

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

FERNANDO H. D. PENTEADO

**A educação infantil no município de
Jaguariúna: análise e proposta para a
integração do professor de educação
física neste nível de ensino.**

Campinas
2007

FERNANDO H. D. PENTEADO

A educação infantil no município de Jaguariúna: análise e proposta para a integração do professor de educação física neste nível de ensino.

Educação Física; Educação Infantil; Movimento; proposta pedagógica;

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) apresentado à Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ademir De Marco

Campinas
2007

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA
PELA BIBLIOTECA FEF – UNICAMP**

P387e Penteadó, Fernando H. D.
A educação infantil no município de Jaguariúna: análise e proposta para a integração do professor de educação física neste nível de ensino / Fernando H. D. Penteadó. – Campinas, SP: [s.n.], 2007.

Orientador(a): Ademir De Marco
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Educação Física. 2. Educação infantil. 3. Movimento. I. De Marco, Ademir. II. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física. III. Título.

asm/fef

FERNANDO H. D. PENTEADO

**A educação infantil no município de Jaguariúna:
análise e proposta para a integração do
professor de educação física neste nível de
ensino.**

Este exemplar corresponde à redação final do Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) defendido por Fernando Henrique Defendi Penteado e aprovado pela Comissão julgadora em: 27/11/2007

Prof. Dr. Ademir De Marco
Orientador

Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo
Componente da banca

Prof. Dr. Lino Castellani Filho
Responsável pela disciplina MH 801

Campinas
2007

Dedicatória

Dedico este trabalho a meus queridos pais e irmãos, não obstante a todos aqueles presentes em meu ser, $\mathcal{M}\mathcal{M}$ com todo meu carinho e amor.

Agradecimentos

Agradeço primeiramente ao meu orientador, Prof. Dr. Ademir De Marco por sua dedicação e paciência comigo durante este período em que convivemos.

Também gostaria de agradecer a Prof^a. Dr^a. Elaine Prodócimo por participar na elaboração desta monografia com sua honrosa contribuição.

Agradeço aos meus amigos da faculdade, por todo o tempo que estivemos juntos, pelas brincadeiras e momentos sérios.

Agradeço o apoio e confiança da diretora do Departamento de Educação Infantil Alessandra Zanon Alface Sanches e de todo o seu grupo de apoio, Patrícia Mendes Pereira, Patrícia M. Furquim, Mariluce Minosso e Marisa Oliveira Conter.

A diretora do CEI “Nassif” Lúcia Helena dos Santos, a coordenadora pedagógica Nilcéia O. Soares Colombini, ao escriturário José A. Garavelli por todo o apoio, atenção, confiança e amizade, e as demais funcionárias do CEI “Nassif” e CEI “Jardim Sônia”

A diretora do CEI “Jardim Sônia” Renata de Carra por ter aberto espaço para o meu desenvolvimento profissional.

Agradeço o apoio de meus pais que sempre colocaram a educação de seus filhos em primeiro lugar, assim como agradeço a minha família, pelo apoio neste percurso.

Agradeço a todos os meus alunos os quais me ajudaram muito a entender como é gratificante a docência.

Um agradecimento especial a M.M. que exerceu um papel muito importante na minha vida, servindo de inspiração e modelo para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

Enfim, agradeço a todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização desta monografia. Obrigado!

PENTEADO, Fernando H. D..**A educação infantil no município de Jaguariúna: análise e proposta para a integração do professor de educação física neste nível de ensino.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

RESUMO

A Educação Infantil, no município de Jaguariúna, percorreu um caminho para formulação de sua identidade pedagógica, a partir da inclusão das creches municipais a Secretaria de Educação, em um processo que se iniciou anteriormente a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996. Mesmo este processo tendo se iniciado cedo em comparação a outros municípios, o atendimento das crianças que estudavam em Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) e as que permaneciam nos CEIs não mudou. A partir de 2001, com a criação do Departamento de Educação Infantil (DEI) verificou-se uma mudança na postura do atendimento, no qual seria garantida a mesma abordagem pedagógica às crianças que freqüentavam os Centro de Educação Infantil (CEI) e as EMEIs. Para isso, o DEI passou a utilizar a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil (PPEIJ) como base teórica para direcionar os trabalhos dos dois sistemas educacionais. Realizamos um estudo crítico-comparativo, a partir da análise de documentos legais, e da comparação entre 3 obras cuja relação é imprescindível para o desenvolvimento de qualquer programação na Educação Infantil: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), a Proposta Pedagógica para Educação infantil de Jaguariúna (PPEIJ) e o Plano de Ação (PA) desenvolvido em cada unidades de ensino, à fim de identificar divergências e convergências entre elas, no que diz respeito ao tema movimento, partindo da seguinte problemática: A PPEIJ e os PAs atendem, em parte, aos pré-requisitos do Rcnei. Ao termino deste estudo pudemos verificar que a PPEIJ, mesmo sendo escrita anteriormente ao Rcnei, ela não esta fora do contexto apresentado pelo referencial, pois as duas obras têm fundamentações teóricas na teoria piagetiana, abordando o desenvolvimento deste tema como o trabalho de capacidades e habilidades motoras como auxiliadoras dos processos de desenvolvimento cognitivo e de adaptação a vida cotidiana na unidade escolar, relacionando-se com o bloco de objetivos do Rcnei referente ao desenvolvimento dos temas “equilíbrio” e “coordenação. O mesmo ocorre com os PAs analisados, uma vez que eles estes embasam única e exclusivamente na PPEIJ para as atividades com as crianças. Esta abordagem é oposta a uma visão dialética de uma programação para o desenvolvimento do tema “movimento”, pois segundo esta a aprendizagem, todas as interações acabam por propiciar o processo ensino-aprendizagem para que as crianças desenvolvam a sua autonomia, o aprendizado é o fator que impulsiona o desenvolvimento físico do aluno e os professores são responsáveis por fornecer estímulos culturais por meio de instrumentos culturais, em especial da cultura corporal, agindo como um mediador entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial denominada de zona de desenvolvimento proximal. (VYGOTSKY, 1988). Assim diante da realidade vigente na educação infantil no município de Jaguariúna, constatamos que o professor de Educação Física tem lugar na PPEIJ e nos PAs.

Palavras-Chaves: Educação Física; Educação Infantil; Movimento; proposta pedagógica.

PENTEADO, Fernando H. D.. **The infantile education in the city of Jaguariuna: analysis and proposal for the integration of the teacher of physical education in this level of teaching.** 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)-Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

ABSTRACT

The Infantile Education, in the city of Jaguariuna, SP, covered a way for formularization of its pedagogical identity, from the inclusion of the municipal day-care centers the Secretariat of Education, in a process that if previously initiated the publication of the Law of Lines of Direction and Bases of Educação (**LDB**) of 1996. Exactly this process having if initiated early in comparison to other cities, the attendance of the children who studied in Municipal Schools of infantile education (**EMEI**) and the ones that they remained in the Center of Infantile Education (**CEI**) did not move. From 2001, with the creation of the Department of Infantile Education (**DEI**) a change in the position of the attendance was verified, in which the same pedagogical boarding to the children would be guaranteed who frequented the CEIs and the EMEIs. For this, the DEI it started to use the Proposal Pedagogical for Infantile Education of Jaguariuna (**PPEIJ**) as theoretical base to direct the works of the two educational systems. We carry through a study critical-comparative degree, from the legal document analysis, and of the comparison among three workmanships whose relation is essential for the development of any programming in the Infantile Education: the National Curricular Referential for the Infantile Education (**Rcnei**), the Proposal Pedagogical for Infantile Education of Jaguariuna (**PPEIJ**) and the Plan of Action (**PA**) developed in each unit of education, in order to identify to divergences and convergences between them, in what it says respect to the subject movement, leaving of following the problematic one: The **PPEIJ** and the PAs take care of, in part, to the prerequisite ones of the **Rcnei**. To I finish it of this study we could verify that the **PPEIJ**, exactly being written previously to the Rcnei, it this is not of the context presented for the referential, therefore the two workmanships have theoretical recitals in the piaget theory, approaching the development of this subject as the work of capacities and motor abilities as auxiliary of the processes of cognitive development and adaptation the daily life in the pertaining to school unit, becoming related with the block of objectives of the referring **Rcnei** the development of the subjects “balance” and “coordination. The same it occurs with the analyzed **PAs**, a time that they these exclusively base only e in the **PPEIJ** for the activities with the children. This boarding is opposing to a vision dialectic of a programming for the development of the subject “movement”, therefore as this the learning, all the interactions finishes for propitiating the process teach-learning so that the children develop its autonomy, the learning is the factor that stimulates the physical development of the pupil and the teachers are responsible for supplying cultural stimulations by means of cultural instruments, in special of the corporal culture, acting as a mediator enters the level of real development and the called level of potential development of zone of proximal development. (VYGOTSKY, 1988). Thus ahead of the effective reality in the infantile education in the city of Jaguariuna, we evidence that the teachers of Physical Education has place in the **PPEIJ** and the **PAs**.

Keywords: Physical Education; Infantile education; Movement; proposal pedagogical;

LISTA DE FIGURAS

- | | | |
|-------------------|---|----|
| Figura 1 - | Organograma hierárquico da Secretaria da Educação do município de Jaguariúna de vigente entre os anos de 1993 à 1994: | 37 |
| Figura 2 - | Organograma hierárquico da Secretaria da Educação do município de Jaguariúna vigente a partir do ano de 1994 | 38 |

| | | |
|-------------------|---|----|
| Figura 3 - | Organograma hierárquico da Diretoria do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Jaguariúna que entrou em vigor após 2001 | 42 |
| Figura 4 - | Gráfico demonstrativo do crescimento da oferta de vagas na Educação Infantil do município de Jaguariúna entre janeiro de 2001 e janeiro de 2007 | 43 |
| Figura 5 - | Gráfico demonstrativo dos principais temas adotados e desenvolvidos pelos Centros de Educação Infantil (CEIs) e pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) do município de Jaguariúna no ano de 2007 | 52 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Planos de Ação sorteados. | 49 |
| Quadro 2 - Incidência dos temas nos Planos de Ação das Unidades de Ensino do município de Jaguariúna. | 51 |
| Quadro 3 - Temas abordados pelos Planos de Ação (PAs) para o aspecto perceptivo-motor no ano de 2007. | 57 |
| Quadro 4 - Quadro demonstrativo para a comparação entre os documentos analisados. | 62 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|----------------|--|
| SEDUC | Secretaria de Educação de Jaguariúna |
| EMEI | Escola Municipal de Educação Infantil |
| CEI | Centro de Educação Infantil |
| PPEIJ | Proposta Pedagógica para Educação Infantil de Jaguariúna |
| PMJ | Prefeitura Municipal de Jaguariúna |
| DEI | Departamento de Educação Infantil |
| Rcnei | Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação |
| PCN | Parâmetro Curricular Nacional |
| Anped | Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação |
| FEF | Faculdade de Educação Física |
| FE | Faculdade de Educação |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| PROEPRE | Programa de Educação Pré-Escolar |
| PA | Plano de Ação |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 Apresentação | 12 |
| 2 Introdução: A primeira educadora | 14 |
| 3 Metodologia | 17 |
| 4 O Rcnei | 19 |
| 4.1 Os princípios para o desenvolvimento do tema “movimento” no Rcnei | 20 |
| 4.2 Rcnei e suas principais correntes teóricas para o trabalho com o Movimento | 25 |
| 4.2.1 Algumas formas de se pensar a Educação Física na Educação Infantil | 30 |
| 5 A Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município de Jaguariúna | 35 |
| 5.1 A Educação Infantil no Município | 35 |
| 5.2 A Proposta Pedagógica e seus princípios pedagógicos norteadores | 44 |
| 6 Os Planos de Ação de Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Jaguariúna | 49 |
| 6.1 Delimitando a forma de análise dos Planos de Ação | 49 |
| 6.2 Estrutura e conteúdos dos Planos de Ação | 50 |
| 6.2.1 A missão da unidade escolar | 51 |
| 6.2.2 Organização administrativa e técnica (organograma, rol de atribuições, corpo docente) | 53 |
| 6.2.3 Organização da vida escolar | 55 |
| 6.2.4 Momento de avaliação | 57 |
| 6.3 A inter-relação entre o PPEIJ, o Plano de Ação e o Rcnei | 58 |
| Considerações Finais | 63 |
| Bibliografia | 65 |
| Anexos | 68 |

1 Apresentação

Quando me inscrevi para o concurso público do município de Jaguariúna, SP, para concorrer ao cargo de Monitor de Educação Infantil, logo imaginei um lugar cheio de crianças sufocadas por seus choros e gritos, e que necessitavam de trocas de fraldas a cada 5 minutos. Até então eu não havia me relacionado profissionalmente com crianças tão pequenas. Como a situação sempre dita quais são as necessidades adaptativas, comecei a me questionar como um estudante do segundo ano de Educação Física poderia intervir neste ambiente. Com o passar do tempo comecei a perceber que por trás dos choros, gritos e fraldas sujas havia um ambiente em constante transformação. Um ambiente que suga a energia dos profissionais que lá atuam por causa da sua dinamicidade, mas que em contrapartida proporciona o prazer quase que constante de ver e sentir o rápido desenvolvimento de seus alunos.

Este mundo fantástico, antes chamado de creche, agora tem o nome de Centro de Educação Infantil (CEI). Nele, admi-se o ingresso de crianças a partir dos 4 meses de idade, as quais podem permanecer na unidade por meio de renovação de matrícula anual, até o seu ingresso na primeira série do ensino fundamental. Em linhas gerais, a função do CEI durante o período de 11 horas diárias de funcionamento, é o de estimular o desenvolvimento global das crianças, preparando-as para o começo da alfabetização e para o convívio sócio-afetivo dentro e fora do ambiente escolar, com crianças com até 4 anos de idade. A partir da qual inicia-se a alfabetização.

No meu caso, a minha participação neste ambiente foi além de ser mais um adulto a fazer parte do grupo social das crianças. O simples motivo de eu ser uma pessoa do sexo masculino, inserido em um mundo predominantemente feminino foi motivo para atrair a atenção das crianças, das educadoras e da direção. E aos poucos fui voltando a minha atenção para este público.

Pelo fato da minha formação acadêmica ser de cunho generalista, tive acesso a diversas linhas filosóficas e a partir destas fui me construindo. O meu trabalho direcionou-me a um conteúdo específico do conhecimento, o que conseqüentemente me aproximou de autores específicos que olhavam para um mesmo conteúdo com lentes filosóficas distintas.

O professor de Educação Física pode contribuir neste ambiente com o seu olhar sobre o mesmo acontecimento reduzindo o risco de erros de interpretação melhorando o atendimento as crianças. A disparidade nas interpretações ocorre também com certos conteúdos teóricos. Psicólogos, Pediatras, Pedagogos e Professores de Educação Física são unânimes em afirmar a importância do desenvolvimento motor para a formação dos alunos. Mas até que ponto este tema é visualizado de forma convergente por estes profissionais?

Hoje, os estudos sobre Educação Física na Educação Infantil são encontrados na pauta de discussão de diversos autores, os quais defendem suas formas de intervenção, contribuindo cada vez mais para a evolução deste tema e conseguinte contribuição para a uma melhor intervenção do professor de Educação Física neste nível.

2 Introdução: A primeira educadora...

A educação é um direito de todo o cidadão, e cada vez mais as famílias matriculam suas crianças com idade entre 4 meses e 6 anos de idade em entidades que ofereçam o serviço de cuidar/educar. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, na seção II, Art. 29, estas entidades têm que desempenhar um papel de complemento da ação exercida pela família e pela comunidade, assim como afirma o Estatuto da criança e do Adolescente (ECA) no capítulo IV, parágrafo único, que os pais ou responsáveis também devem “ter consciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais”. Mas, na maioria dos casos, a sociedade credita à educação básica toda a responsabilidade de suas crianças.

Creches, EMEIs e CEIs municipais ou outras instituições da área, são procurados, na maioria das vezes, com o objetivo de suprir a necessidade da família de não ter com quem deixar seus filhos enquanto os adultos estão trabalhando e não o de complementar a educação das crianças. Nesse cenário não é difícil encontrar crianças que passam o dia todo nos CEIs, iniciando a sua vida social fora de casa com 4 meses de idade ou menos, permanecendo por um período de 4 anos ou mais, onde, na maioria das vezes, têm como tutores única e exclusivamente os profissionais que atuam neste nível de ensino.

As Secretarias Municipais de Educação não só têm o desafio de promover a complementação do ensino, como assumem toda a responsabilidade de formação humana destas crianças. Segundo Pérez Gallardo (2002), as experiências vivenciadas dentro do ambiente familiar e social da criança, são as que vão formar os indivíduos pertencentes a uma particular forma de expressão cultural, que nos identifica como pertencentes a um mesmo grupo social. Neste panorama, os profissionais da educação infantil têm um papel fundamental, pois automaticamente se tornam a extensão da família da grande maioria dos alunos.

Segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, o profissional para atuar na Educação Infantil deve ter competências múltiplas para desenvolver trabalhos que vão desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento, ficando sob a responsabilidade dos municípios,

adequar sua proposta pedagógica para que estes conhecimentos possam ser transmitidos aos alunos. Neste sentido, cada unidade de ensino deveria ter profissionais especializados nas diversas áreas do conhecimento, capazes de cuidar/educar, dentre eles o professor de Educação Física.

Discussões sobre a inserção deste profissional na Educação Infantil, assim como a produção acadêmica voltada para este nível não são recentes. Segundo Oliveira (2005), desde o século XIX existem debates sobre o papel da Educação Física nas instituições educacionais para crianças de até 6 anos. Hoje, mesmo com os avanços na pesquisa que tratam do conteúdo trabalhado pela Educação Física escolar ainda prevalece como modelos de atuação, atividades recreativas, atividades orientadas pela psicomotricidade e atividades que têm como objetivo principal o desenvolvimento motor, sendo que na maioria dos casos esses conteúdos são desenvolvidos por profissionais de outras áreas.

Sabendo da importância da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, este estudo contribui para o desenvolvimento da discussão sobre quais são as abordagens teórico/filosóficas contidas em documentos oficiais, que os professores de Educação Física entrarão em contato direto em sua docência. Para tal delimitamos como problemática para este estudo: *A PPEIJ e os PAs atendem os pré-requisitos do Rcnei no que se diz respeito ao tema “movimento” por ele abordado permitindo a atuação do professor de educação física neste nível?* Dessa maneira esta pesquisa delinea um Estudo de Caso que têm como objetivos, identificar quais são os pressupostos teóricos que possibilitam a atuação do professor de Educação Física neste nível e se estes mantêm paralelo com o Rcnei.

Dessa maneira, inicialmente esta monografia analisa a forma como é apresentado o tema “movimento” pelo Rcnei. Após uma breve discussão, levando em consideração os critérios para a análise os objetivos, conteúdos e avaliação relacionados a esta temática, faz-se uma análise das principais correntes filosóficas que servem de base teórica para a elaboração do tema.

Mais adiante analisamos a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil de Jaguariúna, e em seguida os Planos de Ação, produzidos pelas unidades escolares da rede de Educação infantil do município, de maneira a estabelecer, como no documento supracitado, os objetivos, conteúdos e formas de avaliação que possibilitam a comparação entre os dois documentos.

Por fim estabelecemos a comparação entre as três obras: Rcnei, a PPEIJ e os PAs, estabelecendo aproximações e divergências entre as mesmas em relação ao tema “Movimento” verificando dessa maneira como seria abordada esta temática, visando a possibilidade de atuação do professor de Educação Física neste nível de ensino.

3 Metodologia

Sabendo da importância da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil, delimitamos como problemática para este estudo: *A PPEIJ e os PAs atendem os pré-requisitos do Rcnei no que se diz respeito ao tema “movimento” por ele abordado permitindo a atuação do professor de educação física neste nível?*

Delimitamos como amostra para a análise 3 obras: o Rcnei, a Proposta Pedagógica para a Educação infantil de Jaguariúna (PPEIJ) e os Planos de Ação (PAs) de CEIs e EMEIs adquiridas por meio de sorteio.

Uma vez que no Brasil a Educação Infantil têm um referencial curricular nacional como modelo teórico responsável pelo direcionamento do trabalho neste nível, e que o mesmo aborda uma temática que é característica da especialidade do professor de Educação Física, supomos que a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Município de Jaguariúna, e conseqüentemente, como neste município cada unidade de ensino vinculada ao Departamento de Educação infantil elabora um Plano de Ação para nortear o trabalho pedagógico e administrativo da unidade, abordem ao tema “movimento” proposto pelo Rcnei. Assim procuramos identificar divergências e convergências entre os 3 documentos em relação ao tema “movimento”, visando com isto obter subsídios para a formulação de uma proposta para a integração do professor de Educação Física no ambiente da Educação Infantil do município.

Dessa maneira definimos este estudo como tipo documental, no qual o estudo têm como principal característica a coleta de dados restritos a documentos denominados de fontes primárias (documentos de arquivos públicos, publicações parlamentares e administrativas) e fontes secundárias (toda a bibliografia já tornada pública). (MARCONI, 1999). E como um estudo de caso, caracterizado por Fachin (2001) como estudo intensivo, que leva em consideração a compreensão do assunto investigado em sua totalidade a partir da obtenção de uma descrição e compreensão completa das relações dos fatores em cada caso sem levar em consideração o número de casos envolvidos. Para tal utilizamos como instrumento o levantamento de dados a partir de fontes variadas, como:

- Documentos do arquivo público de Jaguariúna provenientes do Departamento de Educação Infantil, da Secretaria de Educação e da Secretaria do Governo do município.
- Análise e comparação entre as 3 obras (RCNEI, PPEIJ e PA)

4 O Rcnei

Em 1998, o Rcnei foi criado pelo Ministério da Educação e do Desporto e secretaria da Educação Fundamental, nascendo com o objetivo de ser um guia de reflexão para a atuação dos profissionais que trabalham com crianças de zero a seis anos. Tal guia corresponde a uma série de documentos dos parâmetros curriculares nacionais elaborados por este ministério para servir de alicerce para as mudanças educacionais pelas quais passaram as creches e pré-escolas neste período. Na carta feita pelo então Ministro da Educação e do Desporto Paulo Renato Souza, vemos que o referencial foi desenvolvido com o objetivo de apontar metas para desenvolver a identidade das crianças e assim formar um cidadão consciente e a socialização a partir da ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural das crianças. Tais metas seriam concebidas a partir de reflexões feitas a partir dos objetivos, conteúdos e orientações didáticas as quais estão contidas no referencial.

O Rcnei é composto por três volumes. O primeiro é organizado de modo a refletir sobre as creches e pré-escolas no Brasil, sobre as crianças, sobre o educar (cuidar/brincar), o perfil do professor, objetivos gerais da educação infantil (componentes curriculares, conteúdos), organizados de maneira a relacionar-se com dois grandes *âmbitos de experiência: Formação Pessoal e Social e Conhecimento do Mundo*. O segundo volume que aborda o trabalho do âmbito de experiência Formação Pessoal e Social pelos *processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças*. E o terceiro volume voltado ao trabalho do eixo de experiência Conhecimento de Mundo pela construção de diferentes linguagens pelas crianças e as relações destas com o meio dentre elas o Movimento.

A operacionalidade do Rcnei foi discutida em vários trabalhos acadêmicos realizados posteriormente a sua publicação. Segundo Arantes (2003), o Rcnei tornar-se-ia uma abstração teórica por não promover um diálogo entre a Educação Infantil praticada na época de sua publicação e a Educação Infantil idealizada no documento, podendo se tornar, segundo ela, em uma “*camisa de força*”. Ainda segundo a autora, várias críticas foram feitas ao referencial desde os seus aspectos formais até a sua desvinculação com as políticas públicas para a Educação Infantil.

Cerisara (2001 apud Arantes, 2003 p.10) sistematizou as críticas feitas à versão preliminar realizadas por 20 pareceristas da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped) e destacou:

Quanto aos aspectos formais a autora destaca: linguagem inadequada – falta de clareza; problemas de redação – erro gramatical e ortográfico, extensão do documento, falta de padronização no estilo de linguagem, utilização de excesso de detalhamento e excesso de divisões.

Outro ponto questionado pelos pareceristas refere-se ao modelo de recorte etário o qual poderia incorrer no uso arbitrário de temas e conteúdos direcionados a uma faixa etária específica o que estabeleceria uma transposição do modelo escolar (CERISARA 2001, apud ARANTES, 2003). Acrescenta que a divisão em áreas de conhecimento ressaltaria a fragmentação e dissociação do modelo escolar. O processo avaliativo

[...] amplia esta vinculação da Educação Infantil proposta no Rcnei à lógica escolar, no qual temos crianças/alunos que deverão estar frente a conteúdos que se tornarão objetos de avaliação. Tais posturas entram em choque com as perspectivas postas pela LDB, que não prevê avaliação para a pré-escola. Nesse sentido o Rcnei didatiza a Educação Infantil, a qual deveria vincular-se mais aos aspectos lúdicos do que à escolarização precoce (CERISARA, 2001 apud ARANTES, 2003 p.11)

Apesar das críticas, é preciso reconhecer a importância do Rcnei no contexto da Educação infantil, na qual verificamos poucas referências teóricas e práticas para atuação mais sistemática neste nível. Do mesmo modo devemos relativar a respeito às críticas a tendência “conteudista”, pois pode erroneamente considerar que na Educação Infantil não deve ter conteúdos a serem desenvolvidos, tornando-se um espaço somente de brincadeira para se passar o tempo (ARANTES, 2003).

4.1 Os princípios para o desenvolvimento do tema “movimento” no Rcnei.

O Rcnei ressalta a importância do movimento como categoria que possui amplas relações com o desenvolvimento infantil, devendo ser aproveitado no contexto da instituição que atende crianças menores de 6 anos. Para isso, ele se utiliza de vertentes teóricas como a psicologia Walloniana, a Piagetiana e a Psicanalista (ARANTES, 2003). O referencial ainda expõe que o movimento não deve ser compreendido como sendo somente um ato mecânico

do corpo, mas sim o meio de ampliar a interação da criança com o meio social, iniciando de uma dimensão subjetiva do movimento, que posteriormente culminará em uma dimensão objetiva do movimento, (as praxias, a coordenação e o equilíbrio) e desenvolvida para que a criança se relacione com o ambiente.

A função expressiva acompanha o homem durante todo o seu desenvolvimento. Desse modo, considera-se que as externalizações de sentimentos, emoções, e estados íntimos encontram no corpo o lugar privilegiado de expressividade.

Essa expressividade, juntamente com o equilíbrio e a coordenação, aparece ressaltada no Rcnei a partir do respeito às diferentes capacidades da criança em cada faixa etária. No primeiro ano de vida predomina a dimensão subjetiva do movimento, a qual está diretamente ligada às intenções com o adulto e/ou outras crianças. É o chamado diálogo afetivo a partir das manifestações corporais (ARANTES, 2003, p. 13)

A sustentação do corpo que antecede a locomoção, a consciência corporal e a investigação dos gestos sobre os objetos são importantes instrumentos para aquisições motoras posteriores como, por exemplo, a preensão e a locomoção, as quais são consideradas grandes conquistas a serem atingidas segundo o Rcnei.

Os primeiros passos sem apoio ou ao adquirirem a “independência do andar”, disponibilizam a liberdade de movimentos a serem realizados pelas mãos, favorecendo a exploração do ambiente pelas crianças, contribuindo para o aumento as relações corpo/corpo, corpo/objeto, corpo/espaco, corpo/cultura ocasionada pela gestualidade instrumental ampliada à medida que a intencionalidade na elaboração dos movimentos também aumenta. Conseqüentemente há um aumento da expressividade o que desenvolve os gestos simbólicos a partir dos jogos de faz-de-conta.

Já para as crianças de quatro a seis anos, o Rcnei defende a ampliação dos gestos instrumentais e os aspectos lúdicos do movimento, o qual evidenciamos quando as crianças desviam a direção do seu gesto: a criança está recortando e de repente põe-se a brincar com a tesoura, transformando-a em um avião, numa espada etc. Com o tempo a criança desenvolve o controle voluntário dos seus movimentos, e com o aumento deste controle, resulta a diminuição da impulsividade motora que predominava nos bebês, sendo que um importante meio para se desenvolver a coordenação e a precisão do movimento é o uso do grande volume de jogos regionais os quais são os responsáveis pelo desenvolvimento de habilidades motoras de forma que

[...] uma criança criada num bairro em que o futebol é uma prática comum poderá interessar-se pelo esporte e aprender a jogar desde cedo. Uma criança que vive à beira de um rio utilizado, por exemplo, como forma de lazer pela comunidade provavelmente aprenderá a nadar sem que seja preciso entrar numa escola de natação [...] (RCNEI, 1998).

A partir de um pensamento sequencialista, os objetivos trabalhados com esta faixa etária teriam caráter de aprofundamento dos objetivos estabelecidos para a faixa etária de 0 a 3 anos. Todos os objetivos expostos pelo Rcnei visam melhorias a partir do aperfeiçoamento de seus gestos e expressões. Nesta perspectiva, o movimentar-se, o expressar-se, o conhecer-se, o experimentar situações diversas, teriam uma conotação apenas de desenvolver/adquirir/executar ações motoras.

Para o Rcnei, as organizações dos conteúdos para o trabalho com o movimento devem respeitar as diferentes capacidades das crianças levando em consideração a classificação etária, bem como as diversas culturas corporais presentes nas muitas regiões dos pais. Estes conteúdos estão organizados em dois grandes blocos e devem priorizar o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, possibilitando a apropriação corporal com o objetivo de as crianças agirem cada vez mais com intencionalidade.

O primeiro bloco refere-se às possibilidades expressivas do movimento. A “expressividade” deve ser acolhida em todas as situações do dia-a-dia na instituição possibilitando que as crianças se utilizem de diversos tipos de manifestações corporais para se comunicar. Os sentimentos pessoais, sensações, manifestações corporais e comunicação de idéias fazem parte da “dimensão expressiva do movimento” o qual se relaciona diretamente com a cultura. É a partir da dança que o Rcnei acredita desenvolver as capacidades expressivas das crianças sendo que o seu ensino não pode ser marcado e definido por coreografias feitas por adultos.

Para o trabalho com a faixa etária de zero a três anos, o Referencial destaca dois objetivos específicos:

Reconhecimento progressivo de seguimentos e elementos do próprio corpo por meio da exploração, das brincadeiras, do uso do espelho e da interação com os outros. Expressão de sensações e ritmos corporais por meio de gestos, posturas e da linguagem oral. (RCNEI, 1998, p. 30)

Estes dois objetivos devem ser trabalhados por meio de atividades realizadas durante o banho, sessões de massagem, vivência com crianças maiores, brincadeiras que envolvam o canto e o movimento, realizados simultaneamente. As cantigas e brincadeiras de cunho afetivo seriam a melhor maneira de interação com o contato corporal que para o Referencial, é o conteúdo principal a ser desenvolvido, assim como o trabalho com espelhos, a utilização de materiais para serem utilizados para entrar em contato com o corpo das crianças, de modo a ampliar a sensibilidade corporal.

Para as crianças de quatro a seis anos, o Referencial define como objetivos específicos a

Utilização expressiva intencional do movimento nas situações cotidianas e em suas brincadeiras. Percepção de suas estruturas rítmicas para expressarem-se corporalmente por meio da dança, brincadeiras e de outros movimentos. Valorização e ampliação das possibilidades estéticas do movimento pelo conhecimento e utilização de diferentes modalidades de dança. Percepção das sensações, limites, potêncionalidade, sinais vitais e integridade do próprio corpo. (RCNEI, 1998, p.32)

Há uma ênfase na brincadeira de faz-de-conta e jogos de imitação, visando a ampliação da percepção corporal, a expansão da expressão corporal e da comunicação de idéias. (ARANTES, 2003). Há também uma preocupação com o ensino do reconhecimento fisiológico do corpo como, por exemplo, reconhecimento dos sinais vitais assim como as suas possíveis alterações como a respiração, os batimentos cardíacos, sensações de prazer que ao refletir sobre a sua prática com os alunos garante a ampliação do conhecimento sobre o seu corpo.

O segundo bloco de conteúdos faz referência aos aspectos do movimento instrumental como o equilíbrio e a coordenação. Segundo o Rcnei, toda a ação motora é uma coordenação de capacidades que juntas realizam o movimento.

Por exemplo, para saltar um obstáculo as crianças precisam coordenar habilidades motoras como a velocidade, flexibilidade e força, calculando a maneira mais adequada de conseguir o seu objetivo. Para empinar uma pipa precisam coordenar a força e a flexibilidade dos movimentos do braço com a percepção espacial e, se for preciso correr, a velocidade etc. (RCNEI, 1998, p. 34)

Fica sob a responsabilidade das instituições de ensino assegurar e valorizar, em seu cotidiano, brincadeiras e jogos motores que progressivamente desenvolvam a coordenação dos movimentos e o equilíbrio das crianças. Desse modo, os objetivos específicos para as crianças dentro da faixa etária de zero a três anos a serem desenvolvidas nas instituições são:

Exploração de diferentes posturas corporais como sentar-se em diferentes inclinações, deitar-se em diferentes posições, ficar ereto apoiado na planta dos pés com e sem ajuda etc. Ampliação progressiva da destreza para deslocar-se no espaço por meio da possibilidade constante de arrastar-se, engatinhar, rolar, andar, correr, saltar etc. Aperfeiçoamento dos gestos relacionados com a apreensão, o encaixe, o traçado no desenho, o lançamento etc., por meio da experimentação e utilização de suas habilidades manuais em diversas situações cotidianas. (RCNEI, 1998, p. 35)

O Referencial estabelece ainda uma relação entre a idade da criança e a responsabilidade do adulto, de forma que quanto menor for a idade da criança maior será a responsabilidade do educador (“adulto”) de proporcionar diferentes experiências posturais e motoras. Estas experiências podem ser ofertadas desde uma simples reorganização do espaço, o que cria novas situações de movimento até a realização de circuitos motores e brincadeiras tradicionais, as quais possibilitarão a descoberta de novos movimentos. (ARANTES, 2003)

Já em relação a crianças de quatro a seis anos o RcnEI aponta como objetivos específicos:

Participação em brincadeiras e jogos que envolvam correr, subir, descer, escorregar, pendurar-se, movimentar-se dançar etc., para ampliar gradualmente o conhecimento e controle sobre o corpo e o movimento. Utilização dos recursos de deslocamento e das habilidades de força, velocidade, resistência e flexibilidade nos jogos e brincadeiras dos quais participa. Valorização de suas conquistas corporais. Manipulação de materiais, objetos e brinquedos diversos para o aperfeiçoamento de suas habilidades manuais. (RCNEI, 1998.p 36)

Neste ponto faz-se necessário possibilitar a criança o maior número possível de movimentos e brincadeiras que favoreçam a exploração das habilidades corporais, a percepção espaço-temporal e jogos de regras favorecendo o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação (ARANTES, 2003). Com isso a criança passa a conhecer os limites do próprio corpo, desenvolvendo atitudes de respeito e de cooperação por meio de regras. O professor deve atentar para a não padronização dos movimentos, durante a realização das atividades, a partir de modelo postural estereotipado.

Em “Orientações gerais para o professor” releva-se a importância do professor permitir a liberdade de expressão da criança assim como assegurar o aperfeiçoamento de suas competências motoras. Para isso, o educador deve dominar e compreender o caráter expressivo e lúdico da motricidade infantil utilizando brinquedos, locais e objetos pertencentes a instituição de

ensino como auxiliares nas atividades expressivas e instrumentais do movimento. Já os conteúdos relacionados ao movimento deverão ser trabalhados inseridos na rotina, podendo ser realizados diariamente, de forma planejada ou não. (Rcnei, 1998). O desenvolvimento da criança é acompanhado utilizando meios avaliativos de maneira que

A observação, o registro e a avaliação formativa deverão subsidiar o professor na sua observação cuidadosa e fornecer elementos que auxiliem a construção de práticas capazes de promover e ampliar a expressividade do movimento e a dimensão instrumental do mesmo e, ainda, informar ao educando acerca de suas competências, limites e possibilidades. Valorizar seus esforços na apropriação desses conhecimentos são atitudes que encorajam a aprendizagem ao contrário de uso de comparações. Portanto, a avaliação é contínua e deve levar em conta os processos vivenciados pela criança. (ARANTES, 2003, p. 18)

4.2 Rcnei e suas principais correntes teóricas para o trabalho com o Movimento

Dentro da proposta do Rcnei, os autores que servem de base para a linguagem movimento, pertencem a diferentes correntes epistemológicas os quais acabam por se contradizer. Em estudos como o de Arantes (2003), visualizamos os riscos de uma leitura e interpretação errônea dos conteúdos do Rcnei. Em seu estudo, a autora analisa os autores utilizados como base teórica para a formulação dos conteúdos para o Movimento, estabelecendo contradições entre eles. Segundo Arantes (2003), encontramos duas grandes correntes epistemológicas dentro da proposta do Rcnei, sendo a primeira formada por um grupo de autores ligados a linha Piagetiana e uma segunda formada por autores que assumem uma postura dialética. Ele ainda cita a existência de um terceiro grupo de autores os quais se utilizam das duas correntes como se fossem complementares, assumindo desse modo uma postura eclética.

A primeira contradição apontada pelo autor refere-se à concepção de criança e suas implicações educacionais. Segundo ele os autores ligados a linha Piagetiana concebem as crianças novas como *seres egocêntricos*, pois são muito centradas em si próprias, individualistas e auto-centradas. (FREIRE, 1994). Neste contexto a criança é caracterizada como um ser individual, que se constrói a partir das relações que estabelece com o meio “logo a criança está em um processo individual, onde ela constrói o significado das ‘coisas’ para com o desenvolvimento tornar-se um ser socializado”. (ARANTES, 2003, p. 19).

Em contraposição a esta perspectiva, encontramos os autores da linha dialética, como Vigotsky (1991) e Wallon (1988), os quais se utilizam de uma abordagem histórico-cultural. Esta óptica parte do princípio de que a criança é um ser social desde o seu nascimento, ou seja, desde seu nascimento esta interage com o outro em um relacionamento simbiótico afetivo tão intenso que não se diferencia do mesmo. O *outro* é parte integrante da criança, e que, aos poucos, a partir do “processo de aprendizagem-desenvolvimento” passa a perceber-se, estruturar a sua identidade a partir de modelos sociais passando a avaliá-los e modificá-los a partir de seu relacionamento com o *outro*. (ARANTES, 2003, p. 20).

Essa diferença entre as concepções de criança são importantes para a compreensão do desenvolvimento infantil e conseqüentemente, no ensino aprendizagem. Por exemplo, se tomarmos a criança como um indivíduo egocêntrico no qual o mundo é construído somente a partir dele, estamos assumindo uma visão de desenvolvimento infantil centrada nos processos maturacionais nas pré-disposições internas. O desenvolvimento da criança dependerá do suporte biológico e dos processos internos os quais influenciarão no desenvolvimento a medida em a criança interage com o meio. (ARANTES, 2003, p. 20).

A abordagem da Educação Física nesta óptica faz-se a partir da oferta de estímulos para a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento motor da criança sobe uma óptica desenvolvimentista, na qual a criança do proletariado e a criança burguesa não desfrutam de sua infância da mesma maneira. (OLIVEIRA, 2005). Desse modo, a partir dessa perspectiva temos uma versão do processo de desenvolvimento infantil o qual reafirma a crença de que a criança desenvolve-se sozinha, bastando um ambiente propício para que construam o seu conhecimento.

Ao contrário, quando a criança é vista como um ser organicamente social, o papel do aprendizado é imprescindível para o desenvolvimento da mesma. Os meios culturais, físicos e humanos são indispensáveis complementos para o biológico, pois a criança não nasce com as capacidades humanas pré-estabelecidas, ela precisa do alimento cultural que lhes é dado ao interagir com o *outro*. Wallon (1980 apud ARANTES, 2003, p. 21). Segundo esta visão aos educadores cabe proporcionar aos seus alunos o “alimento cultural” pelo acesso à cultura, da linguagem, *em especial da cultura corporal*, para que possam se desenvolver. O educador precisa não apenas observar o seu aluno ou apenas preparar o ambiente para o aprendizado, mas planejar

as atividades que privilegiem interações sociais entre as crianças e entre as crianças e o adulto para que o conhecimento ocorra. (ARANTES, 2003).

A preocupação com a divisão dos conteúdos de acordo com a faixa etária das crianças e a linearidade quanto o grau de complexidade dos conteúdos propostos pelo Rcnei, nos remete à herança piagetiana sobre os períodos do desenvolvimento infantil. Nesta, em cada período a criança realiza determinadas ações que conseqüentemente a levarão a uma próxima etapa, sendo que a estruturação do desenvolvimento infantil dessa maneira se assemelha à organização e da sistematização dos conteúdos no Rcnei. (ARANTES, 2003, p. 24).

Já sob a perspectiva dialética, os autores se contrapõem ao pensamento piagetiano no que se refere ao estágio de desenvolvimento. Arantes (2003) destaca que alguns apontamentos são imprescindíveis para o desenvolvimento infantil tais como a afetividade e as interações histórico-sociais e devem ser bem compreendidos pelo professor, o qual, sem uma leitura destes elementos corre o risco de ter sua “ação prática reduzida” no dia-dia. Cabe ao educador observar a criança como um indivíduo inserido em uma sociedade, que continuamente lhe possibilita novas vivências, novos poderes. Deve também

[...] estar atento às simplificações e limites estabelecidos para o desenvolvimento infantil que refletem práticas empobrecidas de contextos sociais, interações e procurem extrapolar os conceitos petrificados, visto que fazemos parte de um mundo em constante transformação, no qual a cada dia as crianças, desde mais tenra idade, freqüentam espaços educativos (creches e centros de educação infantil) e estão em contato com um universo de informações [...] (ARANTES, 2003, p. 28)

A partir de uma leitura dialética, podemos perceber toda a complexidade do movimento humano assim como todos os fatores que a impulsionam. O aspecto biológico é um fator de influência, mas não é absoluto no processo de desenvolvimento humano, no qual a internalização das atividades, socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas, constituem o aspecto característico da psique humana. O ambiente externo exerce grande influência no indivíduo, o qual tem que controlar e dominar a natureza todos os signos que estão orientados internamente. (ARANTES, 2003).

Sobre a relação entre o desenvolvimento biológico e o processo de aprendizagem na criança Vygotsky (1988) diferencia em 3 categorias fundamentais as teorias sobre esta temática. Segundo o autor, a primeira proposta refere-se à independência do processo de desenvolvimento e do processo de aprendizagem. Nesta proposta, a aprendizagem se dá em

um processo puramente exterior a criança, não participando no processo de desenvolvimento da criança:

[...] a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um exemplo típico desta teoria é a concepção – extremamente completa e interessante - de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem. [...] o curso do desenvolvimento precede sempre o da aprendizagem[...]. (VYGOTSKY, 1988, p. 103-104)

A segunda proposta ou “categoria de soluções propostas para o problema das relações entre aprendizagem e desenvolvimento” (VYGOTSKY, 1988, P. 104), preconiza o oposto da primeira, situando a aprendizagem como fator principal para o desenvolvimento, mas difere da primeira teoria, pois assume que cada etapa da aprendizagem corresponde a uma etapa do desenvolvimento da criança. Segundo Vygotsky (1988, p. 105), esta segunda abordagem ao assumir uma total “identificação” entre a aprendizagem e o desenvolvimento biológico não podendo diferenciá-los, cria uma “carência” de saber qual é o processo que precede e qual é o que segue.

Já a terceira proposta tenta equilibrar os extremos das duas primeiras propostas, tentando fazer que estas coexistam. (VYGOTSKY, 1988). Três pontos chave são apresentados como principais: conciliam-se dois pontos de vista considerados contraditórios, interdependência entre os processos de aprendizagem e o de desenvolvimento; e a ampliação do processo de aprendizagem no desenvolvimento da criança. A criança, ao aprender qualquer operação particular “adquire a capacidade de construir certa estrutura, independente da variação da matéria com que interage e independentemente dos diferentes elementos que constituem essa estrutura”. (VYGOTSKY, 1988, p. 109). Dessa forma temos que a “aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história” (DE MARCO, 2006, p.142).

O aprendizado é o fator que impulsiona o desenvolvimento físico do aluno e os professores são responsáveis por fornecer estímulos culturais por meio de instrumentos culturais, em especial da cultura corporal, agindo como um mediador entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial (zona de desenvolvimento proximal). (VYGOTSKY, 1991).

A mescla de enunciados epistemológicos do Rnei acaba por influenciar a concepção de “movimento”, seja em relação à prática educativa, seja em relação aos seus

conceitos de maneira que, tomando apenas o Rcnai como base teórica para o desenvolvimento de um trabalho com Educação Física no ambiente de Educação Infantil, o educador pode desenvolver, no mínimo, duas abordagens teórico/práticas diferentes, uma que leva em consideração o trabalho mais sistemático das capacidades e habilidades físicas, seja como base para o desenvolvimento cognitivo ou para o desenvolvimento global da criança, sempre atentando para a manutenção de sua saúde. E outra linha que trata a criança e seu movimento como integrantes de um contexto histórico-cultural. (OLIVEIRA, 2005).

4.2.1 Algumas formas de se pensar a Educação Física na Educação Infantil

Até pouco tempo, os conteúdos a serem desenvolvidos pelo Professor de Educação Física na Educação Básica¹, eram centrados em um pensamento de ordem biológica onde, ao final da década de 80, início da década de 90, a Educação Física começou a se reestruturar embasada em uma nova linha de pensamento, uma nova concepção de Educação Física focada em estudos realizados por profissionais que migraram para outras áreas acadêmicas e realizaram pesquisas nas óticas da antropologia, psicologia, filosofia, sociologia, e história, entre outras. Segundo Pérez Gallardo (2000), essa concepção tem como característica a observação do homem como ser integrado no meio físico e social, sendo constantemente modificado por ele e ao mesmo tempo servindo ele próprio como agente modificador de seu meio.

Dessa forma, observou-se uma tentativa de “rompimento” de determinados paradigmas que, estiveram como base para o desenvolvimento do conteúdo da área por muito tempo. Gradativamente os estudos realizados, deixaram de visualizar o homem por uma ótica somente de ordem biológica (controle/energia) ou neurocomportamental (controle/informação), partindo para uma visão sociocultural (socialização/sociabilização) como parte integrante do conteúdo da Educação Física. (PÉREZ GALLARDO, 2000). Essa mudança de foco pode ser observada tanto nas pesquisas na área, quanto na forma de atuar do professor de Educação Física.

¹ A Educação Básica é formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. (LDB, 1996)

O novo desafio passou a ser, o de integrar estas orientações entendendo-as como inerentes do ser humano e não como partes independentes e não interligadas.

Pesquisas como a de Oliveira (2005) nos mostram que a maior parte da produção acadêmica da Educação Física brasileira, aborda a infância como sendo um estágio preparatório. A autora afirma:

A infância constitui uma fase/período preliminar à vida adulta, em que a criança aparece mitificada como criatura ingênua, inocente, mas que precisa ser *moldada, educada para*. E o papel da Educação Física nesse contexto? Promover a *saúde, o desenvolvimento integral* por meio de seus conteúdos e “seu” caráter *lúdico*. Nesta perspectiva, o conceito de infância assim como seu projeto educativo encontram-se vinculados a uma perspectiva idealista. (OLIVEIRA, 2005. p. 101)

Há todo um processo idealista por trás de boa parte da produção acadêmica da Educação Física, o qual “mascara a realidade” sócio-cultural e imprime à Educação Física a missão libertadora dos corpos infantis (OLIVEIRA, 2005, p. 103). Temos na Educação Infantil abordagens variadas de Educação Física.

A psicomotricidade de Le Boulch (1982) ganhou força e adeptos no Brasil com mais ênfase a partir da década de 80, buscando nela respaldos para auto-afirmação da Educação Física na Educação Infantil. Estando associada à educação pelo movimento, ou seja, consiste na utilização de habilidades em situações diferentes e não experimentadas, onde a criança deve adquirir o domínio destas habilidades, pelas tarefas diversificadas, explorando diferentes habilidades para após o seu domínio, utilizá-las nas atividades cotidianas, tais como jogos e brincadeiras sociais opondo-se e ao *espontaneísmo* e o *recreacionismo*. Na mesma década, o desenvolvimentismo de Go Tani é bastante utilizado pelos professores que prezam a promoção da aquisição de habilidades motoras básicas que visam o desenvolvimento motor. (OLIVEIRA, 2005)

Em setembro de 1994, observou-se uma das tentativas de mudança sobre como pensar a Educação Física no Brasil no I Congresso Brasileiro de Educação Motora realizado pela Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), e posteriormente editado no livro “Pensando a Educação Motora” organizado por Ademir De Marco. Este congresso constituiu-se num fórum de debates que, para De Marco (2004), representou um marco para a instituição (FEF), pois os debates foram de alto nível, sendo

realizados por profissionais renomados como Jean Le Boulch, Manuel Sérgio, David Rodrigues, juntamente com os docentes do Departamento de Educação Motora da FEF/UNICAMP. Uma das propostas era a de mudança conceitual da Educação Física brasileira sugerindo que para os novos preceitos serem aceitos, o primeiro passo seria a mudança do nome de Educação Física para Educação Motora. Isso porque segundo alguns autores, o nome Educação Física carrega inúmeros significados, os quais, dificilmente podem ser desvinculados ou alterados por novas concepções.

Segundo Daólio (apud DE MARCO, 2004) a Educação Física Escolar possuía uma tendência a biologização e universalização do corpo o que levava a uma homogeneização do grupo de alunos. Observava-se na maioria dos discursos a não desvinculação dos conteúdos biológicos (corpo), do sociocultural (ambiente) e do cognitivo (psicológico). O professor de Educação Física deveria saber relacionar os conteúdos não priorizando, mas sim, interligando estes conteúdos.

Manuel Sérgio (1987, 2005) teve uma grande contribuição na forma de se pensar a Educação Física, ao mostrar que o ser humano é carente, pois lhe falta parte do que precisa para compor a vida, a qual nem para o simples ato de respirar ele se basta, pois depende do ar (meio externo). Ele apresenta a Ciência da Motricidade Humana na qual nas palavras de Tojal (apud DE MARCO, 2004, p. 141):

[...] essa ciência conceitua o Homem como um ser carente e consciente de suas carências e, por essa razão, a educação motora deve, como possuidora de características pedagógicas, ater-se ao aspecto da consciência como sua força propulsora em prol do ato livre e, nesse caso, criador e libertador, objetivando assim que pelo movimento seja favorecida a busca da transcendência que leve o homem a ser mais. Dessa maneira, a educação refaz-se constantemente na *práxis*. [...]

Seguindo alguns dos preceitos de autores como Manuel Sérgio e Piaget, e citado pelo Rcnei, João B. Freire tenta interligar os conteúdos humanos e biológicos que cercam a área propondo uma análise do ser humano marcados por um desenvolvimento biológico, o qual é influenciado pelo ambiente sociocultural que o cerca. Segundo Freire (1994) não existe padrões de movimentos, mas sim, manifestações de esquemas motores. Estes são organizações de

movimentos construídos pelos seres humanos, os quais dependem dos aspectos biológicos, psicológicos e do ambiente sócio-cultural em que ele vive.

“Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo” (SOARES et al, 1992, p. 39). A interação entre o homem e o meio social ocasiona trocas interativas. “Essa troca interativa do homem com o meio é a essência da existência humana e esta, é incondicionalmente mediada por seu corpo”. (MORAIS, 2005, p. 42). É a partir da interação criada pelo corpo em movimento no meio ambiente que o ser humano se desenvolve, de maneira que a relação corpo/movimento se apresenta indissociável. “Eu sinto com minha mente, movimento-me com o meu corpo, e movimento-me com a minha mente e sinto com o meu corpo, assim não é possível separar essas estruturas e esses processos. Não posso falar do meu corpo, sem ser o meu corpo.” (DE MARCO, 2004, p. 27). O corpo e o movimento são as bases de toda a aprendizagem humana na qual o

[...] corpo *vê* – instiga e aguça a curiosidade -, *sente* – odores, temperaturas e texturas -, *ouve* – barulhos, comandos e chamados – e *se locomove* – vai ao encontro e traz para si. No processo de aprendizagem, o indivíduo atua como um ser total e, muito desta totalidade é favorecida pelos sentidos que o corpo fornece, pois não há na vida uma dicotomia entre corpo e mente, o indivíduo é um todo integrado. Portanto, ao falar de aprendizagem, o corpo é o grande mediador deste processo de aquisição de conhecimentos [...] (MORAIS, 2005, p. 42)

É por meio das interações sociais, as quais também se caracterizam pela interação estabelecida entre dois corpos, que ocorre a descoberta do próprio corpo pelo indivíduo, primeiramente como parte constituinte da mãe que, aos poucos vai se descobrindo e se percebendo como ser, como criança estabelecendo uma busca por sua identidade / personalidade. (SCHILDER, 2000). Esta construção se dá pelo que pode ser incorporado ao seu corpo, seja pela observação dos corpos das outras pessoas, seja pela construção feita pelo seu próprio corpo em movimento. O modelo postural do corpo não é estático, mas sim é constantemente modificado, *construído, desmanchado e reconstruído* influenciado pela vivência diária.

É através da exploração do corpo e do espaço, que os indivíduos se evoluem, para que este desenvolvimento seja integral, é necessário o estabelecimento da interação entre as ações motoras, visuais, táteis e auditivas sobre os objetos do seu meio. Portanto, apesar das crianças serem dotadas de uma necessidade natural de correr, pular, trepar, dependurar-se, o ideal é que tenham liberdade para explorar as suas habilidades motoras,

pois o seu desenvolvimento harmonioso, tanto físico como mental, depende de toda a movimentação que executa espontaneamente. (MORAIS, 2005, p. 48)

Sendo assim, concordo com Morais (2005) quanto à tematização das aulas de Educação Física no ambiente da Educação Infantil, na qual deve se apoiar na exploração do movimento como pertencente a uma cultura corporal. Movimento esse que carrega um significado próprio construído a partir de um contexto sócio cultural, onde são, ao longo das gerações, aprendidos, transmitidos e valorizados, perpetuando saberes constituídos

[...] das relações e manifestações culturais, constituídas a partir das formulações de leis, regras, do estabelecimento de mitos, religiões, cultos, danças, jogos, brincadeiras, da criação de técnicas de cultivo que asseguraram alimentação farta, dentre outros. O que garantiu a perpetuação da espécie e constituiu uma cultura corporal resultante desses conhecimentos socialmente produzidos e historicamente acumulados, precisam ser transmitidos aos indivíduos, também no ambiente escolar, pois este favorece a vivência e a reflexão deste conteúdo, de forma sistematizada e intencional. [...] (MORAIS, 2005, p. 41)

Desse modo, a Educação física ao manter uma abordagem sociocultural tem como objetivo de “facilitar e promover a apropriação dos elementos da cultura motora dos diversos grupos sociais” (MORAIS, 2005). A Educação Física, ao ter como objeto de estudo a cultura corporal, proporciona o desenvolvimento de um trabalho educativo, sobretudo para a faixa etária na qual se concentra este estudo, que favorece um olhar mais consciente para as possibilidades de relacionar-se com o mundo e aprender.

5 A Proposta Pedagógica para Educação Infantil do município de Jaguariúna.

5.1 A Educação Infantil no Município

A Educação Infantil no Brasil, a partir de meados do século XX, divide o atendimento à infância em duas abordagens distintas: Creches e Pré-Escolas, sendo que os primeiros 30 anos do século XX caracterizava-se pela valorização gradativa da infância e do reconhecimento da necessidade de atendê-la. Segundo Morais (2005) as creches vão surgindo a partir da necessidade de cuidados das crianças das mães trabalhadoras – processo de industrialização - com forte enfoque paternalista, assistencialista e vocacional.

“Do ponto de vista da relação do direito de acesso e permanência à educação infantil, as Pré-escolas, apesar de percorrerem o mesmo caminho histórico das creches, adotaram um caráter mais institucionalizado assimilando conceitos, ora **recreacionista** – ênfase na brincadeira sem compromisso - “*laissez-faire*”; ora **preparatória** para o ensino fundamental; ora **conteudista** – também ligado ao conceito de preparação ao ensino fundamental, estipulando conteúdos mínimos a serem transmitidos às crianças”. (MORAIS, 2005, p. 18)

Com a saída dos pais para o mercado de trabalho emergente, a educação passa a ocupar papel central dentro dessa nova ordem social, e alguém tinha que se responsabilizar pela transmissão do acervo cultural e pelos cuidados às crianças. A partir deste quadro, a educação brasileira começa um percurso legal, desencadeado em 1988 pela Constituição Federal, ampliado em 1990 com o ECA, lei N° 8.069 de 1990 e regulamentado pela LDB n° 9.394 de 1996. (MORAIS, 2005; PÉREZ GALLARDO, 2000).

Morais (2005) afirma, que a partir do ECA podemos atentar a dois artigos fundamentais, sendo eles:

1º) **Art. 3º** – A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata essa Lei, assegurando-se, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

2º) **Art. 4º** – É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990)

E a LDB, contribuiu para a Educação Infantil, com os seguintes itens:

Art 21 – A Educação escolar compõe-se de:

I. Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Art 29 – A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 6 anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e sociedade.

Art 30 – A educação infantil será oferecida em:

I. Creches, ou entidades equivalentes, para crianças até 3 anos de idade;

II. Pré-escolas, para crianças de 4 a 6 anos de idade.

Art 89 – As creches e pré-escolas existentes ou que venham a ser criadas deverão, no prazo de 3 anos, a contar da publicação dessa Lei, integrar-se ao respectivo sistema de ensino.

Art 62 – A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries de ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art 87 – É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei (1996).

§ 4º - Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 3º - “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos.” (LDB, 1996)

Esses são os pontos mais significativos, pois representam a ruptura com o caráter paternalista, assistencial e vocacional que sempre permeou o atendimento a crianças menores de 6 anos. Também porque passam a integrar Creches e EMEIs dentro de um sistema único de Ensino, a educação infantil (0 a 6anos).(PÉREZ GALLARDO, 2003; MORAIS, 2005)

A criança ganha então, dentro dessa nova concepção, o reconhecimento de sua especificidade no desenvolvimento humano. Além de trazer como exigência à formação profissional mínima em nível superior e prevê a especificidade da Educação Física no desenvolvimento infantil. (MORAIS, 2005, p. 24)

A Educação Infantil, na cidade de Jaguariúna, esteve dividida entre os dois sistemas de ensino distintos: creches responsáveis pelo atendimento das crianças de 0 à 6 anos e as Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs, responsáveis pelo atendimento das crianças de 4 à 6 anos. O primeiro era vinculado ao Departamento de creches que pertencia a Secretaria Municipal de Promoção Social. Segundo o decreto municipal nº 1335, de 29 de dezembro de 1988, seção I, Art. 38, o departamento de creches era responsável por:

- [...] I – supervisionar e controlar todas as atividades desenvolvidas junto às crianças atendidas
- II – Promover mensalmente, reuniões com as mães objetivando uma maior integração família-creche
- III – realizar periodicamente, treinamentos e outros programas que possibilitem o aperfeiçoamento contínuo de seus servidores
- IV - coordenar o planejamento e execução dos serviços técnicos administrativos e rotinas diárias da criança, permitindo e estimulando um planejamento em conjunto com o superior hierárquico
- XI - registrar e encaminhar casos de ocorrências que necessitem pronto atendimento médico e/ou hospitalar
- XII - colaborar com o médico responsável pela saúde diária da criança, prestando informações sobre os aspectos de saúde a serem observados pela família. [...]

Por esta descrição de função do departamento verificamos a referência assistencialista que cabiam as creches da época. O segundo sistema pertencia ao Departamento de Ensino que sob a ação do mesmo decreto, apresentava como principais atribuições a luz do Art. 22:

- [...] I – Executar e supervisionar as atividades ligadas ao ensino, especialmente de primeiro grau, de pré-escolar, de parques infantis e ainda de cursos de suplência
- XI – elaborar planos de atividades desportivas no município, quando assim forem determinados;

Não existia até aqui uma intervenção municipal exclusiva para a pré-escola assim como para qualquer outro nível educacional da época. Após o a elaboração do ECA (1990), a Prefeitura Municipal revê o posicionamento do Departamento de Creche, e no ano 1993, o prefeito municipal Laércio José Gothardo, a partir do decreto municipal nº 1592, de 20 de janeiro de 1993, decreta:

- [...] Art. 19 – Fica instituído dentro da Secretaria Municipal de Educação e Cultura, órgão da estrutura administrativa da prefeitura, a unidade Departamento de Creches. [...]

A vinculação das creches municipais a Secretaria de Educação, (Fig.1) ocorreu cedo se comparado a outros municípios, como, por exemplo, ao processo de transição das creches municipais de São Paulo, que segundo o estudo de (MORAIS, 2005, p. 3) somente ocorreu a partir “do Decreto nº 38.869, publicado em dezembro de 1999, que resumidamente declarava aberto o período de transição das creches para o Sistema de Educação”. Mesmo com a mudança, as atribuições que competiam às creches no município de Jaguariúna continuavam as mesmas, e, a então pré-escola, ainda pertencia a um departamento coletivo o que restringia a sua ação.

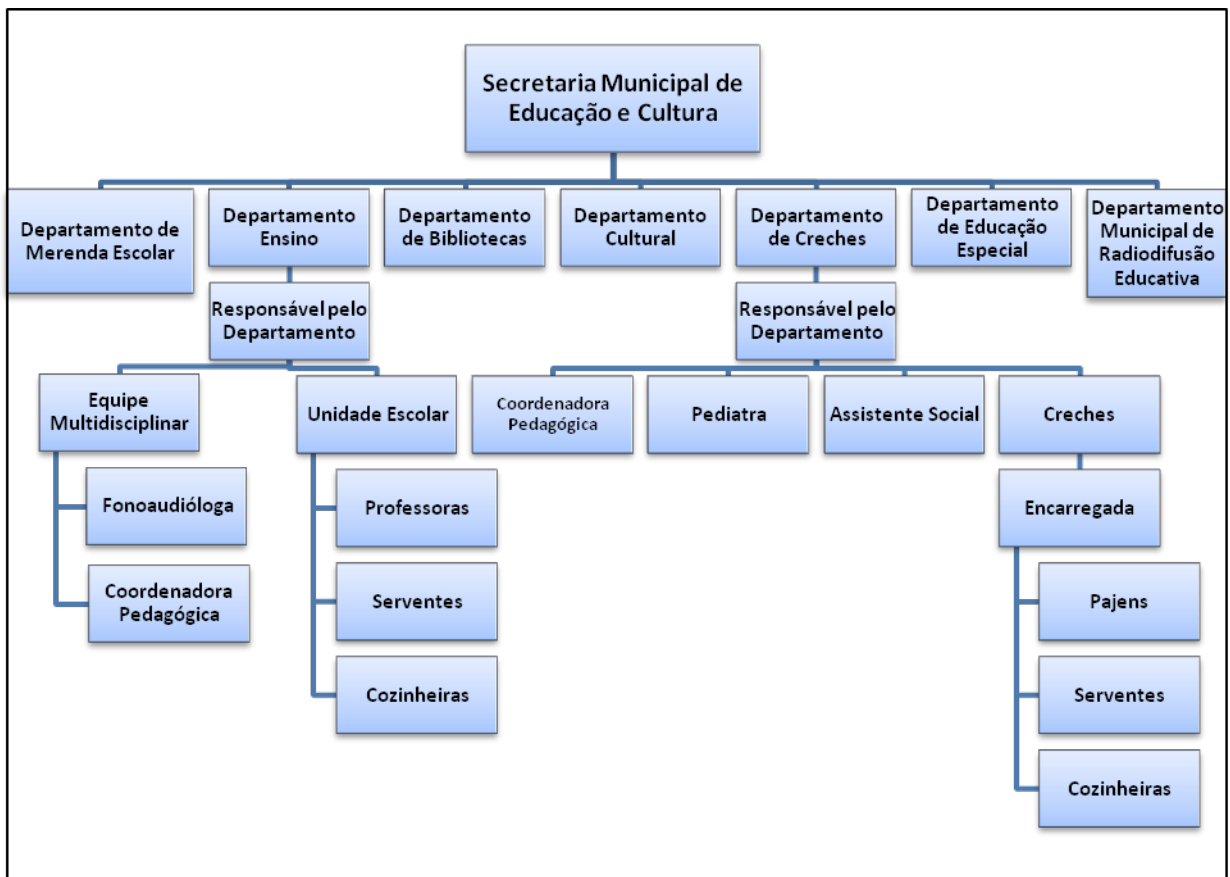


Figura 1: Organograma hierárquico da Secretaria da Educação do município de Jaguariúna de vigente entre os anos de 1993 à 1994

Fonte: Secretaria Municipal de Governo da Prefeitura de Jaguariúna, SP.

No ano de 1999, o prefeito municipal decretou a criação de dois novos departamentos junto à Secretaria da Educação e Cultura: o Departamento de Educação especial e o Departamento de Educação Pré-Escolar a partir do decreto nº1632, e 31 de agosto de 1993 (Fig.

2). Ao Departamento de Educação Pré-Escolar competia dentre outras atribuições supervisionar atividades e o ensino pré-escolar.

Com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases - LDB (9394/96), há uma ruptura dessas duas concepções distintas destinadas ao atendimento infantil, criando uma Educação Infantil que passaria a promover a integração do atendimento de crianças de 0 a 6 anos de idade passando a pertencer a Secretaria Municipal de Educação (SME). Esta nova concepção apresentada pela LDB é resultado do processo legal que teve como principais referências a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990. (MORAIS, 2005; PÉREZ GALLARDO, 2003)

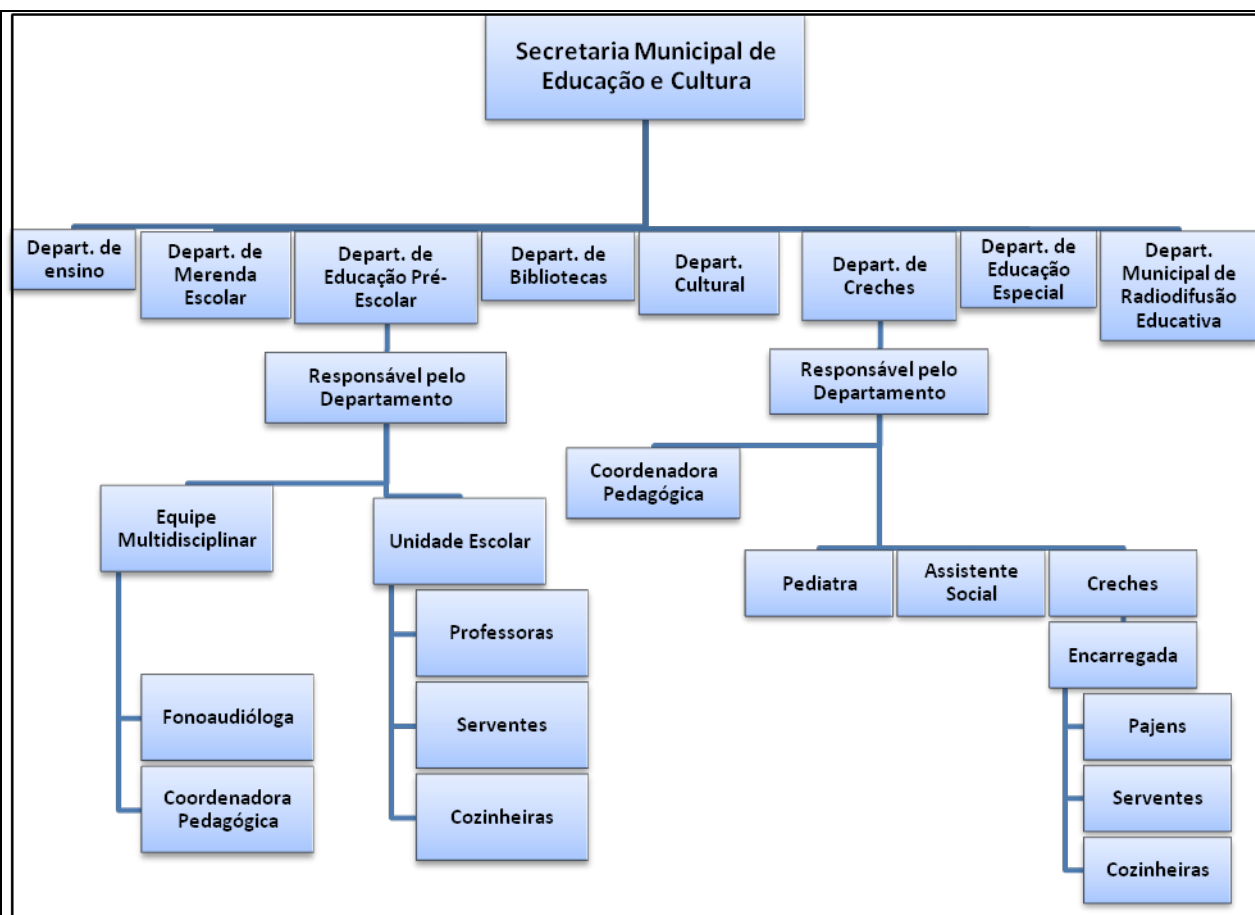


Figura 2 - Organograma hierárquico da Secretaria da Educação do município de Jaguariúna vigente a partir do ano de 1994:

Fonte: Secretaria municipal de Governo da Prefeitura de Jaguariúna, SP.

O atendimento a crianças menores de seis anos no Município de Jaguariúna era, no início, realizado por dois departamentos diferentes: o Departamento de Creche e o Departamento de Ensino (fig.1). O Departamento de Ensino era, dentre outros aspectos,

responsável pelas EMEIs e o Departamento de Creche era responsável pelos CEIs. A partir do ano de 1994 é criado o Departamento de Educação Pré-Escolar. Neste momento, a partir das necessidades relatadas pelas professoras das EMEIs, começa a ser pensada a Proposta Pedagógica para a Educação Infantil. As creches, que já pertenciam a Secretaria de Educação antes mesmo da criação da LDB de 1996, realizavam um trabalho essencialmente de cunho social, observado, por exemplo, pela responsável pelo departamento ser uma profissional da área da assistência social.

Em meados de 1993, os dois departamentos, apesar de atenderem ao mesmo público e pertencerem à mesma Secretaria, apresentavam características diferenciadas, na qual as EMEIs tinham cunho de caráter escolar e as creches tinham objetivos predominantemente assistencialistas, funcionando como um abrigo para crianças cujas mães trabalhavam fora de suas casas.

Segundo Moraes (2005) por serem sistemas já estruturados contando com ações próprias já enraizadas no seu processo histórico cultural, seja na forma de atendimento na proposta educacional ou na formação profissional, o processo de transformar estes dois sistemas em um único, seria algo difícil e complexo.

É nesse contexto de transição que a Secretaria de Educação de Jaguariúna representada pelo seu secretário, seus diretores e coordenadores pedagógicos, que trabalham com crianças menores de seis anos, têm que começar a pensar em como integrar creches e EMEIs para que funcionem como um sistema único, tendo os mesmos objetivos, mesmo atendimento, mesma proposta educacional e formação profissional.

Sobre a disparidade entre as duas unidades de ensino, creche e EMEI, Moraes (2005), afirma que uma das dificuldades de unificar estes dois sistemas é devido às concepções educacionais de cada um destes âmbitos de ensino onde de um lado

[...] temos as Creches, onde a formação mínima profissional é de Ensino Fundamental e o paradigma educacional vigente integra as concepções de **Cuidar e Educar**. De outro lado, temos a Educação Infantil, onde a formação mínima profissional é em curso técnico em Ensino Médio e o paradigma educacional vigente é o de **Educar**. Sendo assim temos não só níveis de formação distintos como também visões educacionais distintas [...] (MORAIS, 2005, p. 02, grifo do autor)

Uma das saídas encontradas pela secretaria, de maneira a aproximar estas duas realidades foi a de criar um projeto educacional utilizando um “intercâmbio” de profissionais entre os dois Departamentos a partir da admissão, em 1998, de uma nova Psicóloga para o Departamento de Ensino a qual tinha experiência na área educacional. A responsável pelo

Departamento de creche Rita Valéria, solicita a intervenção da mesma em seu Departamento a fim de desenvolver junto às funcionárias deste ambiente, a compreensão sobre assuntos variados como, por exemplo, conhecer e entender o desenvolvimento da criança, assim como ensiná-las como fazer um planejamento, um relatório e um registro. Esta atitude foi a primeira tentativa de estabelecer uma conexão entre os dois Departamentos e foi batizado de Projeto “Florescer”.

Esta atitude é consequência da adequação a LDB de 1996 na qual todo o atendimento a crianças menores de seis anos deveriam se centralizar na Educação Infantil. Essa nova visão rompe teoricamente com o paradigma de que toda a intervenção com crianças de 0 a 6 anos deveria ser preparatória para a vida escolar que começaria na 1ª série, e institui a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica. Mas ocorreu em Jaguariúna o mesmo fato exposto por MORAIS (2005) sobre o processo de transição das creches para a Secretaria de Educação do Município de São Paulo, onde a

[...] grande dificuldade da proposta de transferência dessas duas redes é que ela não prevê a criação de um novo sistema de ensino, adequado ao conceito proposto pela LDB, onde: Creches e EMEIs comporiam um único e integrado corpo, formando, assim, um sistema de Educação Infantil coerente que englobaria a faixa etária do 0 aos 6 anos. Ao invés disso, a opção feita pela Prefeitura Municipal de São Paulo foi a de transferir toda rede de Creches para a Secretaria Municipal de Educação. Ou seja, um sistema já existente, com um caminhar histórico e estrutura próprios, que por muitas vezes, viu as Creches de modo preconceituoso justamente pelo fato delas estarem subordinadas à Secretaria da Assistência Social. É como se lhes faltasse o caráter educativo. Portanto, neste caso, permeando a proposta de transição/transferência, existe uma certa idéia de subordinação e inadequação, ou seja, às Creches compete a tarefa de se adequar ao sistema existente, como se este fosse adequado e perfeito[...]. (MORAIS, 2005, p. 03)

Em Jaguariúna, os dois Departamentos fundiram-se no final do ano de 2001, por meio do Decreto municipal Nº 2045, de 29 de março de 2001 no qual o prefeito municipal Tarcísio Cleto Chiavegato decretou à luz do Art. 12, a extinção dos departamentos de Ensino, de Merenda Escolar, de Bibliotecas, Cultural, de Educação Especial, de Educação Pré-Escolar e de Creches da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. E, a partir do Art. 13, do mesmo decreto, criou os seguintes Departamentos na Secretaria Municipal de Educação e Cultura (Fig.3):

- Departamento de Ensino Fundamental;
- Departamento de Assistência ao Educando;
- Departamento de Educação Infantil;

- Departamento de Cultura;

O novo Departamento de Educação Infantil – que passou a ser o responsável pelo funcionamento dos CEIs e das EMEIs – aliado a introdução do plano de carreira e de renumeração do magistério público municipal² foram os principais marcos para a estruturação da Educação Infantil municipal atual. Até então, somente 243 crianças estavam matriculadas nos CEIs municipais.

Em Março de 2001, com a inauguração do CEI “Dona Nader Hossri” o número de vagas foi ampliado a 306 naquele ano. Em fevereiro de 2002, após a fusão administrativa do então Departamento de Ensino com o Departamento de Creche formando o Departamento de Educação Infantil, exigiu uma reestruturação administrativa, desde a reformulação da Documentação (inclusive o regulamento interno de funcionamento das unidades), criação de novos documentos e formulários de pedidos, até a revisão das listas de espera, admissão de mão de obra, reestruturação da faixa etária atendida e a reorganização do espaço físico existente. As mudanças realizadas possibilitaram o aumento em 92 duas vagas advindas somente da reestruturação ocorrida.

Em junho de 2002 houve a criação de uma nova sala para atender mais 18 crianças passando a 416 o numero total de vagas no município. Nos anos de 2003, 2004, 2005 e 2006, inaugurações, ampliações, remanejamentos de turmas assim como reorganização de classes garantiram ao município a criação de mais de 520 vagas para o município, o que equivale a criação de 1 unidade de ensino com capacidade para 130 crianças por ano.(Fig.4)

O novo Departamento dá inicio ao processo de adequação da Educação Infantil do município de Jaguariúna a LDB (9394/96) a qual estipula:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (LDB, 1996)

Aliado ao plano de carreira instituído pelo governo federal, as novas unidades de ensino passam a ter uma diretora responsável pela administração e pela orientação pedagógica das funcionárias. Neste momento, tanto a EMEI quanto o CEI passam a ser responsáveis pelo

² Lei complementar Nº 68, de 26 de dezembro de 2001, que estrutura e organiza o magistério publico municipal de Jaguariúna, nos termos da lei federal Nº 9294, de 20 de dezembro de 1996.

cuidar/educar da criança, para isso, o Departamento de Educação Infantil do município passa a oferecer às funcionárias, módulos de capacitação, e oportunidades para a realização de cursos superiores na área da Educação. Neste momento o PPEIJ é muito importante, pois é a partir dele que se baseia a conduta administrativo-pedagógica de cada unidade de ensino.

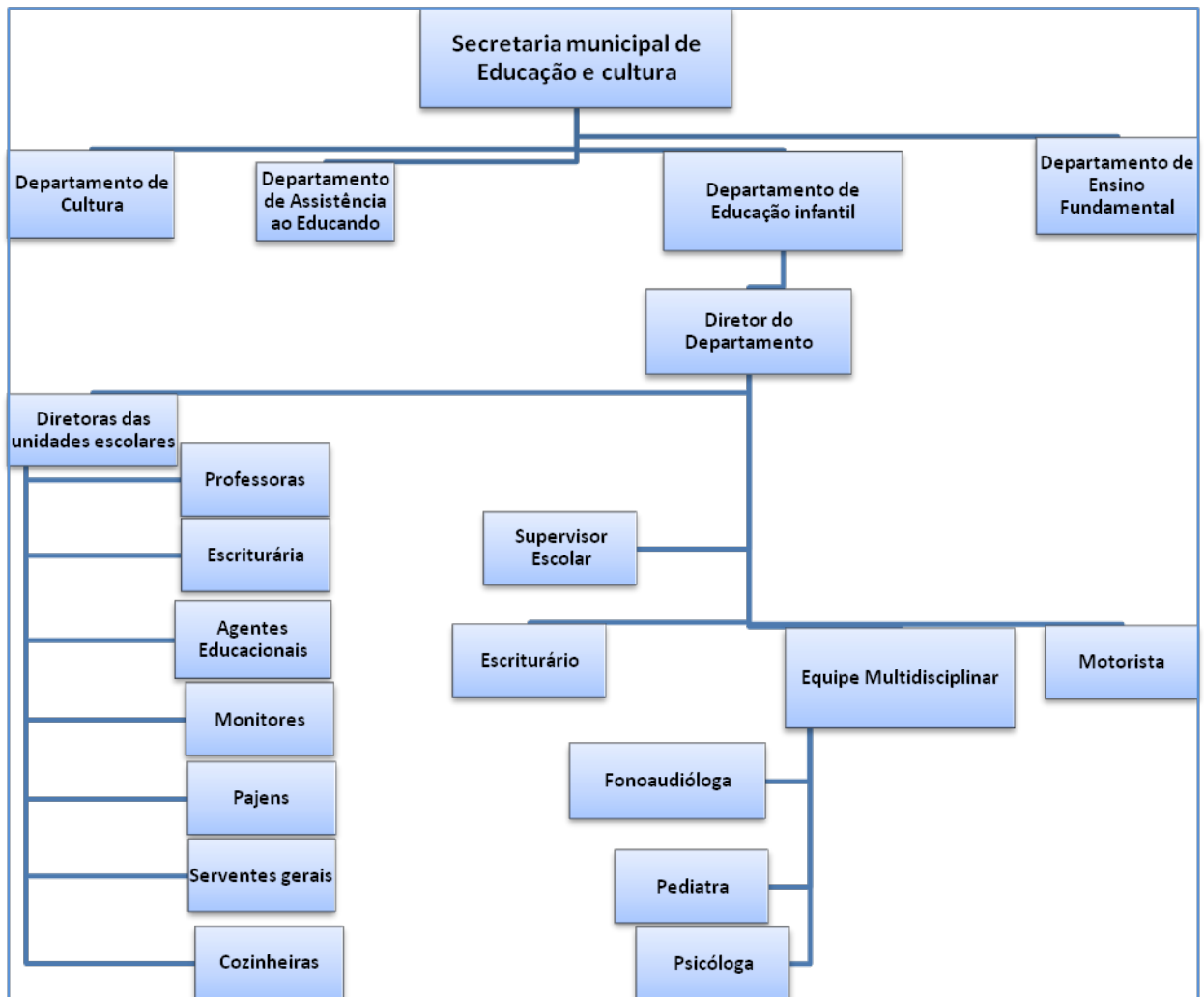


Figura 3: Organograma hierárquico da Diretoria do Departamento de Educação Infantil da Secretaria de Educação de Jaguariúna que entrou em vigor após 2001.

Fonte: Departamento Jurídico da Prefeitura Municipal de Jaguariúna, SP.

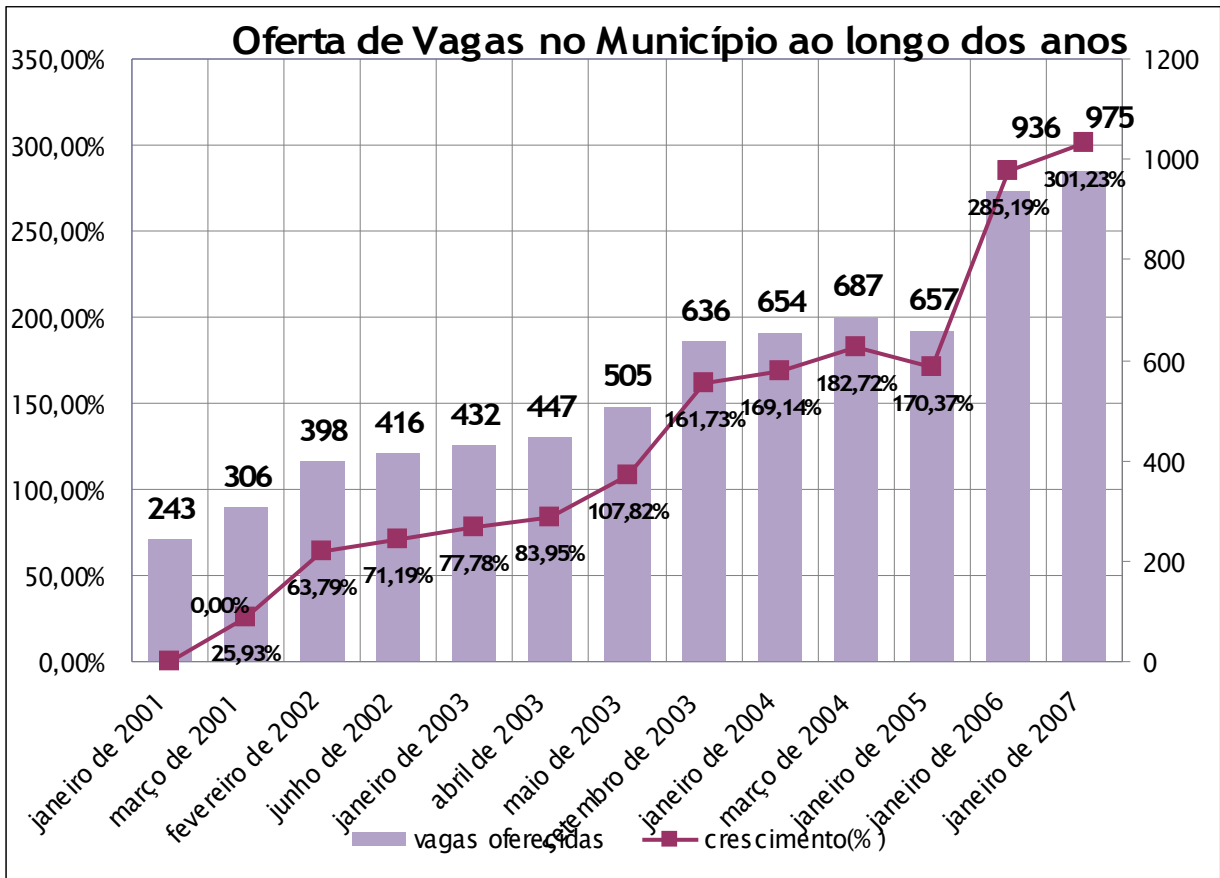


Figura 4: Gráfico demonstrativo do crescimento da oferta de vagas na Educação Infantil do município de Jaguariúna entre janeiro de 2001 e janeiro de 2007.

Fonte: Departamento de Educação infantil do Município de Jaguariúna, SP.

4.2 A Proposta Pedagógica e seus princípios pedagógicos norteadores

A Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do município de Jaguariúna (PPEIJ) floresceu de uma necessidade de direcionamento pedagógico, para o aperfeiçoamento das atividades docentes. Foi a partir desta necessidade que em 1993 foi criado o Departamento de Educação Pré-Escolar³. Paralelamente a criação deste Departamento, formou-se uma equipe pedagógica municipal composta por professoras, docentes de EMEIs municipais, para a discussão de questões referentes à docência, atividades e objetivos gerais e específicos que serviriam como parâmetros para a elaboração da PPEIJ. Estas questões foram encaminhadas para um grupo de

³ Decreto Municipal Nº 1632, de 31 de agosto de 1993.

assessoria do Programa de Educação Pré-Escolar (PROEPRE), vinculado a Faculdade de Educação (FE) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), contratado pelo Secretário de Educação José Roberto Chiavegato para dar norteamento pedagógico para as professoras e para a elaboração da PPEIJ sob a responsabilidade da professora doutora Carmen Campoy Scriptori da Faculdade de Educação (FE), da UNICAMP. A principal função deste grupo era o de filtrar as “questões” elaboradas pelo grupo de professoras e transformá-las em uma proposta pedagógica funcional.

A partir de 1994, a PPEIJ foi utilizada pelas professoras como experiência. Elas começaram a testar as orientações pedagógicas da PPEIJ, e por dois anos utilizaram seus fundamentos em sua prática profissional, ajudando na avaliação da funcionabilidade da proposta. Em 1996 a PPEIJ foi publicada oficialmente, servindo como base teórica para as EMEIs.

Os princípios pedagógicos da proposta giram em torno da teoria construtivista de Jean Piaget, na qual o documento apresenta a base teórica necessária para a formulação de seus objetivos e práticas pedagógicas. Com a finalidade principal de favorecer o desenvolvimento da criança do ponto de vista moral e intelectual, a teoria piagetiana foi escolhida por fornecer os parâmetros necessários para a compreensão do desenvolvimento da moralidade na criança.

Para que a teoria não fosse interpretada e conseqüentemente viesse a ser utilizada de maneira errônea pelos educadores, a PPEIJ destaca quais os princípios pedagógicos foram extraídos da teoria piagetiana. Desse modo há um direcionamento na forma de atuação visando a padronização dos conteúdos a serem desenvolvidos, existindo quatro princípios norteadores.

O primeiro princípio postula que o conhecimento não é adquirido como uma simples cópia da realidade, mas é a interpretação da mesma a partir das estruturas cognitivas pertencentes a cada indivíduo por meio de um processo de construção. Ou seja, “para conhecer o objeto é necessário agir sobre ele e transformá-lo, de modo a assimilá-lo às suas estruturas” (PPEIJ, 1996, p. 08). É a partir da assimilação de fatores externos ao indivíduo e posterior acomodação que a criança constrói a sua realidade, sendo primeiramente, estruturada no plano das ações cognitivas e depois no plano do pensamento.

O segundo refere-se ao desenvolvimento da inteligência, a qual de acordo com a proposta ocorre por meio de um processo contínuo no qual se verifica estágios que são invariáveis, constantes e que independem da cultura. O meio em que a criança se encontra é um

fator condicionante para o desenvolvimento da inteligência, no qual dependendo das suas solicitações, a criança se desenvolverá mais rápido ou mais lentamente. Desse modo, a pré-escola deve ser um meio que possibilite e estimule a criança a agir, pensar e refletir sobre as suas ações (PPEIJ, 1996, p. 10). As atividades devem ser organizadas de maneira que contenham experiências e situações em que um determinado conhecimento possa ser adquirido dependendo do estágio de desenvolvimento no qual a criança se encontra, possibilitando a assimilação destes conhecimentos às suas estruturas cognitivas.

O terceiro princípio trata da interação social da criança. Segundo o PPEIJ, as trocas sociais desempenham importante papel no desenvolvimento da criança. Aqui, a proposta aponta a superação do egocentrismo como uma meta, pois para que ocorra o desenvolvimento da autonomia do aluno, este precisa aprender a respeitar a opinião dos indivíduos a sua volta. É por intermédio das trocas simbólicas ocorridas no convívio social, que a criança aprende a considerar o ponto de vista do outro e não somente o seu. Ao fazê-lo, ela supera o egocentrismo e começa a ver a realidade mais objetivamente. Brincadeiras que favoreçam a interação social e atividades em pequenos grupos seriam os melhores meios para a perda gradativa do egocentrismo. (PPEIJ, 1996, p. 10)

O último princípio refere-se à lúdica das atividades no ambiente da pré-escola, por meio dela que a criança melhor se desenvolve e satisfaz suas necessidades afetivas, sociais e intelectuais. Dessa maneira, as atividades na pré-escola devem ter caráter lúdico para que as crianças possam exercitar sua inteligência, sua curiosidade e seu conhecimento da realidade. (PPEIJ, 1996, p. 11)

A partir destes princípios, foi estabelecido o objetivo geral da proposta e os objetivos específicos para cada aspecto (cognitivo, afetivo, social e perceptivo-motor).

O objetivo geral da proposta é o de propiciar

[...] a criança condições para que ela se desenvolva globalmente, em todos os aspectos, de forma a permitir:

- Autonomia intelectual;
- Socialização;
- Aquisição e construção do próprio conhecimento;
- Senso de responsabilidade;
- Respeito ao indivíduo e ao estágio de desenvolvimento;
- Manipulação de materiais;
- Bem-estar da criança na escola;

Assim sendo, o desenvolvimento deverá ser considerado em seus aspectos: afetivo, social, cognitivo e perceptivo-motor [...]. (PPEIJ, 1996, p. 11)

Sendo estes quatro aspectos responsáveis pelo desenvolvimento global das crianças, a PPEIJ delinea quais são os objetivos específicos para cada aspecto. Para o trabalho no nível Afetivo, o educador deve criar situações

[...] para a criança:

- Desenvolver uma auto-imagem positiva;
- Sentir-se segura e aceita pelos colegas e adultos;
- Expressar seus sentimentos e emoções.
- Realizar escolhas, ter iniciativa e responsabilidade;
- Ser independente, curiosa e criativa; [...] (PEIJ, 1996, p. 12)

Já para o trabalho no nível Social, o educador deve criar

[...] condições adequadas para a criança:

- Estabelecer trocas sociais com base na solidariedade, reciprocidade e respeito múltiplo;
- Tornar-se progressivamente capaz de cooperar;
- Compreender as normas de conduta dos grupos sociais dos quais participa e agir de acordo com as mesmas;
- Construir normas e valores próprios, que possam torná-la moralmente autônoma; [...] (PEIJ, 1996, p. 12)

Para o nível cognitivo o educador deve criar

[...] condições adequadas para a criança:

- Conhecer o meio físico e social que a cerca;
- Estruturar progressivamente seu pensamento e construir suas operações concretas;
- Exercer e ampliar sua função simbólica em toda sua possibilidade; [...] (PEIJ, 1996, p. 12)

O aspecto Perceptivo-motor deve ser desenvolvido

[...] por meio de atividades nas quais a criança coordene espontaneamente grandes e pequenos músculos, realizando a maior variedade possível de movimentos por ela desejada. O seu desenvolvimento ocorre paralelamente ao desenvolvimento dos demais aspectos, ou seja, qualquer atividade que a criança esteja realizando ela estará interagindo com os quatro aspectos simultaneamente[...]. (PPEIJ, 1996, p. 23)

O PPEIJ apresenta como proposta de trabalho um quadro no qual encontramos objetivos gerais e específicos, e também sugestões de atividades para o desenvolvimento dos quatro aspectos. Os objetivos gerais para o trabalho com o “movimento” apontado pela PPEIJ,

giram em torno do desenvolvimento de capacidades e habilidades motoras como preconizava Piaget (1990). Temos desse modo dois grandes blocos de objetivos para o trabalho com o “movimento” de acordo com a proposta, são eles:

1. Desenvolver a coordenação voluntária dos grandes músculos;
2. Desenvolver a coordenação voluntária dos pequenos músculos;

A partir destas duas grandes temáticas, o professor tem a possibilidade, segundo a PPEIJ de desenvolver programas específicos como, por exemplo, para o objetivo geral “Desenvolver a coordenação voluntária dos grandes músculos”, o professor pode propor deslocamentos em diversos tipos de “posições globais” como arrastar, rolar, engatinhar, saltar, arremessar, engatinhar.

Mesmo tendo sido criado anteriormente a publicação do Rcnei, a PPEIJ desenvolve temas ligados ao “movimento” relacionando-o às capacidades biológicas estando dessa maneira, em parte, de acordo com o pressuposto teórico abordado pelo Rcnei. Tomando como base para o desenvolvimento de um programa de Educação Física baseado na PPEIJ, a intervenção do professor estaria restrita ao desenvolvimento das capacidades e habilidades físicas, auxiliando a criança a desenvolver-se cognitivamente para a melhoria de seu desempenho educacional. A Educação Física vincula-se à “conotação de preparação para”, seja para a manutenção da saúde seja para o desenvolvimento de capacidades básicas do dia- dia da criança.

6 Os Planos de Ação de Centros de Educação Infantil e Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Jaguariúna.

6.1 Delimitando a forma de análise dos Planos de Ação

No município de Jaguariúna, cada unidade de ensino na Educação Infantil desenvolve um Plano de Ação- (PA), que serve como parâmetro para a atuação dos diversos profissionais neste nível. Visto a importância do trabalho multidisciplinar para um melhor desenvolvimento do aluno, decidimos verificar quais seriam as bases – teóricas e estruturais - que possibilitariam a inclusão do professor de Educação Física neste nível de ensino. Para tal optamos por analisar os PAs desenvolvidos pelas unidades de ensino, uma vez que estes têm como objetivo principal o direcionamento do trabalho Administrativo e Pedagógico de cada unidade, partindo do princípio de que se o Plano de Ação, desenvolvido pelas unidades de ensino, refletissem o contexto de trabalho no ambiente da Educação Infantil do município, a sua análise, nos permitiria avaliar se este ambiente pode possibilitar a integração do Professor de Educação Física na rede de Educação Infantil do município.

Em Jaguariúna existem atualmente no Departamento de Educação Infantil, 12 Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI) que atendem crianças de 4 a 6 anos correspondentes as salas de maternal, infantil e pré-escola respectivamente, e 7 Centros de Educação Infantil (CEI), os quais, atendem crianças de 6 meses a 6 anos de idade correspondendo as salas BI (6 meses), BII (2 anos), mini-grupo (3 anos), maternal (4 anos), infantil (5anos) e pré-escola (6anos). Tanto os CEI quanto as EMEI desenvolvem o seu plano de ação, separadamente. Para este estudo, o critério utilizado para a escolha dos PAs, a serem analisados foi o sorteio aleatório de metade dos PAs desenvolvidos por EMEI e metade dos PAs desenvolvidos pelos CEI correspondendo a um total de 10 Planos de Ação.

Para a realização do sorteio, atribuímos a cada Plano de Ação um conjunto composto por um número (iniciando do número 1) distribuído aleatoriamente e uma letra (E caracterizando EMEI e “C” caracterizando CEI). Primeiramente foram sorteados os Planos de

Ação das EMEIs e logo após os Planos dos CEIs. Assim, após o sorteio obtivemos os 10 PAs a serem analisados, os quais foram sorteados na seguinte ordem: 8E, 3E, 5E, 10E, 2E, 7E, 3C, 5C, 6C, 1C.

Quadro 1: Planos de Ação sorteados

| PLANO DE AÇÃO | |
|---------------|--------------------------|
| EMEI | 8E, 3E, 5E, 10E, 2E, 7E. |
| CEI | 3C, 5C, 6C, 1C |

6.2 Estrutura e conteúdos dos Planos de Ação

A estrutura dos planos de ação foi desenvolvida pelo Departamento de Educação Infantil do município a fim de direcionar o trabalho a ser realizado nas unidades de ensino. Com isso, o Departamento assegurou que todas as unidades seguissem uma mesma linha pedagógica, padronizando o atendimento das crianças matriculadas na rede de Educação Infantil do município. Essa atitude é reflexo da ruptura com uma época na qual os profissionais que trabalhavam neste nível de ensino davam ênfase ao cuidar, e os professores exerciam a sua docência subjetivamente, apenas reproduzindo os conteúdos que eles possuíam de anotações de cadernos de magistério, não tendo nenhuma orientação pedagógica.

Para a elaboração dos Planos de Ação, cada unidade segue a seguinte estrutura:

1. Missão da unidade escolar
2. Objetivos (longo, médio, curto prazo).
3. Caracterização da unidade escolar (número de salas, número de funcionários, horário de entrada e saída do trabalho etc.).
4. Caracterização da comunidade escolar
5. Organização administrativa e técnica (organograma, rol de atribuições, corpo docente).
6. Organização pedagógica
7. Organização da vida escolar
8. Calendário escolar do município e da Unidade Escolar

9. Organização dos temas
10. Momento de avaliação
11. Projeto anual da Unidade Escolar

Dos tópicos acima citados, o grupo pedagógico de cada unidade participa da elaboração de dois itens apenas, são eles: o Projeto anual e Organização dos temas. Todos os outros seguem o mesmo padrão de construção sendo diferentes somente em suas especificidades como, por exemplo, população atendida pela unidade.

Os conteúdos dos PAs derivam da PPEIJ, assim como verificamos na apresentação do PA-3E:

[...] é importante ressaltar que o Plano de Ação é um compilado de: documentos pedagógicos padronizados pelo Departamento de Educação Infantil, tendo como fundamentação teórica a Proposta Pedagógica para Educação Infantil. Sendo assim, todas as informações aqui contidas visam suprir as necessidades particulares desta comunidade escolar, sem perder de vista critérios e procedimentos comuns a todas as unidades escolares de Educação Infantil do município de Jaguariúna. Grosso modo, o Plano de Ação proporcionará aos educadores que fazem parte deste corpo docente subsídio organizacional, a fim de garantir a eficácia do trabalho Construtivista, baseado na teoria de Jean Piaget. [...] (PA-3E, 2007, p. 3)

A seguir discutiremos alguns itens importantes, relacionados com os objetivos deste estudo.

6.2.1 A Missão da Unidade Escolar

Neste item, a unidade escolar esclarece-se de forma objetiva qual é a sua missão. Da análise dos PAs, depreendemos quais seriam os temas abordados e quais as incidências nos mesmos resultando no seguinte quadro abaixo:

Quadro 2: Incidência dos temas nos Planos de Ação das Unidades de Ensino do município de Jaguariúna.

| TEMAS | PLANOS DE AÇÃO | |
|--|------------------|-------------|
| | EMEI | CEI |
| Integração família escola | 7E, 2E, 5E, 3E | 3C |
| Construção de valores morais | 8E, 3E | 6C, 3C, |
| Resgate de valores e virtudes | 2E, | ----- |
| Construção de valores éticos | 8E, 3E | 3C, |
| Construção de valores afetivos | 3E | 3C, |
| Desenvolvimento da cidadania | 10E, 2E, 5E, 8E, | 5C, |
| Autonomia | 10E, 7E, | 6C, 5C |
| Acesso a meios culturais | ----- | 6C, 8C, |
| Desenvolvimento global | 5E, | 6C, 5C, 8C, |
| Cuidado integral da criança | ----- | 1C, |
| Desenvolvimento dos aspectos segundo o PPEIJ | 10E, 7E, 2E, | 5C, 1C, |
| Conscientização e respeito pelo ser humano | 2E, | ----- |
| Incentivo e apoio da prática dos educadores | 7E, | ----- |

Legenda: EMEI, CEI, 7E = EMEI, 3C = CEI

Na análise deste quadro observamos uma tendência das unidades pela escolha de determinados temas, (Fig. 5), dos quais se destacam a integração escola-família, desenvolvimento da cidadania, o desenvolvimento da autonomia e o desenvolvimento da criança segundo o PPEIJ. A escolha destes temas por 50% dos PAs analisados, compreendendo tanto Planos de Ação desenvolvidos por CEIs quanto por EMEIs, mostram certa tendência a desvinculação das unidades com “missões” que remetem aos cuidados básicos da criança, tais como a higienização e a alimentação. Nota-se também uma prevalência de temas ligados ao meio sócio-cultural como o “desenvolvimento da moral”, “virtudes”, “integração família escola”, “autonomia”. Os CEIs tendem a desenvolver seus objetivos a assuntos ligados ao desenvolvimento da criança não se desvinculando da promoção do cuidado à criança e ao que preconiza a PPEIJ como podemos observar da análise da figura 5 onde cuidado integral(higiene, alimentação) é um tema abordado somente por CEI. As EMEIs tendem ao desenvolvimento de programas relacionados à interação família/escola assim como o tema da cidadania e o desenvolvimento dos conteúdos da PPEIJ.

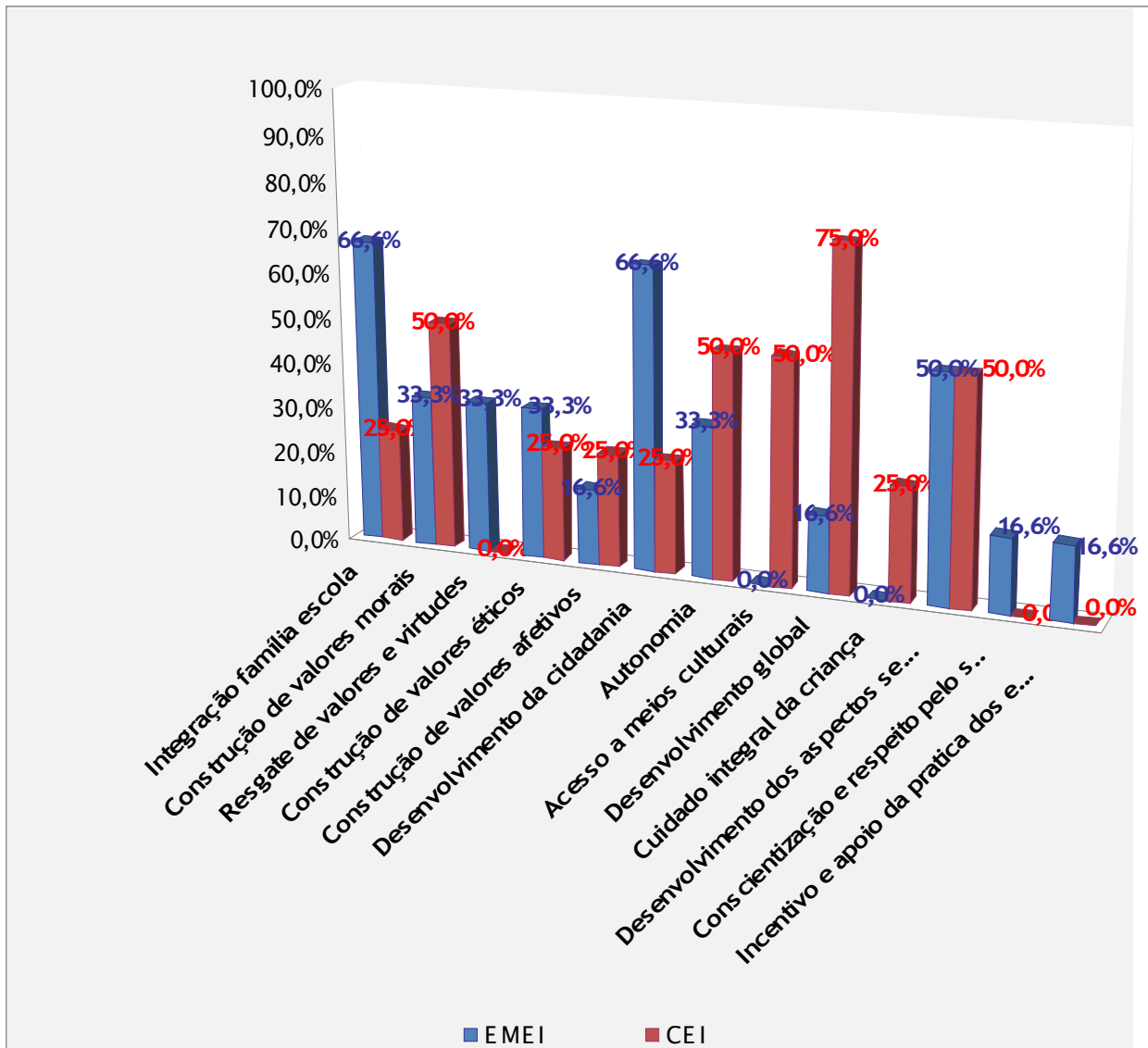


Figura 5: Gráfico demonstrativo dos principais temas adotados e desenvolvidos pelos Centros de Educação Infantil (CEIs) e pelas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) do município de Jaguariúna no ano de 2007.

6.2.2 Organização administrativa e técnica (organograma, rol de atribuições, corpo docente).

O quadro de funcionários das EMEIs e dos CEIs varia de acordo com o tamanho da unidade de ensino. Nas EMEIs verificamos a existência de:

- Professoras;
- Cozinheiras;

- Serventes;

Já no CEI temos:

- Agentes Educacionais
- Monitores
- Pajens
- Cozinheiras
- Serventes gerais

Em todos os CEIs encontramos uma diretora e um escriturário, e a presença de uma coordenadora pedagógica depende do número de salas presentes na unidade. Para cada CEI existente encontramos uma unidade de EMEI que co-existe sob a responsabilidade administrativo/pedagógica de uma Diretora de unidade, o que não ocorre quando aplicamos esta relação a EMEIs, pois existem 5 unidades que têm somente esta função de atendimento. Ou seja na Educação Infantil do município de Jaguariúna, encontramos 12 EMEIs e 7 CEIs, destes 7 EMEIs funcionam na mesma localidade de 7 CEIs o que corresponde a existência de 7 diretoras que são responsáveis por uma EMEI e um CEI. Conjuntamente existem outras 5 EMEIs em outras localidades e funcionam somente meio período(matutino ou vespertino), o que não ocorre no CEI, que funciona das 6:30 as 17:30hs.

Das atribuições dos cargos acima citados, identificamos os que têm contato pedagógico direto com as crianças. As professoras, que têm formação em nível superior – segundo a adequação a LDB 9394/96 - têm um período fixo na rotina para sua intervenção nas EMEIs. Temos monitores e pajens que realizam atividades recreativo/pedagógicas nos CEIs, mas que também zelam pelos cuidados básicos das crianças, como, por exemplo, a higiene e a alimentação. A Agente Educacional, cargo que surgiu para a adequação a LDB 9394/96, de que os educadores tenham a formação mínima em magistério, é responsável por realizar atividades pedagógicas no ambiente do CEI, mas que também zela pelo cuidado básico das crianças.

Em outra esfera, temos a educação paralela das crianças que se dá pela relação com os demais funcionários do CEI/EMEI e entre os próprios alunos. No CEI isso ocorre constantemente em momentos como: o banho, no qual as serventes gerais são as responsáveis pela sua realização; ou nas refeições, quando ocorrem as interações com as cozinheiras.

Isso mostra que a abordagem dialética abordada pelo Rcnai é bastante presente no âmbito da Educação Infantil, o qual é rico em interações sociais, culturais com as crianças, as quais vivenciam e percebem o próprio corpo em movimento. Segundo Wallon (1980, apud ARANTES, 2003, p. 55) por sua própria natureza o movimento possui três formas que influenciam diretamente no desenvolvimento psíquico da criança. Primeiramente ele pode ser passivo ou exógeno sendo vinculado a fatores externos ao ser. A segunda forma de movimento caracteriza-se por deslocamentos autógenos ou ativos os quais contribuem para a experimentação do espaço. E a sua terceira forma, caracteriza-se por movimentos de segmentos corporais relacionados ao caráter psicológico.

Neste sentido, De Marco (2006, p. 130) afirma:

Destacando-se as relações interpessoais que interferem significativamente na formação da personalidade infantil, é importante lembrar que as atividades como jogos adquirem relevância, na medida em que constituem a maneira pela qual a criança interage e atua no meio.

Todas estas interações acabam por propiciar o processo ensino-aprendizagem para que as crianças desenvolvam a sua autonomia. Para tal o professor deve viabilizar trocas entre a sua cultura corporal e a cultural corporal entendida pelo educando, favorecendo assim o processo de ensino-aprendizagem. (PÉREZ GALLARDO, 2003)

6.2.3 Organização da vida escolar

Neste item do Plano de Ação estabelece-se como se dá a rotina diária, assim como descreve quais são os objetivos do trabalho pedagógico a serem desenvolvidos como cada turma. Os anexos de 1 a 6 são exemplos de como é elaborada a rotina diária de um Centro de Educação Infantil (CEI) em que as crianças também pertencem a uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI). Ao longo do dia na unidade escolar, existem períodos específicos para o desenvolvimento de atividades dirigidas fora de sala, assim como momentos de permanência no parque e no tanque de areia. Verificou-se a diminuição dos momentos de parque e do tanque de areia com um conseqüente aumento dos períodos de atividades dirigidas fora de sala, quando

comparamos as rotinas das turmas. Nas turmas do berçário, a maior parte do tempo da rotina é voltada para os cuidados essenciais da criança, por exemplo, a alimentação e a higiene. A partir do mini-grupo começam as atividades preparatórias para a alfabetização e para as atividades recreativas. A partir do “infantil” as crianças permanecem meio período no CEI e meio período na EMEI, como podemos observar pela rotina diária da turma pré-escola (anexos 6 e 7). No Anexo 6 podemos verificar também um período da manhã denominado “EMEI”. Este é o período correspondente a permanência dos alunos na Escola Municipal de Educação Infantil. O anexo 7 corresponde a rotina diária de uma EMEI. Nela verificamos a existência de um período voltado a atividades dirigidas realizadas fora de sala, assim como períodos no parque. Neste momento de atividade dirigida, as professoras realizam brincadeiras e atividades lúdicas de acordo com os preceitos da PPEIJ. O mesmo é observado na rotina do CEI, na qual verificamos a utilização do parque e do tanque de areia (3 vezes por semana) e atividades coletivas realizadas fora de sala.

Como não há professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil do município a rotina diária é elaborada de modo a organizar o trabalho da unidade escolar, “de forma que ele se torne produtivo”, sendo este mutável, de acordo com as necessidades de cada unidade. (PA 3E, 2007: 23). Já os objetivos do programa pedagógico têm o intuito principal de direcionar as atividades realizadas com cada faixa etária. Para este trabalho analisaremos somente os aspectos abordados pelos PAs que têm relação com o movimento neste ambiente. Como os PAs têm como base teórica o PPEIJ, esta temática é denominada como aspecto Perceptivo-motor.

O professor de Educação Física pode desenvolver o seu trabalho nestes momentos de atividade dirigida extra-sala de aula – em EMEIs – assim como em momentos de atividade coletiva fora de sala – em CEIs – respondendo assim ao problema de adequação deste profissional a rotina das unidades de ensino, garantindo uma nova linguagem a formação humana dos alunos.

A partir do quadro 3, verificamos que os PAs mantêm-se fiéis a PPEIJ municipal quanto à elaboração dos objetivos a serem desenvolvidos com cada turma no que diz respeito ao aspecto perceptivo motor. Dos planos de ação desenvolvidos pelas EMEIs, cerca de 50% dos planos analisados, abordam o desenvolvimento do aspecto perceptivo-motor como o favorecimento de aquisições motoras ou o trabalho das mesmas, de forma voluntária, as quais os próprios alunos adquirem por meio de seu potencial biológico. As atividades motoras têm como

objetivos a melhoria do rendimento escolar e da sociabilização, desenvolvidas através de atividades como o recorte, desenho, escrita e da hora do parque.

Observa-se também a utilização do trabalho motor como capacitação para o desenvolvimento de habilidades “úteis” em outras situações. Um exemplo disso é o trabalho para o desenvolvimento da habilidade de abrir e fechar maçanetas. O desenvolvimento da linguagem cultural “Movimento” aqui se mostra meramente no desenvolvimento “do domínio das habilidades psicomotoras, desconsiderando a multiplicidade concreta da experiência infantil, inclusive no que refere às práticas corporais.” (RICHER e VAZ, 2005, p. 80).

Aqui vemos a vinculação paradigmática da Educação Infantil em realizar uma educação vinculação de “preparação para” algo, “como uma fase peculiar da educação das crianças, mas como preparação para o ensino fundamental” que se dá pelas atividades lúdicas, do “*laissez faire*”, da hora do parque. (OLIVEIRA, 2005, p. 101; AYOUB, 2005, p. 145).

6.2.4 Momento de avaliação

A avaliação segue a estrutura de avaliação que a PPEIJ propõe, se caracterizando por uma avaliação contínua, enfatizando a aprendizagem das crianças e levando em consideração:

- a) Registros e portfólios na unidade escolar; (bimestrais)
- b) Conselhos de classe; (semestral e somente para a EMEI)
- c) Ficha de avaliação (semestral e somente para a EMEI)

Não são atribuídas padrões de avaliação por nota ou conceitos, pois estão fora dos propósitos da pré-escola municipal e dos pressupostos da LDB (1996) que nos diz:

Art. 31. 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.

Quadro 3: Temas abordados pelos Planos de Ação (PAs) para o aspecto perceptivo-motor no ano de 2007.

| TEMAS | EMEI | | | CEI | | | | | |
|---|----------|------------|------------|------------------|------------|------------|------------------|----------|------------|
| | MATERNAL | INFANTIL | PRÉ-ESCOLA | BI | BII | MINI-GRUPO | MATER-NAL | INFANTIL | PRÉ-ESCOLA |
| Coordenar grandes e pequenos músculos de maneira espontânea para o favorecimento de aquisição de movimentos (saltar, engatinhar, correr, manipulações). | 3E | 5E | 5E | 3C, 6C, 5C | 3C, 5C | 3C | 3C | | |
| Coordenar grandes e pequenos músculos de maneira voluntária, para o favorecimento de aquisição de movimentos (saltar, engatinhar, correr). | | 3E | 3E | | | 5C | 5C | 3C, 5C | 3C, 5C |
| Ter condições de utilizar caderno de linhas. | | | 3E, 7E | | | | | | 3C |
| Nenhuma abordagem motora especificada. | 8E | 8E, 7E | 8E, 2E, | | 6C, 1C, | 6C, 1C | 6C, 1C, 5C | 6C, 1C | 1C |
| Atividades recreativas para socialização. | 8E | 8E | 8E | | 6C | 6C | 6C | 6C | 6C |
| Desenvolvimento global a partir do PPEIJ. | 2E | 2E, 10E | 10E | 1C | | | | | |
| Atividades que auxiliem na vida diária dentro da unidade (virar trincos, separar e juntar brinquedos). | | | | | | 5C | 5C | | 5C |
| Equilíbrio, coordenação, lateralidade. | | | | | | 5C | 5C | 5C | 5C |

Legenda: EMEI – MATERNAL (3 - 4 anos), INFANTIL (4 - 5), PRÉ-ESCOLA (5 – 6 anos). CEI – BI (4 meses a 1 ano), BII(1 – 2 anos), MINI-GRUPO(2 - 3anos), MATER-NAL(3 – 4 anos), INFANTIL (4 – 5 anos), PRÉ-ESCOLA(5 – 6 anos)

6.3 A inter-relação entre o Rcnei, a PPEIJ e o Plano de Ação

Visto que a Educação Infantil no Brasil deve seguir os pressupostos teóricos estabelecidos pelo Rcnei (1996), optamos por analisar 5 tópicos para a comparação entre o Rcnei, a PPEIJ e os Planos de Ações, e, com isso verificar se a Educação Infantil do município de Jaguariúna daria subsídios para a atuação do Professor de Educação Física neste nível de ensino. Os tópicos analisados referem-se a conteúdos ligados ao campo da Educação Física Escolar, sendo nomeada pelo Rcnei de “Movimento” e pelo PPEIJ e PAs de aspecto perceptivo-motor (Quadro 4)

Os tópicos analisados foram:

- Objetivos Gerais
- Conteúdos
- Metodologia
- Avaliação
- Bibliografia

Da análise dos objetivos gerais, temos que o Rcnei os divide em dois grandes blocos de trabalho utilizando a faixa etária como meio de divisão de conteúdos.

0 – 3 anos:

- Familiarizar-se com o próprio corpo;
- Explorar o corpo seu ritmo e situações de interação
- Deslocar-se no espaço com destreza e progressivamente (andar, saltar)
- Explorar movimentos de preensão, encaixe, lançamento, para o uso de objetos.

4 – 6 anos:

- Ampliar as possibilidades expressivas do corpo;
- Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento;
- Controle gradual e aperfeiçoamento dos recursos de deslocamento corporais;
- Ampliar as possibilidades de manuseio de materiais que exigem preensão, encaixe, lançamento etc.;
- Apropriar-se gradativamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus seguimentos; (RCNEI, 1996)

Já a PPEIJ estabelece como objetivos gerais:

- Desenvolver a coordenação voluntária dos grandes músculos
- Desenvolver a coordenação voluntária dos pequenos músculos (PPEIJ, 1996)

De modo geral, em ambas as obras os objetivos giram em torno do desenvolvimento de capacidades e habilidades físicas. Na PPEIJ e nos PAs isso se mostra de maneira clara, mas no Rcnei vemos uma miscelânea de conteúdos os quais derivam de concepções filosóficas diferentes e em não se tomando o devido cuidado, estes podem ser compreendidos de maneira errônea pelos educadores, comprometendo com isto a sua atuação pedagógica. (ARANTES, 2003). Há uma diferença entre as obras a respeito da especificação da faixa etária e os conteúdos a serem desenvolvidos. O Rcnei divide os seus conteúdos para serem desenvolvidos em duas faixas etárias (0-3 anos e 4-6 anos) o que não ocorre na PPEIJ que aborda os conteúdos de uma maneira geral.

Já em relação aos conteúdos a serem desenvolvidos, a PPEIJ adota uma denominação para diferenciar os movimentos que devem ser realizados pelas crianças, mas estes

carregam um significado semelhante entre si. A PPEIJ espera que os educadores criem condições para que as crianças coordenem seus movimentos de maneira espontânea utilizando para isso, os grandes e pequenos músculos respectivamente. Assim a criança pode vivenciar deslocamentos de maneira livre ou a partir de um modelo. Esta atitude restringe o desenvolvimento do aspecto perceptivo-motor e sua ampla variedade de conteúdos ao simples desenvolvimento da coordenação motora.

Assim, a coordenação de grandes e pequenos músculos deve ser desenvolvida, de forma *espontânea* e *voluntária*, evoluindo dos movimentos globais para os finos e assimétricos, pois esta estratégia facilita a aprendizagem motora por parte das crianças. Entendemos que estas duas denominações significam a mesma coisa, uma vez que toda a ação que realizamos de maneira espontânea, também é voluntária. Estas denominações poderiam ser substituídas por uma especificação da atividade, por exemplo, se o objetivo do educador é propiciar o desenvolvimento da ação criativa por parte da criança, a denominação desta com base na PPEIJ poderia ser: “coordenar grandes e pequenos músculos por meio de atividades livres visando o favorecimento de aquisição de movimentos”.

Dessa maneira, a coordenação de grandes e pequenos músculos devem ser desenvolvidas de maneira *espontânea* e *voluntária* para a aquisição de movimentos, entendidas e desenvolvidas em uma ordem seqüencial. Entendemos que estas duas denominações querem dizer a mesma coisa, uma vez que toda a ação que realizamos é espontânea e é voluntária. Estas denominações poderiam ser substituídas por atribuindo uma especificação de atividade, por exemplo, se o objetivo da atividade do educador é propiciar o desenvolvimento da ação criativa da criança, a denominação desta com base na PPEIJ poderia ser: “coordenar grandes e pequenos músculos através de uma atividade livre para o favorecimento de aquisição de movimentos”.

Nos PAs encontramos diferenças entre os conteúdos dos PAs elaborados por EMEIs e PAs elaborados por CEIs. Nos PAs de EMEIs não há preocupação específica com as capacidades motoras, pois estas são visadas na rotina da unidade de ensino e durante as atividades de sala de aula. Os educadores têm que estimular os seus alunos a desenvolverem, voluntariamente, suas capacidades psicomotoras, e isto conseqüentemente auxiliará no desenvolvimento dos aspectos cognitivo, afetivo e social. Já nos PAs de CEIs, a preocupação principal é a capacitação de seus alunos no desenvolvimento de habilidades motoras que serão úteis no dia-dia na unidade, como por exemplo, para estimular as crianças a abrirem e fecharem

as portas. As educadoras têm que ofertar estímulos motores de preensão, o que auxilia a criança a executar o “abrir” e “fechar” de maçanetas.

O Rcnei organiza seus conteúdos em dois blocos. O primeiro corresponde às possibilidades expressivas do movimento, e tem estes como principais conteúdos a serem desenvolvidos. O segundo refere-se ao caráter instrumental do movimento, sendo o equilíbrio e a coordenação motora os dois conteúdos a serem tratados neste bloco. Neste ponto a PPEIJ não atende as necessidades propostas pelo referencial no que diz respeito ao trabalho com a expressão corporal, mas, em contrapartida atende parcialmente as necessidades do segundo bloco de conteúdos proposto pelo Rcnei.

Quando comparamos a metodologia das três obras, verificamos na PPEIJ e nos PAs uma ênfase nas brincadeiras e atividades lúdicas ou a relação entre o desenvolvimento motor ser uma consequência da relação das crianças com as outras atividades desenvolvidas na unidade. O movimento aqui é vislumbrado como um resultado ocasionado pela rotina diária. Há uma ênfase na brincadeira de faz-de-conta e jogos de imitação, visando à ampliação da percepção corporal, a expansão da expressão corporal e da comunicação de idéias no Rcnei. Há também uma preocupação com o ensino do reconhecimento fisiológico do corpo como, por exemplo, reconhecimento os sinais vitais assim como as suas possíveis alterações como a respiração, os batimentos cardíacos, sensações de prazer que ao refletir sobre a sua prática com os alunos garante a ampliação do conhecimento sobre o seu corpo.

O Referencial estabelece ainda uma relação entre a idade da criança e a responsabilidade do adulto, de forma que quanto menor for a idade da criança maior será a responsabilidade do educador (“adulto”) de proporcionar diferentes experiências posturais e motoras. Estas experiências podem ser ofertadas desde uma simples reorganização do espaço o que cria novas situações de movimento até a realização de circuitos motores e brincadeiras tradicionais as quais possibilitarão a descoberta de novos movimentos. Ao educador cabe ainda o dever de possibilitar a criança o maior número possível de movimentos e brincadeiras que favoreçam a exploração das habilidades corporais, a percepção espaço-temporal e jogos de regras favorecendo o desenvolvimento do equilíbrio e da coordenação. Neste item a PPEIJ e os PAs não abordam todas as formas intervenções apresentadas pelo Rcnei, mas atendem o cerne “do que deve” e “como se deve” dar o desenvolvimento das atividades propostas pelo Rcnei (através do lúdico e do desenvolvimento da autonomia da criança). Isso pode ser explicado pelo fato do

documento ter sido elaborado antes da publicação do Rcnei, pelo documento ter sido desenvolvido para atender as necessidades pedagógicas de um grupo determinado de profissional e pela falta da participação de um profissional da área de Educação Física na elaboração desses documentos.

A avaliação deve ser realizada pela observação, do registro e da avaliação formativa do aluno de acordo com o Rcnei. Estas devem fornecer elementos que auxiliem na construção de práticas que promovam e ampliem os objetivos e os conteúdos propostos pelo Referencial. Na PPEIJ, a avaliação se dá por meio de um processo contínuo que pretende: facilitar o diagnóstico (avaliação diagnóstica), como facilitar o aprendizado e o ensino (avaliação formativa) – realizadas pelas observações e registros tanto de aula como de alunos, neste tópico a PPEIJ está de acordo com os preceitos do Rcnei.

A bibliografia presente no Rcnei é variada, e conta com a participação de Piaget, Vygotsk, Wallon e João Batista Freire. Já a PPEIJ apóia-se somente na teoria piagetiana para a elaboração de seus conteúdos e os PAs se embasam totalmente na PPEIJ.

De maneira geral, mesmo a PPEIJ ter sido desenvolvida em um período anterior ao surgimento do Rcnei, ela atende, em parte, aos preceitos do referencial, uma vez que tanto o referencial quanto a PPEIJ se utilizam da teoria piagetiana para o desenvolvimento de seus pressupostos teóricos. Mas ela poderia ampliar a sua compreensão a respeito dos conteúdos a serem desenvolvidos na Educação Infantil se incluíssem na sua proposta os autores abordados pelo Rcnei, fundamentados numa abordagem dialética para descrever o desenvolvimento infantil como Vygotsky, Wallon, assim como utilizar os preceitos de Freire (1994), que é o representante da Educação Física no Rcnei, para o desenvolvimento de programas de atividades corporais na Educação infantil.

Quadro 4 :Quadro demonstrativo para a comparação entre os documentos analisados:

| OBRA | OBJETIVOS GERAIS | CONTEÚDOS | METODOLOGIA | AVALIAÇÃO | BIBLIOGRAFIA EMBASADORA |
|----------------|--|--|---|--|--|
| Rcnei | <p>0-3 anos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento do corpo; • Deslocamentos no espaço com destreza; <p>4-6 anos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar movimentos de preensão; • Ampliação e vivência de qualidades diferentes de Movimento; • Controle e aperfeiçoamento dos deslocamentos corporais; • Ampliar as possibilidades de manuseio de materiais que exigem preensão, encaixe, lançamento etc.; • Apropriação gradativa do conhecimento de seus seguimentos corporais; | <p>Organizados em dois blocos:</p> <p><i>Possibilidades expressivas do movimento:</i></p> <p><u>Expressividade</u></p> <p><i>Caráter instrumental:</i></p> <p><u>Equilíbrio e Coordenação</u></p> | <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeiras lúdicas, jogos de imitação, expressão corporal; • Reconhecimento fisiológico do corpo; • Reestruturação do espaço para a oferta de experiências motoras • Circuitos motores e brincadeiras tradicionais | <p>Observação; Registro; Avaliação Formativa;</p> | <p>Piaget, Vigotsk, Wallon, Freire</p> |
| PPEIJ | <p>Desenvolver a coordenação voluntária de grandes e pequenos músculos. A proposta não divide por faixa etária os conteúdos a serem desenvolvidos.</p> | <p>Criar condições adequadas para a criança coordenar espontaneamente grandes e pequenos músculos, realizando todos os movimentos possíveis e desejados por ela. Vivenciar “posições globais do corpo” e seus possíveis deslocamentos sendo estes livres ou a partir de um modelo.</p> | <p>Brincadeiras lúdicas ou qualquer atividade cotidiana dentro da rotina da unidade escolar;</p> | <p>Processo contínuo (avaliação diagnóstica) (avaliação formativa) observações e registros de aula e de alunos</p> | <p>Piaget</p> |
| PA EMEI | <p>Desenvolver a coordenação voluntária de grandes e pequenos músculos.</p> | <p>Desenvolvimento psicomotor como o favorecimento de aquisições motoras ou o trabalho das mesmas de forma voluntária as quais os próprios alunos adquirem através de seu potencial biológico auxiliando no desenvolvimento de outros aspectos.</p> | <p>Brincadeiras lúdicas ou qualquer atividade cotidiana dentro da rotina da unidade escolar;</p> | <p>Processo contínuo (avaliação diagnóstica) (avaliação formativa) observações e registros de aula e de alunos Ficha de avaliação Conselho de classe</p> | <p>PPEIJ</p> |
| PA CEI | <p>Desenvolver a coordenação voluntária de grandes e pequenos músculos</p> | <p>Desenvolvimento do domínio das habilidades psicomotoras Utilização do trabalho motor como capacitação para o desenvolvimento de habilidades “úteis” em outras situações da vida diária.</p> | <p>Brincadeiras lúdicas ou qualquer atividade cotidiana dentro da rotina da unidade escolar;</p> | <p>Processo contínuo (avaliação diagnóstica) (avaliação formativa) observações e registros de aula e de alunos</p> | <p>PPEIJ</p> |

Considerações Finais

Sendo a PPEIJ uma proposta vinculada aos pensamentos Piagetianos, esta, mesmo desenvolvida em um momento posterior a criação do Rcnei, ela está de acordo com o mesmo, pois este é fortemente influenciado pelos preceitos piagetianos e de autores que o reafirmam. Da mesma maneira, os Planos de Ação analisados o são, pois todo o seu embasamento teórico deriva da PPEIJ.

A análise da Proposta Pedagógica e dos Planos de Ações mostrou que a Educação Infantil do município - após a fusão dos Departamentos - buscou pela profissionalização do atendimento nos CEIs, rompendo com o caráter paternalista e assistencial que por muito tempo foi o foco de sua intervenção aproximando o atendimento realizado tanto no CEI quanto na EMEI. Nas EMEIs, temos acentuadamente o caráter preparatório para a o Ensino Fundamental, o que coloca a Educação Infantil como um estágio, uma “fase peculiar” do processo educacional.

Atualmente, o ambiente da Educação Infantil que o professor de Educação Física encontraria no município daria subsídios para o trabalho sob a óptica piagetiana, na qual a abordagem da Educação Física far-se-ia de uma maneira construtivista, a partir da oferta de estímulos para a aquisição de habilidades básicas para o desenvolvimento motor global da criança, seja para a promoção da saúde seja para auxiliar no adestramento motor a partir de modelos corporais. A Educação Física deve atuar na Educação Infantil com o respeito garantido a qualquer outra disciplina, um local de produção e transmissão de conhecimentos a respeito da cultura corporal humana, afirmando o porquê de sua intervenção neste nível de ensino e desvinculando-se da visão de disciplina auxiliar das demais.

Dialogando com a visão dialética do movimento abordada pelo Rcnei, creio que os estudos recentes que abordam a temática da Educação Física na Educação Infantil vêm mostrando que a cultura corporal é um meio para visualizar a criança sob a óptica e contextos contidos no Referencial. Para isso, o projeto pedagógico deve integrar a Educação Física e todas as suas formas de manifestação de suas linguagens, na forma de movimentos corporais, nas danças, nos jogos, na música e na dramatização.

A criança deve ser entendida como um ser biológico, fisiológico, psicológico e antropológico de maneira que o seu corpo em movimento não deve ser entendido somente biomecanicamente, mas sim como sendo um corpo humanizado que se expressa, que se percebe e percebe o meio ao seu redor e aprende a partir das interações que realiza com o ambiente social. O professor de Educação Física deve apresentar as manifestações da cultura corporal respeitando e utilizando atividades da cultura infantil.

Um dos obstáculos que a direção do Departamento de Educação Infantil encontraria para a inclusão do professor de Educação Física seria adequá-lo a rotina das unidades, proporcionando um ambiente no qual profissional de diferentes áreas de formação trabalhe coletivamente na educação e cuidado das crianças. Nessa óptica o professor de Educação Física não seria visto como um especialista dentro da educação infantil, mas sim como um professor de educação infantil que têm suas especificidades. Inicialmente o professor de Educação Física poderia desenvolver seus conteúdos nos momentos extra-sala que, verificamos tanto na rotina do CEI como na rotina da EMEI.

Proponho uma intervenção junto ao Departamento de educação infantil de maneira a começar uma discussão que fundamente a inserção do professor de Educação Física na educação infantil municipal, assim como sejam re-avaliados os parâmetros curriculares da proposta pedagógica para a educação infantil no que diz respeito aos objetivos, conteúdos e metodologia acerca do trabalho com Movimento.

Bibliografia

ARANTES, M. M. *Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

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, maio, 2005.

BRACHT, V. *A constituição das teorias pedagógicas da educação física*. Caderno Cedes, v. 19, n. 48, agosto, 1999.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n.9394/96, de 20 de Dezembro de 1996.

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

CERISARA, A. B. *A produção acadêmica na área da Educação Infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Curricular nacional para a Educação infantil-primeiras aproximações*. São Carlos, SP: Editora da UFSC, 2001 apud ARANTES, M. M. *Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

DAOLIO, J. *A ruptura natureza/cultura na Educação Física*. In: DE MARCO, A. (org) *Pensando a Educação Motora*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2004. (coleção corpo em movimento).

DA 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.

DE MARCO, A. (org.) *Pensando a Educação Motora*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. (Coleção corpo em movimento)

DE MARCO, A. *Educação Física e desenvolvimento humano*. In: DE MARCO, A. (org) *Educação Física: Cultura e sociedade*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia*. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

FREIRE, J.B – *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física*. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

JAGUARIÚNA. Decreto nº 1335 de dezembro de 1988, Jaguariúna, SP, 1988.

_____. Decreto nº 1592 de janeiro de 1993, Jaguariúna, SP, 1993.

_____. Decreto nº 1632 de agosto de 1993, Jaguariúna, SP, 1993.

_____. Decreto nº 2045 de março de 2001, Jaguariúna, SP, 2001.

_____. Lei Complementar Nº 68, de dezembro de 2001, Jaguariúna, SP, 2001.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Infantil - *Proposta Pedagógica para a Educação infantil de Jaguariúna*. Jaguariúna, SP: [s.n], 1996.

LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor do nascimento até os 6 anos*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1982.

MARCONI, M. A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MORAIS, L. G. G. de. *Creche e EMEI: encontro ou confronto..* Dissertação de (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

OLIVEIRA, N. R. C. O. *Concepção de infância na Educação Física Brasileira: primeiras aproximações*. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 95-109, maio, 2005.

PÉREZ GALLARDO, J. S. *Preparação profissional em Educação Física: uma análise dos currículos de Educação Física do Estado de São Paulo e sua relação com o ensino da Educação Física na Pré-Escola e quatro primeiras séries do ensino no primeiro grau*. Dissertação (Mestrado)-Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1988.

_____. *Modelos de atuação do profissional de creche*. Dissertação (Doutorado)- Instituto de psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

_____. *Educação Física: contribuições à formação profissional* / Coord. Jorge Sérgio Perez Gallardo. 3. ed. UNIJUÍ, Ijuí: 2000.

_____. *Capítulo 2: Atuação Profissional na Pré-escola*. Dissertação (Livre Docência)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

_____. *Educação Física Escolar: do berçário ao ensino médio*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de janeiro: LTC S.A., 1990.

_____. *O desenvolvimento do pensamento*. Lisboa: Dom Quixote, 1977.

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Corpos, saberes e infância: um inventário para estudos sobre a educação do corpo em ambientes educacionais de 0 a 6 anos. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 3, p. 79-93, maio, 2005.

SCHILDER, P. *A imagem do Corpo*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

SÉRGIO, M. *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compendium, 1987.

_____. *Para um novo paradigma do saber e... do ser*. Coimbra: Ariadne, 2005.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*. São Paulo, supl. 2, p.6-12, 1996.

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

TOJAL, J.B.A.G. *Educação motora: que profissional formar?*. In: DE MARCO, A. (org) *Pensando a Educação Motora*. 2.ed. Campinas: Papirus, 2004. (coleção corpo em movimento).

VYGOTSKY, L. S. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo; Editora Ícone, 1988.

_____. *A formação social da mente: desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLON, H. *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1980. apud: ARANTES, M. M. *Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

_____. *A evolução Psicológica da criança*. Lisboa, Portugal: Edições 70, Ltda, 1998. apud: ARANTES, M. M. *Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores*. Campinas. Dissertação (Mestrado em Educação Física)-Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

ANEXOS

ANEXO 1: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma berçário I.

CEI XX**Turma:** Berçário I**Responsável:****Rotina do Dia:** ___ / ___ / _____ - _____ **feira**

| Horário | Atividades |
|-----------------|---|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças / caderno de comunicação |
| 7:30 às 08:00h | Solário |
| 8:00 às 8:30h | Mamadeira |
| 8:30 às 10:45h | Estimulação |
| 10:45 às 11:15 | Almoço |
| 11:15 às 11:30h | Troca de fraldas |
| 11:30 às 13:30h | Sono |
| 13:30 às 13:45h | Frutas |
| 13:45 às 14:45h | Banho |
| 14:45 às 15:15h | Jantar |
| 15:15 às 16:30h | Estimulação |
| 16:30 às 17:30 | Atividade com brinquedos |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 2: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma berçário II.

CEI XX

Turma: Berçário II

Responsável:

Rotina do Dia: ___/___/____ - _____feira

| Horário | Atividades |
|-----------------|---|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças / caderno de comunicação |
| 7:30 às 08:00h | Solário |
| 8:00 às 8:30h | Leite no copinho |
| 8:30 às 9:30h | Troninho / Músicas / Estimulação |
| 9:30 às 10:45h | Brincadeiras |
| 10:45 às 11:30h | Almoço / Escovação |
| 11:30 às 13:30h | Sono |
| 13:30 às 13:45h | Fruta |
| 13:45 às 14:45h | Estimulação (parque, tanque de areia) |
| 14:45 às 15:30h | Higiene das mãos / Jantar / Escovação |
| 15:30 às 16:30h | Banho / Preparação para saída |
| 16:30 às 17:30h | Atividade com brinquedos |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 3: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma Mini- Grupo.
CEI XX

Turma: Mini Grupo

Responsável:

Rotina do Dia: ___ / ___ / _____ - _____ **feira**

| Horário | Atividades |
|-----------------|--|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças |
| 7:30 às 7:45h | Café da manhã |
| 7:45 às 8:00h | Escovação |
| 8:00 às 8:30h | Roda inicial (Rotina /Chamada/Quantos somos? e caderno de comunicação) |
| 8:30 às 9:30h | Atividade Diversificada |
| 9:15 às 10:00h | Banho |
| 10:00 às 10:30h | História |
| 10:30 às 11:00h | Higiene das mãos /Auto Serviço |
| 11:00 às 11:15h | Escovação |
| 11:15 às 13:30h | Descanso |
| 13:30 às 14:30h | Atividade dirigida (fora da sala) |
| 14:30 às 15:00h | Jantar / Escovação |
| 15:00 às 15:30h | Atividade diversificada (dentro da sala) |
| 15:30 às 16:20h | Tanque de areia 2x por semana (3ª e 5ª) Parque (2ª, 4ª e 6ª) |
| 16:20 às 16:30 | Organização da sala / Avaliação do dia |
| 16:30 às 17:30h | Saída / Atividade com brinquedos |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 4: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma maternal.

CEI XX

Turma: Maternal

Responsável:

Rotina do Dia: ___ / ___ / _____ - _____ feira

| Horário | Atividades |
|-----------------|---|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças / Caderno de comunicação |
| 7:30 às 7:45h | Cafê da manhã / Escovação |
| 8:00 às 8:30h | Roda inicial (música de entrada / cartazes da rotina / chamada / quantos somos / ajudante do dia) |
| 8:30 às 9:30h | Atividade diversificada |
| 9:30 às 10:00h | Atividade coletiva dentro de sala (histórias, músicas, bingo) |
| 10:00 às 10:30h | Parque 3x por semana (2ª, 3ª e 4ª) Tanque de areia – 6ª feira |
| 10:30 às 11:00h | Higiene / Almoço |
| 11:00 às 11:30h | Escovação / higiene |
| 11:30 às 13:30h | Descanso |
| 13:30 às 14:00h | Banho / Organização das mochilas |
| 14:00 às 14:30h | Atividade da fono / bingo / músicas |
| 14:30 às 15:00h | Jantar / Higiene |
| 15:00 às 15:15h | Escovação |
| 15:15 às 16:10h | Atividade coletiva dirigida |
| 16:10 às 16:30h | Avaliação do dia e guardar os cartazes |
| 16:30 às 17:30h | Saída / Atividade com brinquedos do escritório |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 5: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma infantil.

CEI XX

Turma: Infantil

Responsável:

Rotina do Dia: ___/___/____ - _____feira

| Horário | Atividades |
|-----------------|---|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças |
| 7:45 às 8:00h | Café da manhã / Escovação |
| 8:00 às 8:30h | Roda inicial (chamada, cartazes, etc) |
| 8:30 às 9:30h | Atividade diversificada |
| 9:30 às 10:00h | Parque / tanque de areia (2 ^a , 4 ^a e 6 ^a) |
| 10:00 às 10:30h | Banho |
| 10:30 às 10:50h | História |
| 10:50 às 11:30h | Atividade coletiva (fora de sala) |
| 11:30 às 12:00h | Auto serviço / Escovação |
| 12:00 às 12:30h | Atividade coletiva |
| 12:30 às 16:30h | EMEI |
| 16:30 às 17:30h | Organização das mochilas, saída Atividade dirigida (sala) |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 6: Exemplo de rotinas diárias de um Centro de Educação Infantil para a turma pré-escola.

CEI XX

Turma: Pré escola

Responsável:

Rotina do Dia: ___/___/____ - _____feira

| Horário | Atividades |
|-----------------|---|
| 6:30 às 7:30h | Entrada das crianças |
| 7:30 às 7:45 | Caderno de comunicação |
| 7:45 às 8:00 | Café da manhã / escovação |
| 8:00 às 12:00h | EMEI |
| 12:00 às 12:30h | Roda inicial (chamada, cartazes, etc.) |
| 12:30 às 13:00h | História |
| 13:00 às 13:30h | Atividade coletiva (dentro da sala) |
| 13:30 às 14:00h | Parque / tanque de areia (2ª, 4ª e 6ª) |
| 14:00 às 14:20h | Banho |
| 14:20 às 15:00h | Diversificada |
| 15:00 às 15:30h | Higiene das mãos / auto serviço / Escovação |
| 15:30 às 16:15h | Atividade coletiva (fora da sala) |
| 16:15 às 16:30 | Avaliação do dia e guardar os cartazes |
| 16:30 às 17:30 | Organização das mochilas, saída |

Obs: Todos os horários devem ser seguidos rigorosamente

ANEXO 7: Exemplo de rotinas diárias de uma Escola Municipal de Educação Infantil.

**Secretaria Municipal de Educação
Departamento de Educação Infantil**

**E.M.E.I. XXX
Professora - XXXXX**

Tema da semana: _____

Semana de ___/___ a ___/___/___

OBJETIVOS GERAIS:

Aspecto Afetivo: _____

Aspecto Social: _____

Aspecto Cognitivo: _____

Aspecto Perceptivo-Motor: _____

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Aspecto Afetivo: _____

Aspecto Social: _____

Aspecto Cognitivo: _____

Aspecto Perceptivo-Motor: _____

Assinatura _____/_____/_____

E.M.E.I. XXX

ROTINA DIÁRIA: ___/___/___ -FEIRA

Professora - XXXXX

TURMA: Pré - escola

| Horários | Programação do Dia |
|-----------------|---|
| 8:00 às 8:30 | Roda Inicial (música, rotina, quanto somos calendário, cartaz do tempo e calendário de comunicação). |
| 8:30 às 9:15 | Atividade Coletiva (dentro de sala) descrita (história música, brincadeiras, dentro de sala, caixa surpresa). |
| 9:15 às 10:15 | Atividade Diversificada (Cantinhos) – descrita e se for possível com modelo 1. 2. 3. 4. 5. 6. |
| 10:15 às 10:30 | Limpeza |
| 10:30 às 11:00 | Atividade Coletiva(fora de sala) - descrita 3ª e 5ª Parque – 2ª, 4ª e 6ª brincadeira dirigida. |
| 11:00 às 11:40 | Lavar as mãos /Auto-serviço / escovação / planilha de auto- serviço |
| 11:40 às 12: 00 | Avaliação do dia |
| | Tarefa de Casa |
| | Projeto |