do ensino fundamental.

Avançando nesse trajeto, surgiu a preocupação com a ampliação do tempo de ensino obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, promulgada em 1996, o termo educação infantil se refere tanto ao cuidado quanto à educação das crianças de zero a cinco anos. A rede municipal de ensino de Maringá atende à educação infantil de acordo com as seguintes faixas etárias: creche, de zero a três anos, e pré-escola de quatro a cinco anos. A Lei determinou ainda que todos os serviços de atendimento educacional para a primeira infância fossem integrados ao sistema educacional e que as políticas para esse segmento fossem coordenadas pela área educacional (BRASIL, 2009).

Em relação ao processo de transferência de responsabilidade das primeiras séries do ensino fundamental do Estado para a Prefeitura, a Gerente da Educação Infantil de Maringá, Sandra Regina Altoé dos Santos, relatou que em Maringá constantemente tiveram as parcerias Município/Estado em relação ao ensino. As escolas municipais sempre atenderam o ensino fundamental ou o antigo 1ª a 4ª séries e a partir de 2007 foi implantado o ensino de 1º ao 9º anos, sendo que a preocupação com a ampliação do tempo de ensino obrigatório foi efetivado pela Lei n.11.274/2006.

Algumas escolas estaduais atendiam também a educação básica/fundamental, e com o tempo foi passando a responsabilidade ano a ano para o município. De acordo com a gerente da educação infantil, a educação física na educação básica até então era ministrada pelos professores regentes de sala com formação continuada. Durante muito tempo o pedagogo foi o profissional

responsável por estimular todas as competências e habilidades do aluno, além da alfabetização e as disciplinas previstas pelas exigências das políticas educacionais. Tinha também como incumbência ensinar artes, religião e educação física. E a partir das Leis Municipais nº 8392/2009 e nº 8992/2011, as aulas passaram a ser ministradas por professores específicos da área da educação física.

Segundo a gerente da educação infantil, o Ministério da Educação envidou esforços na ampliação do ensino fundamental para nove anos, configurando assim, a efetivação de direito, especialmente daquelas crianças que não têm oportunidade de acesso às instituições educacionais. A implantação do Ensino Fundamental de 9 anos na Rede Municipal de Ensino de Maringá teve início em 2008, com o 1º ano; em 2009, com os 1º e 2º anos; em 2010, com os 1º, 2º e 3º anos; em 2011, com os 1º, 2º, 3º e 4º anos e, em 2012, efetivamente finalizou esse processo.

O município de Maringá possui 58 Centros de Educação Infantil, situados na zona urbana, distribuídos nos bairros, anteriormente de acordo com os terrenos que a Prefeitura possuía para as construções, e atualmente conforme a demanda de inscrições e lista de espera dos bairros. Sendo que 56 CMEI's em funcionamento, dois inaugurados em dezembro de 2012, com o início do funcionamento previsto para janeiro/fevereiro de 2013, e dois em construção, com previsão de inauguração e funcionamento para 2013, atendem aproximadamente onze mil educandos, sendo em torno de seis mil de zero a três anos na creche e, cinco mil de quatro a cinco anos na pré-escola.

Ao se instituir legalmente como primeira etapa da educação básica, como direito das crianças e dever do Estado, como processo de complementação da ação familiar e da comunidade do município de Maringá, as instituições de educação infantil estão integradas à Secretaria de Educação Municipal – SEDUC, com aprovação da Secretaria de Estado da Educação, por meio do Núcleo Regional de Ensino de Maringá – SEED/NRE e, asseguram o atendimento escolar às crianças de zero a cinco anos de idade (SEDUC, 2012).

Conforme legisla a Constituição e a LDBEN, requer a construção, ampliação, implementação e manutenção de espaços físicos adequados, materiais e recursos pedagógicos que auxiliem a apropriação de conceitos básicos e de profissionais com formação específica para atender a demanda de matrícula das crianças dessa faixa etária. É reconhecida a necessidade de um acompanhamento para verificar se as ações realmente estão se efetivando dentro da legalidade e do que foi proposto

quando ainda era um projeto. Diante disso, foi perguntado sobre o processo de elaboração e efetivação da Lei, que de acordo com a Professora Vânia

[...] o projeto foi construído a partir da dissertação, mas participei efetivamente de toda construção do projeto de Lei, acompanhei todo o processo da construção a aprovação na câmara. Acompanhei até a obrigatoriedade do concurso, entretanto, o processo de formação continuada tem sido objeto de outras investigações.

Segundo Vicente, habitualmente procura acompanhar a consolidação de uma Lei após sua aprovação:

Normalmente procuramos saber como andam as Leis que foram aprovadas com um contato mais próximo com o executivo para acompanhar a implantação das Leis aprovadas aqui na Câmara. Geralmente os projetos dão um prazo de 90 dias para a implantação da Lei, isso não quer dizer que uma Lei que foi aprovada seja colocada em prática, às vezes, por motivos financeiros, burocráticos, e até políticos, acabam ficando engavetadas. Mas temos mecanismos legais para acompanhar e cobrar o cumprimento da lei como, por exemplo, os requerimentos.

De acordo com a SEDUC⁵, vale ressaltar ainda algumas ações pedagógico-administrativas que contribuem para além da garantia de vagas, uma educação de qualidade no Município de Maringá:

- Kit escolar de acordo com o ano, os educandos recebem os itens adequados, permitindo a todos, a participação efetiva nas aulas, com todos os recursos necessários, como também um kit uniforme composto por camiseta, bermuda, calça e blusa.
- O acervo de literaturas e livros paradidáticos foi ampliado e atualizado.
- Nos anos de 2006, 2010 e 2011 foram realizados concursos públicos, possibilitando com isso a contratação dos funcionários de acordo com as necessidades. No concurso de 2010, 108 professores de educação física se integraram ao Ensino Fundamental, o Programa Mais Educação e a Educação Infantil.
- O Plano de Carreira dos Profissionais do Magistério foi implantado no ano de 2010, por meio da Lei Complementar 790, valorizando desta forma os

⁵ A SEDUC representa nesse texto o conjunto de professores que elaboraram o Projeto Político Pedagógico da Educação Infantil – versão preliminar – do Município de Maringá-Pr, no ano de 2012.

profissionais, bem como os estudos que os mesmos realizam por conta própria.

- A secretaria de educação a partir de 2010, conta além das psicólogas, também com uma equipe de fonoaudiólogas e nutricionistas.
- Encontros de formação contínua dos professores que foi intensificada nos últimos anos por meio de seminários, palestras, cursos, oficinas e grupos de estudos. Tendo inclusive além dos Seminários voltados para todos os profissionais, seminários e eventos específicos para as Diretoras, os Professores de Arte, Educação Física, da Educação de Jovens e Adultos e do Atendimento Educacional Especializado.

De acordo com informações fornecidas pela SEDUC, em 10 de dezembro de 2012 o número de crianças atendidas com a implantação da educação física como componente curricular da educação infantil, foi de 4.856 crianças de quatro e cinco anos. Destaca-se que não só de boas intenções, metas ambiciosas e determinações legais estão inseridas neste contexto, é necessário que o poder municipal e todas as suas instâncias administrativas estejam unidos para que os projetos e as ações práticas possam ser efetivados de maneira satisfatória e com qualidade. Lembrando que muitos desvios podem ocorrer nesse caminho que podem vir a colaborar e mudar o projeto que estava sendo aspirado.

A construção e implementação de projetos de Leis precisam ser acompanhados por todos os segmentos interessados para garantir os avanços e distanciar os recuos que por ventura acontecem principalmente na educação brasileira. É fundamental que as determinações legais e as normas que estabelecem exigências com relação à formação adequada e continuada dos profissionais, com a estrutura das instituições, com as abordagens metodológicas e suas efetivas aplicações práticas, entre outros aspectos, necessitam ser acompanhadas para garantir, neste caso em relação à educação física na educação infantil, não só a sua legalidade, mas também o seu reconhecimento legítimo.

Ter o reconhecimento do avanço nessa etapa da educação básica e ver a efetivação das ações que contemplem minimamente o conhecimento produzido acerca deste tema, é a conquista, ainda que por força de uma Lei, da educação física como agente colaboradora no processo de formação integral da criança.

Com o objetivo de completar e encerrar esta parte da pesquisa foi perguntado aos entrevistados qual a ideia de educação física infantil, e que importância é atribuída ao se trabalhar com esta disciplina nos CMEI's de Maringá?

Segundo a Professora Vânia,

[...] a educação física infantil, rompe com a linearidade fragmentada de pensar a criança, ressaltar que sua prática é de extrema importância para a área, para o desenvolvimento infantil, isso já estava posto e tem sido objeto de inúmeros estudos e pesquisas. Já é fato consolidado que nossa área contribui significativamente para o desenvolvimento da criança, mas senti que era preciso avançar, por isso ainda que um singelo passo, escolhemos procurar implementar legalmente sua prática e garantir minimamente sua ação nos CMEI's de Maringá. Ser legal não significa ser legítimo, mas com certeza é um bom começo.

Para Vicente,

A educação física infantil pra mim e deve ser também para toda a sociedade, fundamental para o bom desenvolvimento das crianças. São vários os fatores positivos como o desenvolvimento físico e motor e, principalmente, a inserção de uma consciência competitiva saudável nas crianças, sem falar que todos estes fatores colaboram no desenvolvimento cognitivo das crianças e em um futuro com uma qualidade de vida melhor.

Portanto, a opção em entrevistar os envolvidos com a Lei municipal que estabelece a educação física como obrigatoriedade na educação infantil no Município de Maringá-PR se deu em razão da busca pela compreensão do significado legítimo de todos os envolvidos no processo de efetivação da Lei.

Nota-se que o processo de legalidade da educação física nesses espaços de intervenção tornaram-se efetivas conquistas promulgadas pela ação de uma pesquisa acadêmica, tendo sua aplicabilidade e sustentação com retorno a comunidade por meio de uma lei. Entretanto, ainda há que se avançar com relação à legitimidade de sua ação nesses ambientes, uma vez que na lei garante-se o profissional e a disciplina como obrigatórios, entretanto, observa-se no discurso dos envolvidos que a ação e a implementação só se fará legítima quando houver incentivos ao processo de formação continuada e apoio pedagógico para a atuação nesses novos espaços conquistados.

Análise das perguntas/respostas dos questionários

Para a apresentação e discussão dos resultados tomamos como base as dimensões presentes na matriz analítica construída para dar aporte na elaboração dos questionários.

Na **primeira dimensão** da matriz analítica foi verificado o perfil profissional dos professores de educação física, diretoras e pedagogas, atuantes nos Centros de Educação Infantil de Maringá, por meio das questões 1, 2, 3, 4 e 5, tendo como objetivo: diagnosticar se a presença do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil se efetivou.

Com o objetivo de saber se os profissionais que atuam na educação infantil, independentemente do setor ou área de trabalho, participam de formação continuada, e se esta formação tem relação com o campo de atuação dos profissionais pesquisados, foi feita a pergunta: **“Qual seu grau de formação?”**.

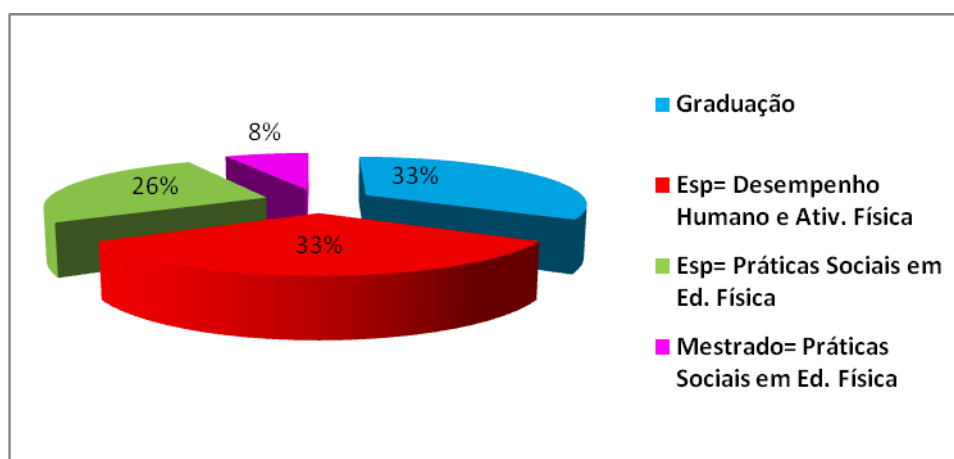


Gráfico 1: Grau de formação dos Professores de Educação Física (%).

Dos 27 professores de educação física participantes da pesquisa, nove (33%) possui apenas a graduação, nove (33%) especialização na área de Desempenho Humano e Atividade Física, sete (26%) especialização na área de Práticas Sociais em Educação Física e, dois (8%) mestrado na área de Práticas Sociais em Educação Física. Nota-se que de acordo com o gráfico 1, a maior parte dos professores, 67% tem pós-graduação, buscando assim uma melhora na formação continuada, e que estas formações condizem com a área de atuação dos profissionais.

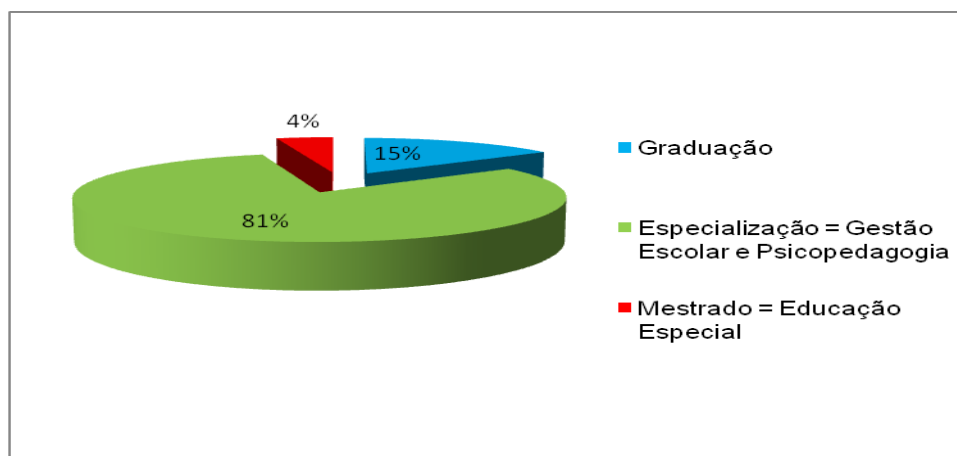


Gráfico 2: Grau de formação das Diretoras dos CMEI's (%).

Para as 46 diretoras participantes, 37 (81%) possuem especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, sete (15%) graduação e duas (4%) mestrado em Educação Especial.

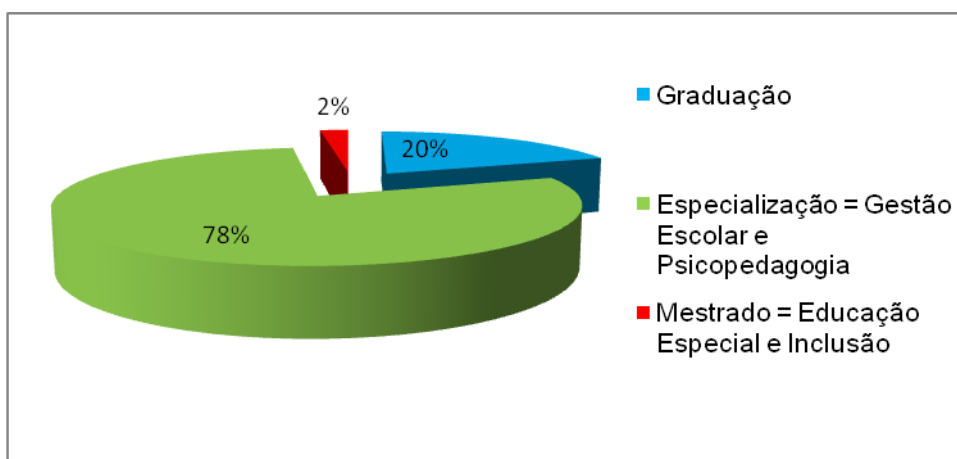


Gráfico 3: Grau de formação das Pedagogas dos CMEI's (%).

Em relação às 46 pedagogas pesquisadas, 36 (78%) possuem especialização em Gestão Escolar e Psicopedagogia, nove (20%) graduação e uma (2%) com mestrado em Educação Especial e Inclusão.

Segundo Cardoso (1997), sabe-se que a formação inicial adequada constitui-se em condição necessária, mas não suficiente, para a obtenção do ensino de qualidade. Sendo assim, é importante verificar como tem se desenvolvido a formação continuada, pois a ação pedagógica implica um conjunto de saberes declarativos aliados a um saber fazer, e esses conhecimentos, reconhecidamente, são adquiridos e modificados ao longo do trabalho profissional.

Arce (2001), ao se posicionar como deveria ser a formação do professor, destaca que:

A formação do professor precisa contemplar as diversas áreas de conhecimento humano para que sua cultura seja vasta. Fornecendo-lhe assim elementos para que possa ensinar os alunos, possibilitando-lhes enxergar a humanidade, seus anseios e necessidades e não somente os seus próprios interesses imediatos. O conhecimento deve inquietar ser uma vacina contra a apatia e o egoísmo. Ainda não possuímos melhor forma de fazer isso do que a leitura e [a aprendizagem]. Eis o que a educação do professor deveria fazer (ARCE, 2001, p. 59).

A busca por uma especialização, aperfeiçoando-se e qualificando-se profissionalmente é um fator que indica melhoria nos recursos utilizados pelo professor. Para Marques (1992), a formação do profissional em educação física não se encerra na formação acadêmica, e sim, estende-se por todo o seu exercício profissional.

De acordo com Kramer (2005), a profissionalização de professores de infância não se dá apenas no meio acadêmico, numa perspectiva teórica, mas num processo construído, de forma contínua, por meio da história vivida na formação prévia (de nível superior), formação na escola/creche/pré-escola (espaços privilegiados dessa formação), formação nos movimentos sociais da categoria e a formação cultural por meio da arte, literatura, música, teatro, museus, bibliotecas, capaz de nos humanizar e fazer compreender o sentido da vida para além da dimensão didática do cotidiano.

A qualidade do trabalho que pode vir a ser encaminhado nesse segmento de ensino estará sujeita a qualificação do educador que a ele se dedique, o que inclui a sua leitura atenta sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem (CAMARGO, 2005, p. 14).

Garanhani (2008) acrescenta:

[...] que a formação do professor, seja ela inicial ou contínua, é ter sempre uma atitude investigativa da própria prática e, constantemente, fazer a sua elaboração por meio do processo contínuo de formação. É ter o compromisso com a profissão escolhida (a docência) e consciência de que suas intenções e ações contribuem na formação de crianças e jovens do nosso país (GARANHANI, 2008, p. 205).

A autora acrescenta que esta formação se faz pelo acesso aos saberes, conceitos e práticas de nossa sociedade que se transformam em ferramenta de

trabalho; pelo respeito às condições de aprendizagem que se faz; pela oferta de possibilidades educacionais e, por fim, pela clareza de que o profissional professor é um dos principais responsáveis pela conquista da autonomia pessoal e profissional das nossas crianças e jovens.

Diante dos resultados pode-se apontar que os profissionais que atuam na educação infantil, independentemente do setor ou área de trabalho, possuem formação continuada relacionada à educação e, que esta formação tem relação com o campo de atuação dos profissionais pesquisados.

Com o objetivo de saber se os profissionais que trabalham com a educação infantil possuem formação no ensino superior condizente com a sua atuação profissional, foi necessário perguntar **“Qual a sua formação no ensino superior?”**

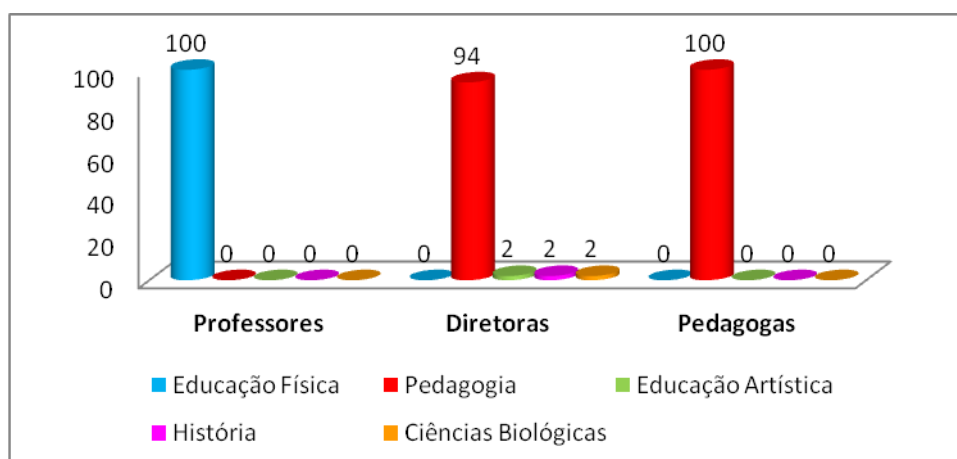


Gráfico 4: Formação no Ensino Superior dos Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas (%).

Considerando o gráfico 4 pode-se observar que dos 27 professores de educação física que participaram da pesquisa, 100% assinalou ser formado em educação física, podendo ser comprovado por meio do processo do Concurso Público Seletivo realizado em 2010, que participaram, em que o requisito essencial para a inscrição era a formação em nível superior, no curso de educação física, em licenciatura.

Das 46 diretoras participantes da pesquisa, 43 (94%) apresentaram formação em Pedagogia, uma (2%) em Ciências Biológicas, uma (2%) em Educação Artística, uma (2%) em História. Para as pedagogas pode-se observar que 46 (100%) possuem formação em Pedagogia. A análise dos dados revelou um aspecto considerado significativo, que é a grande porcentagem de professores com formação superior e, especificamente, em Pedagogia e Educação Física.

Sabe-se que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. A LDB estabelece que o professor da educação infantil deva ser formado em cursos de nível superior (licenciatura em graduação plena).

Pimenta (2004) afirma que Pedagogia forma Pedagogo. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, compete a este Pedagogo uma série de tarefas (BRASIL, 2006): o Art. 4º indica que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto conforme o Art. 5º a: compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social. Além de ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano.

Considerando as especificidades da educação infantil e da educação física, pode-se questionar qual o profissional que deveria trabalhar com a educação física nesse nível de ensino? Constatou-se que, "(...) tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura em Educação Física, uma preocupação em formar professores para intervirem na educação de zero a seis anos" (SAYÃO, 1999, p.223).

Os professores de Educação Infantil, embora ainda sejam uma categoria profissional "em vias de formação" parecem ter consciência da importância da função que desempenham. Isso significa que reconhecem a sua profissão como uma atividade que demanda saberes e habilidades específicas, o que desmistifica a crença de que para trabalhar com crianças basta ter as "habilidades naturais das mulheres" (KRAMER, 2005, p. 9).

Dessa forma um processo de formação deve ser composto de conhecimentos, competências, habilidades e posturas, os quais devem ser aprendidos na universidade. Cabe questionar se essa responsabilidade está sendo aplicada. As universidades estão mesmo interessadas em formar professores,

capacitados a atuarem independentemente das circunstâncias problematizadas do cotidiano educacional?

Neira (2009) vai além e aponta que a carência de conhecimentos mais amplos acerca das questões sociais, históricas e políticas que envolvem a educação levam o jovem professor a assumir posicionamentos distanciados da atual função social da escola, ações didáticas idiossincráticas pautadas no senso comum, silenciamento nos momentos coletivos e uma participação frágil no projeto escolar.

É surpreendente que temáticas presentes no cotidiano de trabalho da maioria dos professores da Educação Básica, como “história da escolarização e seus efeitos sobre a escola atual”, “diversidade cultural das comunidades”, “políticas educacionais e seu impacto na sala de aula”, “planejamento e desenvolvimento curricular em situações adversas”, “legislação educacional”, “a inserção da Educação Física no Projeto Pedagógico da escola”, “as diversas pedagogias da área” etc., nem sequer sejam arranhadas por alguns dos currículos investigados em vários estudos. Talvez decorra daí o sentimento de alienígena que invade o professor iniciante quando adentra a escola (NEIRA, 2009, p. 131).

Neste sentido Ayoub (2001), alerta que quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos licenciados em educação física.

Continua a autora, em decorrência disso, podemos observar que quando há professores de educação física trabalhando em diferentes espaços de educação infantil, acabam atuando, predominantemente, como meros aplicadores de joguinhos que têm como função primordial divertir as crianças. Somos os especialistas em brincadeiras responsáveis pelo corpo, pelo movimento e pela diversão das crianças.

A contribuição da educação física na educação infantil, “para ser relevante e justificada, precisa auxiliar **na leitura do mundo**, por parte das crianças com as quais trabalha, partindo do pressuposto da **construção de si mesmo**, no decorrer desse processo de alfabetização” (GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 1996, p.51).

Observa-se que a educação infantil não só pode como deve, unir-se às diversas áreas de conhecimento em seu plano pedagógico, para que a criança

possa realmente ser vista como um ser indivisível e para que haja a interação que contribua com sua formação integral. A educação física é reconhecidamente uma dessas áreas em que urge unir-se à educação infantil.

Neste pensamento, para Ayoub (2005), refletir sobre educação física na educação infantil é desafiador, sobretudo quando se pensa em possíveis tensões existentes na presença do profissional de educação física inserido no ensino de zero a seis anos. Refere-se, principalmente, à relação entre professor especialista atuando junto com o uni docente (pedagogo). A grande preocupação em torno desse assunto é de assumir já na educação infantil um modelo escolarizante, organizado em disciplinas e com uma abordagem fragmentária de conhecimento.

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60).

Mediante os pressupostos apresentados e mesmo diante de todos os desafios a serem ainda melhorados, corrigidos e superados pela área da educação em geral, chegou-se a conclusão de que os profissionais que estão atuando no momento frente à educação infantil e a educação física, no Município de Maringá possuem formação condizente com sua atuação profissional.

Mediante os dados que foram apresentados acima, sentiu-se a necessidade de saber em que ano os profissionais pesquisados concluíram sua graduação, para isso foi feita a pergunta: **“Qual o ano de conclusão da formação?”**.

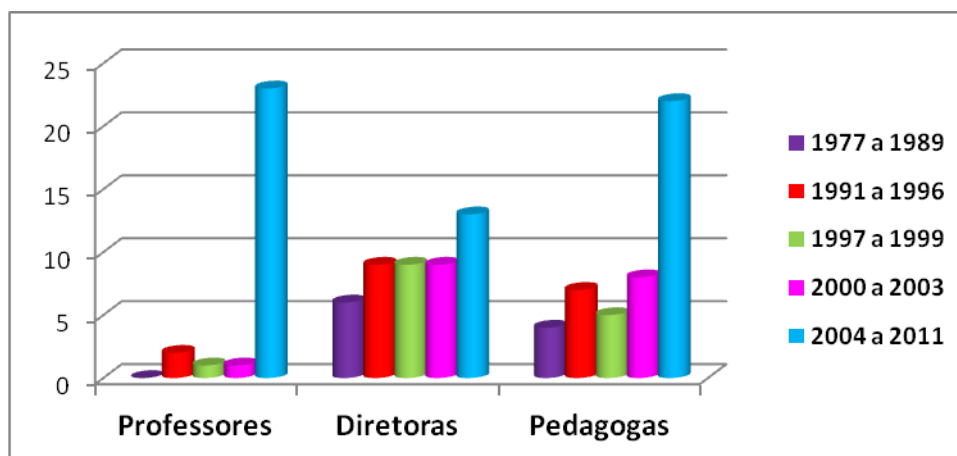


Gráfico 5: Ano de conclusão dos Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.

De acordo com o gráfico 5 pode se observar que entre as três classes de profissionais envolvidos na pesquisa, grande parte se formou no ensino superior entre 2004 e 2011, sendo 23 (85%) professores, 13 (27%) diretoras e 22 (45%) pedagogas, podendo ser considerados como a nova geração de profissionais que estão sendo inseridos no mercado de trabalho e, em especial na educação infantil de Maringá-PR.

A formação docente é cada vez mais exigida pelos mecanismos externos e sistêmicos de avaliação. Veja a insistência, imprescindível e necessária, de formação em nível superior para os profissionais docentes que atuam na educação infantil e nos quatro primeiros anos do ensino fundamental escalonada no PNE (BRASIL, 2001) como exigência dos poderes públicos.

Com a intenção de visualizar um panorama da instituição de formação dos pesquisados envolvidos, foi feita a pergunta: **“Em qual instituição se formou?”**. O objetivo desta pergunta não foi de comparar e/ou verificar a qualidade das instituições de ensino, mas simplesmente de visualizar se a graduação foi realizada em uma instituição pública ou privada.

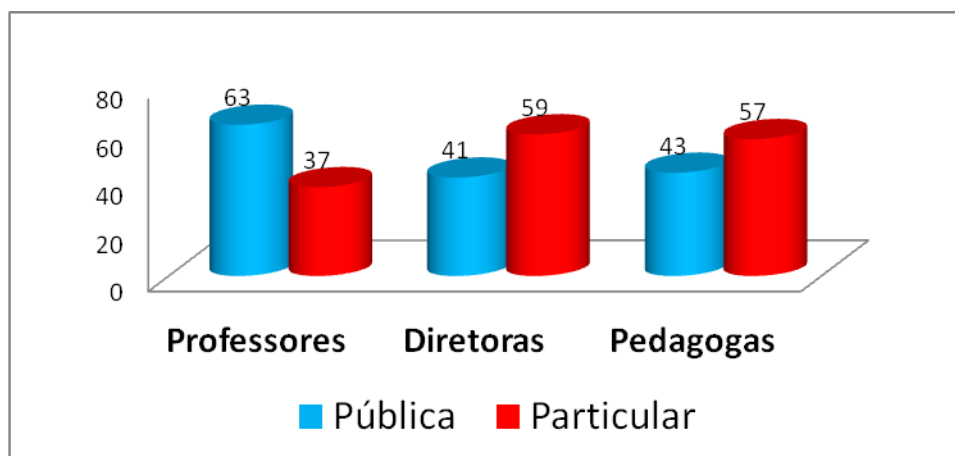


Gráfico 6: Tipo de Instituição em que se formaram os Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas (%).

Verificou-se de acordo com os resultados que em relação aos professores de educação física, 17 (63%) tiveram sua formação em instituição pública e 10 (37%) em instituição privada. Para as diretoras, 27 (59%) em instituição privada, 19 (41%) em pública. Para as pedagogas as respostas foram 26 (57%) em instituição privada, 20 (43%) em instituição pública.

Com relação ao objetivo de saber se os profissionais da pesquisa tiveram experiências durante a graduação com a educação infantil para a inserção neste campo de trabalho, foi feita a seguinte pergunta: **“Durante o processo de formação participou de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionados à educação física infantil? Se sim, especifique”**.

Tabela 1. Participação em projetos de ensino, pesquisa e extensão.

PROJETOS DE PESQUISA	<i>f</i> %					
	Professores	Diretoras	Pedagogas	Professores	Diretoras	Pedagogas
EDUFESC – UEM	1	0	0	3,7	0	0
CIEE – Educação Infantil - Particular	1	0	0	3,7	0	0
Arte Circense	0	1	0	0	2,2	0
Psicomotricidade – Ed. Fis. Inf. - Público	2	1	8	7,4	2,2	17,4
Não participaram de projetos	23	44	38	85,2	95,6	82,6

A tabela 1 possibilita visualizar que a maioria dos pesquisados não participaram durante sua formação de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionados à educação física infantil, ou seja, 23 (85,2%) professores de educação física, 44 (95,6%) diretoras e 38 (82,6%) pedagogas.

Nesse sentido, o estágio profissional curricular também representa um momento da formação em que o graduando deverá vivenciar e consolidar as competências exigidas para o exercício acadêmico profissional em diferentes campos da intervenção, sob a supervisão de um profissional habilitado e qualificado, a partir da segunda metade do curso. Sendo assim, “representa um momento da formação em que o graduando deveria vivenciar e consolidar as competências exigidas para o seu exercício acadêmico profissional” (BRASIL, 2004, p. 4).

Colaborando neste contexto para Ayoub (2005), o estágio supervisionado tem se caracterizado um momento privilegiado na formação para que os alunos possam experimentar o diferente, o novo, o difícil, pois além deles atuarem preferencialmente em grupos nos diversos campos de estágio, nas discussões realizadas nos encontros/aulas semanais, é nesse espaço que encontram momentos propícios para aprofundar suas reflexões, questionamentos, receios, dúvidas e anseios. Esse exercício constante de reflexão e ação, mediado pelas discussões em sala de aula e alimentado pelos registros dos trabalhos realizados em campo, acabam incentivando os alunos para que tentem ousar, experimentando outras possibilidades de ação diferentes das hegemônicas.

Conforme Souza Neto et al. (2008), sobre as novas diretrizes, de maneira geral, no processo de formação de professores, colocam em destaque a tentativa de tornar a prática pedagógica e os estágios curriculares mais condizentes com uma formação integrada em que o cotidiano e a produção de conhecimento se reflitam no exercício da profissionalidade docente.

Diante deste contexto (SOUSA 2003, apud TEIXEIRA, BRAZ e SAMPAIO 2011), acrescenta que a inserção profissional engloba, não só, o acesso ao emprego com as suas características e condicionantes, mas, também, as dinâmicas de realização e satisfação pessoal e profissional, bem como elementos referentes ao reconhecimento da sua capacidade profissional por parte das entidades empregadoras.

Como ilustração Tardif (2002), conceitua o saber docente como um saber plural, formado por saberes provenientes de diversas fontes. Para um maior esclarecimento do conceito propõe um quadro (Quadro 2) de modelo tipológico com a intenção de identificar e classificar os saberes dos professores, como também colocar em evidência suas fontes de aquisição e seus modos de integração no trabalho docente.

Saberes dos professores	Fontes de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Quadro 2. Modelo tipológico dos saberes dos professores Fonte: TARDIF, 2002, p. 63.

Segundo Tardif (2000-b), esse quadro mostra vários fenômenos importantes relacionados ao saber docente, mostra a natureza social do saber profissional. Afirma que todos os saberes nele identificados são utilizados pelos professores no contexto de sua prática pedagógica, ou seja, os professores utilizam constantemente seus conhecimentos pessoais e um saber-fazer próprio. Trabalham com programas e livros didáticos, como também se baseiam em saberes escolares relativos às matérias ensinadas. Integram-nos em sua experiência e recorrem a elementos de sua formação profissional.

[...] pode-se constatar que os diversos saberes dos professores estão longe de serem todos produzidos diretamente por eles, que vários deles são de certo modo exteriores ao ofício de ensinar, pois provêm de lugares sociais anteriores à carreira, propriamente dita, ou fora do trabalho cotidiano. Por exemplo, alguns provêm da família do professor, da escola que o formou e de sua cultura pessoal; outros vêm das universidades; outros são decorrentes da instituição ou do estabelecimento de ensino (programas, regras, princípios

pedagógicos, objetivos, finalidades, etc.); outros, ainda provêm dos pares, cursos de reciclagem, etc. Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc. (TARDIF, 2000-b, p.214-215).

Como aponta Kramer (2005), ao pensar em práticas de formação dirigidas aos profissionais da educação infantil, é necessário conhecer e considerar seus saberes, construídos a partir das dimensões da sua profissionalidade, para que tais práticas sejam capazes de além de promover a autonomia dos sujeitos, expressarem a qualidade da educação.

Segundo Camargo (2005), a qualidade do trabalho que pode vir a ser encaminhado nesse segmento de ensino estará sujeita a qualificação do educador que a ele se dedique, o que inclui a sua leitura atenta sobre o seu espaço de atuação profissional, bem como o seu investimento no estudo e na busca de fundamentação teórica sobre a infância, o cuidado, o ensino e a aprendizagem. Efetivamente, o professor de educação física escolar deve manter-se atualizado com os conhecimentos advindos das pesquisas acadêmicas, encurtando o longo tempo que os resultados dessas pesquisas levam para serem aplicados no dia a dia escolar.

Relembrando o primeiro objetivo específico da pesquisa: diagnosticar se a presença do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil se efetivou. Pode-se afirmar que de acordo com os dados acima apresentados por meio das respostas dos questionários, constatou-se que a presença do professor de educação física se efetivou em quase sua totalidade, e tem sido exercida por professores da área, formados em grande parte entre os anos de 2004 e 2011, em sua maioria com formação continuada. Detectou-se também que a maior parte dos profissionais pesquisados, professores de educação física, diretoras e pedagogas, não tiveram experiências durante a graduação com a educação física infantil para a inserção neste campo de trabalho.

A **segunda dimensão** da matriz analítica foi realizada por meio das questões 6, 7 e 11, bem como pela análise do Projeto Político Pedagógico para a educação física na educação infantil, buscando atender ao objetivo de verificar se a disciplina educação física foi implantada nos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá conforme a Lei nº 8392/2009 determina, foi feita a pergunta: **“A disciplina educação física foi implantada no Centro de Educação Infantil em**

que você trabalha?”. Com o objetivo de verificar se houve sua efetivação, a partir de quando aconteceu sua implantação e, no caso da resposta negativa, qual a justificativa de ainda não ter acontecido este processo.

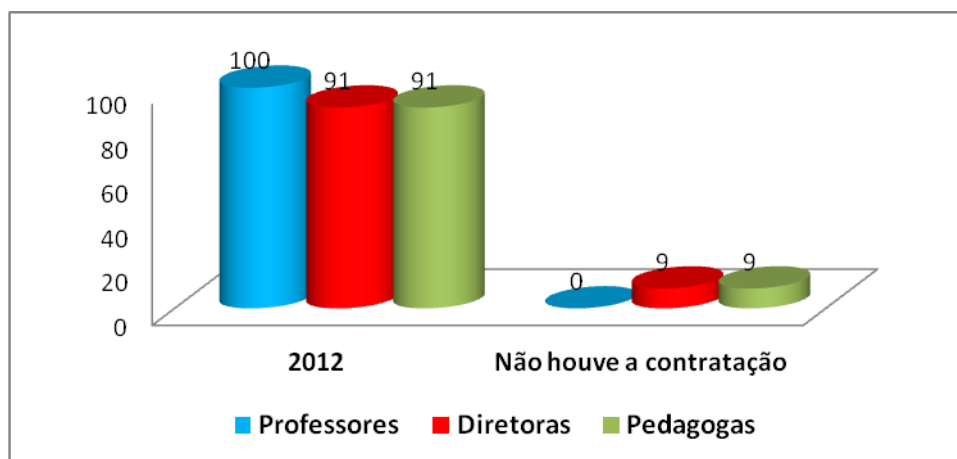


Gráfico 7: Implantação da Educação Física nos CMEIs segundo os Professores de Educação Física, Diretoras e Pedagogas.

Como nota-se no gráfico 7, dos 27 professores de educação física que participaram da pesquisa, 100% confirmou a implantação da educação física em seus CMEI's; 42 (91%) diretoras e 42 (91%) pedagogas, responderam que a disciplina educação física como componente curricular da educação infantil foi implantada nos CMEI's, a partir de abril de 2012, em datas diferenciadas do corrente ano para cada centro de educação infantil, conforme os trâmites legais das contratações. Para os que responderam NÃO, sendo quatro (9%) diretoras e quatro (9%) pedagogas, a justificativa foi que ainda não houve a contratação do professor de educação física no CMEI que trabalha, e que a disciplina até então tem sido ministrada pela professora regente de turma generalista, de maneira mais informal sem os conhecimentos específicos da área.

Regularizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Brasil, 1996), no capítulo 2 – Art. 26, no seu 3º parágrafo define: A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando às faixas etárias e as condições da população escolar [...]. E também implantada no Município de Maringá por meio da Lei nº 8392/2009, em que determina em seu Art. 1º “Fica incluída a Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da educação infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010”. Neste sentido Garanhani (2010) destaca que,

[...] pensar a Educação Física no âmbito dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental é, nos dias de hoje, um desafio, devido à necessidade de abordarmos a sua articulação com outros níveis de ensino (Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental), para superar os distanciamentos da Educação Básica e, simultaneamente, respeitar as especificidades de cada etapa da escolarização (GARANHANI, 2010, p. 69).

Compreender a educação física como componente curricular é desmitificá-la do senso comum e da prática alienada na busca de seu entendimento pedagógico como agente do processo de ensino aprendizagem, no qual o sujeito reconheça seu corpo em movimento e sua subjetividade como linguagem.

Portanto, fica claro que a educação física deve constituir-se em componente obrigatório das escolas de ensino infantil, permitindo que as crianças desenvolvam-se integralmente, em que corpo e mente sejam únicos, sem supervalorização de um em detrimento do outro, uma vez que de acordo com Freire (1997), não é possível matricular apenas os corpos na escola.

Concluiu-se de acordo com os dados analisados, que a disciplina educação física foi implantada em 91% dos centros de educação infantil de Maringá, participantes da pesquisa, como componente curricular da educação infantil, a partir de abril de 2012.

Tendo como foco principal verificar se as aulas que estão sendo ministradas pelos professores de educação física nos CMEI's possuem conteúdos estruturados e quais são os eixos que norteiam os mesmos, foi feita a pergunta: **“Quais conteúdos estão sendo trabalhados nas aulas de educação física infantil?”**.

Tabela 2: Conteúdos trabalhados nas aulas, SEDUC, 2013.

Conteúdos Trabalhados	f %					
	Professores		Diretoras		Pedagogas	
Construção Social /Conhecimento do Corpo	23	85	35	71	42	86
Manifestações Ginásticas	2	7	1	2	3	6
Jogos, Brincadeiras e Brinquedos	16	59	30	61	36	73
Dança	19	70	26	53	33	67

Uma das preocupações dessa pergunta foi a de investigar a representação que os professores têm dos conteúdos desenvolvidos no trabalho da educação física na educação infantil. Convém esclarecer que como foi uma pergunta aberta, os professores apontavam quantos conteúdos achassem necessários e a forma da escrita também ficou livre. Para uma melhor organização e análise, as respostas

foram agrupadas em blocos de conteúdos estruturantes e específicos, como construção social/conhecimento do corpo, manifestações gímnicas, etc.

Referente à tabela 2, pode se observar que de acordo com os dados, 85% dos professores de educação física, 71% das diretoras e 86% das pedagogas, apontaram que os conteúdos que estão sendo trabalhados nas aulas de educação física são relacionados à Construção Social e Conhecimento do Corpo, que engloba conteúdos específicos como esquema corporal; tônus, postura e equilíbrio; lateralidade; orientação espacial e temporal.

Levando em consideração as Manifestações Ginásticas como conhecimento abordado, apenas 7% dos professores de educação física, 2% das diretoras e 6% das pedagogas, citaram como conteúdo trabalhado nesta área. Para os Jogos, Brincadeiras e Brinquedos, que englobam jogos motores, brincadeiras, jogos de construção, jogos populares, jogos de raciocínio, 59% dos professores de educação física, 61% das diretoras e 73% das pedagogas, disseram fazer parte dos conteúdos nas aulas de educação física.

E para a Dança que engloba os brinquedos cantados, cantigas de roda, dramatização e atividades rítmicas e expressivas, 70% dos professores de educação física, 53% das diretoras e 67% das pedagogas, responderam ter este como conteúdo das aulas.

Sobre o assunto, Oliveira (2004) alerta que as demais disciplinas possuem conteúdos sistematizados que indicam o que trabalhar ao longo das séries escolares, fato que não acontece com a educação física, gerando dúvidas, trabalhos desarticulados e sem sequência lógica. Nesse contexto, Betti e Zuliani (2002, p.77) sugerem que os conteúdos deveriam seguir uma lógica de crescente complexidade no decorrer das séries escolares, “tanto do ponto de vista estritamente motor (habilidades básicas à combinação de habilidades, habilidades especializadas, etc.) como cognitivo (da simples informação à capacidade de análise, de crítica, etc.)”.

Nesse cenário, o olhar dos educadores para as atividades corporais deve ser ampliado e, para tanto, Garanhani (1998) afirma que, as instituições educacionais que trabalham com crianças de zero a seis anos de idade devem priorizar não só as ações pedagógicas relacionadas ao desenvolvimento dos aspectos cognitivos e sócio-afetivos, mas também as relacionadas às habilidades motoras, uma vez que estas proporcionarão à criança o domínio e, a consciência da sua movimentação

corporal, que se apresenta como condição para a expressão corporal e adaptabilidade social.

De acordo com Oliveira (2007), um currículo reformulado para a educação infantil, configura-se na ação concreta de uma instituição que busca transmitir os conhecimentos elaborados ao longo da história e que,

[...] deve considerar a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhe sejam dadas condições para compreender os fatos e os eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador. [...] Dessa forma, a organização curricular abre mão de um ambiente de silêncio e obediência e concretiza situações nas quais as crianças se mostram exploradoras e são reconhecidas como interlocutoras inteligentes que constroem argumentos no confronto com situações estimulantes (OLIVEIRA, 2007, p. 48 e 51).

Isso envolve respeitar ritmos, desejos e características do pensamento infantil. Para a SEDUC (2012), as crianças de zero a cinco anos estão vivendo nesta fase de maneira muito peculiar, o processo de apropriação da cultura mediado pelos sujeitos sociais, o que possibilita o contato com diversos conteúdos de diversas naturezas. Aos envolvidos com o trabalho na educação infantil, cabe então possibilitar o acesso a esses conhecimentos, “oportunizando a sua ampliação, por meio das formas específicas utilizadas por essas crianças para compreenderem o mundo (SEED, 2006, p. 53)”.

Diante disto, a rede municipal de Maringá na educação infantil estabeleceu como eixos norteadores do trabalho a **psicomotricidade**, a **cognição** e a **afetividade**, entendendo-os como elementos centrais para um desenvolvimento global, além de buscar por meio deste currículo não somente delimitar conteúdos mínimos, mas sim possibilidades máximas de trabalho com as crianças.

Segundo a Proposta Curricular da Secretaria de Educação Municipal de Maringá, as características e especificidades da infância deverão nortear a prática pedagógica da educação física e dos anos iniciais do ensino fundamental, tomando como base os eixos propostos por Garanhani (2004):

1. Aprendizagens que envolvam movimentações corporais para o desenvolvimento físico e motor, proporcionando assim o conhecimento, o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a **autonomia e identidade corporal** infantil.
2. Aprendizagens que levem a compreensão dos movimentos do corpo

como uma linguagem utilizada na interação com o meio, por meio da **socialização**. 3. Aprendizagens que levem a **ampliação do conhecimento de práticas corporais** historicamente produzidas na e pela cultura em que a criança se encontra (SEDUC, 2012, p.156).

Atualmente, estudiosos da educação física na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental estão se preocupando em discutir e apresentar elementos teóricos e metodológicos para uma concepção de educação escolar que valorize o movimento do corpo como uma linguagem do processo de apropriação, reflexão e construção da cultura da nossa sociedade. Dentre eles estão Garanhani (2001-2002 2004 e 2008); Ayoub (2005); Silva (2005); Neira (2008); Freitas (2008), e seus estudos levam a seguinte compreensão:

Ao entender que a criança integra determinado grupo social considera-se que sua educação é mediada por relações simbólicas. Essas relações são marcadas por elementos políticos, econômicos, éticos e estéticos como: classe, gênero, etnia, raça, religião, profissão dos pais etc., os quais configuram a especificidade do grupo social a que pertence. Em síntese no contexto sócio-histórico ao qual a criança está inserida, esta se apresenta como um sujeito que produz e é produzida pela cultura, e o movimento do corpo poderá ser entendido como forma de expressão de significados da cultura a qual pertence. Sendo assim, a educação escolar se constitui o meio privilegiado para o conhecimento, ressignificação e sistematização das relações simbólicas que a criança integra (GARANHANI apud SEED, 2010, p. 72).

Assim, pode-se dizer que as aulas que estão sendo ministradas pelos professores de educação física nos CMEI's de Maringá possuem conteúdos⁶ estruturados e eixos que os norteiam, em consonância com a literatura da área e as leis que a regem.

Para saber se os professores de educação física possuem conhecimento no que se refere às abordagens metodológicas necessárias para esta faixa etária, e como se fazem presentes em sua prática docente, foi realizada a pergunta: **“Qual abordagem metodológica é utilizada nas aulas de educação física infantil e quais características se fazem presentes em sua prática docente?”**.

⁶ De acordo com as informações da SEDUC, cabe ao professor de educação física que atua na educação infantil, acompanhar semanalmente a rotina e o cotidiano das ações desenvolvidas pela professora regente. O que significa que das 2horas/aulas que são destinadas a essa prática o professor irá acompanhar as crianças nas suas atividades de rotina, e incluir o trabalho relacionados às especificidades da disciplina de acordo com o planejamento que se encontra até o momento da pesquisa em construção, utiliza-se a versão preliminar, da referida secretaria do município de Maringá.

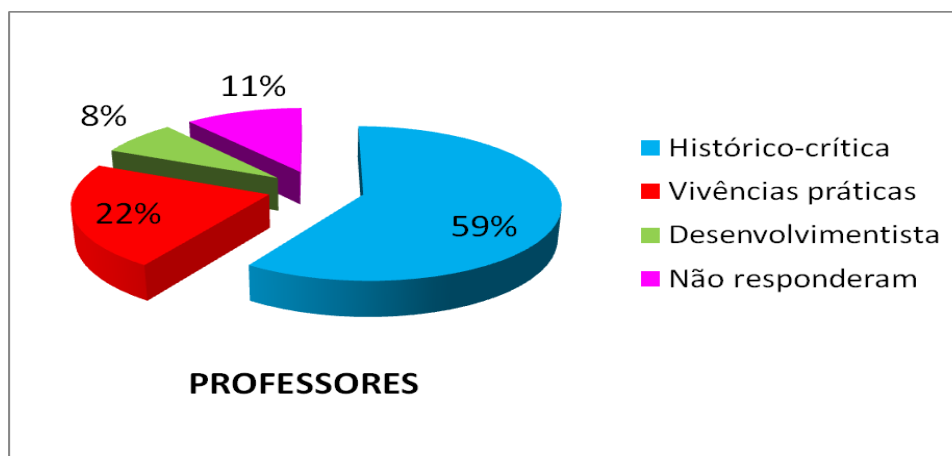


Gráfico 8: Abordagem Metodológica utilizada na Educação Física Infantil.

Conforme o gráfico 8 os resultados mostram que 16 (59%) professores de educação física responderam que utilizam como abordagem metodológica a Histórico-Crítica baseados em Saviani e Gasparin; 6 (22%) responderam que usam Vivências Práticas como referenciais nas aulas; 2 (8%) usam a abordagem Desenvolvimentista e, 3 (11%) não responderam ou não souberam responder. Outra observação importante foi que nenhum dos pesquisados respondeu ao complemento da pergunta: quais características se fazem presentes em sua prática docente, o que pode demonstrar certa falta de conhecimento sobre o assunto abordado.

A rede municipal de ensino de Maringá não é um sistema próprio de educação, portanto, a mesma encontra-se vinculada à Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED), a qual publicou em 1990 o Currículo Básico para a Educação Pública do Paraná, que além de ser a proposta curricular sistematizada para todas as escolas públicas, destacou-se como documento teórico-metodológico norteador e orientador do currículo de muitos municípios paranaenses. Este documento ressalta que “a educação existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitem o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rendimentos desse saber” (SAVIANI, 1986, p. 9).

O mesmo documento, ao tratar do desenvolvimento do ser humano e a aquisição de conhecimentos na escola, assinala que o “desenvolvimento é um processo integrado, que abrange todos os aspectos da vida humana (físico, emocional, cognitivo e social), no complexo, no qual diversas funções são formadas” (SEED, 1990, p. 19). Na infância, a compreensão das coisas é construída a partir da ação concreta no real. A atividade da criança, desta forma, é fundamental.

Essa linha de pensamento da Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani em 1980, e adotada pela Secretaria de Educação de Maringá, tem sua base teórica fundamentada na Teoria Histórico-Cultural e no Materialismo Histórico-Dialético. A proposta de Saviani visa auxiliar e orientar a ação pedagógica no interior das escolas. É uma concepção que considera as relações sociais e a história do indivíduo. Assim, todo e qualquer trabalho escolar deverá iniciar-se partindo do que os estudantes já trazem consigo ascender para as abstrações o conhecimento científico-cultural, culminando em ações que extrapolem a sala de aula.

Gasparin (2009) propôs, a didática para a pedagogia histórico-crítica, entendendo-a como a práxis pedagógica. Esta didática se estrutura em quatro níveis: 1- A teoria do conhecimento do materialismo histórico-dialético; 2- A teoria histórico-cultural vygotskyana; 3- A pedagogia histórico-crítica; 4- A didática da pedagogia histórico-crítica. Para orientar o trabalho do professor em sala de aula, o autor organizou a nova didática em cinco passos, sendo: 1- Prática social inicial; 2- Problematização; 3- Instrumentalização; 4- Catarse; 5- Prática social final. Segundo Gasparin (2011), a pedagogia histórico-crítica:

[...] é uma leitura de mundo, de educação e do processo de ensino e de aprendizagem dos conteúdos científico-culturais na escola, Nessa perspectiva, ela se torna uma maneira diferenciada de encaminhar o pensamento educacional escolar do qual resultam ações consequentes na prática do professor. Assim, ela se constitui um método, isto é, um caminho amplo, mas diferenciado, por meio do qual se busca atingir um objetivo (GASPARIN, 2011, p. 17).

Assim, pode-se dizer que a SEDUC ao adotar a pedagogia histórico-crítica atua em conformidade com a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, a qual estabelece no Título I, da Educação, Art. 1º, parágrafo 2º, que a educação escolar deverá estar vinculada ao mundo do trabalho e à prática social. Para Betti e Zuliani (2002), a concepção de educação física e seus objetivos na escola devem ser pensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica, a qual deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento.

Contudo, vale lembrar que 30% dos professores indicaram como abordagens metodológicas a Desenvolvimentista e Vivências Práticas como referenciais para se trabalhar na educação infantil. A partir dessa constatação, é compreensível que

enquanto a educação física tinha a conotação apenas de atividade complementar e era relativamente isolada e excluída dos currículos escolares tendo que passar constantemente por mudanças e adaptações para se firmar na área da educação, como contribuição surgiram neste cenário várias abordagens teórico-metodológicas que caracterizam a educação física.

Tani et al. (1988), apontam que a abordagem desenvolvimentista tem como conteúdo as habilidades básicas: locomotoras, manipulativas e de estabilização, e as habilidades específicas estão relacionadas à prática dos esportes, do jogo e da dança. Pode-se dizer que ela é pautada no desenvolvimento/aprendizagem motora. Simão (2005) salienta a influência do modelo esportivista, que se baseia no desenvolvimento de habilidades motoras necessárias para uma futura performance esportiva.

Nesta abordagem é clara a preocupação com o movimento do corpo, de modo que infere a contribuição desses no desenvolvimento infantil, tendo como base estágios de desenvolvimento que determinam o que a criança faz em cada idade. O desenvolvimento motor é foco principal do trabalho nesta concepção que tem a ambição de modelar por meio de testes os progressos motores das crianças, que devem corresponder àqueles apresentados em tabelas cronológicas.

É de reconhecimento geral que a prática é um meio importante para se adquirir o conhecimento sistematizado acerca do movimento humano, sobretudo na educação infantil. Todavia, considerar vivências práticas como abordagem metodológica, significa que alguns professores desconhecem a indicação da SEDUC quanto à utilização da pedagogia histórico-crítica ou consideram uma forma de se trabalhar como se esta fosse uma abordagem metodológica.

Para Betti e Zuliani (2002), “a concepção de Educação Física e seus objetivos na escola devem ser repensados, com a correspondente transformação de sua prática pedagógica, a qual deve assumir a responsabilidade de formar um cidadão capaz de posicionar-se criticamente diante das novas formas da cultura corporal de movimento”.

Deparou-se aqui mais uma vez, como já aconteceu na pergunta número dois, com um problema recorrente, de quem é a responsabilidade em relação à falta de fundamentação teórica, dos conhecimentos, competências, habilidades e posturas que os profissionais da área devem ter frente a este campo de trabalho? A culpa será dos cursos de licenciatura em educação física sem a devida preocupação em

formar professores para intervenções na educação infantil, ou dos próprios professores que já concluem sua formação com ares de cansaço, sem motivação e interesse para o aprofundamento necessário nos conhecimentos que cada campo de atuação exige?

Diante deste problema Facci (1998) esclarece, que

[...] o significado do trabalho do professor é formado pelo seu objetivo de ensinar, tendo como finalidade a apropriação do conhecimento pelo aluno, consciente das condições reais e objetivas do processo ensino-aprendizagem. Pensando no sentido subjetivo do trabalho docente, é preciso estar atento ao que motiva, ao que incita o trabalho do professor, ou seja, qual é o sentido pessoal da atividade para o professor. A unidade básica do trabalho docente seria o sentido que tem para o professor as ações que ele realiza em seu trabalho (...) quando o sentido pessoal do trabalho do professor separa-se do significado dado socialmente pode considerar-se que esse trabalho é alienado e pode descaracterizar a prática educativa escolar (FACCI, 1998).

Ainda para completar esta dimensão da matriz analítica que trata de verificar se a disciplina educação física foi implantada nos CMEI's de Maringá, foi realizada uma análise do projeto político pedagógico (PPP) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda em versão preliminar, com o objetivo de visualizar as especificidades da educação física neste documento.

Para que a Educação Física no âmbito da educação de zero a seis anos possa situar-se no PPP das instituições educativas, faz-se necessário incorporar a produção decorrente das discussões acerca da Pedagogia da Educação Infantil e iniciar um processo de formulação/reformulação das práticas pedagógicas, pensando-as à luz dos espaços de vivência das crianças nas instituições voltadas para as crianças pequenas e da reflexão/sistematização/produção desses processos (SAYÃO, 2002b, p. 48).

O projeto político pedagógico de acordo com Veiga (1995), ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que intentam, requer a definição de fins. Assim todos deverão decidir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar.

Segundo Kishimoto (1996), a palavra currículo é derivada do termo latim **currus**, que significa carro, carruagem, lugar onde se corre, e seu uso metafórico

em educação seria um caminho, uma direção que orientaria o percurso para atingir certas finalidades. Não estabelece diferença conceitual entre proposta pedagógica e currículo, por compreender este último de forma ampla, dinâmica e flexível. Kramer (1996) aponta que um currículo ou proposta pedagógica reúne tanto as bases teóricas quanto as diretrizes práticas nelas fundamentadas e os aspectos de natureza técnica que viabilizam sua concretização.

O currículo é um caminho nascido de uma realidade que pergunta e é também busca de uma resposta. É um diálogo 'situado', pois toda proposta traz consigo o lugar de onde fala, a gama de valores que a constituem, as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. Sendo assim, não existe uma resposta pronta e acabada para um currículo; ele é um caminho a ser construído. Reconhecemos essa característica e consideramos também impossível definir o que ensinar sem a clareza do por que, para quem, por quem, como e onde. Isso engloba uma série de hipóteses e pontos de partida, um conjunto de princípios e ações (KRAMER, 1996).

Observa-se que existe uma proposta pedagógica, ainda em versão preliminar, nos CMEI's de Maringá, demonstrando o cumprimento do que é ressaltado na LDBEN 9.394/96, em seu Art. 12, quando afirma que "os estabelecimentos de ensino, respeitadas às normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica (BRASIL, 1996)". Um projeto político pedagógico, conforme ressalta Soares et al. (2009, p. 27), "representa uma intenção, ação deliberada, estratégia. É político porque expressa uma intervenção em determinada direção e é pedagógico porque realiza uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade explicando suas determinações".

As características e especificidades da infância devem nortear a prática pedagógica da educação física na educação básica, com isso o PPP da educação infantil de Maringá segue os eixos propostos por Garanhani (2004), como já demonstrados anteriormente, contendo as aprendizagens para a **autonomia e identidade corporal** infantil, aprendizagens para a **socialização** e aprendizagens para a **ampliação do conhecimento de práticas corporais**.

Como propõe a autora, estes eixos devem se apresentar integrados no fazer pedagógico da educação física dos anos iniciais do ensino fundamental, embora a elaboração das atividades possa ocorrer a predominância de um sobre o outro conforme as características e necessidades de cuidado/educação, presentes em

cada idade da infância. A integração desses eixos, nas práticas pedagógicas da educação física, se faz pelo **brincar**, que se apresenta na educação da infância como um princípio pedagógico, pois segundo Leontiev (1988),

[...] é no brincar que a criança adapta as suas condições a do objeto e/ou às condições exigidas pela ação, com a preservação do próprio conteúdo da ação. É neste processo que ela consegue experimentar, explorar e compreender os significados culturais presentes no meio, conseqüentemente, elaborar e/ou ressignificar o seu pensamento.

Neste cenário pode-se dizer que legalmente a disciplina educação física foi implantada nos 91% dos centros de educação infantil de Maringá, como componente curricular da educação infantil, a partir de abril de 2012. Os professores indicaram os conteúdos estruturados e eixos que os norteiam, em consonância com a literatura da área e as leis que a regem. Em relação à abordagem metodológica adotada pela SEDUC, alguns professores demonstraram desconhecimento. Foi analisado o projeto político pedagógico (PPP) da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, ainda em versão preliminar, com o objetivo de visualizar as especificidades da educação física neste documento.

Na **terceira dimensão**, foram analisadas as perguntas 8 e 9 com o objetivo de identificar as ações políticas municipais para a inserção do professor de educação física nesse ambiente, por meio de remanejamento ou abertura de concurso público.

Tendo como objetivo saber a opinião dos professores de educação física e das demais áreas em relação à implantação da disciplina como componente curricular na educação infantil, foi solicitado aos pesquisados: **“Dê sua opinião sobre como a Lei Municipal nº 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área, poderá contribuir para a educação infantil”**.

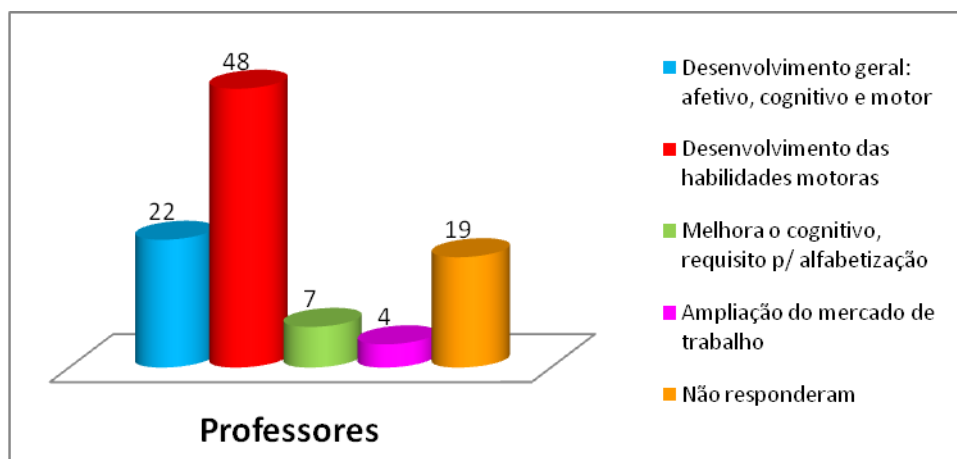


Gráfico 9: Opinião dos Professores sobre a Lei nº 8392/2009.

Em relação ao gráfico 9 pode se notar que 13 (48%) professores responderam que a disciplina educação física como componente curricular da educação infantil pode contribuir no desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, seguido de seis (22%) professores que indicaram o desenvolvimento geral: afetivo, cognitivo e motor, podendo ser articulado com a melhora da parte cognitiva como requisito essencial para a alfabetização, foram dois (7%) professores. Para os que não responderam esta questão representam uma parcela significativa entre os pesquisados em número de cinco (19%), indicando que não quiseram responder ou não souberam responder em relação ao que foi perguntado. Ampliação do mercado de trabalho, um (4%) professor indicou com pouca expressividade, como contribuição da implantação da Lei para a educação infantil.

Analisando os resultados, observou-se que a maioria dos professores ainda concebe a educação física desvinculada do desenvolvimento integral da criança. Esse fato pode ser considerado negativo, pois não aponta para o princípio da totalidade no desenvolvimento infantil, como indicada na proposta curricular utilizada pela rede municipal de ensino de Maringá, que mesmo estando fundamentada na pedagogia histórico-crítica, há maior ênfase no que se refere ao desenvolvimento motor das crianças. Em contra partida, ainda em primeiro plano, a análise dos dados também demonstra uma tendência de alguns professores em considerar a educação física dentro de um contexto global de desenvolvimento infantil. Esse resultado pode ser considerado positivo, se relacionado ao princípio da totalidade no desenvolvimento humano.

Segundo Palmieri et al. (2012), como observado a LDB nº 9.394/96, já previam a inserção desse profissional, e dessa maneira os gestores da rede definiram por atender com urgência essa Lei, haja vista que é na educação infantil

que o educando, como ser em desenvolvimento, precisa desenvolver suas competências e habilidades, como: coordenação motora fina e grossa, lateralidade, esquema corporal, orientação espaço temporal, equilíbrio, tonicidade, autonomia, entre outros.

Em se tratando da postura do profissional que ministrará aulas de educação física infantil escolar, Batista (2001) afirma ser necessária seriedade e direcionar o trabalho em busca da realização dos objetivos propostos,

É necessário que os profissionais da área se proponham a um trabalho sério e bem direcionado para que não se fuja dos objetivos propostos que é o de educar a mente, agindo sobre as atividades de socialização, conscientização, memorização e o físico, interagindo sobre capacidades naturais, tais como saltar, lançar, arremessar, pois estão acopladas às atividades práticas aplicadas (BATISTA, 2001, p. 85).

Considerando a aula de educação física infantil escolar uma área ampla, que permite e favorece a interdisciplinaridade e a reflexão, Buseti et al. (1998) afirmam que as áreas interdisciplinares favorecem a educação, principalmente aos interessados em promover novas formas de educação,

As principais fontes de reflexão para quem estiver interessado nas novas formas de educação provêm de áreas interdisciplinares. As orientações convergem para o mundo subjetivo: pensamentos, sentimentos, sonhos, imagem corporal, processos intuitivos, fantasias e sensações corporais estão revalorizados (BUSETI et al., 1998, p.62).

Pode-se concluir que mesmo 48% dos professores, ou seja, 13 respondendo que a disciplina educação física como componente curricular da educação infantil pode contribuir apenas para o desenvolvimento das habilidades motoras das crianças, cumpri-se a Lei nº 8392/2009, colocando a disciplina educação física como integrada ao processo de construção do conhecimento da criança, fundamentando-se no Art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases, que se refere ao desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social. E os princípios norteadores do Conselho Nacional de Educação complementando que a criança é um ser completo, total e indivisível.

Ainda com o objetivo de obter a opinião das diretoras e pedagogas acerca da implantação da educação física como componente curricular da educação infantil, no gráfico 10 se observou que 18 (39%) diretoras e 20 (43%) pedagogas responderam

que, poder contar com o docente com formação específica para trabalhar os conteúdos necessários que competem à área é uma contribuição positiva para a educação infantil. A contribuição no desenvolvimento global da criança, sendo 19 (41%) diretoras e 14 (30%) pedagogas, responderam que são os fatores mais importantes que foram justificados para essa implantação. Uma parcela de seis (13%) diretoras e nove (20%) pedagogas considerou que o avanço na educação no processo ensino aprendizagem é um fator destacado e uma parcela de três (7%) de cada não responderam.

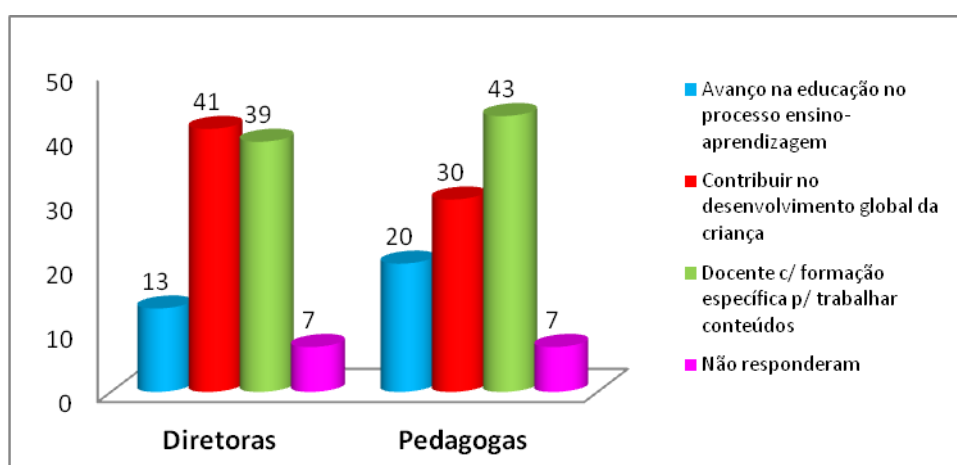


Gráfico 10: Opinião das Diretoras e Pedagogas sobre a Lei nº 8392/2009.

Analisando os resultados verificou-se que a opção das diretoras e pedagogas pelo docente com formação específica é considerada a ideal para o desenvolvimento do trabalho de educação física, foi o que teve maior destaque. Esse resultado tem implicações importantes quando se relaciona esta questão às justificativas para tal posicionamento. Diante desse resultado Sayão (2002) diz que,

[...] diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60).

Nesse sentido, apontamos a importância da criança ter acesso à educação física a que tem direito. E nessa direção Freire (2002) destaca a relevância de este ser um trabalho desenvolvido por um profissional da área.

Se a pessoa mais competente para cumprir a tarefa aqui discutida for o profissional de Educação Física, então deveria ser ele o indicado pelo poder público para realizar essa tarefa. Se ele não possuir essa competência, e a professora de sala sim, não há dúvidas de que ela seria a profissional mais indicada. [...] Não adianta determinar, por resoluções oficiais, que a professora de sala ministre aulas de Educação física. Decretos, portarias e leis não satisfazem as exigências de competência, assim como contratar um professor de Educação Física despreparado para tal função só pioraria o quadro existente (FREIRE, 2002, p. 79-80).

Mediante os resultados apresentados em que professores de educação física, diretoras e pedagogas atuantes na educação infantil opinaram sobre como a Lei Municipal n.8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área, poderá contribuir para a educação infantil. Ficou a impressão de que os profissionais das outras áreas valorizam, acreditam e esperam que a educação física possa realmente se consolidar como contribuição para o desenvolvimento integral das crianças nessa faixa etária.

Quanto aos professores, considerando que a contratação destes profissionais ainda é recente para atuarem na rede municipal de ensino de Maringá, ficou a sensação que há insegurança para assumirem verdadeiramente o campo de atuação em que foi aberto. Recomenda-se que os estudos futuros possam captar melhor as opiniões dos professores das redes de ensino (municipal, estadual e particular), bem como de outros estados e regiões, com a esperança de que esta postura tenha se modificado mais positivamente.

Com o intuito de verificar como aconteceu o processo de contratação do professor de educação física nos CMEI's, foi necessário fazer a pergunta: **“Como se deu o seu processo de contratação?** (para os professores de educação física). **Concurso público ou remanejamento de outras áreas do setor educacional.** E para os demais profissionais (diretoras e pedagogas), a pergunta foi: **No centro de educação infantil em que você atua, foram contratados professores de educação física para atender o disposto na Lei Municipal nº 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área?**

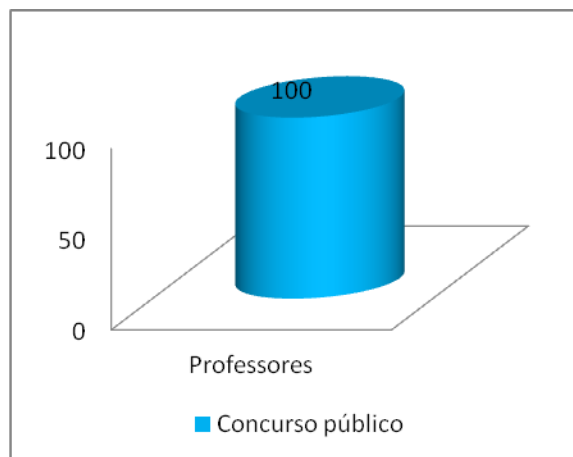


Gráfico 11: Processo de contratação.

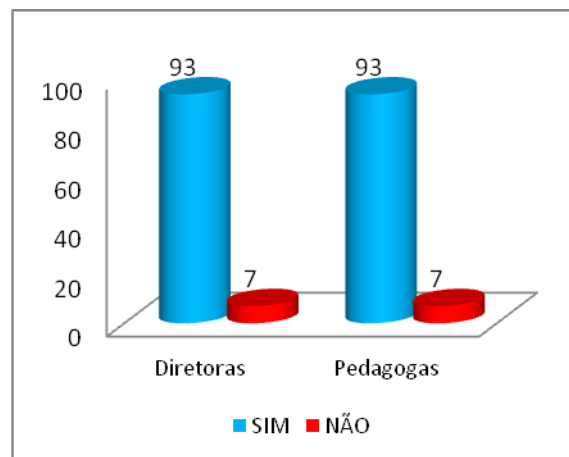


Gráfico 12: Professores foram contratados

De acordo com as respostas do gráfico 11 verificou-se que o processo de contratação dos professores de educação física foi 100% por meio de Concurso Público. Sendo que destes, 20 são do sexo feminino e sete do sexo masculino. Dessa maneira foi identificada uma ação política municipal para a inserção do professor de educação física nesse ambiente por meio da Lei n.8992/2011, que em seu Art. 1º determina: “As aulas de Educação Física realizadas nas escolas da rede municipal de ensino deverão ser ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física, pertencentes ao quadro próprio de funcionários da Administração Municipal”. E em seu Parágrafo Único: “Incluem-se no disposto no caput as aulas de Educação Física ministradas aos alunos da primeira infância”.

Observando o gráfico 12 ressaltou-se que das 46 diretoras e 46 pedagogas que responderam as perguntas, 43 (93%) de cada área, afirmaram que foram contratados professores de educação física para atender o dispositivo na Lei Municipal n.8392/2009, que torna obrigatória a presença da disciplina educação física como componente curricular ministrada por um professor da área. E, três (7%) diretoras e três (7%) pedagogas responderam que a presença do professor de educação física ainda não foi efetivada.

Estes dados foram confirmados com as assessoras pedagógicas da educação física na SEDUC, em que mostraram por meio de documentos, que dos 56 CMEI's em funcionamento, ainda três continuam sem professores de educação física, por alguns motivos apontados por elas como: desistência de alguns professores no momento da efetivação do contrato, ao saberem a faixa etária dos alunos; desistência após a efetivação do contrato, por transferência ou motivos de saúde, gerando todo o processo burocrático em que demanda chamar os professores que estão na fila à espera de vagas e realizar todo o processo

novamente, ocasionando um tempo entre a contratação e a presença efetivada do profissional no local de trabalho.

A adequação da grade horária de cada professor, visto que o número reduzido de professores em relação ao número dos CMEI's está relacionado ao número de turmas disponíveis de cada centro de educação infantil para a educação física, pois neste momento o atendimento com a educação física está sendo somente para alunos de quatro e cinco anos de idade. Neste sentido, tem professor que para completar a carga horária de 20 horas/aulas semanais teve que assumir até quatro CMEI's. Considerando que cada turma é atendida na educação física uma vez por semana, durante duas horas/aulas, que envolve desde buscar as crianças na sala de aula, encaminhá-las ao local da aula específica, ministrar a aula, levá-las ao banheiro para a higiene pessoal e levá-las de volta para a sala de aula.

Outros motivos apontados foram que os CMEI's que se localizam mais afastados do centro da cidade, apresentam sempre dificuldade em alocar seus profissionais pela distância e locomoção; e, também foi apontado o período eleitoral, em que não é permitido contratações em instituições públicas, foram os motivos para a ausência dos professores de educação física. De acordo com as informações e verificado nos documentos, dos três CMEI's que ainda não têm professores contratados, somam-se seis turmas para serem atendidas. As contratações devem ser efetivadas e as vagas preenchidas entre janeiro e fevereiro de 2013, informado pelas assessoras pedagógicas da SEDUC.

Concluindo esta dimensão que teve como objetivo identificar as ações políticas municipais para a inserção do professor de educação física nesse ambiente, por meio de remanejamento ou abertura de concurso público, pode-se apontar que o processo de contratação do profissional da área para atuar na educação infantil foi efetivado por meio de concurso público, realizado em 2010, que teve como o início das contratações o ano de 2012, amparados nas Leis nº 8392/2009 e nº 8992/2011.

Os CEMI's que ainda não contam com este profissional, de acordo com informações da SEDUC, logo serão efetivados. Outra observação foi que a maioria dos profissionais de outras áreas admite que as aulas de educação física na educação infantil devem ser conduzidas pelo docente com formação específica, sendo o ideal para o desenvolvimento do trabalho e das crianças.

Na **quarta dimensão**, o objetivo é investigar a existência e estruturação do processo de formação docente previsto no Art. 2º da Lei nº 8392/2009, por meio das perguntas 10 e 12. Diante disso, foi feita a seguinte pergunta aos professores: “**Para sua atuação com a disciplina de educação física nos centros de educação infantil, você participou de algum processo de formação oferecido pela Prefeitura Municipal de Maringá?**”. Se sim, especifique como se deu o processo. Se não, justifique.

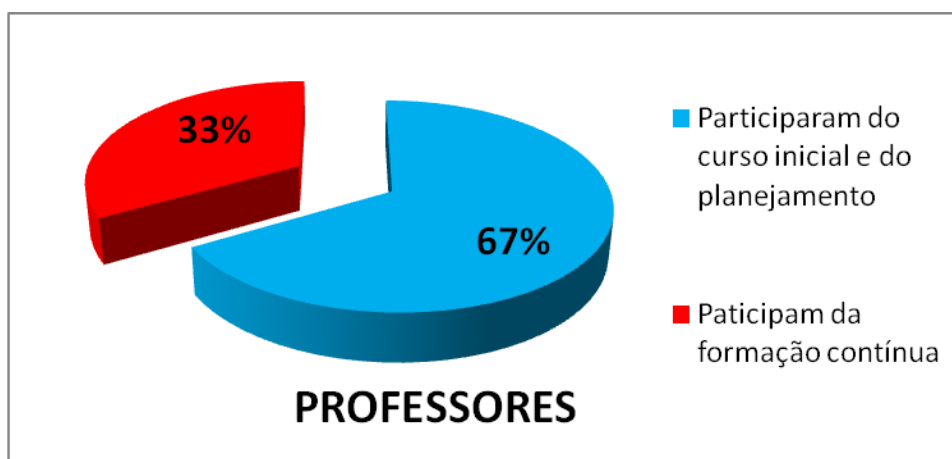


Gráfico 13: Participação dos professores no processo de formação.

Conforme o gráfico 13 visualiza-se que 18 (67%) professores responderam que participaram do curso inicial de formação que teve a duração de quatro dias e da fase de planejamento, organizados pelas assessoras pedagógicas da educação física, na SEDUC; nove (33%) responderam que participam apenas do processo de formação contínua, realizado semanalmente na SEDUC, pois quando foram contratados, o processo de formação inicial já havia acontecido.

Diante dos dados acima e com o objetivo de confrontar as respostas em relação ao processo de formação dos professores, foi feita a seguinte pergunta para as diretoras e pedagogas dos CMEI's: “**Como está se consolidando o processo de formação para os professores de educação física atuar nos centros de educação infantil, previsto na Lei Municipal nº 8392/2009?**”.

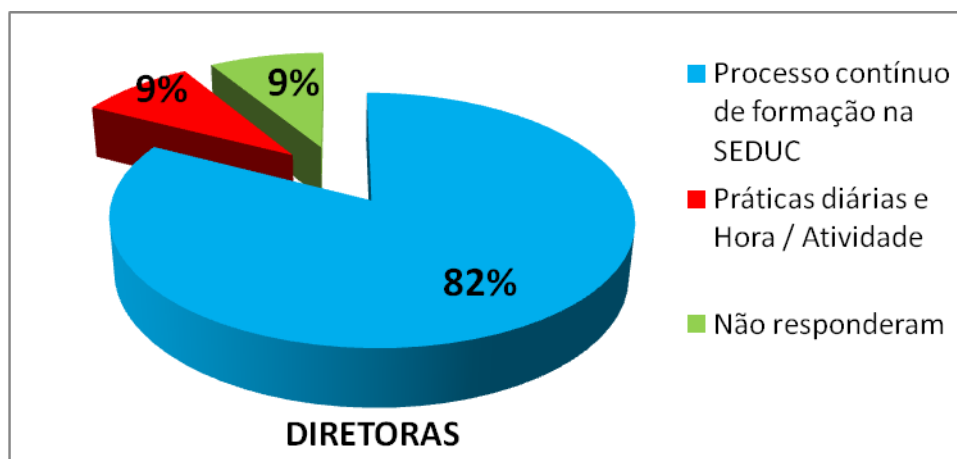


Gráfico 14: Consolidação do processo de formação dos professores.

Referente às diretoras 38 (82%) responderam que o processo de formação dos professores de educação física que estão atuando na educação infantil é feito por meio da formação continuada, realizada pela SEDUC semanalmente; quatro (9%) responderam que o processo é realizado no dia a dia, nas práticas diárias e nas horas/atividades; e quatro (9%) não responderam.

O processo de formação continuada se faz necessária para possibilitar ao profissional estudar e construir conhecimentos teórico-práticos a partir das soluções de problemas emergentes do cotidiano da atividade profissional; a troca de experiências adquiridas particularmente da intervenção pedagógica; o incentivo à iniciação científica e a participação em cursos de especialização, interferem de maneira significativa para um melhor desenvolvimento profissional.

Para viabilizar a reflexão constante da docência, Sayão (2002) aponta que a possibilidade da formação permanente desses profissionais, a troca constante de experiências e o relato das práticas favorecem um clima de companheirismo e solidariedade entre os professores e os outros profissionais que atuam nas instituições infantis. Vale ressaltar ainda algumas ações pedagógicas e administrativas que contribuem para além da garantia de vagas em uma educação de qualidade no município de Maringá: encontros de formação contínua dos professores que foi intensificada nos últimos anos por meio de seminários, palestras, cursos, oficinas e grupos de estudos (SEDUC, 2012).

Diante deste contexto, pode se sinalizar que existe a estruturação do processo de formação para os professores de educação física que ingressaram na educação infantil, sendo que os primeiros professores chamados para integrarem o quadro próprio dos docentes tiveram a oportunidade de participar da primeira etapa

do curso de formação e continuam participando semanalmente deste processo de formação contínua. Para os que foram chamados posteriormente, o curso inicial já não foi mais viabilizado, mas participam juntamente com os outros, da formação contínua.

Mediante o contexto acima, foi necessário questionar acerca das experiências profissionais anteriores referentes à educação física na educação infantil, para tanto foi feita a pergunta: **“Antes de atuar na educação física no centro de educação infantil, você teve experiências profissionais relacionadas a este contexto?”**.

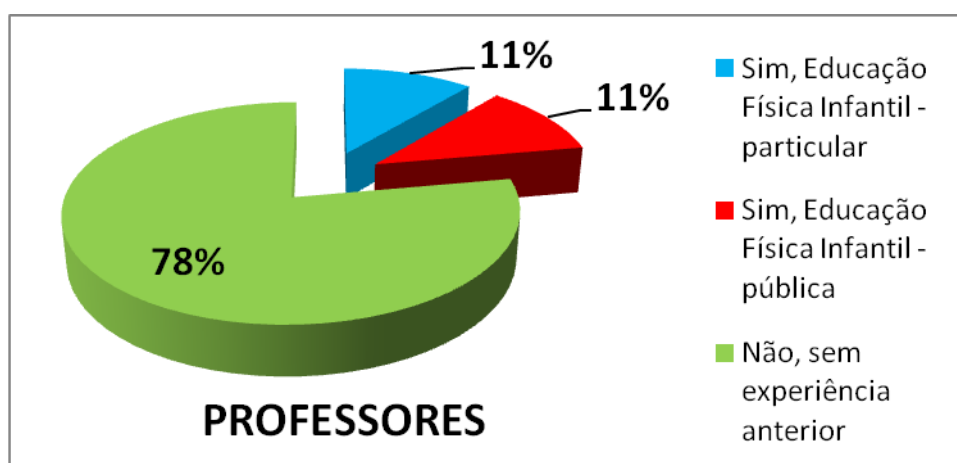


Gráfico 15: Experiência anterior dos professores.

Diante do gráfico 15 os resultados mostram que 21 (78%) professores afirmaram que não tiveram anteriormente nenhuma experiência profissional relacionada à educação física infantil, três (11%) responderam que tiveram experiência com a educação física infantil, em instituições particulares. E três (11%) responderam que suas experiências foram na educação física infantil, em instituições públicas.

Pode se indicar de acordo com Verenguer (2005), que a Universidade, antes de ser um espaço que outorga diplomas, é o lócus no qual a reflexão da realidade, a proposição de alternativas, a responsabilidade com a mudança são eixos norteadores de qualquer curso de graduação e, por consequência, de qualquer profissão orientada academicamente. Todas as atividades que compõem o curso sejam elas de ensino, pesquisa e/ou extensão, devem proporcionar a aquisição de novos saberes visando o inserido, ou seja, enquanto profissional-cidadão, este deve atuar como agente de mudança.

Existem requisitos mínimos para uma inserção significativa no mercado de trabalho, conforme prossegue Verenguer (2005), e que podem conduzir a uma intervenção profissional socialmente responsável e de qualidade. Esses requisitos definem, inclusive, o lugar em que os membros de uma profissão ocupam na sociedade e qual o valor que ela lhes atribui. Deste modo, é preciso compreender o significado da intervenção profissional em educação física para que se possam definir estratégias de ação no sentido de consolidar o mercado de trabalho e a profissão.

Com o objetivo de investigar a existência e estruturação do processo de formação docente proposto nesta dimensão, conclui-se que a maior parte dos profissionais contratados para atuarem na educação física da educação infantil, participou do curso inicial de formação. Sendo que aqueles que não fizeram este processo inicial, participaram e continuam participando semanalmente da formação contínua proposta pela SEDUC.

Constatou-se também que, a maioria dos professores, 78%, não tiveram experiências anteriores neste campo de atuação profissional, o que pode ser justificado, em parte, se levar em conta o ano de conclusão da graduação e o ano de inserção no mercado de trabalho, ou seja, sendo próximos não haveria tempo hábil para experiências anteriores, sem retornar ao assunto sobre as experiências durante a graduação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo buscou analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010. Destacaram-se como problemáticas elencadas no início da pesquisa: a legalização da disciplina por meio da Lei nº 8392/2009, e a presença do professor de educação física nos centros de educação infantil e o processo de formação continuada dos professores da referida disciplina. Mediante os resultados apresentados e discutidos a partir dos questionários, entrevistas e análise do PPP destacam-se algumas constatações:

- A presença do professor de educação física nos centros de educação infantil se efetivou por meio de concurso público;
- A disciplina tem sido ministrada pelos professores/profissionais formados da área;
- Estes professores estão participando da formação continuada oferecida pela SEDUC, mas ainda apresentam dificuldades em relação aos conhecimentos pertinentes à abordagem metodológica adotada pela proposta pedagógica do município e aos conteúdos trabalhados nas aulas. Assim, apresentam a necessidade de participarem do processo de formação continuada para que as aulas sejam desenvolvidas com um bom planejamento e fundamentação teórica adequados, e assim ocorra a sistematização dos conhecimentos os quais serão efetivados nas intervenções diárias;
- Existe uma expectativa em relação aos resultados da implantação da educação física como componente curricular da educação infantil, se futuramente trará benefícios reais para as crianças participantes deste processo, para verificar se a implementação da educação física infantil interfere significativamente no desenvolvimento e preparação integral da criança nas séries iniciais do ensino fundamental. Diante disso, fica a expectativa quanto à atuação e postura dos professores de educação física inseridos neste campo de atuação;
- Ações necessárias de infraestrutura e administração do poder público, para que estas intervenções se efetivem da melhor maneira possível, evidenciando que a busca da autonomia da educação física e de uma identidade pedagógica, é consequência de uma busca incessante pela sua legitimação no âmbito escolar, sendo ainda um objeto a ser alcançado pela área.

Evidente que a pesquisa apresenta limitações, principalmente acerca dos resultados com relação à ação do professor de educação física nos CMEI's, por se tratar de um processo recente em fase de concretização, ficando inviável no momento da coleta de dados um acompanhamento mais próximo por meio de observações diárias das intervenções, ficamos dessa maneira restritos às respostas dadas apenas nos questionários, uma vez que esse é um dado que teremos nos anos subsequentes a sua implementação, ou seja, a partir de 2013/2014 poderemos vislumbrar outros trabalhos.

A presença da educação física na educação infantil, no município de Maringá-PR, ainda carece de estudos e acompanhamento do seu desenvolvimento, por ter sido implementada em abril de 2012, mesmo sendo a Lei do ano de 2009. Considera-se que ainda há que se trabalhar no sentido de ampliar as ações político-governamentais para legitimar a presença do professor de educação física nesses espaços.

Em contato feito com a SEDUC na semana da defesa deste trabalho, obtivemos a informação de que na virada do ano de 2012 para 2013, ocorreram várias desistências por parte dos professores de educação física tanto na educação infantil, quanto no ensino fundamental do 1º ao 5º ano, as quais foram destacadas as maiores motivações destas desistências: falta de preparo dos professores para trabalharem com as faixas etárias menores; professor colocado no mercado de trabalho sem perfil profissional adequado, demonstrando muitas vezes desânimo e acomodação já discutidos no estudo e, salário da rede municipal de ensino de Maringá muito abaixo das outras redes de ensino, como a estadual, por exemplo.

Assim, ao final dessa pesquisa pode-se concluir que o município apresenta um avanço significativo para consolidar e efetivar a educação física como um componente curricular de suma importância em todos os níveis e modalidades de ensino. Que realmente a educação física possa se tornar indispensável e essencial para a educação infantil e quem sabe, em um futuro próximo, Maringá possa servir de exemplo e fonte de inspiração para outras cidades implantarem a educação física na educação infantil, mas isto exige esforço, acompanhamento e cobrança da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.77, p. 53-61, 1991.
- ANDRADE, M. M. de. **Como preparar trabalhos para cursos de pós-graduação: noções práticas**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar!** Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTUNES, C. **Educação infantil: prioridade imprescindível**. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- ARCE, A. **Compre um kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo**. Educação e Sociedade, Campinas, SP, v. 22, n.74, 2001.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. **Normatização da documentação no Brasil**, (PNB 66), Rio de Janeiro, IBBD..
- AZEVEDO, F. **Da educação física**. 1 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1920.
- AZEVEDO, F. **Da Educação Física**. 3 ed. São Paulo: Melhoramentos, 1960.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.
- AYOUB, E. Narrando Experiências com a Educação Física na Educação Infantil **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 26, n. 3, p.143-158, 2005.
- BARBOSA-RINALDI, I. P. B.; LARA, L. M.; OLIVEIRA, A. A. B. Contribuições ao processo de (re) significação da Educação Física escolar: dimensões das brincadeiras populares, da dança, da expressão corporal e da ginástica. **Revista Movimento**, v.15, n.4, p.217-243, 2009.
- BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil: desafios colocados. **Caderno CEDES: Grandes políticas para os pequenos: educação infantil**, n.37, p.7-21, 1995.
- BATISTA, L. C. da C. **Educação física no ensino fundamental**. Rio de Janeiro: Sprint, p. 104, 2001.

BERTO, R. C.; FERREIRA NETO, A.; SCHNEIDER, O. **Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos**. In: ANDRADE FILHO, FIGUEIREDO, N. e SCHNEIDER, O. Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: UFES, 2008.

BETTI, M.; RANGEL-BETTI, I. C. Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro , v.2, n.1, p.10-14, 1996.

BETTI, M; ZULIANI, L. R. Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**. São Paulo, v.1, n.1, p.73-81, 2002.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. 2006. MEC/SEB. **Ensino Fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade**. 2ª ed. Brasília, 2007.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Caderno CEDES: Corpo e Educação**. n.48, p.69-88, 1999.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (Lei n. 9394/96). Brasília, 1996.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CSE n. 7**, de 31 de março de 2004.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCN's – 2009**.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

BUSETI, G. R. *et al.* **Saúde e Qualidade de Vida: Temas Transversais**. Petrópolis: São Paulo, v.3, 98 p, 1998.

CAMARGO, D.; FINCK, S. C. M. A Formação do Educador da Infância: Corpo e Movimento como espaço para discussão e compreensão do Brincar. **X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Curitiba, 2011.

CAMARGO, F. Caleidoscópio cuidar e educar. Criança e educação: uma trajetória cultural e institucional. **Revista Criança do Professor de Educação Infantil**. Brasília, n.39, p.12-40, 2005.

CAMPOS, M. M. A formação de professores para crianças de 0 a 10 anos: modelos em debate. **Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, n.68, p.126-142, 1999.

CAMPOS, M. M.; FÜLLGRAF, J.; WIGGERS, V. **A qualidade da educação Infantil brasileira: alguns resultados de pesquisa**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 127, 2006.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. Psicologia da Educação: **Revista dos Estudos Pós-graduados em Psicologia da Educação**. São Paulo: EDUC, n.6, p.9-27, 1996.

CARDOSO, B. Ensinar a ler e escrever: análise de uma competência pedagógica. **Tese (Doutorado)** - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1997

CASTANHA, A.P. O uso da legislação educacional como fonte: Orientações a partir do marxismo. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, p. 309-331, 2011.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 1988.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: **CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE**, Goiânia: Anais 10, p. 273-28, 1997.

DEBORTOLI, J. A. O.; LINHALES, M. A.; VAGO, TARCÍSIO, M. Infância e conhecimento escolar: princípios para construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v.5, p.92-105, 2001/2002.

DEMARTINI, Z. B. F. Histórias de vida na abordagem de problemas educacionais. In: SIMSON, O. M. V. **Experimentos com histórias de vida**. Itália – Brasil. São Paulo: Vértice, 1988. p. 44-105.

DUARTE, N. **A individualidade para-si (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo)**. Autores Associados: Campinas, 1993.

FACCI, M. G. D. A Compreensão que os professores têm da profissão docente: Iniciando algumas discussões. **Dissertação de Mestrado**. Universidade Estadual de Maringá, 1998.

FERRAZ, O. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade – A questão da pré-escola. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.2, p.16-22, 1996.

FERRAZ, O. L.; MACEDO, L. **Reflexões de professores sobre a educação física na educação infantil, incluindo o Referencial Curricular Nacional**. 2007.

FERREIRA, B. **Análise de Conteúdo**. Disponível em <<<http://www.ulbra.br/psicologia/psi-dicas-art.htm>>> acesso em 18/09/2012.

FERREIRA NETO, C. A. (Org.) Motricidade e jogos na infância. Rio de Janeiro: **Sprint**, 1995.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 2. ed. Autores Associados: Campinas, 1996.

FORQUIN, J. C. **Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, J. B. **De corpo e alma: o discurso da motricidade**. São Paulo: Summus, 1991.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: Teoria e prática da educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, p. 224, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GALLARDO, J. S. P.; OLIVEIRA, A. B. de; ARAVENA, C. J. O. **Didática da educação física: a criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD, 1998.

GARANHANI, M. C. A Educação Motora no Currículo da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. **Dissertação de Mestrado**. Curitiba, 1998.

GARANHANI, M. C. e MORO, V. L. A escolarização do corpo infantil: uma compreensão histórica do discurso pedagógico a partir do século XVII. **Educar em Revista**, Curitiba, n.16, p.109-119, 2000.

GARANHANI, M. C., Concepções e práticas pedagógicas de educadoras da pequena infância: os saberes sobre o movimento corporal da criança. **Tese Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C. O professor de Educação Física no contexto escolar: elementos para reflexões sobre sua função docente. **Doutorado em Educação: Psicologia da Educação**, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2004.

GARANHANI, M. C. O professor de Educação Física no contexto escolar: elementos para reflexões sobre sua função docente. In: SCHIMIDT, M. A. et al. (orgs.) **Diálogos e perspectivas de investigação**. Ijuí: Unijuí, 2008.

GARANHANI, M. C. Educação Física. In: Amaral, A. C. T. do et al. **Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais**. Curitiba: SEED, 2010.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 5.ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009.

GASPARIN, J. L. Entrevista. **Revista Maringá Ensina**. Ano 5, n.20, p.16-17, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. p. 200. São Paulo: Atlas, 2010.

GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA, N. V. Formação Permanente de Professores de Educação Física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre: Uma Abordagem Etnográfica. **Revista Paulista Educação Física**. n.14, v.1, p.85-91, jun/jul. 2000.

TANI et al. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1988.

GRABER, K. C.; TEMPLIN, T. J. Pedagogia da atividade física. In: HOFFMAN, S. J. ; HARRIS, J. C. **Cinesiologia: o estudo da atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRUPO DE ESTUDOS AMPLIADO DE EDUCAÇÃO FÍSICA. **Diretrizes curriculares para a educação física no ensino fundamental e na educação infantil da rede municipal de Florianópolis-SC**: registro da parceria

NEPEF/UFSCSME/ Florianópolis, 1993 a 1996. Florianópolis, NEPEF/UFSC-SME, 1996.

GUISELINI, M. A. **Tarefas motoras para crianças em idade pré-escolar**. 2 ed. São Paulo: CLR Balieiro, 1987.

HABERMAS, J. **Para a reconstrução do materialismo histórico**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

HURTADO, J. M. **Educação física pré-escolar e escolar 1ª a 4ª série: uma abordagem psicomotora**. Fundação da UFPR, Curitiba: Prodil, 1996.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia e normal superior. **Educação & Sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências**, n.68, p.61-79, 1999.

KRAMER, S. **Infância e educação infantil: reflexões e lições**. Rio de Janeiro: PUC-RJ, Departamento de Educação, 1998.

KRAMER, S. (Org.) **Profissionais de educação Infantil: gestão e formação**. – São Paulo: Ática, 2005.

KRAVCHYCHYN, C.; OLIVEIRA, A. A. B.; CARDOSO, S. M. V. Implantação de uma proposta de sistematização e desenvolvimento da Educação Física do Ensino Médio. **Revista Movimento**, v.14, n.2, p. 39-62, 2008.

KRAVCHYCHYN, C.; CARDOSO, S. M. V.; MORETTI, L. H. T.; OLIVEIRA, A.A.B. Educação Física Escolar Brasileira: caminhos percorridos e “novas/velhas” perspectivas. **Revista Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 107-118, jan./abr. 2011.

KREBS, R. J; RAMALHO, M. H. da S. **Planejamento Curricular para Educação Básica – Educação Física – Caderno Pedagógico**. CEFID/UEDESC: Florianópolis, 2011.

KUHLMANN, JR. M. Instituições pré-escolares assistencialistas no Brasil (1899-1922). In: **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.78, p.17-26, 1991.

KUNZ. E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. UNIJUÍ: Ijuí, 1994.

LEONTIEV, A. et al. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In VYGOTSKY, L.S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo: Editora Ícone, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente**. São Paulo: Cortez, 1998.

LOVISOLO, H. Da educação física escolar; intelecto, emoção e corpo. **Motriz**, v.8, n.3, p.99-103, 2002.

LUCKESI, C.C. **Filosofia de Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARINHO, I. P. **Educação Física, recreação e jogos**. Rio de Janeiro, 1957.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6^o ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARQUES, M.O. **A formação do profissional da Educação Física**. Ijuí: UNIJUÍ, 1992.

MATIAS-SOUZA, V. F. Estudo da Influência da Variabilidade de Prática Gímnic Sobre o Desempenho Motor de Escolares do Novo Primeiro Ano do Ensino Fundamental. **Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física – UEM/UEL**. Maringá, 2009.

MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física Infantil: Construindo o Movimento na escola**. 2^a ed. Guarulhos, SP: Phorte, p.140, 1999.

MATTOS M. G; NEIRA, M. G. **Educação física na adolescência construindo o conhecimento na escola**. São Paulo: Phorte, 2006.

MEC/SEF. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. **Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MEC. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Ministério da Educação/Conselho Nacional da Educação**, 2009.

MELO, J. P. de. **Desenvolvimento da consciência corporal: uma experiência na educação física na idade pré-escolar**. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

MELLO, M. A. A atividade mediadora nos processos colaborativos de educação continuada de professores: educação infantil e educação física. **Tese de Doutorado em Educação – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, 2001.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

MOYLES, J. R. **Só brincar? O papel do brincar na educação infantil**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

NEGRINE, A. **Educação psicomotora: a lateralidade e a orientação espacial**. Porto Alegre: Pallotti, 1983.

NEGRÃO, R. F. **Origem temporal da expressão “educação física” e sua trajetória histórica – uma contribuição**. São Paulo: Plêiade, 2008.

NEIRA, M. G. Desvelando Frankensteins: interpretações dos currículos de Licenciatura em Educação Física. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física**. V.1, n.1, p.118-140, 2009.

OLIVEIRA, A. A. B. Planejando a Educação Física Escolar. In: VIEIRA, J. L. L. (org.). **Educação Física e Esportes: estudos e proposições**. EDUEM: Maringá, p. 25-55, 2004.

OLIVEIRA, N. R. C. Concepção de Infância na Educação Física Brasileira: Primeiras Aproximações. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.26, n.3, p.95-109, 2005.

OLIVEIRA, V. B. (Org.) **O brincar e a criança do nascimento aos seis anos**. 5ª ed. Editora Vozes: Petrópolis – RJ, 2004.

OLIVEIRA, Z. R. de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PALMA, A. P. T. V.; PALMA, J. A. V. O ensino da Educação Física: princípios fundamentais para uma relação pedagógica construtivista na educação infantil e ensino fundamental. **FIEP BULLETIN**, v.75, p.91-94. Special Edition, 2005.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação Física e a Organização Curricular**. 2ª ed. Editora EDUEL: Londrina - PR, 2010.

PALMIERI, A. de O. C.; CIRINO, A. G.; LAGES, F. de A. Q. Educação Física na Educação Infantil: Reescrevendo a história da Educação Infantil em Maringá e no Brasil. **Maringá Ensina**. Secretaria de Educação. Ano 6, n.24, 2012.

PARANÁ. **Conselho Estadual de Educação**. Deliberação n.025/90. Curitiba: C. E. E. 1990.

PARANÁ SEED. **Orientações para (re) elaboração, implementação e avaliação de proposta pedagógica na educação infantil**. 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – **PNDE** – 2011 a 2020.

POPHKEWITZ, T. S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Dom Quixote: Lisboa, 1995.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.) **Profissão Professor**. 2 ed. Porto - Portugal: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J. G. **A Educação Obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Ed. Cortez. Ed. Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 4 ed. Campinas; Cortez – Autores Associados, 1994.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SAYÃO, D. T. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Goiânia, Anais 10, p.594-601, 1997.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, ano XI, n.13, p.221-238, 1999.

SAYÃO, D. T. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 45-64, 2002.

SAYÃO, D. T. A construção de identidades e papéis de gênero na infância: articulando temas para pensar o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Pensar a Prática: Educação Física e infância**. Goiânia, v.5, p.1-14, 2001/2002.

SEDUC, **Currículo da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – Versão Preliminar**, 2012.

SELLTIZ, C. et al. **Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SILVA, E. J. S. A Educação Física como Componente Curricular na Educação Infantil: Elementos para uma Proposta de Ensino. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 26, n. 3, p. 127-142, maio, 2005.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Revista Zero a Seis - UFSC**, Florianópolis, n.12, jul./dez., 2005. Disponível em: < <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/zerosseis/article/viewArticle/2099>

SYLVA, K.; ROY, C. and PAINTER, M. **Child Watching at Playgroup and Nursery School**. Grant McIntyre: Londres, 1980.

SOARES, C. L., et al. **Metodologia de Ensino da Educação Física**, São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, H. H. L. de. **Corporeidade e Aprendizagem**. In: Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 487-493, 1999.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino de educação física em face da nova LDB. In: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (org). **Educação física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses**. Ijuí, Sedigraf, p.121-141, 1997.

SOUSA, L. N. F. Transição ao Trabalho: interioridades, desafios ou descontinuidades – **O caso do Curso de Comunicação Social da E.S.E.V. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), ISCTE – Escola Superior de Educação**, Lisboa, 2003.

SOUZA NETO, S. de; BENITES, L. C.; HUNGER, D. **O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.34, n.2, p. 343-360, maio/ago. 2008.

SMITH, P. K. (Org.). **Play in Animals and Humans**. Oxford: Brazil Blackwell, 1984.

TANI, G.; MANOEL, E. J.; KOKUBUN, E.; PROENÇA, J. E. **Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista**. São Paulo: EPU/EDUSP, 1988.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, M. R. C; BRAZ, C. M. P; SAMPAIO, A. M. S. Mercado de emprego das ciências do desporto: o caso português numa abordagem à educação física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 11-36, jan./abr. 2011

TERRAZZAN, E. A. ; PUIATI, L. L.; SILVA, A.A. et al. Incidências de pol[íticas educacionais em escolas de educação básica. In: LARA, A. M. B.; DEITOS, R. A. (org.) **Políticas Educacionais: um exame de proposições e reformas Educaionais**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012

THOMAS, Jerry R. e NELSON, Jack K. **Research methods in physical activity**. 3. ed. Champaign: Human Kinetics, 1996.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de Pesquisa em Atividade Física**. 3º ed. São Paulo: Artimed, 2002.

TORRES, V. L. A.; ANTONIO, C. A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: **Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte**, Goiânia, Anais 10, p. 402-407, 1997.

VALENTINI, N. C.; TOIGO, A. M. **Ensinando Educação Física nas Séries Iniciais: Desafios e Estratégias**. 2ª ed. Canoas – R. S Editora Saalles, 2006.

VEIGA, I.P.A. (org.). Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. 24ª ed. Campinas: Papyrus, 1995.

VERENGUER, R. de C. G. Mercado de trabalho em Educação Física: reestruturação produtiva, relações de trabalho e intervenção profissional. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – ano 4, n. 4 , 2005.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. Martins Afonso: São Paulo, 1998.

APÊNDICE



APÊNDICE A
MATRIZ ANALÍTICA

VARIÁVEL	DIMENSÃO	INDICADORES	QUESTÃO	OBJETIVO RELACIONADO
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Perfil profissional	Formação inicial: licenciatura em educação física ou áreas afins do setor educacional	1 e 2	Diagnosticar se a presença do professor de educação física nos Centros de Educação Infantil se efetivou
		Ano de conclusão e instituição	3 e 4	
		Experiências na formação inicial relacionadas à educação física na educação infantil	5	
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Trabalho específico da educação física	Educação física como componente curricular da educação infantil	6	Verificar se a disciplina Educação Física foi implantada nos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá;
		Conteúdos trabalhados	7	
		Especificidades da educação física no projeto pedagógico da educação infantil	Documento	
Professores de educação física	Trabalho específico da educação física	Abordagem metodológica	11	
Professores de educação física	Legalidade	Processo de contratação	9,	Identificar as ações políticas municipais para a inserção do professor de educação física nesse ambiente, por meio de remanejamento ou abertura de concurso público
Professores de educação física, diretores e pedagogos	Legalidade e legitimidade	Importância da educação física nos centros de educação infantil	8	
Diretor e pedagogos	Legalidade	Implantação da Lei Municipal n. 8392/2009	9	
Professores de educação física	Treinamento e capacitação	Processo de formação	10	Investigar a existência e estruturação do processo de formação docente previsto no Art. 2º da Lei nº 8392/2009.
		Experiências anteriores na educação física na educação infantil	12	
Diretor	Treinamento e capacitação	Processo de capacitação	10	

APÊNDICE B

QUESTIONÁRIO – PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1) Qual seu grau de formação?

- () Graduação
- () Especialização – área:
- () Mestrado – área:
- () Doutorado – área:

2) Qual a sua formação no ensino superior?

- () Educação Física
- () Pedagogia
- () Outra. Especifique:

3) Qual ano de conclusão da formação?

4) Em qual instituição se formou?

5) Durante o processo de formação participou de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionados à educação física infantil? Se sim, especifique.

6) A disciplina de educação física foi implantada no centro de educação infantil em que você trabalha?

- () SIM. Desde quando:
- () NÃO. Justifique:

7) Quais conteúdos estão sendo trabalhados nas aulas de educação física infantil?

8) Dê sua opinião sobre como a Lei Municipal n. 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área, poderá contribuir para a educação infantil.

9) Como se deu o seu processo de contratação (professor de educação física)?

- () Concurso público
- () Remanejamento de outras áreas do setor educacional
- () Outro. Especifique:

10) Para sua atuação com a disciplina de educação física nos centros de educação infantil, você participou de algum processo de formação oferecido pela Prefeitura Municipal de Maringá?

() SIM. Especifique como se deu o processo:

() NÃO. Justifique:

11) Qual abordagem metodológica é utilizada nas aulas de educação física infantil e quais características se fazem presentes em sua prática docente?

12) Antes de atuar na educação física no centro de educação infantil, você teve experiências profissionais relacionadas a este contexto?

APÊNDICE C

QUESTIONÁRIO – DIRETORAS

1) Qual seu grau de formação?

() Graduação

() Especialização – área:

() Mestrado – área:

() Doutorado – área:

2) Qual a sua formação no ensino superior?

() Educação Física

() Pedagogia

() Outra. Especifique:

3) Qual ano de conclusão da formação?

4) Em qual instituição se formou?

5) Durante o processo de formação participou de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionados à educação física infantil? Se sim, especifique.

6) A disciplina de educação física foi implantada no centro de educação infantil em que você trabalha?

() SIM. Desde quando:

() NÃO. Justifique:

7) Quais conteúdos estão sendo trabalhados nas aulas de educação física infantil?

8) Dê sua opinião sobre como a Lei Municipal n. 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área, poderá contribuir para a educação infantil.

9) No centro de educação infantil em que você atua, foram contratados professores de educação física para atender o disposto na Lei Municipal n. 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área?

10) Como está se consolidando o processo de formação para os professores de educação física atuarem nos centros de educação infantil, previsto na Lei Municipal n. 8392/2009?

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO – PEDAGOGAS

1) Qual seu grau de formação?

() Graduação

() Especialização – área:

() Mestrado – área:

() Doutorado – área:

2) Qual a sua formação no ensino superior?

() Educação Física

() Pedagogia

() Outra. Especifique:

3) Qual ano de conclusão da formação?

4) Em qual instituição se formou?

5) Durante o processo de formação participou de projetos de ensino, pesquisa e/ou extensão relacionados à educação física infantil? Se sim, especifique.

6) A disciplina de educação física foi implantada no centro de educação infantil em que você trabalha?

() SIM. Desde quando:

() NÃO. Justifique:

7) Quais conteúdos estão sendo trabalhados nas aulas de educação física infantil?

8) Dê sua opinião sobre como a Lei Municipal n. 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área, poderá contribuir para a educação infantil.

9) No centro de educação infantil em que você atua, foram contratados professores de educação física para atender o disposto na Lei Municipal n. 8392/2009, que torna obrigatória a presença da educação física como componente curricular ministrada por um professor da área?

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidá-lo (la) a participar da pesquisa intitulada **EDUCAÇÃO FÍSICA NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL: AVANÇOS A PARTIR DA LEI MUNICIPAL Nº 8392**, que faz parte do Programa de Pós-Graduação Associado UEM/UJEL em Educação Física nível *Stricto Sensu*, e é orientada pela professora Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi da Universidade Estadual de Maringá. O objetivo da pesquisa é analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010; verificar se a disciplina Educação Física foi implantada; diagnosticar a inserção do professor de educação física se tornou efetiva na prática, ou tem sido exercida por profissionais remanejados de áreas afins do setor educacional; identificar as ações políticas consolidadas no Município para a inserção do professor, se foi realizada por meio de remanejamento ou abertura de concurso público; e investigar a existência e estruturação do processo de capacitação docente previsto no artigo 2 da lei 8392/2009. Para isto a sua participação é muito importante, e ela se daria da seguinte forma: a partir de um questionário a respeito do processo de implantação/implementação do currículo e de professores da área da Educação Física nos Centros de Educação Infantil. Informamos que poderão ocorrer possíveis desconfortos em participar da pesquisa, haja vista que será necessário despende tempo para responder ao questionário. Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Informamos ainda que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O benefício esperado é investigar a efetivação da Educação Física como componente curricular dos Centros de Educação Infantil do Município de Maringá/PR, por meio dos projetos pedagógicos e do discurso dos professores. Caso você tenha mais dúvidas ou necessite maiores esclarecimentos, pode nos contatar nos endereços abaixo ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da UEM, cujo endereço consta neste documento. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas, devidamente preenchida e assinada entregue a você.

Eu, _____ (nome por extenso do sujeito da pesquisa) declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar **VOLUNTARIAMENTE** da pesquisa coordenada pela professora Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura ou impressão datiloscópica.

Eu, Silvia Bandeira da Silva Lima declaro que forneci todas as informações referentes ao projeto de pesquisa supra-nominado.

_____ Data: ____/____/____
Assinatura do pesquisador ou do membro da equipe que aplicou o TCLE

Qualquer dúvida com relação à pesquisa poderá ser esclarecida com os pesquisadores, conforme os endereços abaixo:

Nome: Ieda Parra Barbosa Rinaldi

Endereço: Universidade Estadual de Maringá. Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM. Departamento de Educação Física. CEP 87020-900. Maringá/PR.

Telefone: (44) 3011-1342 ou (44) 3011-4315

E-mail: parrarinaldi@hotmail.com

Nome: Silvia Bandeira da Silva Lima

Endereço: Rua Clementina Basseto, 318 apto 302, Zona 7. CEP 87030-110. Maringá/PR.

Telefone: (44) 33547983 ou 98056643

E-mail: silviabslima@hotmail.com

Qualquer dúvida com relação aos aspectos éticos da pesquisa poderá ser esclarecido com: Comitê Permanente de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos (COPEP), da UEM no endereço abaixo:

COPEP/UEM

Universidade Estadual de Maringá.

Av. Colombo, 5790. Campus Sede da UEM.

Bloco da Biblioteca Central (BCE) da UEM.

CEP 87020-900. Maringá/PR.

Tel: (44) 3011-4444

E-mail: copep@uem.br

APÊNDICE F

AUTORIZAÇÃO SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MARINGÁ

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Prezada Gerente da Educação Infantil Sandra Regina Altoé dos Santos da Secretaria Municipal de Educação de Maringá

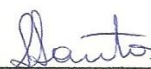
Vimos por meio desta, solicitar à V. S^a. autorização para a realização do Projeto de Pesquisa intitulado "Educação Física nos Centros de Educação Infantil: avanços a partir da Lei Municipal nº 8392, no Município de Maringá", proposto pela Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi docente do Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá – UEM.

O objetivo geral da pesquisa será analisar o processo de consolidação da Lei nº 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil no Município de Maringá a partir de 2010.

Ainda vale salientar que os procedimentos a serem utilizados para a coleta de dados, serão: contato por meio da SEDUC – Secretaria Municipal de Educação com os responsáveis de cada Centro, pedagogos e professores de Educação Física, para que aceitem participar livremente da investigação. As informações serão coletadas por meio de aplicação de questionários com os professores de educação física, diretores e pedagogos dos Centros de Educação Infantil.

O sigilo das informações será preservado, nenhum nome, identificação de pessoas, locais e instituições, especificamente, interessa a este estudo. Todos os registros efetuados no decorrer desta investigação serão usados para fins acadêmico-científicos e inutilizados após a fase de análise dos dados e elaboração do projeto. Além disso, informamos que este estudo é realizado de acordo com as normas do Comitê de Ética da UEM e que eventuais dúvidas podem ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi pelos telefones: (44) 3261-1342 e (44) 3261-4315.

Eu, Sandra Regina Altoé dos Santos, Gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maringá, após ter lido todas as informações e esclarecido todas as minhas dúvidas referentes ao estudo, autorizo a Prof^a. Dr^a. Ieda Parra Barbosa Rinaldi, a realizar a pesquisa intitulada "Educação Física nos Centros de Educação Infantil: avanços a partir da Lei Municipal nº 8392, no Município de Maringá".



Gerente da Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Maringá

Sandra Regina Altoé dos Santos
Gerente da Educação Infantil
Matrícula: 18736

ANEXO



ANEXO A

PARECER DO COMITÊ PERMANENTE DE ÉTICA EM PESQUISA (COPEP)

Plataforma Brasil - Ministério da Saúde

Universidade Estadual de Maringá

PROJETO DE PESQUISA

Título: Educação física nos centros de educação Infantil em Maringá: avanços e retrocessos a partir da Lei municipal n. 8392/2009

Área Temática:

Pesquisador: IEIDA PARRA BARBOSA RINALDI

Versão: 1

Instituição: Universidade Estadual de Maringá

CAAE: 06293512.9.0000.0104

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

Número do Parecer: 78604

Data da Relatoria: 20/08/2012

Apresentação do Projeto:

Explica a pesquisadora que a escolha por este campo de Investigação foi instigada pela participação no Grupo de Pesquisa Gimnasia: Formação, Intervenção e Escola - CNPq/UEM, que realiza investigações que envolvem temáticas relacionadas à educação física escolar, tendo como um dos focos a educação infantil. O assunto surgiu pelo interesse em dar continuidade a um estudo de mestrado apresentado ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL que culminou com a elaboração da Lei Municipal n. 8392/2009 na cidade de Maringá. O estudo em questão constatou que a ginástica quando tratada na escola na perspectiva da variabilidade de prática motora pode possibilitar o desenvolvimento das habilidades básicas, bem como da aprendizagem em níveis mais seguros. Esta Lei determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir de 2010. Prevê também que a promoção de treinamento e capacitação de pessoal docente próprio ficará a cargo da Administração Municipal. A implantação/implementação desse processo está acontecendo por meio de uma equipe de profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Maringá - SEDUC. A promulgação desta lei, tomando obrigatória a presença da educação física como componente curricular nos Centros de Educação Infantil, caracteriza-se como uma atitude inovadora no Brasil e, vale salientar que, torna-se interessante acompanhar esse processo em tempo real, bem como verificar o impacto da Lei no processo de inserção da educação física em todos os níveis de ensino. A partir do exposto, entendemos como importante verificar se a implantação da educação física no ambiente da educação infantil tem se efetivado.

Trata-se de pesquisa de área temática do Grupo III, apresentada por pesquisadora vinculada ao Departamento de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.

Objetivo da Pesquisa:

A pesquisadora pretende analisar o processo de consolidação da Lei municipal n. 8392/2009, que determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo dos Centros de Educação Infantil em Maringá a partir de 2010, por meio dos projetos pedagógicos e do discurso dos profissionais envolvidos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisa resume-se na aplicação de questionários aos sujeitos da pesquisa. Percebe-se que quaisquer riscos a que porventura possam ser os sujeitos expostos, são suplantados pelos benefícios com a realização da pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo se caracteriza do tipo descritivo. A investigadora lançará mão dos Projetos Pedagógicos para a Educação Infantil e da aplicação de questionário junto aos professores de educação física, diretores e pedagogos dos Centros de Educação Infantil de Maringá (CEMEIs). Participarão da pesquisa 170 profissionais (diretores, pedagogos e professores de educação física) dos 56 Centros de Educação Infantil do Município de Maringá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresenta Folha de Rosto devidamente preenchida e assinada pelo responsável. O cronograma apresentado é compatível com a natureza da investigação e prevê a coleta de dados no período de 01/10/2012 a 30/11/2012. O orçamento da pesquisa envolve gastos na ordem de R\$ 200,00, com o pagamento de cópias, sob a responsabilidade da pesquisadora.

Apresenta autorização da Secretaria Municipal de Educação de Maringá para a realização da pesquisa.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi apresentado na forma de convite, esclarecendo ao sujeito que sua participação é totalmente voluntária, podendo recusar-se a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo. A pesquisadora expressa a garantia de que as informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa, e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos entrevistados.

A pesquisadora apresentou três questionários dirigidos aos diretores, aos pedagogos e aos professores de educação física.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Face o exposto e considerando a apreciação do protocolo à luz da normativa ética vigente, este comitê de ética em pesquisa se manifesta pela aprovação do protocolo em tela.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Face o exposto e considerando a apreciação do protocolo à luz da normativa ética vigente, este comitê de ética em pesquisa se manifesta pela aprovação do protocolo em tela.

MARINGÁ, 21 de Agosto de 2012

Assinado por:

Ieda Harumi Higarashi

ANEXO B

LEI N. 8392



A Câmara Municipal de Maringá, Estado do Paraná, aprovou e eu, Presidente, nos termos dos §§ 4.º e 8.º do artigo 32 da Lei Orgânica do Município, promulgo a seguinte:

LEI N. 8392.**Autor: Vereador Flávio Vicente.**

Determina a inclusão da disciplina Educação Física no currículo da educação infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010.

Art. 1.º Fica incluída a Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da educação infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, no âmbito do Município de Maringá, a partir do exercício de 2010.

Art. 2.º Para implementar a medida prevista nesta Lei, a Administração Municipal promoverá o treinamento e a capacitação de pessoal docente próprio.

Art. 3.º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Plenário Vereador Ulisses Bruder, 22 de julho de 2009.

MÁRIO HOSSOKAWA
Presidente

DR. HEINE MACIEIRA
1.º Secretário

ANEXO C

LEI N. 8392

**LEI Nº 8992.****Autor: Vereador Dr. Carlos Eduardo Saboia.**

Determina que as aulas de Educação Física sejam ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física.

A CÂMARA MUNICIPAL DE MARINGÁ, ESTADO DO PARANÁ, aprovou e eu, PREFEITO MUNICIPAL, sanciono a seguinte

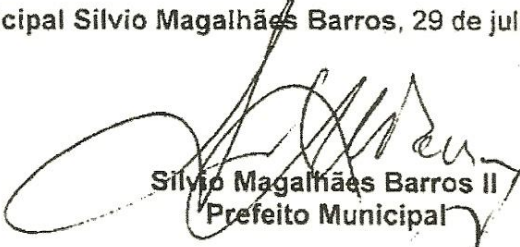
LEI:

Art. 1º. As aulas de Educação Física realizadas nas escolas da rede municipal de ensino deverão ser ministradas exclusivamente por profissionais graduados em Educação Física, pertencentes ao quadro próprio de funcionários da Administração Municipal.

Parágrafo único. Incluem-se no disposto no *caput* as aulas de Educação Física ministradas aos alunos da primeira infância.

Art. 2º. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.


Paço Municipal Silvío Magalhães Barros, 29 de julho de 2011.



Silvío Magalhães Barros II
Prefeito Municipal



Rodrigo Valente Giubini Teixeira
Chefe de Gabinete



José Luiz Bovo
Secretário de Gestão