

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE DESPORTOS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

PRISCILA LIMAS DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM
PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O CORPO E O MOVIMENTO

FLORIANÓPOLIS
2015

PRISCILA LIMAS DA SILVA

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM
PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O CORPO E O MOVIMENTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Curso de Licenciatura em Educação Física como
requisito parcial para obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Rogério Santos Pereira.

FLORIANÓPOLIS
2015

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A FORMAÇÃO INICIAL EM
PEDAGOGIA E SUAS RELAÇÕES COM O CORPO E O MOVIMENTO

PRISCILA LIMAS DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Educação Física como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Educação Física.

Aprovado pela comissão examinadora em 09 de julho de 2015.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Rogério Santos Pereira (UFSC) – Orientador

Pro. Dr. Francisco Emílio de Medeiros (UFSC) -Avaliador

Prof^aDr^a Iracema Munarim (UFSC) - Avaliadora

Prof. Ms. Juliano Silveira (RMEF) - Suplente

Dedico este trabalho a Deus, primeiro lugar em minha vida e a minha família, que sempre em tudo, me apoiou e me cobriu com suas orações.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus. Pela vida, pela família, pelos talentos e capacitações que me permitiram chegar até aqui. Por esta graduação que representa uma grande dávida, que me foi concedida por Ele. Um presente que vai muito além do que eu pedi, ou pensei.

Agradeço a minha família, pelo amor, por sempre me sustentar. A meus pais – Enéas e Marta, por me ajudarem a trilhar esta caminhada, o que eu aprendi e ainda aprendo com vocês vale mais que muitas graduações. A meus irmãos por me apoiarem e por sempre tentar me entender, mesmo quando ninguém conseguia. Aos meus avós, tios, primos – toda a família, o intercâmbio que fiz em meio a esta graduação só reforçou o papel importante que vocês ocupam em minha vida e o quanto o nosso amor é grande. Amo vocês.

A meus companheiros de intercâmbio: Bruno, Caroline, Daniel, Everton, Marco, Rafael e Ricardo. Durante dois anos vocês foram minha família, pra sempre estarão comigo, marcaram minha história.

Ao professor Rogério pela atenção, ajuda e dedicação na realização deste trabalho, que, mesmo no último semestre, me fez aprender muito a respeito do que é ser professor.

A todos os amigos e irmãos na fé, a todos que me ajudaram nesta trajetória, a todos aqueles que oraram e torceram por mim.

A todos vocês: muito obrigada!

RESUMO

Há mais de 30 anos, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) oferece a Educação Física na Educação Infantil, representando um contexto privilegiado quando o assunto é a Educação Infantil como campo de atuação para professores de Educação Física. Isso é acentuado pelo fato de que, atualmente, ainda são muitos os lugares no Brasil nos quais essa inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil ainda não é realidade. Inclusive, existe um debate nacional acerca da inserção destes professores com formação em Educação Física neste nível de ensino. No entanto, diante do contexto de Florianópolis, indagamos neste trabalho se os cursos de Pedagogia que formam professores de Educação Infantil estão preparando os futuros profissionais destenível de ensino a atuarem numa Educação Infantil onde é real a presença da Educação Física. Sabendo das dificuldades em responder a esta pergunta, e sem a pretensão de findar estas discussões, o objetivo deste trabalho foi investigar os currículos de dois cursos presenciais de Pedagogia de universidades públicas de Florianópolis, nomeadamente UFSC e UDESC, a fim de verificar como os dois cursos abordam elementos, discussões e práticas pedagógicas relacionados ao corpo e ao movimento, bem como o trabalho pedagógico conjunto com professores de Educação Física na Educação Infantil. A análise e discussão foi realizada a partir da documentação disponível – Projetos Políticos-Pedagógicos, Currículos, Ementas e Planos de Ensino. Foram procurados nos planos de ensino os termos: “brincadeira”, “corpo”, “jogo”, “lúdico” e “movimento”. Os elementos encontrados foram organizados em quatro eixos temáticos: Corpo e Movimento, Jogo e Brincadeira, Práticas Corporais e Linguagens, que orientaram a discussão. A pesquisa aponta que os cursos de Pedagogia enfatizam mais os anos iniciais do Ensino Fundamental do que a Educação Infantil. Da mesma forma, há uma predominância de disciplinas que abordam a linguagem escrita em detrimento da linguagem corporal. E, embora haja nos cursos a abordagem de elementos ligados às questões do Corpo e Movimento, estas ainda estão restritas a poucas disciplinas, que, muitas vezes, acabam tratando estes elementos de maneira superficial ou fragmentada.

Palavras-chaves: Infância, Educação Física, Educação Infantil, Pedagogia, Corpo, Movimento.

Sumário

1 INTRODUÇÃO	8
PERCURSOS DA PESQUISA.....	13
2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	18
EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO	18
A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL	23
A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	27
A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS.....	30
3 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS	33
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC	33
O CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC	34
4 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS:.....	36
ANÁLISE DOS EIXOS TEMÁTICOS	37
– CORPO E MOVIMENTO:	37
– JOGO E BRINCADEIRA:.....	50
– PRÁTICAS CORPORAIS:	56
– LINGUAGENS:	59
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67
ANEXO 1 - Organização das disciplinas dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia de Florianópolis/SC por eixo de análise	71

1 INTRODUÇÃO

Em 2010, quando ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física, eu ainda não sabia exatamente o que esperar da formação que então se iniciava. Quando a disciplina Fundamentos Teórico - Metodológicos do Lazer, ainda na segunda fase, abordou diversas questões acerca do Lúdico, do Jogo, do Brinquedo e da Brincadeira, lembro que esses temas me cativaram e cooperaram para a ampliação do meu entendimento a respeito da Educação Física (EF), e, por que não, da vida. Já no semestre seguinte, tive o privilégio de ser monitora da disciplina, aprofundando o olhar para essas temáticas.

As disciplinas voltadas para as dimensões socioculturais e pedagógicas do movimento humano, aos poucos, também foram chamando a minha atenção, conquistando-me. A ideia de me tornar uma professora, de trabalhar com crianças, com o lúdico, com o movimento, com o corpo, foi parecendo cada vez mais tentadora para mim, contudo, muitas dúvidas ainda me assolavam.

Tive uma graduação diferenciada, no terceiro semestre de curso chegou até mim a possibilidade de participar de um Programa de Intercâmbio, em regime de graduação sanduíche, onde se faz a primeira e última parte do curso na Universidade de origem, e o meio do curso em uma outra Universidade. Particpei do Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI, no qual eu tive a oportunidade de ir para a Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra - FCDEF/UC, em Coimbra, Portugal. O intercâmbio teve duração de quatro semestres foi um privilégio estar inserida durante esse período em uma diferente cultura, em um diferente sistema de ensino, o qual foi muito enriquecedor para minha formação. Inclusive, em Coimbra, cursei algumas disciplinas do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação.

Ao retornar para o Brasil, para finalizar o curso aqui, percebi que no processo de validação de Disciplinas cursadas na Universidade de Coimbra foi validada a Disciplina de Educação Física na Infância, que é a disciplina na UFSC que aborda a Educação Física na Infância e o contexto da Educação Infantil (EI). Ela foi substituída por uma disciplina cursada em Portugal que tinha uma abordagem mais centrada no Esporte Infante/Juvenil, possuindo, portanto, uma proposta totalmente distinta. O retorno ao Brasil foi marcado por uma elevação no ritmo de estudos, pois as disciplinas do final do curso necessitam de um maior tempo de dedicação e isso não me permitiu ter a oportunidade de cursar a Disciplina de Educação Física na Infância como ouvinte. Além

disso, a reorganização das disciplinas no currículo após o intercâmbio fez com que, diante de muitos conflitos de horário, o tempo previsto para concluir a graduação fosse prolongado em 3 semestres.

As disciplinas de Estágio Supervisionado em Educação Física I e II¹ estão entre as disciplinas cursadas após o retorno ao Brasil, e foi aí que se iniciou a caminhada que me trouxe até esta pesquisa. Ao iniciar a disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física I, me deparei com a oportunidade de optar por estagiar na Educação Infantil, abrindo uma possibilidade de atuação que eu ainda não tinha conhecimento: a Educação Física na Educação Infantil. Isso se deve ao fato de eu ter estado em outro país e ter percorrido uma trajetória acadêmica diferente. Por este motivo, estagiar na Educação Infantil representava algo novo e desafiador para mim. Foi então que decidi encarar o novo e realizar meu estágio com crianças pequenas, inclusive, como forma de aprender mais sobre este nível de ensino que não fazia parte do meu percurso acadêmico até aquele momento. A partir deste desafio, me apaixonei pela Educação Infantil, pois este nível de ensino estabelece relações com as duas coisas que mais me cativaram em toda a graduação: a docência e o lúdico. Esta afinidade me levou novamente a escolher, na disciplina de Estágio Supervisionado em Educação Física II, a Educação Infantil para estagiar.

O período de estágio foi muito gratificante e importante para a minha formação como professora de Educação Física. Foi um aprendizado em muitas áreas que extrapolam o âmbito acadêmico, e para mim foi um grande desafio, uma vez que eu havia ficado um longo período longe de crianças desta faixa etária por causa dos dois anos de intercâmbio realizado em Portugal. Mas se o desafio foi grande, os ganhos foram ainda maiores, pois trabalhar com essa faixa etária proporcionou para mim um prazer e uma paixão pela docência - e talvez essa atração não fosse igual em outro nível de ensino. Fez com que eu tenha planos para futuramente, quando formada, trabalhar na Educação Infantil, fato que não era pretensão minha antes do estágio.

¹ As disciplinas de Estágio supervisionado em Educação Física I e II estão inseridas nas 6ª e 7ª fases do currículo do curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC (252 h/a cada disciplina). O estágio supervisionado em Educação Física Escolar se realiza na Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio) e é constituído pela atividade de docência: observação da escola e da comunidade; acompanhamento de atividades de ensino; análise da realidade escolar e do currículo; elaboração e desenvolvimento de projeto de ensino em turmas de Educação Física na Educação Básica. Participação em atividades escolares de caráter geral, reuniões de acompanhamento e avaliação e pontos de encontro de estagiários. Relatório técnico-científico de estágio: elaboração de documento e socialização da experiência de estágio.

O envolvimento com os estágios – onde pude trabalhar com crianças de 4-5 anos no primeiro semestre, e de 1-3 anos no segundo semestre – me possibilitou refletir sobre o exercício da docência com crianças pequenas. Na Educação Infantil, é necessário ter muita criatividade para planejar as aulas, muita dedicação para ministrá-las e muita desenvoltura ou “jogo de cintura” para saber contornar a situação quando “tudo dá errado”. Para ser professor, é preciso se entregar por inteiro. É necessário ter paixão por ensinar para que isso não se torne um fardo. O professor deve sempre buscar transformar a docência em uma atividade lúdica para as crianças – e para ele também –, procurando sempre experimentar o melhor lado de ser professor.

Mas também foi no período de estágio que surgiram muitos questionamentos acerca da Educação Física na Educação Infantil. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, lei que rege os sistemas de ensino no Brasil, a Educação Física é componente curricular obrigatório da Educação Básica (Lei nº 10.793, de 1º.12.2003), ou seja, componente curricular obrigatório da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Vemos então que a Educação Física, assim como outros componentes curriculares, deve ser integrada à Educação Infantil, tornando-se parte dela. (CAVALARO; MULLER, 2009).

Porém, para muitos ainda é novidade a Educação Física na Educação Infantil, inclusive para professores de Educação Física, causando estranheza em alguns. Segundo Santos (2012), provavelmente isso aconteça por causa dos currículos dos cursos de Educação Física que dão ao professor uma formação muito ligada ao esporte e à psicomotricidade, o que limita a formação para trabalhar em todos os níveis da Educação Física escolar.

Apesar da inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil estar aumentando, é muito comum que professores que já são atuantes na Educação Infantil demonstrem e assumam o despreparo. Sayão (1996), em sua dissertação de Mestrado, constatou que muitas foram as professoras que afirmaram ter apenas uma ou duas disciplinas em sua graduação que ajudaram a lecionar na Educação Infantil, estas ainda enfatizaram que “tudo o que aprenderam foi na prática”.

Ao se deparar com as possibilidades de estagiar na Educação Infantil, os estudantes de Educação Física também ficam em dúvida com esta opção, pois em grande parte das disciplinas que cursaram, os professores os estimularam a pensar, projetar e elaborar aulas que fossem destinadas ao público de Ensino Fundamental e Médio. Como diz Sayão (1996), “tradicionalmente, não há, nos cursos de licenciatura

em Educação Física, uma preocupação em formar professoras para intervirem na educação de zero a seis anos. ”

Porém, como o meu percurso de formação acadêmica demonstrou, pode ser que o fato de não haver muita preparação nos cursos de Licenciatura em Educação Física para atuar com esta faixa etária, ao invés de afastar os estudantes da escolha por estagiar em uma instituição de Educação Infantil, muitas vezes acabou instigando o interesse em “provar” a desafiadora Educação Infantil.

Em um percurso que destaca a importância dos estágios na formação docente, foi a partir destas experiências como professora de crianças pequenas é que surgiu esta pesquisa. A experiência de estagiar com crianças da faixa etária de 1 a 5 anos² foi surpreendente e motivadora, pois as crianças da Educação Infantil se comunicam, aprendem, interagem e vivem de modos próprios e distintos das crianças maiores. O lúdico, o fantástico e o mágico fazem parte da forma como a criança enxerga, pensa e constrói o mundo ao seu redor. Assim, o lúdico se torna um elemento fundamental para que as atividades propostas pelos professores possam fazer sentido para as crianças. As linguagens e as abordagens utilizadas pelo professor de Educação Física são outras, mostrando a necessidade de se pensar, discutir, elaborar e construir uma Educação Física da Educação Infantil. As conversas com os outros estagiários de meu curso que também estavam atuando na Educação Infantil me fizeram questionar se o que acontece no cotidiano das instituições de Educação Infantil seria apenas a inserção e adaptação de uma Educação Física Escolar direcionada ao Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ou ainda, se existe uma Educação Física da Educação Infantil.

Há um debate nacional cercado de polêmicas com relação à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, bem como sobre a inserção de outros professores especialistas neste nível de ensino. Considera-se professor especialista aqueles que são formados em curso superior, em campos de conhecimento que configuram disciplinas escolares do ensino Fundamental e Médio, e que podem estar inseridos na Educação Infantil, como o professor de Educação Física, de Artes, de Música, de Teatro, entre outros. Para muitos, a presença do professor especialista imprime na Educação Infantil uma visão fragmentária de conhecimento e de criança. Já para outros, a presença dos professores especialistas enriquece o

² Foi citado 1 a 5 anos, pois foi esta a faixa etária que tive contato nos períodos de Estágio Obrigatório.

processo pedagógico, de modo a contribuir para alcançar um dos objetivos da Educação Infantil: “promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade” (BRASIL, 2010, p. 12).

Percebemos que o contexto de Florianópolis é privilegiado para essa discussão, já que, desde 1982, a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis abriu caminho para que a Educação Física estivesse na Educação Infantil (VIEIRA; MEDEIROS, 2007). Deste então, muitos estudos que apresentam o panorama da Educação Infantil da cidade têm sido produzidos para apresentar estas experiências, mas também para que se possa refletir acerca da prática que têm se construído (VIEIRA; MEDEIROS, 2007; SAYÃO, 2001, 2006; CAVALARO; MULLER, 2009; VAZ et al. 2009). Frente a esse contexto regional, surgiram outros questionamentos que nos auxiliaram a delimitar nosso problema de pesquisa: como funciona atualmente a Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis? Será que a especificidade deste nível de Ensino tem sido atendida pelas aulas de Educação Física? Quais são os pontos de vista acerca do funcionamento da Educação Física nas instituições de Educação Infantil, considerando a ótica do professor de Educação Física, dos professores de sala, dos auxiliares e dos diretores/coordenadores das instituições? E quanto à instituição e aos outros profissionais, quais suas expectativas com relação à Educação Física da Educação Infantil? Estariam os professores da Educação Infantil (pedagogos e especialistas) prontos para atuarem em parceria?

Neste caminho, nos perguntamos ainda: será que os cursos que formam professores de Educação Infantil em Florianópolis estão preparando os futuros profissionais deste nível de ensino a atuarem e planejarem juntos numa Educação Infantil onde é real a presença da Educação Física? (Sob o risco destes futuros professores perceberem a presença da Educação Física na Educação Infantil somente quando chegarem nas creches e Núcleos de Educação Infantil)

Sabendo das dificuldades em responder a estas perguntas, e sem a pretensão de finalizar estas discussões, julgamos ser pertinente investigar, a partir da documentação disponível – Projetos Políticos-Pedagógicos, Currículos, Ementas e Planos de Ensino –, como os cursos presenciais de Pedagogia de duas Universidades Públicas de Florianópolis têm lidado com as questões referentes ao corpo/movimento e à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil.

É no contexto destes questionamentos relacionados ao debate entorno da presença de professores especialistas na Educação Infantil que este trabalho se

insere. Uma vez que Florianópolis é um campo pioneiro para a atuação da Educação Física na Educação Infantil, e que professores de Educação Física compartilham deste espaço de atuação com os professores unidocentes (pedagogos), o objetivo deste trabalho é **investigar como os currículos de dois cursos presenciais de Pedagogia de universidades públicas de Florianópolis abordam elementos, discussões e práticas pedagógicas relacionados ao corpo e ao movimento, bem como o trabalho pedagógico conjunto com professores de Educação Física na Educação Infantil.**

Assim, este trabalho visa levantar aspectos que possam vir a clarear o caminho do Professor da Educação Infantil, seja ele Pedagogo, professor de Educação Física ou os das demais especialidades que atuam na Educação Infantil. Busco também, ao trazer à luz os currículos de Pedagogia, contribuir com a formação inicial e continuada em Educação Física, de maneira que os professores de EF possam conhecer melhor qual é a formação dos profissionais com os quais dividem a atuação. Acredito ainda que este trabalho possa compor o debate sobre a importância e legitimidade da presença do Professor de Educação Física na Educação Infantil e incentivar outras pesquisas que contemplem este tema.

PERCURSOS DA PESQUISA

É uma tarefa difícil dizer exatamente onde se originou esta pesquisa, os objetivos e caminhos não estavam prontos desde o início. Tudo foi se construindo passo a passo, como se à minha frente estivesse uma mata fechada que eu haveria de desbravar abrindo uma nova trilha. Sim, nova! (Mas não no sentido de “inventar a roda”). Nesta pesquisa, a novidade está no fato de realizar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), esta desafiadora experiência de se desenvolver, de se descobrir pesquisador. TCC – “bicho de sete cabeças” (SIMKA, 2009), totalmente desconhecido e intimidador para os concluintes de um curso de graduação. Certamente, foi como numa trilha sendo talhada em mata virgem. O início desta trilha não pode ser encontrado, mas as indagações que impulsionaram o começo da caminhada podem ser recuperadas.

No último ano da graduação, ao fim do período de Estágio e da experiência na Educação Infantil, reflexões acerca da formação em Educação Física irromperam dentro de mim. Como já citado, minha graduação não foi usual, tive um período de

intercâmbio que, entre as mudanças de Universidade e validações, me fez “perder” a disciplina que aborda a Educação Física na Educação Infantil. As primeiras questões levantadas foram: **porque não ouvi acerca da Educação Infantil em outras disciplinas? Se um estudante do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina não cursar a disciplina Educação Física na Infância, só terá contato com a Educação Infantil no estágio obrigatório?** A partir daí muitos outros questionamentos – já aqui citados anteriormente – despertaram em mim o interesse por investigar a Educação Física na Educação Infantil. Ao ir para a literatura, durante a disciplina de Seminário de Conclusão de Curso I, percebi que o despreparo dos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil é algo habitual, mostrado em pesquisas que evidenciaram a lacuna na formação em Educação Física ao abordar muito pouco, ou nem abordar, estenível de ensino. Gomes (2012), por exemplo, analisou quais os determinantes que fazem o curso de licenciatura plena em Educação Física negligenciar a formação de professores que vão atuar no nível da Educação Infantil, mostrando que:

Um tema recorrente no debate da Educação Física na Educação Infantil diz respeito à generalidade com que se afirma existir um despreparo profissional fruto de uma formação inicial deficiente que não consegue fornecer um instrumental teórico-metodológico necessário para uma intervenção com qualidade social nos espaços que lhe são consignados, ou seja, professores apresentam alto grau de dificuldade quando têm que materializar suas práticas pedagógicas de forma geral e no primeiro nível da educação básica, a Educação Infantil. Na busca dos prováveis responsáveis pelas dificuldades apresentadas, a Universidade é a primeira a ser responsabilizada (o que demonstra uma percepção vinculada à lógica formal), visto que deveria ser esta quem daria o suporte teórico-metodológico aos futuros professores (GOMES, 2012, p. 27-28).

O autor constata que é ainda escassa a produção acadêmica referente à formação de professores de Educação Física relacionada à infância e à criança pequena. Destaca também que as pesquisas encontradas raramente ampliam as discussões para além do pressuposto de “se há dificuldade do professor na efetivação de sua prática pedagógica a responsabilidade é da agência formadora, aqui no caso, a universidade, que lhe proporciona uma formação insatisfatória” (GOMES, 2012, p. 28).

Conforme eu avançava na trilha da vasta mata da Educação Física na Educação Infantil, percebi também que é muito abordada nas pesquisas da área a não-presença das questões acerca da infância e da criança pequena nos cursos de Educação Física

e a relação destas ausências com as dificuldades do professor de Educação Física em atuar nestenível de ensino. Caminhando mais um pouco, por entre ladeiras e galhos caídos, percebi estar inserida em um contexto favorável à presença da Educação Física na Educação Infantil: a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, uma das pioneiras e referência nacional neste cenário da Educação Física inserida na educação de crianças pequenas. Encontrei-me em um terreno especial, com vegetação singular, ambiente único, clima específico... Com a atenção e curiosidade reanimadas, decidi investigar como estava este cenário na prática. Quis observar a Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis. Quis atualizar as informações acerca do tema. Quis dar voz às crianças, aos professores de Educação Infantil, às professoras³ de turma, às auxiliares de sala, aos coordenadores. Quis ouvir as vozes da escola, em especial das professoras formadas em pedagogia. Então, com meu audacioso projeto pronto, parti com ímpeto para a caminhada, na esperança de encontrar no fim da trilha um cenário paradisíaco.

Cheguei à disciplina de Seminário de Conclusão de Curso II querendo descobrir a realidade das creches e Núcleos de Educação Infantil (NEIs). Após iniciar a revisão de literatura e as conversas com o orientador, começamos a remodelar a pesquisa: era a mata sendo desatravancada, talhada, formava-se, então, um caminho.

Uma das primeiras modificações foi com relação aos documentos utilizados para a Revisão de literatura. Além de artigos científicos e outros documentos, buscou-se averiguar os Documentos Oficiais – Leis, Diretrizes, e outros, com relação à normatização da Educação Infantil e da Educação Física, a fim de que se pudesse verificar os avanços históricos deste nível de ensino, compreender como ele foi construído no Brasil e estabelecer relações com a Educação Física.

Outra mudança importante foi a do objetivo do estudo, antes de me embrenhar dentro da mata escura, fez-se necessário dar alguns passos atrás, para observar, de onde ainda estava claro, o contorno das árvores, o solo, as pedras no chão. Percebi que ir direto para a escola para ouvir as vozes dos professores de Educação Infantil – de turma, de Educação Física, e de outras especialidades – seria muito arriscado, afinal, não tinha em minhas mãos as ferramentas necessárias para trilhar aquele caminho e poderia cair no erro de realizar uma pesquisa frágil: um campo vasto no qual eu não teria condições ainda de me aprofundar. Por ser da área, eu

³ Historicamente, é muito maior a presença de mulheres na Educação Infantil como professoras de turma e profissionais da área, por este motivo é usado aqui o termo no feminino.

poderia encontrar nos discursos dos professores de Educação Física, e nas entrelinhas das falas, teorias, concepções, e elementos com os quais fosse possível fazer algum tipo de análise/discussão. Mas com as outras falas eu não conseguiria fazer o mesmo, não saberia distinguir aquilo que é concepção da área da pedagogia daquilo que é referente a opiniões pessoais, por não conhecer, por exemplo, a forma com que a área aborda o corpo/movimento e a Educação Física.

Começamos a avistar, por meio das folhagens, que o caminho seria outro. Em vez de escutar as vozes das professoras formadas, decidiu-se observar os cursos de formação de professoras da Educação Infantil. Como já citado, há o tema recorrente na literatura da formação do professor de Educação Física e a relação com a sua atuação na Educação Infantil, por este motivo objetivou-se estudar o curso de Pedagogia, a fim de verificar como são abordados os temas referentes ao corpo/movimento e elementos da cultura corporal. Ou seja, buscou-se nesta pesquisa ver como os cursos de Pedagogia referem-se às questões inerentes ao campo de conhecimento da Educação Física e se é discutida a presença do professor desta área na Educação Infantil. Sem a pretensão de comparar os cursos analisados, o que é pretendido é investigar o conhecimento do pedagogo(a), formado(a) para atuar na educação infantil, a respeito do corpo e do movimento, por exemplo, que é colocado em destaque no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI⁴.

Para isso, foram escolhidos os dois cursos presenciais de Pedagogia das universidades públicas de Florianópolis: a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e a Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em uma pesquisa qualitativa, através de revisão bibliográfica e análise documental, foram investigados os **projetos políticos-pedagógicos** (PPPs) e os **currículos** dos dois cursos, incluindo as **ementas e planos de ensino** das disciplinas.

A partir da literatura que aborda a Educação Física na Educação Infantil, delimitamos palavras-chave que direcionaram as buscas na documentação dos cursos de Pedagogia: Jogo/Jogar, Brincar/Brincadeira/Brinquedo, Movimento, Corpo/Corporal, Lúdico/Lúdicas/Ludicidade. A partir dessa primeira análise, outros elementos que permeiam a área de conhecimento da Educação Física foram encontrados, tais como: dança, linguagem corporal/gestual, imaginação, entre outros. Os Planos de Ensino

⁴Embora o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI sofra críticas por não apresentar uma proposta que rompa com a estrutura disciplinar, ele é mantido como documento oficial disponibilizado publicamente na página do Ministério da Educação, e é citado aqui por apresentar as especificidades acerca do movimento dentro do contexto da educação infantil.

analisados do curso da UFSC são referentes ao semestre letivo de 2014/2 e foram disponibilizados pela Coordenadoria do Curso após solicitação⁵. Já os Planos de Ensino do Curso da UDESC, são referentes ao semestre letivo 2014/1, e estão disponíveis no site do curso na internet⁶.

Os dados encontrados nos planos de ensino dos cursos foram apresentados em quatro eixos temáticos construídos a partir dos termos encontrados. Em algumas disciplinas, foram encontrados mais de um tema procurado. Contudo, a classificação nos eixos foi feita de acordo com os termos que foram mais predominantes no plano de ensino. Os eixos temáticos são: **Corpo e Movimento**, **Jogo e Brincadeira**, **Práticas Corporais** e **Linguagens**, sendo que este último foi elencado não pelos termos encontrados, mas sim pela presença das discussões sobre linguagem na Pedagogia, em especial a crítica à ênfase na linguagem escrita e a reivindicação de que a educação infantil favoreça a imersão das crianças nas diferentes linguagens (e entre elas, a linguagem corporal) (BRASIL, 2010, p.25).

Para a análise de dados, buscou-se cruzar os elementos referentes à área da Educação Física encontrados nos cursos de Pedagogia com o que é encontrado nos documentos oficiais e na literatura a respeito da Educação Infantil. Procura-se, através deste estudo, compreender melhor as relações entre o profissional de Educação Física e Pedagogia no contexto da Educação Infantil, bem como entender se a formação atende a aspectos da normatização e buscar compreender melhor qual o espaço do professor de Educação Física na Educação Infantil.

⁵ Os planos de ensino do curso de Pedagogia da UFSC não se encontram disponíveis na internet.

⁶ Disponível em: <http://www.faed.udesc.br/?id=1204>. Acesso em 09 mai. 2015.

2 APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTEXTO HISTÓRICO E LEGISLAÇÃO

Durante muito tempo, a educação das crianças estava sob a responsabilidade exclusiva da família, e, principalmente, sob os cuidados da mãe. A Revolução Industrial (na Europa, séc. XVIII e XIX) ocasionou diversas mudanças em vários aspectos e formas de sociedade, entre elas a mudança no perfil dos trabalhadores, pois a substituição da força braçal pelas máquinas tornou possível que outros trabalhadores fossem inseridos no regime fabril. Em decorrência disso, muitas mulheres, que antes cuidavam do lar, começaram a trabalhar nas fábricas (WEBER *et al.*, 2006). Isso alterou a forma da família cuidar e educar as crianças, pois muitas crianças pobres, filhas das trabalhadoras, não tinham com quem ficar durante a jornada de trabalho de suas mães.

Esse cenário fez com que surgissem na Europa, nas últimas décadas de 1700, diversas instituições e organizações de cunho educativo, mas, principalmente, filantrópico, a fim de cuidar e proteger as crianças que ficavam sozinhas enquanto suas mães trabalhavam. Vemos então que a origem da pré-escola, jardins de infância e escolas maternais teve, em seu início, objetivo assistencialista, focado na guarda e cuidados físicos das crianças. (FULY e VEIGA, 2012).

A partir da literatura, é possível constatar que muitos Jardins de Infância que surgiram por volta de 1840 em países europeus apresentavam atividades educativas, caracterizando-se como instituições pedagógicas. Enquanto na Europa eram criadas instituições de cunho educativo, no Brasil nasciam as primeiras instituições que atendiam às crianças, porém estas apresentavam um caráter assistencialista, caritativo. Organizações surgiram com o objetivo de amparar os filhos de mulheres viúvas e de mães trabalhadoras, bem como os órfãos abandonados, muitos deles filhos de mães solteiras. (PASCHOAL e MACHADO, 2009)

Com o processo de implantação da industrialização no Brasil na primeira metade do século XX, e alguns outros ocorridos, como a vinda dos imigrantes europeus ao Brasil, a crescente urbanização e o aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, o movimento operário ganhou força na reivindicação de melhores condições de trabalho. Entre as reivindicações, estava o pedido por instituições de educação e cuidados para os filhos daqueles que trabalhavam. Já na segunda metade do século XX, os movimentos feministas que se originaram nos Estados Unidos também tiveram

grande importância, pois influenciaram, no Brasil dos anos 1970, a reivindicação de que as pré-escolas e creches deveriam atender a todas as crianças, independente das condições econômicas e de trabalho das mães. (FARIA, 2005)

Com o passar do tempo, o número de instituições começou a crescer, atendendo crianças de várias camadas da sociedade. No entanto, foi possível perceber a diferença gritante entre as instituições que atendiam as crianças pobres com relação as que atendiam as crianças de famílias ricas.

Enquanto as instituições públicas atendiam às crianças das camadas mais populares, as propostas das particulares, de cunho pedagógico, funcionavam em meio turno, dando ênfase à socialização e à preparação para o ensino regular. Nota-se que as crianças das diferentes classes sociais eram submetidas a contextos de desenvolvimento diferentes, já que, enquanto as crianças das classes menos favorecidas eram atendidas com propostas de trabalho que partiam de uma ideia de carência e deficiência, as crianças das classes sociais mais abastadas recebiam uma educação que privilegiava a criatividade e a sociabilidade infantil (KRAMER apud PASCHOAL e MACHADO, 2009).

Foi só a partir da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) que o direito da criança pequena à Educação foi assegurado, uma vez que se tornou dever do Estado a oferta de creches e pré-escolas a crianças de 0 a 6 anos de idade. A partir disso, as creches que antes estavam vinculadas à assistência social, tornaram-se responsabilidade da Educação. Essa conquista foi resultado de um esforço coletivo de vários segmentos da sociedade, que se empenharam em garantir o direito da criança a uma educação de qualidade desde o nascimento.

Foi a partir desta Constituição que as crianças passaram a ser vistas como sujeitos de direitos, como cidadãos, mostrando mudanças nas concepções acerca da infância e do que é “ser criança”.

Na verdade, em todas as Constituições anteriores a de 1988, rememora Souza (2008, p. 24), “os direitos e interesses relativos à crianças e aos adolescentes foram fixados de forma esparsa, sem adequada sistematização e voltados, com mais ênfase, para os aspectos e medidas repressivas estatais de delinquentes juvenis” (sic). A Constituição Federal vigente, portanto, representa o melhor regramento jurídico constitucional em matéria de infância e juventude no Brasil, dispensando à área a atenção e o status merecidos, em prol do progresso legislativo e social do país (CABRERA, 2013)

Em 1990, os avanços continuaram, foi aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069/90, documento que ampliou os direitos das crianças, inserindo-as no mundo dos direitos humanos e garantindo a elas “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana” (BRASIL, 1990).

No ano de 1996, foi publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996), documento que determinou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, seguida pelo Ensino Fundamental e Ensino Médio. Embora não definida como obrigatória, a Educação Infantil tem sua importância reconhecida dentro da Educação e reafirma o direito da criança de 0 a 6 anos⁷ a estenívelde ensino.

A LDB apresenta como finalidade da Educação Infantil o “desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade”, nos seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, de forma a complementar a ação da família e da comunidade. Neste documento, a incumbência de oferecer educação infantil em creches e pré-escolas ficou a cargo dos Municípios.

Hoje temos em vigência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009⁸). Este documento estabelece, para os sistemas estaduais e municipais, os procedimentos pedagógicos para este nível de Ensino. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010⁹) se articulam com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e unem princípios e modos de orientar as propostas pedagógicas e curriculares da área. Podemos observar a seguinte definição para a Educação Infantil:

Primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, às quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou

⁷A Lei Nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, alterou a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Assim, a Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, deu nova redação ao art.208 da Constituição Federal (que delimitava a educação infantil de 0 a 6 anos), dizendo que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças de até 5 (cinco) anos de idade.

⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 01 jul. 2015.

⁹ Organizada pelo Ministério da Educação em formato de livro, esta publicação de 2010 busca contribuir para disseminação das Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9769&Itemid. Acesso em: 01 jul. 2015.

privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2010, p. 12).

O documento ainda afirma que “é dever do Estado garantir a oferta de Educação Infantil pública, gratuita e de qualidade, sem requisito de seleção” (BRASIL, 2010, p.12). Mostrando que o direito da criança em ter uma boa educação de forma gratuita inicia-se desde o seu nascimento. A criança é considerada como sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, produzindo cultura através das brincadeiras, imaginação, fantasia, entre outros.

As diretrizes apontam a necessidade de que se sigam princípios Éticos, Políticos e Estéticos. Sendo eles:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

(BRASIL, 2010, p. 16)

Com relação à organização de Espaço, tempo e materiais, vemos nas diretrizes apontamentos que fazem referência a aspectos que permeiam a Educação Física. Ao considerar a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança, o documento sugere uma instituição onde a criança possa ter a liberdade de se movimentar de forma ampla e de se deslocar nos espaços internos e externos às salas das turmas e à instituição (BRASIL, 2010, p.18-19). Assim, as diretrizes defendem que é inadequada a recorrente atitude de manter as crianças dentro de uma mesma sala durante todo o período de permanência na instituição, limitando a capacidade da criança de conhecer, interagir e explorar o próprio local e contexto no qual está inserida.

Ainda segundo as diretrizes, as práticas pedagógicas da Educação Infantil, norteadas pelas interações e pela brincadeira, devem garantir experiências que possam promover na criança “o conhecimento de si e do mundo através da ampliação de suas experiências sensoriais, expressivas, corporais, possibilitando a expressão da

individualidade e considerando o respeito pelos ritmos e desejos próprios da criança” (BRASIL, 2010, p. 25).

A Educação Infantil deve favorecer também “a imersão das crianças nas diferentes linguagens, de modo a desenvolver na criança diversas formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical” (BRASIL, 2010, p. 25). Deste modo, as diretrizes incentivam que sejam manifestações culturais que permeiam ou configuram conteúdos específicos da Educação Física façam parte das intervenções pedagógicas. Atividades como a dança e o teatro são citadas no documento, e é possível a utilização de diversas outras manifestações culturais, como brincadeiras e jogos tradicionais que se expressam por meio do movimento.

Vemos que os documentos atuais mostram uma Educação Infantil que trabalha de forma ampla as experiências e saberes relacionados aos conhecimentos que compõem o patrimônio cultural da humanidade. Saberes que integram as mais variadas áreas de conhecimento existentes, inclusive a Educação Física.

Frente a isso, surgem diversos questionamentos referentes a este contexto da Educação Infantil: Seria possível um único professor de sala, com formação em pedagogia, trabalhar as diversas linguagens, os diversos saberes, manifestações culturais e promover experiências que compreendam os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, sozinho? A pedagogia está preparada para lidar com as linguagens corporais e a cultura corporal de movimento? É possível articular a presença de dois (ou mais) profissionais, de formação em campos de conhecimento diferentes, na Educação Infantil? A presença de profissionais específicos enriquece a intervenção pedagógica ou fragmenta os conhecimentos a serem trabalhados na Educação Infantil? E a Educação Física, está preparada para atuar na Educação Infantil?

Há uma discussão nacional sobre essas recentes questões, a trajetória histórica da Educação Infantil apresentou o atendimento a crianças pequenas durante muito tempo como apenas uma resposta imediata a uma urgente necessidade social. Só a partir das últimas décadas é que a Educação Infantil oficializou-se como campo de atuação profissional com formação específica. Sendo, historicamente, uma nova profissão, com uma necessidade de um perfil específico de profissional, o campo da Educação Infantil passa por um processo de construção de sua própria identidade. Este processo configura também a reconstrução e reformulação da formação do profissional específico deste nível de ensino.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO INFANTIL

As instituições de Educação Infantil vêm demonstrando muitos avanços e mudanças desde a sua origem. Da mesma maneira, esse processo de transformação tem modificado o perfil do professor da Educação Infantil e, ao longo da história, mudanças aconteceram também na formação destes profissionais.

O início das instituições direcionadas às crianças pequenas foi o de cuidar, garantindo às crianças um lugar para estar em segurança e tendo suas necessidades básicas atendidas. Por isso, em seu princípio, o perfil das pessoas que “cuidavam” destas crianças não era de profissionais.

Um exemplo a citar são as mães mercenárias, mulheres que não trabalhavam nas fábricas, mas vendiam seus serviços de cuidado e abrigo das crianças pequenas (PALCHOAL; MACHADO, 2009). Por causa da falta de preparo e condições para cuidar de muitas crianças ao mesmo tempo o cenário era hostil:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (RIZZO, 2003 apud FULY; VEIGA, 2012).

Estes locais ofereciam abrigo, alimentação, cuidados com a higiene, ou seja, o mínimo para tentar manter as crianças “a salvo” dos perigos de estarem sozinhas, lançadas à própria sorte. E o termo usado é exatamente o tentar, já que, muitas foram as instituições que não conseguiram efetuar com sucesso a função do “cuidar”, vemos isso claramente quando constatamos que a mesma instituição que ofereceria cuidados às crianças, de forma contraditória, contribuiu para o aumento da mortalidade infantil.

A partir deste cenário, percebeu-se que eram necessárias mudanças na forma de lidar com o atendimento às crianças de menor idade. No Brasil, a partir da década de 1930, começaram a aparecer, ainda que poucos, cursos de formação para profissionais de atuação com crianças pequenas. Nas décadas seguintes foram surgindo Institutos de Educação, Cursos de Licenciatura em Educação Pré-escolar e cursos de Pedagogia.

Porém, o aumento do número de cursos de formação acompanhava o crescimento, de forma precária, do número de escolas infantis. Precária porque a rede de ensino pré-escolar muitas vezes não tinha estatuto próprio oficial, e muitos dos profissionais, quando capacitados, ainda eram emprestados de outros setores da educação (KISHIMOTO,1999).

Com o aumento de cursos específicos que estavam sendo oferecidos aqui no Brasil, foi surgindo uma nova forma de enxergar o atendimento às crianças em idade pré-escolar, muitos destes cursos traziam a influência europeia. O modelo britânico das *infants schools* já havia se difundido por outros países da Europa, e assim diferentes modelos de instituições e manuais de como atuar com esta faixa etária foram sendo elaborados e divulgados nos demais países (LUC, 2001). Esses modelos europeus chegaram no Brasil trazendo para as instituições pré-escolares a perspectiva de Educação.

Suponho que esta nova ideia de instituição educacional deva ter gerado grande resistência e atrito no Brasil, principalmente por parte daqueles que já atuavam com crianças pequenas. Pois, os locais de atendimento às crianças menores que antes representavam apenas o “cuidar”, se comprometendo a oferecer somente cuidados básicos, agora começavam a ser permeados pela ideia de instituição a oferecer Educação, trazendo um novo olhar sobre infância, sobre a criança, sobre o profissional destas instituições e sobre a significância destas instituições para a sociedade. Foi deste choque de visões acerca de atendimento às crianças menores, aliado a outros fatores, que começou a surgir o debate “cuidar” X “educar”.

A partir dos anos 1970, houve um aumento de oferta de cursos superiores pela iniciativa privada. Porém, apesar da crescente oferta de cursos superiores, desde os anos 1930, os profissionais que atuavam na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental tinham formação no Curso Normal.

No início, as creches foram denominadas como para crianças entre 0 a 3 e as pré-escolas para crianças de 4 a 6 anos, mesmo que muitas vezes as creches ou pré-escolas atendessem a diferentes idades. Essa diferenciação por instituição/idade sempre esteve presente, inclusive na forma de enxergar a criança e o trato com ela, já que, historicamente as instituições para crianças de 0 a 3 anos foi concebida apenas como responsável por cuidados relativos à higiene, à saúde e à alimentação, enquanto a educação de crianças de 4 a 6 anos partia do pressuposto de educação preparatória/antecipatória para o Ensino Fundamental. Essa diferenciação na forma de

enxergar as crianças destas faixas etárias fez com que, durante muito tempo, os cursos de formação para Professores de crianças pequenas não contemplassem a educação para a faixa etária de 0 a 3 anos. Só a partir da década de 80 que a Educação pré-escolar passa a ser denominada de 0 a 6 anos, incluindo a partir daí as crianças de 0 a 3 anos de idade, mesmo elas ainda sendo atendidas no âmbito dos Ministérios de Saúde e Previdência (KUHLMANN, 2000). Essas relações reavivaram as questões com relação ao Cuidar e Educar:

O vínculo das creches aos órgãos de serviço social fazia reviver a polêmica entre educação e assistência, que percorre a história das instituições de educação infantil. Nesta polaridade, educacional ou pedagógico são vistos como intrinsecamente positivos, por oposição ao assistencial, negativo e incompatível com os primeiros. [...] Daí a proposição de que as instituições de educação infantil precisariam transitar de um direito da família ou da mãe para se tornarem um direito da criança. Como se esses dois direitos fossem incompatíveis, como se as instituições educacionais fossem um direito naturale não fruto de uma construção social e histórica (KUHLMANN, 2000, P. 12)

O caráter assistencialista, caritativo, de cuidados na Educação Infantil passou a ser visto como não-pedagógico, se opondo ao papel educacional deste nível de Ensino. Porém, na década de 90 surgiram novas concepções de Educação Infantil, considerando a inseparabilidade do Cuidado e da Educação, transformando a lógica de Cuidar X Educar, para Educar +Cuidar. As últimas décadas do séc. XX representaram grandes avanços para a Educação Infantil. A Constituição de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 foram muito importantes para o processo de transição de uma visão de Educação Infantil assistencialista, para uma Educação Infantil de fato de caráter educacional.

Em 1994, foi publicado o documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil”, nele foi discutida a importância e a necessidade da formação qualificada do profissional que atua na Educação Infantil como forma de alcançar melhorias na qualidade da educação. Mostrando que a formação do professor é um dos aspectos mais importantes para a elevação dos padrões de qualidade adequados à educação, independente do grau ou modalidade de ensino. O documento apresenta também o panorama do profissional da Educação Infantil da época, eles não tinham formação adequada, pois era grande o número de profissionais que não possuíam segundo grau completo e que podiam ser considerados leigos. Estes

profissionais também recebiam remuneração muito baixa e trabalhavam sob condições muito precárias.

Desse documento que vêm alguns apontamentos de Barreto com relação à qualidade de formação e qualidade da Educação:

A qualidade da formação oferecida é outra questão que merece análise. Estudos têm mostrado que a formação do professor da educação básica, nela incluída a pré-escola, deixa muito a desejar no Brasil. O círculo vicioso "baixa remuneração - pouca qualificação" estabelecido na área requer, para que seja superado, o investimento nos dois lados da equação (BARRETO, 1994, p.13).

Vemos hoje na Educação Infantil algumas particularidades com relação ao perfil do professor desta área, entre elas, vemos que muitas vezes é na Educação Infantil que acontece a primeira experiência da criança em uma instituição educacional, ocorrendo, assim, a transição dos cuidados educacionais de um âmbito exclusivamente familiar para o âmbito da escola. Esse fato fez com que, ao longo dos anos, se criasse para esse profissional o estigma de “professora-mãe”, fazendo acreditar que para atuar na Educação Infantil era preciso ser uma substituta materna – e talvez seja esse um dos motivos da grande presença de mulheres como professoras (RODRIGUES, 2008). Estas ideias têm relação com a precarização da formação na área, pois durante muito tempo acreditou-se que não era necessário ter formação acadêmica para atuar na Educação Infantil, o simples fato de ser mulher e gostar de crianças era considerado o bastante para realizar tal função.

Ao longo das décadas, foram surgindo diversos cursos de formação para o profissional da Educação Infantil, em variados níveis de Ensino, fazendo com que hoje existam profissionais de diferentes formações atuando na Educação Infantil: os professores unidocentes (generalistas), em geral mulheres com formação no curso normal secundário ou em pedagogia; e com o tempo, foram inseridos neste contexto os professores “especialistas”, com formação superior em licenciaturas específicas. Essas formações diversificadas ocasionaram o surgimento de hierarquizações dos profissionais dentro do ambiente escolar. Ayoub (2001) mostra que o processo de hierarquização profissional se dá em diferentes aspectos: quanto à formação do(a) professor(a) (leigo, secundário, nível superior), quanto ao nível em que o(a) professor(a) atua (Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais

do Ensino Fundamental, Ensino Médio). Também, entre os professores especialistas, há a hierarquização com relação à área de formação, estando a Educação Física entre as áreas consideradas “menos nobres”, desvalorizada entre as disciplinas escolares. E a inserção de professores especialistas fez com que surgissem diversos debates acerca do tema, e muita resistência para aqueles que acreditam que a presença do professor especialista traria para a Educação Infantil um modelo escolarizante, com matéria/disciplinas onde o conhecimento se torna fragmentado.

Ayoub (2001), em diálogo com Sayão, reflete sobre as ressalvas com relação à presença do professor especialista na Educação Infantil:

No que se refere aos riscos de uma abordagem compartimentada de educação infantil, Sayão (1999, p.224) diz que “ (...) algumas vezes, a presença da ‘especialista’ em determinada disciplina na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentária do conhecimento”. Soma-se a isso possíveis indefinições e conflitos em relação aos papéis de cada professora(or), à organização dos horários das aulas na jornada cotidiana e, conforme abordado anteriormente, à hierarquizações e disputas por espaços de trabalho (AYOUB, 2001, p. 55).

Tendo como horizonte o debate sobre a relação entre professores especialistas e unidocentes (pedagogos), no próximo tópico abordaremos aspectos relacionados à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na busca por ampliar as possibilidades de oferecer para as crianças de 0 a 5 anos as mais diversas experiências, interações e relações, de forma a potencializar o processo pedagógico, aos poucos, foram sendo inseridos no contexto da Educação Infantil os professores “especialistas”. A inserção destes profissionais na Educação Infantil teve início nas décadas de 1970 e 1980, e no contexto das instituições privadas, que, na busca por clientes, começaram a oferecer diversas “escolinhas infantis”. O Ballet, a dança, o inglês e as artes marciais foram uma estratégia para atrair os pais que poderiam pagar por essas atividades “extras” (SAYÃO, 1999).

Com o crescimento desta nova proposta de Educação e a inserção de novos profissionais nestas instituições privadas, esta ideia estendeu-se às instituições públicas e o professor de Educação Física agora faz parte destes professores

“especialistas”, tendo como mais um espaço no seu campo de atuação a Educação Infantil.

Desde a LDB 9.394/96, em seu artigo 26, inciso 3º, a Educação Física deixou de ser caracterizada como atividade, ou prática, e obteve o status de componente curricular da educação básica. E na tentativa de garantir a presença da Educação Física nos espaços escolares, em 2001 foi acrescentada a palavra “obrigatório” ao texto. De acordo a atual redação da LDB, “a educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica¹⁰”. No que diz respeito à educação infantil, a redação da LDB foi alterada no ano de 2013 pela Lei nº 12.796¹¹. Ao invés de afirmar ser dever do Estado o “**atendimento** gratuito em creches e pré escolas às crianças de zero a seis anos de idade” (uma redação que reforçava a ideia de “cuidar”), o texto atual traz que é dever do Estado garantir “**educação infantil** gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade” (reforçando o papel de educar). Além disso, o texto atual expande a abrangência da educação básica obrigatória e gratuita, incluindo em sua organização crianças a partir de 4 anos de idade. Como consequência direta, a pré-escola juntou-se ao ensino fundamental e médio como etapa obrigatória da educação básica. Assim, com a legislação atual, a Educação Física, componente obrigatório da educação básica, torna-se obrigatório também na educação infantil.

Apesar disso, infelizmente, ainda são muitas as instituições de educação infantil que não oferecem a Educação Física como componente curricular. Como expõe Magalhães *et. al.* (2007), mesmo a Educação Física sendo obrigatória por lei, e mesmo com o reconhecimento de sua importância por pais, diretores e professores polivalentes, essas aulas nem sempre acontecem. Provavelmente, isso é o reflexo de uma história de desvalorização da Educação Física no cenário educacional, e a falta de conhecimento da verdadeira contribuição que a Educação Física pode ter na formação do indivíduo.

Essa desvalorização se acentua ainda mais quando o nível de Ensino é a Educação Infantil. Para além da desvalorização, ainda há para muitos uma grande preocupação com a inserção de professores “especialistas” na Educação Infantil, o

¹⁰ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 02 jul. 2015.

¹¹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2013/lei/112796.htm. Acesso em: 2 jul. 2015.

medo é de acabar imprimindo na Educação Infantil um modelo “escolarizante”, que seja separado em disciplinas e venha a fragmentar o conhecimento.

Sayão (1999) viu em seu estudo que muitas vezes a presença de um professor “especialista” em alguma disciplina na organização curricular da Educação Infantil acaba, de fato, representando uma fragmentação do conhecimento. E algumas vezes causando uma disputa por espaços políticos-pedagógicos.

Essa posição que enxerga a presença de um professor “especialista” como a possibilidade de fragmentar o conhecimento é uma das justificativas que, em muitos lugares no Brasil, sustenta o fechamento do espaço para a Educação Física na Educação Infantil. Kramer (apud SAYÃO, 1996, p.18), por exemplo, afirma que as atividades de artes, música e Educação Física são parte integrante do currículo da Educação Infantil, não se justificando a presença de ‘especialista’, dado que isso frequentemente acaba fragmentando o trabalho pedagógico. Mas será que a formação do professor unidocente consegue abranger os aspectos necessários para que se trabalhe a Educação Física, as Artes e a Música na Educação Infantil? A presença do especialista é um capricho supérfluo ou estes professores tem em sua formação conhecimentos e abordagens necessárias para a educação da criança pequena?

Para alguns estudiosos, há pontos positivos quando professores de Educação Física, Artes, Teatro, entre outros, são inseridos em espaços de Educação para crianças de 0 a 5 anos. Ayoub cita Kishimoto (1999) para se posicionar favorável à presença de profissionais de formações diversas na Educação Infantil. Para as autoras, diferentes relações estabelecidas pelas crianças promovem a construção de um conhecimento que respeita a diversidade cultural e social. Ayoub, ainda comenta que

Os argumentos da autora (Kishimoto) a favor das múltiplas relações possíveis e necessárias para a educação das crianças, considerando a participação de profissionais de várias áreas, leva-nos a considerar que a presença de profissionais “especialistas” no contexto da educação infantil pode constituir-se numa rica possibilidade para o desenvolvimento de trabalhos em parceria nesse nível de ensino (AYOUB, 2001, p.56).

Em seu estudo, Cavalaro e Muller (2009) verificaram aspectos do currículo de cursos de formação em Pedagogia e em Educação Física, e constataram que apesar de a Linguagem Corporal ou Cultura de Movimento e a Ludicidade serem conteúdos que necessitem como base o “Movimento”, e serem considerados fundamentais no

desenvolvimento e no processo pedagógico com crianças pequenas, estes “conteúdos” não fazem parte do curso de pedagogia, mas sim do de Educação Física. E, quando o assunto é o professor de pedagogia ministrar estes conteúdos, eles fazem a pergunta: “Como entender então, que um fator tão importante para a formação e desenvolvimento da criança seja trabalhado de forma generalizada?” (CAVALARO; MULLER, 2009, p.245).

Vemos então que a Educação Infantil tem o poder e o dever de se unir a diferentes áreas de conhecimento em seu plano pedagógico, incluindo a Educação Física. De uma forma que a criança possa ter acesso a interações e contribuições para sua formação integral, sendo verdadeiramente vista como um ser indivisível.

A EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FLORIANÓPOLIS

Desde o ano de 1982¹², a Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) contempla no âmbito curricular da Educação Infantil a área/disciplina da Educação Física, e é a partir desta data que a Educação Física passou a ser ofertada em creches e Núcleos de Educação Infantil. Sendo considerada como uma prova de que o trabalho em conjunto pode dar certo, essa experiência da RMEF fez com que diversos pesquisadores buscassem mais estudos que considerassem a Educação Física e a infância no currículo das instituições que abrangem as crianças pequenas (CAVALARO; MULLER, 2009).

Esses estudos e a política da RMEF criaram a demanda para que se repensasse o currículo de formação de professores de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina, pois muitos profissionais se deparam com a possibilidade de atuar com crianças pequenas.

Abaixo, vemos um trecho de uma descrição onde Sayão apresenta alguns aspectos das aulas/atividades ministradas por professoras de Educação Física da Educação Infantil em Florianópolis:

¹² A partir do ano de 1982, o professor de Educação Física passou a fazer parte do corpo docente das instituições de Educação Infantil através da contratação de professores bolsistas, graduandos da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Em 1987, por meio de concurso público, este profissional passou oficialmente a fazer parte do quadro de docentes das creches e NEIs do município de Florianópolis (WENDHAUSEN, 2006, p. 13).

Tanto o planejamento das atividades quanto sua ministração foram elaborados conjuntamente pelo professor (especialista) e pelas Professoras (unidocentes). Elas, as Professoras, elencavam temas que poderiam ser trabalhados pelo professor de Educação Física e participavam ativamente de todos os momentos. Aquela prática, por nós conhecida, que “entrega” as crianças para o professor/a de Educação Física e as retorna ao final do tempo estabelecido para a aula não acontecia. O tempo de uma atividade poderia ser de 15 minutos ou até de uma manhã ou tarde inteira, conforme os/as profissionais fossem sentindo a necessidade de as crianças permanecerem envolvidas no trabalho. Observamos um momento de construção de alguns brinquedos pelas crianças, no qual o envolvimento de todas se estendeu por, aproximadamente, três horas (SAYÃO *apud* CAVALARO; MULLER, 2009, p. 248).

Neste breve relato, podemos ver algumas características das aulas observadas que valem ser destacadas: a parceria entre professores especialistas e unidocentes, na elaboração e realização das aulas, mostrando na prática a ideia de professoras **da** Educação Infantil sem a categorização, hierarquias e fragmentação dos processos pedagógicos. E o tempo da atividade que não é pré-definido, mostrando que o foco das aulas não está no querer do professor, mas nas necessidades e interesses da criança, o foco é a criança e o princípio norteador do processo é a brincadeira.

Vieira e Medeiros(2007), em um estudo que examinou documentos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para compreender a inserção da Educação Física na Educação Infantil, falam sobre a organização do tempo na educação infantil:

[...] a brincadeira como princípio norteador do trabalho pedagógico com as crianças pequenas. Para tanto é preciso criticar a compartimentação do tempo/espço para brincadeira. É preciso questionar a chamada hora-aula. As atividades é que devem determinar o tempo e não o tempo determina as atividades. Pois tal modelo limita a capacidade criadora das crianças, deixando o direito instituído à brincadeira restrito, sujeito apenas à intenção do professor (VIEIRA; MEDEIROS, 2007, p. 67)

O documento de “Diretrizes Pedagógicas para a Educação Infantil” do município de Florianópolis apresenta o corpo “entendido como espaço de construções simbólica e cultural a partir da relação” das crianças, entre si e com os adultos. O documento ainda mostra que corpo e mente representa uma unidade indissociável, e que, para as crianças, as “sensações e movimentos são modos de explorar o mundo e formas também de desenvolverem trocas e contatos sociais”, estabelecendo expressão e comunicação com o mundo através do corpo em movimento. (FLORIANÓPOLIS, 2010,

p. 37). A respeito dos professores da Educação Infantil com relação ao corpo-criança o documento afirma que:

Quando escutam, observam, dão visibilidade ou dialogam com os movimentos das crianças (especialmente quando as crianças não se expressam verbalmente), os educadores indicam que seus gestos e expressões (da criança) têm um valor. Não dirigir as crianças, mas incentivá-las a dirigirem-se, desenvolvendo autonomia, escolha e iniciativa é uma forma de cuidar do cuidado da criança sobre si, desenvolver uma atenção da criança sobre si (DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL - FLORIANÓPOLIS, 2010, p. 35).

Isso mostra a necessidade e a importância dos professores dialogarem com as crianças através do corpo. As Diretrizes para a Educação Infantil de Florianópolis ainda apontam ser necessário pensar o corpo em movimento das crianças ao longo de todos os eixos de trabalho, e não somente a aplicação de atividades isoladas que trabalhem o corpo em movimento.

Assim, podemos ver que a Educação Infantil na cidade de Florianópolis tem entendido a importância e alcançado avanços com relação à inserção da Educação Física no ensino para crianças pequenas, assim como o papel do corpo e do movimento no processo pedagógico.

3 OS CURSOS DE PEDAGOGIA DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS DE FLORIANÓPOLIS

As primeiras inquietações, início da trilha, nos levaram para além da nossa área - da Educação Física para a Pedagogia, fazendo com que um caminho fosse trilhado a fim de encontrar nos currículos da pedagogia pontes de saberes que unam esses dois campos que atuam na Educação Infantil. Assim, foram analisados os cursos presenciais de Pedagogia das duas Universidades públicas de Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UFSC

O curso presencial de Pedagogia da UFSC teve sua matriz curricular atual implementada a partir do primeiro semestre letivo do ano de 2009. Composta por um núcleo básico de 3.276 horas, um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos, com 396 horas, acrescidos de mais 108 horas de atividades de cunho artístico-cultural, totalizando 3780 horas. O curso está disposto em 9 semestres, ou seja, 4,5 anos. São oferecidas 100 vagas anuais, sendo 50 por semestre. O perfil do egresso do curso de Licenciatura em Pedagogia da UFSC é o de Professor, que poderá atuar nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, na Educação Infantil e em coordenação de atividades educacionais. O Plano Político Pedagógico - PPP afirma que “o compromisso central do Pedagogo formado nesta instituição é com a escola pública de qualidade”. O currículo deste curso toma como ponto de partida a docência como a premissa para a formação do Pedagogo, sendo o objetivo propiciar uma formação de qualidade, voltada para a atuação nas escolas públicas de Educação Básica.

A matriz curricular anterior do curso da UFSC, vigente de 1995 a 2008, apresentava as disciplinas “Educação Física Curricular¹³” na 1ª Fase e na 2ª Fase e “Fundamentos e Metodologia do Ensino da Educação Física” na 6ª Fase, além de uma disciplina intitulada “Jogo e Educação Infantil” na 7ª Fase, disponível apenas para a

¹³ A partir da LDB de 1996, a Educação Física deixou de ser componente obrigatório dos cursos do Ensino Superior. Interpretamos que a elaboração do currículo vigente até 2008 teve sua elaboração anterior a esta lei, fazendo com que estas disciplinas fossem mantidas nos documentos até a implantação do currículo atual.

Habilitação Pré-escolar. Na nova Matriz curricular não foram mantidas estas disciplinas, contudo, o PPP do Curso dá a entender que a criação da disciplina “Infância e Educação do Corpo” contempla os fundamentos epistemológicos de seus campos disciplinares específicos (onde a Educação Física poderia estar inserida) e as possibilidades metodológicas necessárias à apropriação dos conhecimentos.

A matriz curricular do curso da UFSC articula-se em torno de três eixos: a) educação e infância; b) organização dos processos educativos e c) pesquisa. Esses eixos tem a função de organizar o currículo em volta de princípios norteadores. Os eixos a), b) e c) se associam, respectivamente, à formação docente, campo da coordenação pedagógica e campo de produção de conhecimento. Ao longo do curso, são 49 disciplinas obrigatórias, cerca de 30 disciplinas optativas oferecidas.

O CURSO DE PEDAGOGIA DA UDESC

O atual currículo do curso presencial de Pedagogia da UDESC entrou em vigor a partir do primeiro semestre letivo do ano de 2012. É constituído por uma carga horária total 3852 horas, distribuída em 8 semestres, ou seja, 4 anos. São 2718 horas em disciplinas obrigatórias, 306 horas em disciplinas optativas, 360 horas em estágio supervisionado, além de 326 horas destinados ao trabalho de conclusão de curso e 126 horas para atividades complementares. O curso tem como objetivo formar professores para a atuação prioritariamente na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com uma *sólida fundamentação teórica e metodológica com base na relação teoria e prática para uma atuação crítica e comprometida com a Educação Básica* (UDESC, 2010). O curso da UDESC oferece 80 vagas anuais, sendo elas divididas em duas entradas semestrais de 40 estudantes.

O currículo extinto oferecia as disciplinas de Educação Física Curricular I e II, na 1ª e 2ª Fase, respectivamente. Contudo, o atual currículo não oferece disciplinas equivalentes a estas. De acordo com o documento, a matriz curricular atual reafirmou a proposta no currículo implementado em 2004, pois manteve os dois eixos básicos – “ressignificados, revitalizados e reconfigurados com as atuais demandas educacionais” (UDESC, 2010, p.6) – que embasavam o currículo anterior: “Educação, Cultura e Sociedade” e “Teoria e Prática Pedagógica”. No entanto, foi inserido um terceiro eixo: “Diversificação e Aprofundamento de Estudos”. O primeiro eixo corresponde a disciplinas obrigatórias que abrangem as bases epistemológicas inerentes ao campo

de estudo da Pedagogia e aquelas vinculadas à pesquisa, apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais como “Estudos Básicos”. O segundo eixo, além de também abordar conhecimentos dos Estudos Básicos, é denominado como de caráter integrador, por meio das disciplinas “Práticas Educativas”. Nele estão o “Estágio Supervisionado” e as disciplinas de caráter teórico-práticos relacionados à profissão. Por fim, o terceiro eixo é composto pelos Núcleos de Aprofundamento que têm relação com áreas de pesquisa e excelência acadêmica. Estes Núcleos são compostos por 3 disciplinas optativas, contudo o estudante escolhe o núcleo e não a disciplina, tendo que cursar as três disciplinas no Núcleo escolhido. Segundo o PPP, os três eixos que embasam o currículo do curso da UDESC se relacionam e ganham sentido pela docência.

4 ANÁLISE DOS CURRÍCULOS:

Devido à importância da cidade de Florianópolis neste contexto da Educação Infantil relacionada à Educação Física, foram analisados os Currículos de dois cursos presenciais de Pedagogia, de duas Universidades públicas localizadas na cidade de Florianópolis, pois entende-se que muitos dos egressos dos cursos da cidade serão os profissionais das instituições de ensino localizadas no município.

A análise foi feita a partir dos PPPs – Planos Políticos Pedagógicos dos cursos, bem como os currículos, através das ementas e planos de ensino das disciplinas. Ao todo, foram 85 disciplinas analisadas nos dois cursos de Pedagogia, sendo 43 disciplinas do curso da UFSC¹⁴ e 42 disciplinas do curso da UDESC¹⁵. Os planos de ensino do curso da UFSC analisados são referentes ao semestre letivo 2014/2, já os planos de ensino do curso da UDESC são referentes ao semestre letivo de 2014/1.

Foi realizada uma busca pelos seguintes termos: Brincar/Brincadeira/Brinquedo; Corpo/Corporal; Jogo/Jogar; Lúdico(a)/Ludicidade; Movimento, contudo, outros termos que permeiam o campo de conhecimento da Educação Física também foram encontrados. Das 85 disciplinas analisadas nos cursos de Pedagogia, 34 apresentaram algum dos elementos buscados: Brincar/Brincadeira/Brinquedo; Corpo/Corporal; Jogo/Jogar; Lúdico(a)/Ludicidade; Movimento. Para facilitar a compreensão dos dados encontrados nos Planos de Ensino dos Cursos, os mesmos foram apresentados em quatro eixos temáticos de acordo com os termos encontrados. Os Eixos temáticos são: **Corpo e Movimento; Jogo e Brincadeira; Práticas corporais e Linguagens.**

¹⁴ No Curso da UFSC não tivemos acesso aos Planos de Ensino das disciplinas obrigatórias a seguir: Iniciação à Pesquisa/3ª Fase; Linguagem Escrita e Criança/ 3ª Fase; Educação e Infância IV; Fundamentos da Educação Infantil/4ª Fase; Geografia, Infância e Ensino/5ª Fase; Organização dos processos Educativos na Educação Infantil I/5ª Fase; Língua Brasileira de Sinais/7ª Fase. Em Algumas disciplinas tivemos acesso a dois Planos de Ensino diferentes, visto que estas são ministradas por mais de um professor.

¹⁵ Nas 7ª e 8ª Fases do curso da UDESC, analisamos apenas as disciplinas correspondentes à Habilitação em Magistério da Educação Infantil. Deste modo, não foram analisadas as disciplinas específicas de Habilitação em Orientação Educacional, Habilitação em Supervisão Escolar e Habilitação em Magistério das Séries Iniciais, pois estas não correspondem ao campo específico da pesquisa – Educação Infantil. Não tivemos acesso ao plano de ensino da Disciplina de Sociologia e Educação da 3ª Fase do curso da UDESC, pois o arquivo disponibilizado no site não era referente ao plano de ensino desta disciplina, sendo o arquivo repetido de outra disciplina.

É importante ressaltar que acreditamos em um *Corpo-professor(a) que faz diferença na Ementa*¹⁶, pois esta dá diretrizes/rumos para a disciplina, mas é o professor que, juntamente com os estudantes, vai abrindo caminhos por meio dos saberes/conhecimentos. A formação do professor, a sua história, o seu ser... faz diferença na ementa, traçando trilhas únicas e específicas em determinada disciplina. Dessa forma, saberes relacionados ao campo de conhecimento da Educação Física podem estar presentes nas disciplinas, através deste corpo-professor(a), através dos estudantes, e através do desenrolar das aulas, afinal, a aula percorre caminhos que transcendem aos planos e às ementas.

ANÁLISE DOS EIXOS TEMÁTICOS

– CORPO E MOVIMENTO:

[...] qual o lugar do corpo dos adultos e crianças na educação infantil e na educação física? O corpo é “algo” a ser preenchido com o conhecimento? É “algo” que pode prevenir as doenças decorrentes das supostas “dificuldades de aprendizagem”? O corpo está a serviço do aprendizado do esporte de rendimento? O corpo das crianças é uma ferramenta para formar futuros atletas? Ou, ainda, o corpo é algo que precisa ser contido na primeira infância para que logo possa ser domesticado na escola?(SAYÃO, 2002).

É com estes questionamentos levantados por Deborah Sayão que começamos este tópico, antes de falarmos da presença do Corpo e Movimento nos cursos de Pedagogia, faz-se necessária a discussão acerca de que corpo é esse procurado por esta pesquisa.

Merleau-Ponty *apud* BETTI (2007) afirma que “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes sou meu corpo”, diferenciando o “corpo objetivo”, considerado o corpo como um objeto do mundo, do “corpo próprio” ou “fenomenal”, que

¹⁶ É na cultura que os corpos são significados e continuamente alterados. Isto talvez nos permita compreender este corpo-professor(a). Um corpo educado, disciplinado, esquadrihado, decodificado, mas também irreduzível, estrangeiro, viajante, habitante e cruzador de fronteiras. Um “corpo que se altera com a passagem do tempo, com a doença, com mudanças de hábitos alimentares e de vida, com possibilidades distintas de prazer ou com novas formas de intervenção médica e tecnológica” (LOURO, 2010, p. 14). Um corpo nunca está “onde pretendemos, onde o obrigamos, onde o fixamos, onde o deixamos, onde o supomos, onde o escrevemos e inscrevemos”(SKLIAR, 2003, p. 154). Corpo feito de brisas e ventanias, prosas e versos, que abre as portas da sala, (des)organiza as carteiras, nos convida e repele ao entrar. Corpo que, assim como o currículo, (trans)borda da norma. (MORAES, 2014).

é “a verdade do corpo tal como nós vivemos”, corpo do qual eu tenho a experiência atual. A respeito do movimento, Freitas (2008) afirma, a partir de Merleau-Ponty, que:

O movimento não é o pensamento de um movimento, e o espaço corporal não é um espaço pensado ou representado” (Merleau-Ponty, 1996, p.192). Isso porque não estou diante de meu corpo, eu sou meu corpo, assim como não penso o espaço e o tempo, não estou no espaço e no tempo, como se fosse uma soma de pontos justapostos, eu “habito” o espaço e o tempo, sou no espaço e no tempo (Merleau-Ponty, 1996). [...] Nesse tempo e espaço, o corpo se movimenta e o faz por intermédio de uma consciência sustentada por um “arco-intencional” (pois toda consciência é de alguém ou de alguma coisa), o que nos permite compreender a motricidade enquanto “intencionalidade original” (FREITAS, 2008, p.18-19).

O diálogo entre corpo (que somos) e mundo – uma forma de Interação, comunicação e linguagem –, se apresenta intenso nas crianças pequenas, uma vez que estas estão em processo de aprendizagem da linguagem oral, reforçando a presença do corpo que se move em suas vidas.

Sayão (2002), em seu estudo, mostra a necessidade de compreender que as interações entre crianças pequenas e adultos se dão através de seus corpos, e estes estão inseridos em um contexto sociocultural. Mostrou que na Educação Infantil, muitas vezes os adultos acabam exercendo sobre as crianças uma constante dominação, cobrando da criança uma seriedade, se impõe uma imobilidade e uniformidade que acaba destruindo aquilo que a criança tem de mais autêntico: sua criatividade, sensibilidade, seu destemor e sua habilidade de multiplicar linguagens que são expressas pelos seus gestos e movimentos. Isso ainda ocorre em algumas instituições e mostra o não reconhecimento das crianças como sujeito de direitos, garantido na Legislação (1988), e o desconhecimento do direito da criança ao movimentar-se no contexto das instituições de Educação Infantil, apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil:

as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem: [...] A **indivisibilidade** das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança; [...] Os **deslocamentos e os movimentos amplos das crianças** nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Podemos perceber no documento de Diretrizes uma visão de criança, sujeito histórico e de direitos, que deve ser enxergada em sua totalidade, um corpo-criança com direito ao movimento, um corpo-movimento que não deve ser contido/detido/limitado. Traz a ideia da liberdade de ser movimento, traz o conceito de dar à criança a chance de ela poder ser um ser-movimento.

As primeiras disciplinas a trazerem à tona questões relacionadas ao Corpo – “Introdução à Pedagogia” e “Educação, Diferença e Estigma” – apareceram já na 1ª Fase no curso da UFSC. No curso da UFSC, inclusive, das 7 disciplinas iniciais, 4 apresentaram elementos inerentes ao campo de conhecimento da Educação Física.

O início de um curso de graduação é muito importante, é onde acontecem os primeiros contatos com o ambiente acadêmico, momento no qual se originam as trilhas, os caminhos que serão percorridos por cada estudante. É neste semestre que os ingressos no curso de Pedagogia começarão a construir-se/descobrir-se/revelar-se como acadêmicos. E é no início de curso que terão contato com aquilo que é tido como a base do seu campo de conhecimento, os fundamentos:

Como no arranjo entre as disciplinas, que separa aquelas consideradas *fundamentos* da formação e que são ofertadas nas primeiras fases da graduação, [...] A defesa dos *fundamentos* está conectada à ideia de que estes são indispensáveis para garantir a consistência e sustentação do “todo”. Este “todo-curriculo”, que anseia pela integralização curricular, expressa na ordenação de disciplinas divididas entre os dias da semana, os semestres e os anos (MORAES, 2014, p. 68.).

A disciplina “Introdução à Pedagogia”, aborda o Curso de Pedagogia da UFSC, como também a história dos cursos de Pedagogia no Brasil, e o corpo aparece como parte dos conteúdos relacionado com *a constituição do sujeito aluno/professor: corpo, gênero e sexualidade*. Na ementa, a disciplina de Introdução à Pedagogia apresenta “formação profissional do educador, o Professor de educação infantil e das séries iniciais e a relação com as diversas áreas de saberes”, por isso acredita-se ser possível abordar nesta disciplina alguns aspectos referentes à relação profissional de professores pedagogos com professores formados em outras áreas de saberes, porém não fica claro no plano de ensino se essas relações são abordadas.

Na segunda disciplina, “Educação, Diferença e Estigma”, o termo corpo aparece nos conteúdos em diálogo com a alteridade, citado da seguinte forma: “Corpo e Alteridade no Brasil e África do Sul – experiências educativas da diferença”. Acreditamos que abordar a relação entre corpo e alteridade é fundamental, pois, o *juízo perceptivo de si e do outro e os processos de diferenciação individual e social* - temas apontados na ementa da disciplina, se manifestam e se concretizam nas crianças, principalmente as pequenas, através do corpo, uma vez que:

A criança se expressa com seu corpo, através do movimento. O corpo possibilita à criança apreender e explorar o mundo, estabelecendo relações com os outros e com o meio. A criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas (BASEI, 2008).

Muitos estudiosos, como Le Breton (LE BRETON apud BUSS-SIMÃO, 2012), compreendem o corpo como base de toda experiência social, associando ao corpo a afetividade e as emoções contidas nas relações que as crianças estabelecem com o outro. Por isso, ao abordar questões sociais no ambiente infantil – como as relações intergrupais e interindividuais, a alteridade, a diferença, entre outras –, é importante também abordar como o corpo aparece e manifesta-se por entre estes processos.

No curso da UDESC, as questões referentes aos temas alteridade, diferença e diversidade são abordadas nas disciplinas “Antropologia e Educação” da 1ª Fase, “Educação das Relações Étnico-raciais” e “Educação, Gênero e Sexualidade”, ambas da 4ª Fase. Nestas disciplinas, o termo corpo não aparece diretamente como tema de estudo, mas acredita-se que o corpo seja abordado juntamente com as discussões das questões referentes à gênero, sexualidade, identidade étnica, entre outras, já que estes temas pressupõem a abordagem de questões ligadas ao corpo.

Outra disciplina em que encontramos o tema Corpo sendo abordado foi a disciplina “Ciências, Infância e Ensino”, da 4ª Fase do curso da UFSC, que foi a disciplina com uma das descrições mais belas e poéticas analisadas. A disciplina trata de reflexões sobre a educação em ciências nas séries iniciais e na educação infantil, bem como a “criação de práticas pedagógicas inventivas e experimentais sobre/com temáticas movimentadas no cotidiano sobre as ciências”, e deixa bem claro em seu plano de ensino que:

Será combatido na disciplina a ideia de que crianças devem ser apagadas para dar voz e vez ao conteúdo científico escolar. Entende-se que aquilo que selecionamos ensinar não tem importância sem a composição, sem a criação das inúmeras crianças que, com seus corpos dançarinos, fazem da sala de aula uma porção viva e inventiva do mundo. Desse modo, a disciplina proporá aulas como experimentações disparadas por um devir-criança (Plano de Ensino 2014-2 da Disciplina “Ciências, Infância e Ensino” do Curso de Pedagogia da UFSC).

Este plano de ensino não mostra seus conteúdos, mas na Súmula, de onde tiramos o trecho acima, já podemos observar que a abordagem da disciplina respeita a visão de criança determinada nas Diretrizes Nacionais de Educação Infantil, que considera a criança sujeito histórico e de direitos, que através das interações, práticas e relações que vivencia no seu dia-a-dia, “constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (BRASIL, 2010, p. 12). Considerar a criança produtora de cultura é fundamental para não a anular no processo educativo, considerar “seus corpos dançarinos” no processo educacional é entender que é através de seu corpo em movimento que a criança interage com outras crianças e com o meio no qual ela está inserida, produzindo culturas. É compreender que:

A criação e a recriação da cultura no mundo da criança passam pela possibilidade de transformar o universo da brincadeira das mais diferentes formas, sendo inconcebível para tal anegação do movimento corporal, que não está descolado nem pertence a um “domínio especial” – o psicomotor, assim como muitos/as afirmam (SAYÃO, 2002).

Reafirmamos a necessidade de superar a visão de criança de maneira compartimentalizada para, então, vislumbrá-la como um ser em sua totalidade e indivisibilidade de suas diversas dimensões. Tal qual um diamante, que possui múltiplas facetas que compõem o seu brilho, mas apresenta-se como uma pedra única e preciosa, também indivisível.

A disciplina “Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática”, da 5ª Fase do curso da UFSC, apresentou os termos “Jogo”, “Corpo”, “Movimento” e “Brincar”. No cronograma apresentado no plano de ensino, vemos o Jogo sendo apresentado como uma das tendências metodológicas de educação matemática, sendo que uma das aulas previstas no cronograma trata do papel do Brincar e do Jogar na

Alfabetização Matemática. Encontramos também nas aulas destinadas a apresentações de trabalhos tópicos que remetem a elementos envolvendo o corpo, como subtema do trabalho que aborda elementos do Sistema de Numeração, “o corpo como fonte de conhecimento matemático”, e como subtemas do trabalho que aborda elementos da Geometria, temos ainda a “localização e movimentação no espaço” e a “lateralidade e os modos de ver e representar”. Esta disciplina é direcionada aos Anos Iniciais, a disciplina direcionada à Educação Infantil é a “Educação Matemática e Infância”, da 4ª Fase do mesmo curso, e é ministrada pelo mesmo professor. No Plano de Ensino desta disciplina encontramos os elementos Jogo, Corpo, lúdico, brincar/brinquedo/brincadeira¹⁷. O tema Corpo aparece em dois trabalhos a serem apresentados, um com o tema “Corpo e espaço” e outro com o tema “Atividades corporais planas”. Este plano de ensino mostra que os saberes da criança são considerados como ponto de partida para o trabalho pedagógico, aliando-se à visão apresentada de criança na disciplina “Ciências, Infância e Ensino”, que percebe as vozes das crianças e as enxerga como produtoras de culturas.

Ainda entre as disciplinas que abordam o tema “Corpo e Movimento”, temos no curso da UFSC a disciplina “Infância e Educação do Corpo”, que é oferecida na 6ª Fase, onde o Corpo e o Movimento possuem centralidade. Tivemos acesso a dois planos de ensino diferentes desta disciplina, cada um referente a um professor(a). Um plano de ensino é datado de 2014-2, o outro não revela a qual semestre pertence (contudo, todos os planos nos foram disponibilizados como de 2014-2). Para facilitar, chamaremos o plano de Ensino de 2014-2 de P1 e o Plano de Ensino sem data de P2. A ementa, idêntica em ambos os planos, é a seguinte:

O corpo como cruzamento entre natureza e cultura. Corpos e formas de subjetivação. Infância, pensamento e contemporaneidade. Processos de institucionalização da infância. Escolarização do corpo. Infância, corpo, consumo. Políticas do corpo. Infância, gênero, classe, etnia. Infância, corpo e produção social do preconceito (Ementa da Disciplina Infância e Educação do Corpo de Pedagogia da UFSC).

Ambos os planos de ensino têm como objetivo abordar a relação entre infância e corpo nos processos pedagógicos nas instituições educacionais ou fora delas. Os dois documentos apresentam aspectos da Educação Física, mas se apresentam de forma

¹⁷ As questões relacionadas aos temas “lúdico”, “jogar” e “brincar” apresentadas no plano de ensino da disciplina “Educação Matemática e Infância” (4ª fase/UFSC) serão melhor abordadas no Eixo temático Jogo e Brincadeira.

diferente. Vemos isso no início do Plano de Ensino P1 que apresenta algo inédito: o primeiro tópico a ser apresentado é uma justificativa que parece querer explicar e legitimar o porquê da disciplina compor o currículo de Pedagogia:

JUSTIFICATIVA: O corpo é uma dimensão fundamental da condição humana e, contemporaneamente, lugar por onde se configuram diversos processos de subjetivação. Compreender os processos de politização do corpo e suas relações com a instituição da infância é elemento importante para o entendimento não apenas do tempo presente, mas da dinâmica histórica que configura as práticas educativas, tanto aquelas que acontecem no âmbito institucional (Educação de zero a seis anos e séries iniciais do ensino fundamental, entre outras estruturas), quanto as que se materializam fora das instituições. Isso se refere aos diversos espaços e tempos da infância e dos corpos infantis, como suas relações de gênero, etnia eficiência/deficiência e classe social, bem como experiências que se configuram negativamente, como discriminação e preconceito (Plano de Ensino P1- da Disciplina Infância e Educação do Corpo).

Em nenhum Plano de Ensino, nem mesmo no Plano de Ensino P2 que trata da mesma disciplina, encontramos uma justificativa ao início do Plano. Será isso uma particularidade do professor ministrante da disciplina ou uma necessidade de explicar o porquê do tema abordado por ela? Será o Corpo um tema que ainda precisa ter seu lugar justificado, defendido, dentro de um Curso de Pedagogia?

Entre os objetivos no Plano de Ensino P1, vemos que a disciplina busca aprofundar alguns elementos da Educação Física escolar, objetivando uma integração melhor da disciplina e/ou de seus elementos nos diferentes projetos pedagógicos. Outro objetivo é identificar as escolas, creches e NEIs como lugares nos quais o corpo é educado, mostrando que o “curso acredita que não apenas na Educação Física o corpo é educado, mas em vários – talvez todos – os espaços e tempos dos ambientes educacionais”. Os conteúdos da disciplina se dividem em 3 Unidades: I - O lugar do corpo no contemporâneo; II - Escolarização dos corpos infantis; e III - Diferença, infância e corpo. Na Unidade I, são apresentadas as relações entre Corpo e Infância ao longo da história e algumas implicações com relação à política e escolarização. A Unidade II aborda o lugar do Corpo e as práticas corporais nas instituições de atendimento à infância e nas escolas, entre outros temas. E a Unidade III aborda questões entorno da Performance, eficiência e deficiência e o *Corpo como lugar da arte e da pesquisa sobre infância*. Percebeu-se neste plano de ensino uma abordagem que contempla muito bem a Educação Infantil, mesmo não se tratando de uma disciplina

direcionado somente a este campo de atuação, pois engloba também os anos iniciais do ensino fundamental.

Percebemos neste plano a presença do Professor(a) de Educação Física, a apresentação de um Corpo-criança para além do momento da aula/intervenção deste(a) professor(a), um Corpo-criança que não é restrito às aulas/"hora" da Educação Física, e que, por isso, deve ser este tema estudado/ conhecido também pelos futuros professores de Educação Infantil. Porém, quando em seu final o plano aborda a relação entre professores de Educação Física e professores regentes, nossa expectativa de encontrar referência à Educação Infantil não se concretizou: *"Espera-se que sejam dados passos decisivos no sentido de uma aproximação entre professores/as de Educação Física e professoras/es regentes, e que cada professor/a seja capaz de considerar o corpo, seus lugares e tempos na educação dos anos iniciais"*. Foi um avanço encontrar nesta disciplina a intenção de aproximação e integração entre os profissionais da Pedagogia com os da Educação Física, em vista de um processo pedagógico que não compartimentalize os saberes e as crianças, contudo, a ausência da Educação Infantil nesta frase causou grande incômodo. Seria essa ausência uma negação da presença do(a) Professor(a) de Educação Física na Educação Infantil? Seria possível tal negação ser apresentada em um Curso localizado na cidade que é referencial quando o assunto é Educação Física na Educação Infantil e que há mais de 30 anos oferece Educação Física na Educação Infantil¹⁸?

Vamos abordar o Plano de Ensino P2, depois retornaremos a estas questões. No Plano de Ensino P2, temos a apresentação das relações entre Corpo, Infância e Educação, assim como no outro plano, mas com alguns elementos a mais, que podem parecer pequenas mudanças, mas na verdade significam muito. No lugar de buscar capacitar o futuro Pedagogo para desenvolver um processo pedagógico em parceria com o(a) professor(a) de Educação Física, este Plano de Ensino P2 parece ambicionar capacitar o futuro Pedagogo para ministrar aulas de Educação Física na ausência de um Professor graduado nesta área. Este Plano apresenta "abordagens pedagógicas da Educação Física Escolar, Técnicas e cuidados com o corpo presentes no dia-a-dia das

¹⁸Vale a pena pontuar que, analisando os currículos dos dois cursos, a disciplina "Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil" (UFSC), assim como a disciplina "Fundamentos da Educação Infantil" (UDESC), parecem ser um cenário perfeito para a abordagem do debate envolvendo a presença dos professores especialistas na Educação Infantil, assim como, a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis, pois ambas as disciplinas abordam a regulamentação e as especificidades deste nível de ensino, contemplando também o contexto regional de Santa Catarina e seus municípios e abordando o perfil do profissional na Educação Infantil.

instituições, Projetos e planos de intervenção pedagógica, Possibilidades e limites de ação pedagógica”. Sabemos que por lei a Educação Física é componente curricular obrigatório da educação básica, mas, infelizmente, em muitos lugares, principalmente quando se trata de Educação Infantil, a Educação Física ainda não conseguiu a famosa legitimação.

Como lembra Habermas (1983, p.220), “somente ordenamentos políticos podem ter legitimidade e perdê-la; somente eles têm necessidade de legitimação”. “Legitimidade significa que há bons argumentos para que um ordenamento político seja reconhecido como justo e equânime; um ordenamento legítimo merece reconhecimento. Legitimidade significa que um ordenamento político é digno de ser reconhecido” (GOMES, 2012).

Estaria este segundo Plano de Ensino (P2) evidenciando a falta de legitimação¹⁹ que a Educação Física ainda tem no contexto da Educação?

Retornando às questões acima levantadas, em ambos os planos há críticas possíveis para o modo como a relação entre professores unidocentes e especialistas em Educação Física. No plano P1, ainda que tanto a Educação Infantil quanto o professor de Educação Física sejam abordados, a relação entre eles não é destacada. Já no plano P2 o professor de Educação Física nem mesmo entra em cena.

Existe um grande debate acerca da Educação Física na Educação Infantil, correntes contra, correntes a favor, mas o que constatamos é que este debate não aparece nos documentos desta disciplina que aborda a infância e o corpo. Na verdade, não encontramos este tema sendo abordado nos Planos de Ensino de nenhum dos dois cursos. Contudo, este debate sobre a presença ou ausência da Educação Física nas instituições infantis acabou emergindo de maneira indireta nestes dois planos de ensino da mesma disciplina.

Ainda que no meio do caminho desta pesquisa parecesse haver um profundo buraco, parecendo-se *a priori* com um obstáculo a ser transposto no misterioso acidente geográfico deste currículo, estas questões estavam submersas em águas turvas. Mas, com a utilização de lentes adequadas, tornou-se possível enxergar – havia

¹⁹ GOMES(2012) aborda em sua tese de Doutorado questões acerca da legitimação da Educação Física, principalmente no tópico Estudos significativos para a Educação Física na Educação Infantil de seu trabalho. Mais a frente, ao analisar alguns autores, afirma que: “se conseguirmos convencer o campo pedagógico que temos um significado importante na formação do estudante, ainda que bem diferente de todos os outros componentes curriculares presentes na escola, temos uma chance de nos legitimarmos”. (GOMES. 2012, p.110).

algo ali. O plano de ensino P1 mostrou uma educação na qual o(a) professor(a) de Educação Física já está presente na infância. Já o plano de ensino P2 deixa em dúvida a presença do Profissional graduado em Educação Física, quando parte para a capacitação dos futuros pedagogos para a intervenção pedagógica com o tema corpo-movimento. Contudo, acreditamos que a palavra limites, no tópico “Possibilidades e limites de ação pedagógica” do plano P2, nos faz entender que o objetivo implícito nesta disciplina não é “ocupar” o lugar do(a) professor(a) de Educação Física, mas, talvez, não permitir que seu campo de conhecimento seja negligenciado na escola, quando o(a) professor(a) de Educação Física não estiver presente. Nos dois Planos de Ensino – P1 e P2, referentes à disciplina de Infância e Educação do Corpo, não encontramos o Corpo e o Movimento abordados como linguagem. É provável que isso seja abordado, mas não aparece nos documentos analisados.

É importante ressaltar aqui que o curso de Pedagogia da UDESC não oferece nenhuma disciplina que tenha como tema principal o “Corpo”, e que relacione o corpo à infância e à educação. Nos seus currículos antigos, os Cursos da UFSC e da UDESC apresentavam as disciplinas Educação Física Curricular I e II, que apresentavam noções referentes à teoria e prática pedagógica de Educação Física. Nos novos currículos, as disciplinas foram extintas, sendo que, no curso da UFSC, surgiu a disciplina “Infância e Educação do Corpo”. No curso da UDESC, nenhuma nova disciplina parece ter substituído estas antigas que abordavam a Educação Física. Assim, o currículo atual deste curso não apresenta nenhuma disciplina cujo tema principal seja o Corpo e Movimento. Há questões que podem ser levantadas a partir disso, a primeira é de que a “ausência” das questões do Corpo e Movimento no curso de formação em Pedagogia se dê por causa da presença do professor de Educação Física no contexto regional da Educação Infantil em Florianópolis. Cabe indagar: será que a retirada da Educação Física dos cursos de Pedagogia se deve à presença do professor de Educação Física na Educação Infantil em Florianópolis? Outra questão a ser levantada é: será que a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil torna desnecessária a abordagem de Corpo e Movimento em cursos de Pedagogia? Esses temas não deveriam ser abordados exatamente por causa da presença da Educação Física, uma vez que neste nível de ensino o trabalho pedagógico deve ser elaborado e desenvolvido em parceria, sem fragmentar o conhecimento? Além, ignorar no currículo de formação em Pedagogia as questões

corporais não seria justamente ignorar o que somos, e especialmente, aquilo que a criança é – Corpo?

Essas ausências confirmam o que Cavalaro e Muller encontraram em seu estudo, onde fizeram uma análise documental, verificando os currículos de Cursos de Pedagogia e Educação Física dentro do âmbito da formação de futuros professores da Educação Infantil:

Na verificação ainda de tais documentos, constata-se que os futuros profissionais de pedagogia não têm disciplinas que contemplem a educação física na sua grade curricular. Nessa formação não consta um estudo específico sobre Linguagem Corporal ou Cultura de Movimento ou ainda Ludicidade, conteúdos que necessitam como base o “Movimento”, o mesmo explícito no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil e cujo conteúdo não é tratado no curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Maringá (UEM) (CAVALARO; MULLER, 2009).

Diante disso, acreditamos ser um avanço muito importante a existência de disciplinas, como a “Infância e Educação do Corpo”, dedicadas à abordagem do tema Corpo e Movimento nos cursos de Pedagogia, assim como ocorre no Curso da UFSC. No entanto, a presença de uma disciplina específica não exime as demais disciplinas de abordarem estas temáticas.

No curso da UDESC, tivemos então somente duas disciplinas que em seus planos de ensino trouxeram o termo “Corpo”: a disciplina “Arte e Educação Lúdica” na 8ª Fase do bloco de disciplinas específicas para a Habilitação em Magistério em Educação Infantil, e a disciplina “Educação Sexual na Infância”, na 7ª Fase da mesma habilitação. Ainda que nesta última disciplina o termo “Corpo” apareça somente nas Referências, e sempre com relação à sexualidade, acreditamos que a temática seja abordada durante toda a disciplina, tendo em vista a relação do corpo com sua temática principal.

Para além das disciplinas obrigatórias, os cursos oferecem as disciplinas optativas, e Núcleos de Aprofundamento. No curso da UFSC, encontramos apenas os nomes dos núcleos de aprofundamento no quadro de horários do semestre 2014-2 do Curso. Pelos nomes dos núcleos de aprofundamento oferecidos pelo curso, não foi possível saber se há menção do corpo ou do movimento nos mesmos. Identificamos, entre as disciplinas optativas oferecidas pelo curso, duas que se relacionam com o

Corpo e Movimento, são elas: “Yoga na Aprendizagem” e “Corpo, Gênero e Sexualidade: implicações para práticas pedagógicas”.

Ao todo foram 12 disciplinas que expuseram em seus Planos de Ensino o termo Corpo, contudo, apenas 1 disciplina, no Curso da UFSC, teve o tema como centralidade. O Tema Movimento apareceu somente em 5 Planos de Ensino das 85 disciplinas analisadas, sendo que em 2 Planos de Ensino a palavra Movimento encontrava-se apenas nas Referências. No curso de Pedagogia da UFSC o termo “Corpo” apareceu em planos de ensino de 10 disciplinas. No curso da UDESC, somente no plano de ensino de 2 disciplinas.

Esses dados nos mostram que o Eixo temático Corpo-Movimento ainda é pouco abordado nos cursos de Pedagogia, que formarão Profissionais que atuarão na Educação Infantil. Talvez, seria necessária uma ampliação da abordagem do eixo temático Corpo-Movimento nos Cursos de Pedagogia, uma vez que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI traz a importância do corpo no processo educativo. Entre os Objetivos Gerais colocados pelo documento está que:

A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: [...] **descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites**, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; utilizar as diferentes linguagens (**corporal**, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Mas o Corpo não está somente nestes trechos onde o termo aparece explicitado. Entre as capacidades que o documento propõe para que as crianças da Educação Infantil venham a desenvolver, o corpo também está implícito no brincar, no expressar-se, no estabelecimento de vínculos afetivos, no desenvolvimento de uma imagem positiva de si, no comunicar-se, no interagir... Em todas estas ações a criança coloca-se, manifesta-se, **é** Corpo. Ainda que o Corpo não seja citado nos outros Objetivos, ou trechos do documento, ele está lá, e, como tema, necessita ser abordado, explorado, conhecido por profissionais que atuarão na Educação Infantil, sendo parte dos currículos de formação destes profissionais. Para além do Corpo, o Referencial nos

traz o “Movimento” como um eixo do trabalho na Educação Infantil, dentro do âmbito “Conhecimento de Mundo”. No terceiro Volume do RCNEI, temos o primeiro capítulo inteiro apresentando o Movimento como “importante dimensão do desenvolvimento e da cultura humana”. Entre os objetivos do Eixo de Trabalho Movimento, está que:

A prática educativa deve se organizar de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades:[...] explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras e nas demais situações de interação; ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; [...]explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações (BRASIL, 1998).

Algo muito interessante no documento do RCNEI é que ele apresenta contribuições para o planejamento, desenvolvimento e avaliação das práticas educativas na Educação Infantil, abordando as áreas e formação em Educação Física, Música e Artes, ao abordar os eixos de trabalho Movimento, Música e Artes Visuais, respectivamente. No entanto, não encontramos referências ao professor com formação especializada (professor especialista) nestas áreas - Educação Física, Música e Artes. O termo Educação Física aparece somente nas referências, e somente no Volume 3. Isso deve acontecer porque o documento é direcionado a todos os profissionais atuantes na Educação Infantil, por isso não há especificações da formação do profissional. Mostrando que estes campos de conhecimentos, tão importantes na Educação Infantil, devem ser, ainda que, minimamente, conhecido por todos profissionais deste nível de ensino. Isso reforça argumentos de Ayoub, que levanta a:

Possibilidade de construirmos relações de **parceria**, de confiança, não hierarquizadas, entre diferentes profissionais que atuam na educação infantil, poderíamos pensar não mais em professoras(es) “generalistas” e “especialistas”, mas **em professoras(es) de educação infantil** que, juntas(os), com as suas diversas especificidades de formação e atuação, irão compartilhar seus diferentes saberes docentes para a construção de projetos educativos **com** as crianças (AYOUB, 2001, grifos do original).

Compreendemos ser possível e almejado que na Educação Infantil não existam disputas e hierarquizações, que nela o Professor de Educação Física esteja atuando, não como se estivesse conquistando e ocupando o **seu** espaço de atuação, mas o **nosso** espaço de atuação. Pois, assim como a criança não pode e não deve ser vista de forma compartimentalizada, o processo educativo, os projetos e as intervenções pedagógicas e o próprio campo de atuação – Educação Infantil –, não deve ser visto como um espaço de propriedade desta ou daquela formação.

– JOGO E BRINCADEIRA:

Os documentos oficiais a respeito da Educação Infantil mostram a importância que o brincar tem para este nível de ensino. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), a brincadeira e as interações são colocadas como eixos norteadores das práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil. No documento, a brincadeira é apresentada também como um direito das crianças que deve ser garantido pelas instituições que atendem as crianças pequenas, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à convivência e à interação com outras crianças. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), no capítulo II, também fala a respeito do Direito à liberdade, ao Respeito e à Dignidade. No Art. 16, o estatuto especifica o Direito à liberdade, falando que ele compreende, entre outros, os seguintes aspectos: “IV – brincar, praticar esportes e divertir-se”. Podemos ver então que o direito à liberdade da criança compreende também o brincar.

Mais do que isso, a brincadeira é uma linguagem infantil, através da qual a criança experimenta papéis, valores e regras sociais. Na brincadeira, há a oportunidade de desenvolvimento de capacidades importantes como a criatividade, a imaginação, a memória, a imitação, a atenção, entre outras. Brincando, a criança vai interagindo, socializando de maneira prazerosa e significativa para ela, pois esta é uma forma de interação social característica das crianças, ainda mais quando pequenas.

As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil expressa-se pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos histórico-culturais que, em relação com

outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, conseqüentemente, a cultura (SAYÃO, 1999).

Sayão (1999) mostrou que as professoras com atuação na Educação Infantil apontam que em sua formação não tiveram grande contato com as questões acerca do movimento e da brincadeira, dificultando a compreensão e interação com as crianças durante as atividades que envolvem o movimento. Diante disso, faz-se importante investigar qual o lugar da brincadeira na formação inicial em Pedagogia, pois o brincar é algo presente no dia-a-dia nas instituições de Educação Infantil. É brincando que a criança se expressa, através dos movimentos, sua totalidade (Sayão,1999). Por ser algo intrínseco à criança, deve ser também o brincar eixo norteador dos projetos pedagógicos e das práticas pedagógicas.

Das 85 disciplinas onde encontramos os termos procurados, 21 apresentaram os termos Brincar/brincadeira/brinquedo ou Jogar/Jogo, entre outras variantes, no seu plano de ensino, sendo colocadas no eixo temático Jogo e Brincadeira. Destas 21 disciplinas, 6 apresentaram estes termos somente nas Referências Bibliográficas²⁰. Na disciplina “Fundamentos da Educação Infantil”, do curso de Pedagogia da UFSC, a brincadeira é apresentada como um dos eixos curriculares deste nível de ensino, assim como está nas Diretrizes e já citado aqui anteriormente.

Na segunda fase do curso da UFSC, a disciplina “Educação e Infância II”, que continua os debates acerca da infância iniciados na disciplina “Educação e Infância I”, parece ser o primeiro momento em que o conceito de “Brincar” é abordado. Na fase seguinte (3ª Fase), o curso da UFSC oferece a disciplina “Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino”, direcionada para a atuação nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Nesta disciplina, uma das unidades tematiza o brincar, abordando sua função histórica e cultural na infância, além de alternativas para o planejamento e desenvolvimento do brincar no trabalho pedagógico. A disciplina equivalente no curso da UDESC seria “Fundamentos da Didática”/2ª Fase. No entanto, ela não apresentou em seu Plano de Ensino nenhum dos elementos procurados.

Entre os conteúdos da disciplina “Aprendizagem e Desenvolvimento” (3ª Fase do curso da UFSC), encontramos os conteúdos “Jogo e brinquedo” sendo discutidos na

²⁰No curso de Pedagogia da UFSC, os termos associados a “brincar” e “jogar” apareceram apenas nas referências das disciplinas “Educação e Infância I” / 1ª Fase, “Psicologia da Educação”/ 1ª Fase, “Literatura e Infância”/ 5ª Fase. Já no curso de Pedagogia da UDESC, os termos apareceram nas referências das disciplinas “Mídia e Educação”/ 2ª Fase, “Artes visuais e ensino”/ 3ª Fase e “Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil”/7ª Fase.

disciplina a partir da abordagem do papel do brinquedo e do jogo no desenvolvimento da criança. Nas disciplinas similares do curso da UDESC, não foram encontradas menções ao jogar ou ao brincar nos planos de ensino.

O Curso da UFSC apresenta duas disciplinas que têm “Jogo” no nome. As disciplinas são “Educação e Infância V: Conhecimento, jogo, interação e linguagens I” / 5ª Fase e “Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II” / 6ª Fase. Na primeira disciplina, temos a apresentação das Bases conceituais de jogos, brinquedo e brincadeiras; pensamento e linguagem; interações sociais. O plano de ensino também traz a “contribuição da brincadeira, das interações e da linguagem no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança”. A disciplina ainda aborda o brincar como atividade constitutiva do ser criança e as suas relações com o conhecimento e a imaginação. Na segunda disciplina, temos a continuidade dos temas abordados no semestre anterior, trazendo as implicações educacionais do jogo, da interação e das linguagens como base para a construção do conhecimento na infância. Assim, a disciplina aborda “estratégias metodológicas e indicadores para a ação pedagógica nos diferentes contextos educativos”. Nesta disciplina são apresentadas ainda múltiplas linguagens: “não-verbal, verbal, gestual, corporal, plástica, pictórica e musical das crianças e é discutido o importante papel da ludicidade, da imaginação, das interações e das múltiplas linguagens para a construção do conhecimento na infância”. Enquanto estas duas disciplinas do curso da UFSC têm o “Jogo” e o “Brincar” como temas centrais, este foco não foi encontrado em nenhuma disciplina do curso da UDESC.

Na disciplina “Alfabetização e Letramento: Métodos de Alfabetização”, da 5ª Fase do curso da UDESC, o “Jogo” aparece em todo o plano de ensino, e várias aulas são dedicadas à produção e aplicação de Jogos específicos de Alfabetização para crianças. Esta é a primeira disciplina da UDESC a apresentar o “Jogo” em vários momentos do plano de ensino. No mesmo curso, a disciplina “Leitura e Literatura Infanto-juvenil” / 5ª Fase aborda em uma das suas unidades os jogos de criar e improvisar, cantigas, brincadeiras como práticas sociais da leitura. Já no curso da UFSC, a disciplina “Comunicação e Educação” / 7ª Fase mostra os jogos na dimensão virtual ao abordar as mídias, problematizando os usos de jogos eletrônicos na sala de aula. O curso da UFSC oferece ainda um Núcleo de Aprofundamento e Estudos com o nome “Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica”, que aborda a cultura lúdica e as práticas e mediações lúdico-educativas.

Na disciplina “Educação Matemática e Infância” da 4ª fase do curso da UFSC, o Jogo é abordado nos conteúdos da disciplina, juntamente com o brinquedo e a brincadeira, relacionados com a exploração da matemática na Educação Infantil. O Jogo aparece também nas referências, e o Cronograma destina 3 aulas da disciplina à abordagem do tema. As questões acerca do brincar/brinquedo/brincadeira aparecem nos conteúdos de 4 aulas e nas referências. Nesta disciplina o tema lúdico aparece somente nas Referências Bibliográficas, e vale ressaltar aqui que, de forma surpreendente e alarmante, as discussões acerca do lúdico são pouco abordadas diretamente nos dois cursos analisados. Das 85 disciplinas analisadas nos dois cursos, somente 4 disciplinas obrigatórias e 1 Núcleo de aprofundamento de estudos apresentaram os termos lúdico e ludicidade, sendo que, em algumas delas, os termos só apareceram nas Referências Bibliográficas. O que parece é que, em cursos de Pedagogia, onde há a formação de profissionais que irão atuar com crianças pequenas, pouco se aborde a respeito do que é o Lúdico e a sua importância no processo educativo. Apesar de os termos jogo e brincadeira serem abordadas em vários pontos do currículo, as discussões mais aprofundadas a respeito do lúdico ficaram restritas a apenas uma disciplina em cada curso.

No Curso da UDESC, vemos o tema sendo aprofundado somente na última fase (8ª), especificamente na Habilitação em Magistério da Educação Infantil, na disciplina “Arte e Educação Lúdica”. Esta disciplina traz em sua ementa a Epistemologia do jogo e do desenvolvimento infantil, o papel da imitação na construção infantil. A função simbólica dos jogos e brinquedos e a mediação do professor nas atividades lúdicas. O Brincar é muito abordado no Plano de Ensino, e é sempre relacionado com as diferentes artes. O movimento é apontado no Plano como direito da criança e como linguagem, inclusive, esta disciplina aborda os *saberes e fazeres relacionados às múltiplas expressões e linguagens na Educação Infantil*. O termo corpo apareceu nas referências, e o termo lúdico aparece, além de na Ementa e no nome da disciplina, nos objetivos específicos desta forma:

Reconhecer a Educação Infantil como espaço/tempo de construção de experiências variadas com as diversas linguagens, valorizando o lúdico e as culturas infantis, assegurando os direitos das crianças: ao bem-estar, à expressão, ao movimento, à segurança, à brincadeira, à natureza e também ao conhecimento (Plano de Ensino 2014-1 da Disciplina Arte e Educação Lúdica do Curso de Pedagogia da UDESC).

O cenário então é que o lúdico está sendo abordado, ao final do curso, como algo a ser valorizado. Porém, a palavra Lúdico, pelo menos nos documentos, é praticamente inédita para os acadêmicos deste curso, pois foi vista anteriormente no Plano de Ensino de apenas uma disciplina da 4ª Fase: “Teatro e Ensino” (que será melhor abordada no Eixo temático Práticas Corporais). Entende-se que no Plano de Ensino de uma disciplina está aquilo que é mais importante, fundamental naquela disciplina. Será que um tema abordado diretamente²¹ somente em duas disciplinas ao longo de todo um curso de graduação está sendo realmente valorizado na formação profissional a que esse curso se propõe? Vale a pena a reflexão.

Na 7ª Fase dos dois cursos, temos algo interessante: o estágio supervisionado específico na Educação Infantil. Nos dois planos, o jogo e a brincadeira aparecem como algo a ser respeitado como eixo teórico-metodológico norteador da ação pedagógica na Educação Infantil. No Estágio do curso da UDESC, a produção de jogos pedagógicos aparece como quesito que será considerado na avaliação, o que nos faz deduzir que talvez seja uma discussão contemplada pela disciplina. Mas o curioso é que o curso não ofereceu anteriormente nenhuma disciplina que tenha como centralidade os temas “Jogos” e “Brincadeiras”, e somente 5 disciplinas de fases anteriores apresentaram em alguma parte de seus planos de ensino estes termos. Como a produção de jogos foi abordada no curso da UDESC apenas no plano de ensino da disciplina “Alfabetização e Letramento: Métodos de Alfabetização”, seria esta uma evidência de que o jogo é visto apenas como ferramenta para ensinar algo, neste caso, a linguagem escrita? Por que um curso de pedagogia não oferece uma disciplina que aborde o jogar e o brincar se isso estará presente no dia-a-dia do futuro professor? Os futuros professores de Educação Infantil não deveriam aprofundar em sua formação os conhecimentos sobre o jogo, o brincar e o lúdico?

Estas ausências com relação às questões do lúdico e do brincar só reforça a ideia de que o professor de Educação Física tem muito a agregar na Educação Infantil, uma vez que, nos cursos de Licenciatura em Educação Física, os jogos, as

²¹ O termo “diretamente” está sublinhado pois, apesar de o termo Lúdico (e suas variações) não aparecerem muitas vezes nos Currículos dos Cursos analisados, acreditamos que quando alguns temas são abordados, como o Jogo, a Brincadeira, a Imaginação - entre outros, o lúdico também o é, pois entendemos que há uma relação intrínseca entre todos estes temas. Contudo, existem muitas discussões acerca do tema “lúdico” e acredita-se ser de grande importância para a formação docente a abordagem destas discussões nos cursos que formam professores que atuarão na Educação Infantil.

brincadeiras e o lúdico são abordados frequentemente como meios de intervenção pedagógica, ainda que raramente direcionados às crianças pequenas. Contudo, não é intuito aqui defender que os professores de Educação Infantil apenas aprendam jogos e brincadeiras, tornando-se meros aplicadores, repetidores destas atividades. O que queremos levantar é que há a necessidade de que estes profissionais tenham o entendimento da dimensão lúdica destas atividades e a importância que o brincar possui para a criança e para o processo pedagógico. Para além disso, faz-se necessário que o professor tenha a capacidade de transformar as situações rotineiras em brinquedo, em brincadeira, suscitando o brincar com o corpo, “falando” na linguagem que será melhor compreendida pela criança, tornando as experiências na Educação Infantil mais significativas para os pequenos.

Em minha experiência de estágio na Educação Infantil, pude perceber que meu repertório de brincadeiras e jogos não foi suficiente para as intervenções que envolviam o corpo e o movimento, pois estas são tão dinâmicas e livres nas crianças pequenas que, no decorrer da brincadeira, outros caminhos iam se trilhando, as regras se transformando, outros elementos eram acrescentados, despertando o interesse e envolvendo as crianças. Ainda assim, cabe destacar que minha formação contribuiu muito para que eu conseguisse desenvolver as intervenções no ritmo e na linguagem das crianças, mesmo eu não tendo cursado a disciplina específica da Educação Física na Educação Infantil. Muitas foram as disciplinas que exigiram criatividade e imaginação para a produção de jogos e brincadeiras pedagógicos, me preparando para lidar com a “imprevisibilidade” do trabalho pedagógico com crianças pequenas.

Essa realidade dinâmica das crianças pequenas, principalmente nas atividades envolvendo o corpo, exigiam dos professores presentes a habilidade de trilhar outros caminhos **com** as crianças, sem perder o lugar de chegada. Era necessário alterar as atividades segundo as demandas das crianças naquele momento, mas sem perder os objetivos pedagógicos daquela intervenção. Acreditamos que a melhor forma dos professores não se perderem diante do dinamismo das crianças é dar espaço ao brincar, seja incentivando e mediando as brincadeiras das crianças, seja ele próprio deixando-se envolver pelo brincar. Compreendendo a importância do brincar para as crianças, sabendo que esta é uma poderosa experiência que pode ser apropriada pedagogicamente. As pessoas imaginam que para lidar com crianças pequenas temos que mudar a voz, encarnar uma personagem toda vez que nos dirigirmos a elas, mas não é a utilização da voz fina e de uma fala caricata que vai garantir que a criança

compreenda melhor algo. É preciso saber brincar, pois se realmente acreditamos que as crianças são produtoras de cultura, a educação não deve estar centrada somente em “inserir a criança no mundo do adulto²²”, mas também em permitir que o adulto entre no “mundo da criança”, afinal, estes dois mundos – separados por alguns – são um só. Todos os passos da caminhada até aqui nos fazem perceber que o **corpo-em-movimento-brincando** é um dos “idiomas oficiais” da criança, ocupando centralidade nos seus modos de perceber e se expressar para o mundo.

– PRÁTICAS CORPORAIS:

No Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), volume 3, temos a apresentação da Cultura corporal como o amplo e riquíssimo campo da cultura que abrange a produção de práticas expressivas e comunicativas externalizadas pelo movimento. Entre estas práticas corporais presentes no documento, estão os jogos, as brincadeiras, as práticas esportivas, a dança, a ginástica, entre outras, que podem ser vistos como conteúdos que têm por fim o desenvolvimento das capacidades expressivas e instrumentais do movimento, tornando possível a apropriação corporal pelas crianças de forma que possam agir com cada vez mais intencionalidade. O documento Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação Física: Ensino de primeira à quarta série (BRASIL, 1997) refere-se aos conteúdos da Educação Física como “expressão de produções culturais, como conhecimentos historicamente acumulados e socialmente transmitidos”. Afirmando que “a presente proposta entende a Educação Física como uma cultura corporal”, cultura essa que é produto da sociedade e engloba em si diversas manifestações corporais (BRASIL, 1997). O documento relaciona a Cultura Corporal à Cidadania e à Educação Física, mostrando que esta segue uma perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem que busca o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos. Tal perspectiva propicia caminhos para que se aprofundem discussões importantes sobre aspectos éticos e sociais:

²² Discordamos de uma educação que pensa o corpo-criança como um recipiente vazio a ser preenchido, no qual se pode “despejar” o “ser-adulto”. Acreditamos que as crianças são produtoras de cultura, e que, assim como temos a ensinar, há muito o que podemos aprender com as elas. Começemos por brincar.

A Educação Física permite que se vivenciem diferentes práticas corporais advindas das mais diversas manifestações culturais e se enxergue como essa variada combinação de influências está presente na vida cotidiana. As danças, esportes, lutas, jogos e ginásticas compõem um vasto patrimônio cultural que deve ser valorizado, conhecido e desfrutado. Além disso, esse conhecimento contribui para a adoção de uma postura não-preconceituosa e discriminatória diante das manifestações e expressões dos diferentes grupos étnicos e sociais e às pessoas que dele fazem parte (BRASIL, 1997, p. 24).

Das muitas contribuições que o ensino da Educação Física podem trazer, esta é apenas uma, e vai ao encontro do que está estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, pois as práticas pedagógicas deste nível de ensino devem garantir que as experiências:

Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança; [...] Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade; [...] Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura (BRASIL, 2010).

A partir desses documentos, é possível perceber que a Educação Física, por partilhar de princípios contidos na Educação Infantil, pode contribuir com este nível de ensino através das experiências e saberes ligados às práticas corporais. Nos currículos analisados, foram encontradas algumas disciplinas referentes às práticas corporais. No curso da UFSC, logo na segunda fase, a disciplina “**Arte, Imaginação e Educação**” trata a Arte nos contextos educativos e apresenta a Dança no plano de ensino. O termo lúdico não aparece, mas as questões acerca da imaginação são foco da disciplina, que aborda diferentes linguagens da Arte, incluindo o Teatro e a Dança, que são manifestações com/através do corpo. Esta disciplina apresentou referências relacionadas ao **Jogo, corpo, movimento** e ao **brincar**. A disciplina equivalente a esta no curso da UDESC – já citada aqui anteriormente – é intitulada “Arte e Educação Lúdica”, e aparece somente na 8ª Fase da habilitação específica da Educação Infantil. Nesta disciplina, o brincar, o jogar e o lúdico são amplamente abordados. Aparece neste plano de ensino a dança, o teatro, o movimento, a poesia e a literatura como diferentes linguagens artístico-culturais. Cabe destacar que segundo o RCNEI – v.3, a dança é uma das manifestações da cultura corporal dos diferentes grupos sociais que

está intimamente associada ao desenvolvimento das capacidades expressivas das crianças. Sendo que a aprendizagem da dança pelas crianças, não pode ser imposta pela marcação e definição de coreografias pelos adultos (BRASIL, 2010). A dança é, portanto, uma das práticas corporais que devem estar presentes na Educação Infantil, e não somente sob intervenção do professor de Educação Física.

A disciplina “Teatro e Ensino”/ 4ª Fase do curso da UDESC aborda os princípios dramáticos e a linguagem teatral em espaços e tempos da Educação Infantil, Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como o teatro é uma forma de arte que se manifesta através do corpo, acredita-se que nesta disciplina questões importantes acerca do corpo podem ser trabalhadas, agregando à formação inicial em Pedagogia um maior conhecimento do corpo e do movimento. A disciplina apresentou como conteúdos o Jogo e a brincadeira, bem como, as relações do Teatro com o lúdico. O jogo também é tratado como uma das metodologias para ensino do Teatro. Esta foi a primeira disciplina a abordar o jogo e brincadeira no currículo deste curso, mostrando-se importante para a formação dos estudantes da UDESC. Contudo, estas questões parecem ser abordadas especificamente relacionadas ao Teatro e não de maneira ampla, podendo fazer com que os futuros pedagogos saibam abordar o jogo e a brincadeira apenas em perspectivas teatrais.

Tivemos acesso ao Programa da Disciplina optativa “Yoga na Aprendizagem”, do Curso da UFSC. No documento são apresentados como conteúdos da disciplina os fundamentos da yoga, fundamentos teórico-práticos da implementação de exercícios de yoga em sala de aula e o estímulo ao processo de Ensino-Aprendizagem. Encontramos também um Núcleo de Aprofundamentos e Estudos com o mesmo nome da disciplina. Achamos curioso um Núcleo de Aprofundamentos e Estudos de prática corporal específica, quando não se tem um Núcleo de estudos que aborde o Corpo ou Práticas Corporais de forma geral. Seria interessante sistematizar estudos que verificassem como funcionam a disciplina e o Núcleo de estudo de Yoga no Curso da UFSC, buscando saber dos egressos qual a relevância do mesmo em sua formação, ou ainda, se eles sentem falta de um Núcleo de Aprofundamentos e Estudos que abordasse as Práticas Corporais de maneira mais ampla.

– LINGUAGENS:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de **diferentes linguagens**, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Foram encontradas nos dois currículos 11 disciplinas relacionadas diretamente com a linguagem, sendo 8 disciplinas relacionadas diretamente com a linguagem escrita (4 disciplinas em cada curso) e 3 disciplinas que abordam as linguagens de uma forma geral. Gostaríamos de pontuar aqui que, de todas as disciplinas procuradas, a expressão linguagem corporal só foi encontrada na disciplina “Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II”, da 6ª Fase da UFSC. Encontramos as expressões “linguagem gestual” e “linguagem não-verbal” em outras disciplinas, mas foram poucas ocorrências.

As disciplinas do curso da UFSC intituladas “Educação e Infância V: Conhecimento, jogo, interação e linguagens I” e “Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II”, assim como a disciplina “Criança e Linguagem” da 7ª Fase do Curso da UDESC, abordam as múltiplas linguagens. Sendo que a disciplina “Criança e Linguagem”, apesar de ter como objetivo geral “compreender o papel da linguagem no universo infantil”, não aborda a linguagem corporal no plano de ensino. Nos currículos da UFSC e da UDESC, o termo “linguagem corporal” só é citado no plano de ensino da disciplina “Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II”.

Isso nos levou a uma intensa reflexão, afinal, se a linguagem corporal é uma realidade na criança, seria possível compreender a criança sem apreender a respeito de sua linguagem corporal? Ayoub (2001) diz que:

Pensando na “criança como ponto de partida” na educação infantil, a expressão corporal, caracteriza-se como uma das linguagens fundamentais a serem trabalhadas na infância. A riqueza de possibilidades da linguagem corporal revela um universo a ser vivenciado, conhecido, desfrutado, com prazer e alegria. Criança é quase sinônimo de movimento; movimentando-se ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas

linguagens. Criança é quase sinônimo de brincar; brincando ela se descobre, descobre o outro, descobre o mundo à sua volta e suas múltiplas linguagens. Descobrir, descobrir-se. Des-cobrir, tirar a cobertura, mostrar, mostrar-se, decifrar... Alfabetizar-se nas múltiplas linguagens do mundo e da sua cultura (AYOUB, 2001, p. 56-57).

A autora afirma ainda que a linguagem corporal, mesmo sendo especificidade da Educação Física, não é propriedade exclusiva da área e deve ser trabalhada em outros momentos do processo educativo, tendo a ludicidade como princípio norteador (AYOUB, 2001). Mas como a linguagem corporal será abordada, trabalhada e compreendida para além das intervenções do professor de Educação Física se ela quase não é abordada nos cursos de formação em pedagogia?

Nas disciplinas “**Linguagem Escrita e Criança**”/ **3ª Fase** e “**Alfabetização**”/ **4ª Fase** do curso da UFSC, são mencionadas as linguagens não-verbais e a realidade linguística da criança. No entanto, a linguagem corporal não apareceu nos planos de ensino. Ao analisar todos os dados referentes à linguagem nos currículos de pedagogia, a impressão que passa é que há uma hegemonia da linguagem oral/escrita na formação. Levando ao questionamento: seria a linguagem corporal/gestual algo visto como primitivo na criança, a ser superada, ultrapassada? É assim que os cursos de pedagogia enxergam a linguagem corporal? Levado às últimas consequências, essa predominância do verbal não poderia expressar uma visão de criança como um “vir-a-ser” que desconsidera o que ela já é, ou os modos como ela se expressa, para atingir um objetivo maior, que parece ser a inserção no mundo da escrita? Não queremos aqui ignorar a importância da linguagem oral e escrita, muito menos colocar em lados opostos as linguagens, para buscar qual é melhor. Não há melhor linguagem, há sim, diferentes formas de ser, aprender, vivenciar experiências. Consideramos que, para promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade, faz-se necessário também o uso de diversas linguagens na Educação Infantil. Contudo, talvez ainda exista no meio acadêmico a visão de criança apontada por Didonet (2001):

A cultura é adultocêntrica. A criança é vista como "o que vai ser", "o que vai desenvolver", "aquele que ainda não..."(que não fala, não caminha, não entende, não é capaz de, que aprende observando, experimentando e sendo ensinada...). A palavra criada para expressar o primeiro período da vida - infância - é formada pela negação *in: in-fari*, não falar. Infante é aquele que não fala. Nenhum conteúdo revelando o ser. Apenas a negação de algo que se realiza no adulto! A linguagem popular expressa a visão negativa, senão pejorativa, que tem o adulto

sobre o ser criança: "Deixe de criança!", "Pensa que sou criança?", "que infantilidade é essa!", "Acha que isso é brinquedo?" (DIDONET, 2001).

Dentro desta visão de criança e de infância, a linguagem oral/escrita apresenta-se como a "superação" da linguagem corporal/gestual. Vemos então uma hierarquização das linguagens, a famosa dicotomia corporalmente, evidenciando a linguagem escrita como superior, pois permite a entrada da criança no mundo adulto. Mas onde estava a criança antes de ser capaz de acessar o mundo adulto? Em outro mundo? Sem a linguagem da fala e da escrita, a criança não teria como se expressar através de outras linguagens? A verdade é que a linguagem corporal/gestual está presente na vida da criança desde o ventre materno. Muito antes da linguagem oral e escrita, a criança demonstra alegria, tristeza, frustração, euforia, ela estabelece vínculos, demonstra seus pensamentos e constrói histórias através da linguagem corporal. E nós adultos nos comunicamos, entendemos as crianças pequenas e nos fazemos entender através da linguagem do corpo, por isso, ela não deve ser tida como ultrapassada, mas sim, como uma forma de linguagem que se faz presente nos vários momentos da vida. Não podemos levar adiante a dicotomia corporalmente, que coloca em lados opostos as linguagens oral/escrita x corporal/gestual. A linguagem corporal não deve ser vista como algo a ser superado, mas sim algo a ser estimulado e desenvolvido no processo pedagógico, pois é próprio do ser humano ao longo de toda sua vida!

Mas nem sempre os professores estão prontos para trabalhar com o corpo, principalmente, com seus corpos. Sayão (2002) apontou o receio e insegurança que algumas professoras mostraram ao brincar em atividades que envolviam o corpo durante as experiências de formação, e isso se dava por causa das raras vezes em que estas atividades envolvendo corpo e movimento eram realizadas no decorrer da trajetória acadêmica. A autora afirma que na Educação Infantil é necessário que as professoras sejam capazes de fazer a leitura das linguagens infantis, colocando-se disponíveis, corporalmente, para compreenderem seus sentidos e significados (SAYÃO, 2002). É necessário compreender a linguagem corporal ao ponto de utilizá-la como forma de interação e intervenção pedagógica com as crianças pequenas, utilizando a linguagem que as crianças já "dominam", considerando-as ponto de partida para o

processo pedagógico. Nessa direção, Buss-Simão, em diálogo com Coutinho (*apud* Buss-Simão) propõe em seu estudo:

rever as linguagens que se tem priorizado na Educação Infantil “(...) pois, mesmo sendo evidente o intenso envolvimento das crianças com linguagens corporais, dramáticas, tem havido por parte dos adultos uma preocupação maior em desenvolver as linguagens oral e escrita”. A pesquisadora (Coutinho) reforça que “(...) o espaço previsto para o movimento na rotina da creche não tem dado conta da demanda das crianças(...)”. Muito pelo contrário, tendem ao imobilismo, requerendo da criança um esforço constante para controlar seus movimentos (BUSS-SIMAO,2005).

Atualmente, a Educação Física, tantona Educação Infantil quanto nas escolas, tem se apresentado (e até se legitimado) como o momento de promoção das interações sociais dentro do contexto escolar, sendo, muitas vezes, o único momento “permitido” de interação entre as crianças devido à estrutura e rotinas destas instituições. Espera-se que na aula de Educação Física a criança tenha a liberdade de expressar-se, comunicar-se corporalmente, libertando-se das amarras de sala de aula. Contudo, essa liberdade de expressar-se, de aprender, de conhecer através da linguagem corporal não deve estar restrita ao momento da Educação Física, fragmentando o sujeito-criança. É importante que o Corpo “esteja” em todas as atividades e intervenções pedagógicas, porque, na verdade, ele está lá, nós adultos que o silenciemos, fechamos nossos olhos e fingimos que ele só vem para a “hora da Educação Física”. Acreditamos em um corpo que se expressa como linguagem, por isso, temos que dar voz e vez aos corpos-crianças silenciados na Educação Infantil, e não estamos nos referindo somente às crianças, temos que chamar à brincadeira os corpos-crianças existentes em cada adulto, que através do seu dançar, pular, rolar, rastejar, jogar, brincar e encarnar papéis... **fala e escreve** histórias **com** as crianças, estabelecendo interações e vínculos que são essenciais para o desenvolvimento das propostas pedagógicas neste nível de ensino.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse trabalho foi fundamentado no pressuposto de que as concepções dos professores unidocentes (regentes) atuantes na Educação Infantil sobre as questões acerca do Corpo e do Movimento relacionam-se com as formas destes profissionais enxergar a presença da Educação Física na Educação Infantil. Ou seja, acreditamos que as ideias de Corpo e Movimento que os egressos do curso de Pedagogia tiveram contato durante a formação poderiam influenciar nas perspectivas a respeito do ver, do querer e do se relacionar com a atuação do Professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil.

A visão dos Pedagogos a respeito da Educação Física, e vice-versa, pode cooperar ou dificultar o trabalho em parceria na Educação Infantil. Por este motivo, acreditamos ser necessário abordar nos cursos de Pedagogia a importância do Corpo, do Movimento e do Brincar na Educação Infantil.

Na Revisão de literatura, pudemos ver que historicamente os cursos de formação direcionados à Educação Infantil raramente abordavam a faixa etária de 0 a 3 anos. Isso se confirmou através desta pesquisa, pois, de forma geral, esta faixa etária raramente foi abordada nos planos de ensino dos cursos analisados, muitas vezes apenas nas bibliografias destes documentos. Vimos também um predomínio em disciplinas voltadas para os anos iniciais, quando comparado com aquelas que abordam a Educação Infantil, o que pode significar uma hierarquização da abordagem dos níveis de ensino por parte dos cursos de Pedagogia.

Uma hierarquização que ficou clara foi a relação que pode ser feita a respeito das abordagens das linguagens escrita e corporal. Em ambos os cursos, há várias disciplinas diretamente ligadas à alfabetização e apenas uma aparição do termo “linguagem corporal” nos Planos de Ensino. Sabemos que o corpo durante muito tempo foi visto como menos nobre que a mente, e a Educação Física vista como uma disciplina menos importante que as outras (quando não é considerada mera prática) e, de certo modo, esses posicionamentos são evidências dos reflexos deste pensamento dualista que valoriza a racionalidade na sociedade. No entanto, esta aparente hierarquização das linguagens num curso de Pedagogia torna-se contraditório. Pois, se a concepção de criança no curso de Pedagogia implica que ela seja ponto de partida e centro do processo pedagógico, porque o curso aborda muito mais os elementos que a criança está para aprender do que os elementos que já constituem aquilo que a criança

é? Porque a linguagem escrita é tão abordada e a linguagem corporal tão pouco? Não poderia ser o “corpo em movimento” um aliado do processo de alfabetização? Seria isso evidência da hierarquização dos saberes e dos níveis de ensino? Se as crianças são produtoras de cultura – e de cultura corporal, porque os professores não são preparados para dialogar com as crianças em várias linguagens? Para além do professor compreender a criança em sua totalidade, faz-se necessário que ele compreenda a si mesmo como um ser por inteiro, a fim de que a dicotomia corpoXmente seja superada na Educação.

Não queremos tornar a abordagem do Corpo e Movimento prioridade na formação em Pedagogia, trazendo o que é específico do campo de conhecimento da Educação Física para dentro da Pedagogia, mas queremos enfatizar a necessidade de abordar aquilo que é objeto comum nas duas áreas de estudo: a criança. Que deve ser considerada um todo-indivisível, e, por isso, a sua dimensão corporal deve ser abordada nos cursos de Pedagogia.

É preciso compreender que as interações na Educação Infantil se dão em múltiplas linguagens, e que a linguagem corporal é uma das mais importantes. Essa dimensão da linguagem corporal deve ser conhecida para que o corpo-criança não seja mais silenciado, imobilizado e uniformizado na Educação. Dar voz às crianças implica em também não emudecer seus corpos, reprimindo ou ignorando seus movimentos.

Os elementos procurados nos planos de ensino são apresentados nos Documentos oficiais da Educação Infantil como parte importante deste nível de ensino. A Educação Infantil, segundo estes documentos, deve oferecer para a criança o brincar, a liberdade de movimento, o acesso a múltiplas linguagens e diferentes práticas corporais. Pudemos perceber, através dos documentos, que nem todos estes elementos são discutidos de maneira satisfatória nos cursos de Pedagogia analisados. A partir disso, acreditamos que professores com outras formações podem agregar muito à Educação Infantil quando atuarem neste nível da educação. Jogos e Brincadeiras, principalmente envolvendo o corpo em movimento, estão muito presentes na Educação Infantil. Contudo, apesar de o eixo temático Jogos e Brincadeiras ter apresentado mais ocorrência nos planos de ensino dos Cursos avaliados, foram poucas as disciplinas que abordaram a elaboração de jogos e o brincar de maneira ampla. E queremos retomar aqui o questionamento: não deveriam os professores da Educação Infantil ser plenos conhecedores em Lúdico, Jogar e Brincar? Pensamos que quando um professor compreende estes temas, transcende de um aplicador de jogos e

brincadeiras, para um professor que tem o poder de inserir o brincar em qualquer momento pedagógico, desprendendo-se da atividade ou momento, permitindo que o lúdico perpassasse todo o processo pedagógico.

Sabendo da importância do brincar e do corpo, já aqui discutidas, enfatizamos a necessidade de que, durante a sua formação, o professor de Educação Infantil tenha vivências e práticas corporais envolvendo o brincar.

Acreditamos ser um grande avanço ter, em um dos cursos, uma disciplina que aborde o corpo, no entanto, não podemos afirmar se estas vivências corporais fazem parte da abordagem do corpo na disciplina. Enfatizamos o fato curioso da disciplina “Infância e Educação do Corpo” (UFSC) ter em seu plano de ensino uma Justificativa da importância do corpo, o que coincide com muito do que tem sido produzido academicamente a respeito da Educação Física na Educação Infantil: pesquisas que buscam trazer à luz o quanto o Corpo e o Movimento já estão presentes na Educação Infantil, e o quanto nós – Educação Física e Pedagogia – temos que avançar ainda para podermos lidar com estas questões neste nível de ensino.

Este trabalho teve seu limite nos documentos dos cursos – PPPs, Currículos, Ementas, Planos de Ensino, fazendo com que a análise ficasse restrita ao que os documentos dizem, não representando a totalidade das disciplinas e do currículo, afinal, acreditamos num *Corpo-Professor que faz diferença na Ementa*, assim como muitos outros fatores que podem influenciar na formação. Por isso, sugerimos que mais pesquisas fossem realizadas a fim de verificar as relações entre Corpo e Movimento e a Formação inicial em Pedagogia dentro do contexto da Educação Infantil. Um dos questionamentos foi com relação à disciplina Infância e Educação do Corpo, visto que seria muito interessante averiguar como a disciplina se manifesta na prática. Isso poderia ser feito através de pesquisas que envolvessem entrevistas com os sujeitos que a cursaram, verificar, por exemplo, se a disciplina – que é oferecida na 6ª Fase do curso da UFSC – agregaria mais à formação se fosse oferecida nas primeiras fases do curso.

Uma pesquisa que realizasse o caminho inverso seria muito interessante também, a fim de cruzar os elementos da infância ausentes/presentes no Curso de Educação Física com os elementos da Educação Física ausentes/presentes na formação em Pedagogia, dentro do contexto de Educação Infantil. Para além de constatar a ausência ou presença, faz-se necessário investigar como estes elementos

são tratados na prática e a relevância na formação dos professores de Educação Infantil.

Defendemos que a Educação Infantil não deve ser enxergada como propriedade de uma determinada formação, mas sim, como palco no qual se deve oferecer múltiplas linguagens, interações, saberes e aprendizagens, e este processo se intensifica com a presença de profissionais formados em diferentes áreas.

Acreditamos, porém, na possibilidade de existirem, independente da formação inicial, professores da Educação Infantil, sem hierarquias, sem categorias e fragmentações dos saberes, processos pedagógicos e das crianças. É possível, e deve ser almejado, um trabalho integrado e em parceria que considere a criança e o professor como um ser-por-inteiro, afinal, suas múltiplas facetas compõem um único ser.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em: <<http://www.usp.br/eef/rpef/Supl42001/v15s4p53.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2009.
- BARRETO, A. M. R. F. **Introdução: por que e para que uma política de formação do profissional de Educação Infantil?** In: BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994, p. 11-15.
- BASEI, A.P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.º 47/3 – 25 de octubre de 2008. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/2563Basei.pdf>> Acesso em: 28 jun.2015.
- BASTOS, A. L. **A política de atendimento nas instituições de educação infantil públicas do município de Viçosa – MG: entre a realidade e as proposições legais e teóricas**. Dissertação (Mestrado em Economia Doméstica). Programa de Pós-Graduação em Economia Doméstica, Universidade Federal de Viçosa, 2007. Disponível em http://www.tede.ufv.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=787. Acesso em: 30 jun. 2015.
- BETTI, M., KUNZ, E., DE ARAÚJO, L. C. G., & GOMES-DA-SILVA, E. (2007). Por uma didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**,28(2).
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília: Senado, 1990.
- _____. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado, 1996.
- _____. Ministério da Educação e Desporto. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e Brincadeiras de Creches: Manual de orientação pedagógica**. – Brasília : MEC/SEB, 2012 .
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. **Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação.** Brasília: MEC/SEB, 2006.

_____. **Resolução Nº 5**, DE 17 DE DEZEMBRO DE 2009.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação física: Ensino de primeira à quarta série/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BUSS-SIMÃO, M. (2005). Corpo como potência e experiência na perspectiva de crianças pequenas: diálogos possíveis entre Filosofia e Educação Infantil. **Childhood & Philosophy**, Rio de Janeiro, v.8, n. 16, jul-dez 2012, pp. 327-353. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/childhood/article/view/1253> > Acesso em: 28 jun.2015.

_____. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: refletindo sobre a “hora da educação física”. **Motrivivência**, (25), 163-173, 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879> > Acesso em: 28 jun.2015.

CABRERA, V. C. Direito da Infância e da Juventude: uma breve análise histórica e principiológica constitucional e legal. In: **Âmbito Jurídico**, Rio Grande, XVI, n. 115, ago 2013. Disponível em: <http://ambito-juridico.com.br/site/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=13574&revista_caderno=12>. Acesso em: 02 mai. 2015.

CAVALARO, A.G.; MULLER, V.R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Revista Educar**, Curitiba, n. 34, p. 241-250, 2009. Editora UFPR.<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602009000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 29 mai. 2015.

CURRÍCULO CURSO DE PEDAGOGIA UFSC. UFSC.,2009.

FARIA, A.L.G. Políticas de Regulação, Pesquisa e Pedagogia na Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica. **Educação & Sociedade**, v.26, n.92, p. 1013-1038, Especial – Out. 2005

FERREIRA, M.C.P.L.; FREITAS, R.A.M.M. O lugar da Educação Física na Educação Infantil. Trabalho apresentado no EDIPE – **Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino**, Goiás, 2011.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação.Prefeitura Municipal de Florianópolis. **Diretrizes educacionais pedagógicas para educação infantil. Florianópolis:** Prelo Gráfica & Editora Ltda , 2010.

FULY, V.M.S. ; VEIGA, G.S.P. Educação Infantil: da visão assistencialista à educacional. **Interfaces da Educação**, Paranaíba, v.2, n.6, p.86-94, 2012.

GOMES, M.S. **Educação física na educação infantil: um estudo sobre a formação de professores em educação física** / Florianópolis, SC, 2012. [tese]

KISHIMOTO, T.M.; Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99

KUHLMANN Jr., M. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº.14, p. 5-18, mai./jun./jul./ago. 2000

LOUBACK, D.K.C.B. Contribuição de Deborah Thomé Sayão Para o Estudo da Infância, Educação Infantil e Educação Física Infantil. In: EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. **Cultura e a Educação Física Escolar**, 8., 2004, Niterói. Anais eletrônicos... Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/contribuicao-deborah-thome-sayao-para-o-estudo-infancia-educacao-infantil-educacao-fisica-infantil/>

LUC, J. N. A difusão dos modelos de pré-escolarização na Europa na primeira metade do século 19. **História da Educação**, v. 5, n. 9, p. 95-111, 2001

MAGALHÃES, J. S.; KOBAL, M. C.; GODOY, R. P. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte** – 6 (3): 43-52, 2007.

MINAYO, M. C. de S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 14a. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MORAES, M.C.de. **Poéticas de vidas e mortes : metáforas e cartografias bordadas no contorno de um CURRÍCULO em curso** / Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa – PPGE/CED/UFSC. Florianópolis, SC, 2014.

NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa – Características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v.1, nº3, 2º sem./1996.

PASCHOAL, J. D. ; MACHADO, M.C.G. A história da Educação Infantil no Brasil: Avanços, Retrocessos e Desafios dessa modalidade educacional. Revista **HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95,mar.2009 - ISSN: 1676-2584

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Curso de Pedagogia da UDESC, 2010.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP). Curso de Pedagogia da UFSC, 2008.

RODRIGUES, C.; DE FREITAS, D. Educação física e educação infantil. **Diálogos Possíveis**, janeiro/junho 2008.

SANTOS, L.M.E. **Perspectivas Teórico- Metodológicas para a Educação Infantil. 2012. Trabalho**. Apresentado no Congresso de Educação Básica: Aprendizagem e Currículo, Florianópolis, 2012.

SAYÃO, D. T. Corpo e Movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

_____. Educação Física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Revista Motrivivência** – Florianópolis - Ano 6, Nº 13, p. 221-238, Nov./1999

_____. **Educação Física na Pré-escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, PPGE/ CED/UFSC, Florianópolis, 1996.

_____. Grupo de estudos em Educação Física na Educação Infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 17, jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5934/5446>>. Acesso em: 29 Jun. 2015.

SIMÃO, M.B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Revista Zero-a-Seis** – Florianópolis, v. 7, n. 12, Jul./Dez. 2005.

SIMKA, S.; CORREIA, W. **TCC Trabalho de Conclusão de Curso Não é um Bicho de Sete Cabeças**. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda, 2009.

VAZ, A. F. et al. Corpo, infância, cuidados de si: Educação Física no contexto da Educação Infantil. **Revista Inter Ação**, [S.l.], v. 34, n. 1, p. 185-201, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/6569>>. Acesso em: 29 Jun. 2015.

VIEIRA, C.L.N; MEDEIROS, F.E. A produção do Conhecimento em Educação Física no Contexto Histórico da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC): levantamento de eixos teórico-metodológicos e epistemológicos em documentos da Rede. **Revista Motrivivência** – Florianópolis - Ano 19, Nº 29, p. 55-74, Dez./2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/11243/10740>>. Acesso em: 29 jun. 2015

WEBER, L.N.D. ; SANTOS, C.S.D. ; BECKER, C. ; SANTOS, T.P. Filhos em Creches no século XXI e o sentimento das mães. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 24, n. 44 p. 45-54, jan./mar. 2006.

WENDHAUSEN, A.M.P. **O processo de formação continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993-2004**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFSC. Florianópolis.

ANEXO 1 - Organização das disciplinas dos cursos presenciais de Licenciatura em Pedagogia de Florianópolis/SC por eixo de análise

EIXO: CORPO E MOVIMENTO		
UFSC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
1ª	Introdução à Pedagogia	Corpo
1ª	Educação, Diferença e Estigma	Corpo
2ª	Educação e Infância II	Brincar, corpo
2ª	Arte, Imaginação e Educação	Jogo, corpo, movimento, brincar, dança
4ª	Ciências, Infância e Ensino/	Corpo, jogo, Brincadeira
4ª	Educação Matemática e Infância	Jogo, Corpo, lúdico, brincar/brinquedo/brincadeira
5ª	Fundamentos e Metodologia do Ensino de Matemática	Jogo, corpo, movimento, brincar
6ª	Infância e Educação do Corpo	Corpo, Educação Física, movimento, jogo, brincadeira
6ª	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Jogo, Corpo, movimento, ludicidade, brincadeira/ brincar/ brinquedo
Op.	Yoga na Aprendizagem	Corpo
Total UFSC: 10 disciplinas		
UDESC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
7ª	Educação Sexual na Infância	Corpo
8ª	Arte e Educação Lúdica	Jogo, Brincadeiras, Lúdico, movimento, Corpo
Total UDESC: 2 disciplinas		
Total (UFSC + UDESC): 12 disciplinas		

EIXO: JOGO E BRINCADEIRA		
UFSC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
1ª	Educação e Infância I	Brinquedo, Brincar
1ª	Psicologia da Educação	Jogo, Brinquedo
2ª	Educação e Infância II	Brincar, corpo
3ª	Didática I: Fundamentos da teoria pedagógica para o ensino	Brincadeiras, Brincar
3ª	Aprendizagem e Desenvolvimento	Brinquedo, Jogo
4ª	Educação Matemática e Infância	Jogo, Corpo, lúdico, brincar/brinquedo/brincadeira
5ª	Educação e Infância V: Conhecimento, jogo, interação e linguagens I	Jogo, brincar/brinquedo/brincadeira
5ª	Literatura e Infância	Jogo, Brincar/brincadeira/brinquedo,
6ª	Educação e Infância VI: conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Jogo, Corpo, movimento, ludicidade, brincadeira/ brincar/ brinquedo
7ª	Educação e Infância VII: Estágio em Educação Infantil	Jogo, brincadeira
7ª	Comunicação e Educação	Jogo
-	Núcleo de aprofundamento e diversificação de Estudos: Brinquedoteca e Espaços Lúdicos na Prática Pedagógica	Jogo, lúdico
Total UFSC: 12 disciplinas		
UDESC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
2ª	Mídia e Educação	Jogo
3ª	Artes visuais e ensino	Brinquedo
5ª	Alfabetização e Letramento: Métodos de Alfabetização	Jogo
5ª	Leitura e Literatura Infante-juvenil	Jogo - Brincadeiras
7ª	Fundamentos da Educação Infantil	Brincadeiras
7ª	Estrutura e Funcionamento da Educação Infantil	Brincar
7ª	Criança e a Linguagem	Brinquedo, Brincar
7ª	Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado I)	Jogos
8ª	Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado II)	Brincadeira
Total UDESC: 9 disciplinas		
Total (UFSC + UDESC): 21 disciplinas		

EIXO: PRÁTICAS CORPORAIS		
UFSC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
2ª	Arte, Imaginação e Educação	Jogo, corpo, movimento, brincar, dança
Op.	Yoga na Aprendizagem	Corpo
Total UFSC: 2 disciplinas		
UDESC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
4ª	Teatro e Ensino	Jogo – Lúdico - Brincadeiras
Total UDESC: 1 disciplina		
Total (UFSC + UDESC: 3 disciplinas		

EIXO: LINGUAGENS		
UFSC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
3ª	Linguagem Escrita e Criança	Linguagem escrita/ Linguagens não-verbais
4ª	Alfabetização	Linguagem escrita/ Linguagens não-verbais
5ª	Literatura e Infância	Linguagem escrita
5ª	Educação e Infância V: Conhecimento, jogo, interação e linguagens I	Múltiplas linguagens
6ª	Língua Portuguesa e Ensino	Linguagem escrita
6ª	Educação e Infância VI: Conhecimento, jogo, interação e linguagens II	Múltiplas linguagens / Linguagem corporal
Total UFSC: 6 disciplinas		
UDESC		
FASE	NOME DA DISCIPLINA	ELEMENTOS ENCONTRADOS
5ª	Leitura e Literatura Infanto-Juvenil	Linguagem escrita
5ª	Alfabetização e Letramento: Métodos de Alfabetização	Linguagem escrita
5ª	Língua Portuguesa e Ensino	Linguagem escrita
6ª	Atividade/Tópico Especial IV: Leitura e Literatura Infanto-Juvenil	Linguagem escrita
7ª	Criança e a Linguagem (Habilitação em Magistério da Educação Infantil)	Múltiplas linguagens
Total UDESC: 5 disciplinas		
Total (UFSC + UDESC): 11 disciplinas		