

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Paula Guimarães Daniel

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS EM INDUÇÃO A
LEI DO PSPN/2008**

Campo Grande - MS
2022

ANA PAULA GUIMARÃES DANIEL

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS EM INDUÇÃO A
LEI DO PSPN/2008**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Faculdade de Educação como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Linha de Pesquisa: História, Políticas, Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Solange Jarcem Fernandes

Campo Grande - MS

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (Coordenadoria da
Biblioteca Central - UFMS, Campo Grande, MS, Brasil).

A large empty rectangular box with a thin black border, occupying the lower half of the page. It is positioned centrally below the text. This box is likely a placeholder for a table or data related to the CIP (Cataloging in Publication) information mentioned above.

Ana Paula Guimarães Daniel

**A INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO
INFANTIL DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE/MS EM INDUÇÃO A LEI
DO PSPN/2008**

Trabalho acadêmico apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – *Campus* Campo Grande como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação

Campo Grande, MS, 03 de junho de 2022.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Solange Jarzem Fernandes
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^o Dr. Dirceu Santos Silva
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Prof.^a Dr.^a Patrícia Alves Carvalho
Programa de Pós-graduação
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

Membro suplente

Prof.^a Dr.^a Maria Lima Santos
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Dedico à minha mãe Maria Aparecida (*in memoriam*) e ao meu pai Eduardo Jorge,
meus irmãos Júlio Alfredo e Rosa Maria, as minhas sobrinhas Karine e Louise Helena,
ao meu marido Ubiratan e meus filhos Eduardo Roque e Charlize.

Amo vocês até o infinito!

AGRADECIMENTOS

Agradeço de coração a toda minha família, meus pais e irmãos por acreditarem em mim, não teria continuado o processo seletivo sem eles. Tivemos uma cicatriz tão grande em nossos corações! Com o apoio de nossa história, o desejo de dar orgulho e honrar o legado de minha mãe, estou aqui neste momento. Já superamos tantos obstáculos e alguns pareciam intransponíveis! Conseguimos porque tínhamos um ao outro! Amo vocês!

Agradeço de todo o meu coração ao meu marido e meus filhos pelo apoio nos momentos de incerteza, maior que posso expressar em palavras! A compreensão nos momentos em que estava perdida com meus pensamentos, e fiquei muito! Ou falando sozinha! E ao compartilhar as alegrias das conquistas de cada etapa, fortalecendo nossos objetivos juntos! Vocês são a minha vida!

Agradeço ao meu sogro (*in memoriam*) e minha sogra, os alicerces das pessoas que somos vem dos nossos familiares, a fé, o conhecimento e o amor.

Agradeço à minha orientadora, professora Solange Jarcem Fernandes, seu sorriso em cada orientação sempre proporcionou a certeza que eu estava no caminho certo, a sua delicadeza nas reflexões me mostraram este caminho. Agradeço-lhe pela sua paciência!

Agradeço às minhas queridas amigas, que neste período ficamos distantes. Todavia, o elo de amizade sincera me estimula e me apoia! Em especial a minha amiga Sarita de Mendonça Bacciotti, pelas aventuras de longa data! Sabe a pessoa que sempre está do seu lado e te motiva? É ela a Cláudia Diniz de Moraes Heleno, uma admiração que vai além das palavras!

Agradeço aos grupos de amigos do Judô Moura pela história de conhecimento, *gambate, domo arigato gozaimasu!*

Agradeço à equipe da EMEI Professora Adriana Nogueira Borges, a força motriz profissional que carinhosamente me motiva a ser uma professora melhor! Ao power trio que muito admiro: minha super diretora Gisléia Nantes, Fátima Proença e Marley Costa. E também para as amigas que ficam para além dos corredores da escola, Dri, Karla, Maria Thereza, Maria ...

Agradeço aos docentes do Programa de Pós-graduação do Curso de Mestrado em Educação da UFMS! O ensinamento (científico e acolhedor) me proporcionou momentos de trocas e aprendizado para além da teoria.

Agradeço ao Grupo NAGE pelas ricas trocas de aprendizado e de conhecimento.

Agradeço a minha sobrinha Izabelly Cristini Borges Daniel Barbosa, pela tradução do resumo!

Agradeço às minhas colegas de mestrado, no nosso grupo vip qualis: Ana Rita Lara de Oliveira, Elayne Silva Viana, Elisiane Mascarenhas Guedes, Franciely Aparecida Henrique Taveira, Jéssica da Costa Brito, Júlia Irigaray Camargo, o empoderamento, companheirismo e compartilhamento em um momento tão delicado e atípico.

Agradeço com enorme carinho a Tia Maria Fernanda Borges Daniel de Alencastro que carinhosamente representa o amor, o elo que a família pode nos proporcionar, uma extensão do meu amor ao meu sogro!

Agradeço aos professores da Banca Patrícia Alves Carvalho pela sabedoria, carinho e leveza presente em suas palavras que nos faz sonhar e querer realizar sonhos, gratidão! Professor Dirceu Santos Silva agradeço pelo precioso aprendizado.

“Imito o beija-flor com sua belíssima lenda, em que mostra fazer a sua parte ao levar gotículas de água no bico para apagar o incêndio na floresta. Sei das minhas limitações. Imito o beija-flor.” (Júlio Guimarães)

“Aqui se trabalha pelos 80!”
(Roque Borges Daniel Filho / “Coca”)

RESUMO

O presente trabalho está inserido na Linha de Pesquisa História, Políticas, Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). O objetivo da pesquisa foi analisar a inserção do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil, como docente na estrutura pedagógica das Escolas Municipais de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, com a normativa da ampliação da hora-atividade proposta e regulamentada pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. Após decisão do Supremo Tribunal Federal, em 2011 e reafirmado em 2020, ao validar e considerar constitucional o direito dos professores ao disposto no parágrafo 4º do artigo 2º da referida lei, em compor na organização da jornada de trabalho docente em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a previsão do período de hora-atividade para estudos, planejamentos e avaliação. A legislação demandou a contratação de novos professores, por esta razão, a Rede Municipal de Ensino passou a considerar a contratação/efetivação desses profissionais nas escolas municipais de Educação Infantil. A abordagem do objeto de estudo se instrumentalizou na pesquisa qualitativa, baseada na revisão bibliográfica e análise documental em âmbito nacional, estadual e municipal, dados disponibilizados e indicadores educacionais nacionais e regionais, com a delimitação temporal de 2012 a 2020 do corpus documental. Os resultados indicaram que o ato deliberativo do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande n. 1.637, de 6 de fevereiro de 2014, reconfigurou a organização do trabalho docente nas Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil, ao inserir no quadro docente o professor de Educação Física (para crianças entre 2 e 5 anos), motivada pela materialização da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. No ano de 2019 foram elaborados referenciais para a Educação Infantil, Educação Física e Arte com a participação dos professores. No ano de 2022, a lei do piso salarial foi base para mobilização sindical e dos professores para assegurar o aumento salarial da classe, resultou na Lei municipal n. 6.796, de 25 de março de 2022, referente ao piso salarial para 20 h. Em suma, após oito anos da inserção do professor de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil, houve gradativo aumento na contratação dos professores de Educação Física, que acompanhou a expansão da Educação Infantil em Campo Grande/MS. As políticas educacionais e as relações com as práticas pedagógicas no dia a dia fazem parte da atuação docente que legitima a sua atuação e perpetua conquistas nesse processo de construção das políticas públicas da sociedade brasileira.

Palavras-chave: Política Pública. Educação Básica. Docente. Hora atividade. Piso Salarial Profissional Nacional.

ABSTRACT

The present work is part of the Research Line History, Policies, Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED/UFMS). The purpose of the research was to analyze the insertion of Physical Education teachers in the context of Early Childhood Education, as an instructor in the pedagogical structure of Municipal Schools of Early Childhood Education of Campo Grande/MS, with the normative of the expansion of the proposed and regulated hour-activity by Law no. 11,738, of July 16, 2008. After the decision of the Federal Supreme Court, in 2011 and reaffirmed in 2020, when validating and considering constitutional the right of teachers to the provisions of paragraph 4 of article 2 of the aforementioned law, to compose the organization of the instructor working day in accordance with the Law of Directives and Bases of National Education n. 9,394, of December 20, 1996, the time-activity period for studies, planning and evaluation. The legislation demanded the hiring of new teachers, for this reason, the Municipal Educational System started to consider the hiring/effectiveness of those professionals in the Early Childhood Municipal Schools. The approach of the object of study was instrumental in qualitative research, based on bibliographic review and document analysis at the national, state and municipal scope, available data and national and regional educational indicators, with the temporal delimitation from 2012 to 2020 of the documentary corpus. The results indicated that deliberative act of the Conselho Municipal de Educação of Campo Grande n. 1,637, February 6, 2014, reconfigured the organization of teaching work in Municipal Public Schools of Early Childhood Education, by inserting the Physical Education teacher (for children between 2 and 5 years old) in the teaching staff, motivated by the materialization of Law n. 11,738, of July 16, 2008. In 2019, references were prepared for Early Childhood Education, Physical Education and Art with the participation of teachers. In 2022, the minimum wage law was the basis for union and teacher mobilization to ensure a class salary increase, resulting in Municipal Law n. 6.796, of March 25, 2022, referring to the salary floor for 20h. In summary, after eight years of the insertion of Physical Education teachers in Municipal Schools of Early Childhood Education, there was a gradual increase in the hiring of Physical education teachers, which accompanied the expansion of Early Childhood Education in Campo Grande/MS. Educational policies and relationships with day-to-day pedagogical practices are part of the teaching activity that legitimizes their performance and perpetuates achievements in this process of building public policies in Brazilian society.

Key-words: Public Policies. Basic Education. Teacher. Hour-activity . National Professional Salary Floor.

LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 7 –	Distribuição de professores temporários de Educação Física por região de Campo Grande/MS	99
Figura 1 –	Documentos normativos da Política Educacional para a Educação Infantil.....	24
Quadro 1 –	Levantamento realizado nos bancos de dados ANPED, CAPES, SCIELO, OASIS e IBICT	28
Quadro 2 –	Linha de pesquisa dos programas de pós-graduação por região brasileira	30
Figura 2 –	Marco regulatório do direito da criança em âmbito internacional	39
Figura 3 –	Marco regulatório do direito da criança em âmbito nacional	43
Quadro 4 –	Número de EMEI em Campo Grande/MS	83
Quadro 5 –	Organização por Grupos na EMEI e distribuição de adultos no atendimento.....	85
Quadro 3 –	Produções selecionadas no banco de dados ANPED, CAPES, SCIELO, OASIS e IBICT (2012-2020).....	33
Gráfico 1 –	Professores de Educação Física - processo seletivo Semed/2021, distribuição por gênero	100
Quadro 6 –	Quantitativo geral de professores nas EMEIs em Campo Grande/MS .	96

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI - Ação Direta de Inconstitucionalidade
 ANPEd - Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
 ASDs – Auxiliar de Serviços Diversos
 BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
 BNCC/2018 - Base Nacional Comum Curricular
 CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
 CEIs – Centros de Educação Infantil
 CEINF - Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino
 CME/CG/MS - Conselho Municipal de Educação/Campo Grande/Mato Grosso do Sul
 CONFEF – Conselho Federal de Educação Física
 CREF – Conselho Regional de Educação Física
 CEB - Câmara de Educação Básica
 CNE – Conselho Nacional de Educação
 Conope - Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais
 CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
 CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimento de Ensino
 DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
 DDF - Divisão de Direitos Funcionais
 ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente
 EMEI - Escola Municipal de Educação Infantil
 FETEMS - Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul
 Fundef - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
 Fundeb - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
 Fundescola – Programa Fundo de Fortalecimento da Escola
 IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
 IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
 INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
 LDB – Lei de Diretrizes e Bases
 LOAS – Lei Orgânica da Assistência Social
 LOM – Lei Orgânica Municipal
 MIEIB – Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil
 MEC - Ministério da Educação
 ONU - Organização das Nações Unidas
 OIT - Organização Internacional do Trabalho
 PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
 PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
 PME – Plano Municipal de Educação
 PNE – Plano Nacional de Educação
 RCNEI – Referencial Curricular para a Educação Infantil
 Proinfância - Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil
 PAR – Plano de Ações Articuladas
 SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
 PPGEdu - Programa de Pós-Graduação em Educação
 PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
 PNEI - Política Nacional de Educação Infantil
 Proape – Programa de Atendimento ao pré-escolar

PROEPRE – Programa de Educação pré-escolar
PSPN – Piso Salarial Profissional Nacional
Reme – Rede Municipal de Ensino
SciELO – *Scientif Eletronic Library Online*
SEMED – Secretaria Municipal de Educação
Seleta – Sociedade Caritativa e Humanitária
SED – Secretaria Estadual de Educação
SETTAS – Secretaria de Estado e Assistência Social
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UEMS – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
UCDB – Universidade Católica Dom Bosco
UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS	22
I – EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE POLÍTICA E SOCIAL AO RECONHECIMENTO COMO DIREITO	37
1.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL	37
1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO DIREITO À EDUCAÇÃO	46
1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR E EDUCAR	51
II – A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL: RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A EDUCAÇÃO FÍSICA	58
2.1 A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL: CONTEXTOS DE DISPUTAS E CORRELAÇÕES DE FORÇAS	58
2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	64
2.3 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	69
III – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INSERÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS	79
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO	79
3.2 O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	86
3.3 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS.....	110

INTRODUÇÃO

As permanentes ressignificações da sociedade em relação à dinâmica social, econômica e política, impactam e se relacionam de maneira díspar nos diferentes contextos. O modelo de produção adotado, no início do século XX, desencadeou mobilizações e organizações em defesa do direito à vida. Crianças trabalhavam em situações semelhantes aos adultos, alhures ao fato de que estas posições de serviço eram insalubres e inseguras para os adultos (COSTA, 1994).

Em um crescente movimento de reivindicações de melhorias de condições de trabalho almejados pelos trabalhadores, bem como o estabelecimento de cuidado e zelo à criança, ao reconhecer o impacto deste cenário para o desenvolvimento infantil. Os direitos das crianças foram promulgados no ano de 1923 em contexto internacional no documento redigido pela União Internacional *Save the Children* e expressou significativo avanço nas articulações e colaborações entre as esferas governamentais e da sociedade civil (COSTA, 1994).

A Declaração de Genebra sobre os Direitos da Criança de 1924, foi um marco para o processo de garantia de direitos da criança enquanto cidadã e sujeito de direitos (COSTA, 1994). Na América Latina, a Comissão de Direitos Humanos da ONU relatou uma série de pactos internacionais, certamente vinculada ao caráter jurídico da promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948 (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

O percurso histórico e social presente no contexto brasileiro, a partir da situação de ausência até a concepção de assistência das crianças nas Constituintes Brasileiras, evidenciou que as concepções tinham como objetivo atender as crianças das classes desprovidas, com diferenciação no tipo de atendimento e direcionamento das ações. Regressamos à Constituição Federal Brasileira de 1891, a primeira do período republicano, que expressou a ausência ou omissão em relação à criança (ROSA, 2005).

Na Constituição Federal Brasileira de 1937, a configuração se orientava na concepção de infância cujo amparo focalizava no cuidado e abrigo aos desprovidos. Sob o signo da Assistência, a Constituição Federal Brasileira de 1946 reformulou as ações anteriores para a ampliação do atendimento à criança, o que corrobora com a inserção do processo educativo (ROSA, 2005).

A presença e a preocupação com as Políticas Educacionais para a Educação Básica estiveram em pauta desde a década de 1960, passando por um processo de diálogo, reflexão e luta. A transição da temática em fóruns internacionais e a discussão pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), e a Organização Internacional do Trabalho (OIT), tiveram sua origem nas organizações de lutas sociais e na pesquisa em âmbito nacional e regional, exerceu um forte impacto na garantia de acesso e direito à educação (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

As ações se multiplicaram desde a década de 1970, por meio dos encontros e iniciativas internacionais com a proposta de elaborar diretrizes relacionadas às reformas educacionais e também quanto à profissionalização do trabalho docente e formação de professores (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

No Brasil, a Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e na Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, ambas legislações previam a normatização da educação para crianças menores de sete anos. Contudo, estas designações se propunham na liberação das mães trabalhadoras e no acolhimento de seus filhos, não configurando o direito da criança à educação, mas em uma instituição onde a mãe trabalhadora pudesse deixar seus filhos (KRAMER, 2011).

No contexto internacional do impacto da Convenção Internacional de 1978, Mendez (1994) ponderou que essa reformulação na instância jurídica interpôs aos órgãos de assistência o desafio de transformação que era pertinente no direito judicial, politicamente irrelevante e dependia da consciência social que repercutiu na educação.

Mendez (1994) contextualiza esse impacto no Brasil no processo real de adequação tanto em esfera governamental e não-governamental ao reformular as leis para defesa e aprofundamento das garantias do direito da criança a posteriori da Convenção Internacional proposta, em 1978. Neste caso, representou uma das situações, que mesmo com limitações houve a articulação entre as demandas sociais e a técnica jurídica, exemplificamos o contexto pós Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990.

O autor retrata outras 3 situações adotadas sobre os direitos da criança em outros países, sendo elas: (a) onde o efeito foi nulo “tanto em termos da reação do poder executivo e judiciário quanto em termos da mobilização da sociedade civil”, (b) com iniciativas em curso para a reforma legislativa, (c) permaneceu inalterado “o espírito e a substância da doutrina da situação irregular” que não alterava a prática de cuidado e respeito às crianças (MENDEZ, 1994, p. 31).

Dois documentos internacionais complementam os direitos econômicos, sociais e culturais, sobre o direito à educação que toda pessoa tem, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (1966) e o *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1996), e o debate em diversos fóruns internacionais, ao assegurar o direito à formação e a melhores condições de trabalho dos professores. Esses impactos geraram um crescente movimento, de transformações complexas e multifatoriais, que impactaram e foram impactados pela/na participação da sociedade civil na elaboração de documentos posteriores (RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

A abrangência de diversos fatores e correlações de forças, produtos de desigualdade social, educacional e econômica que resultaram nesta presença de direitos da criança, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988, ficaram evidentes nas pesquisas e estudos que pontuaram e analisaram essa transição na concepção das políticas educacionais que visavam assegurar à criança o direito à educação (SANTOS; SOUSA JÚNIOR, 2017).

A educação como direito universal está promulgada na Constituição Federal Brasileira de 1988, em seu Capítulo III, Seção I, artigo 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Incorporar a criança de zero a cinco anos sob o signo de direito e dever do Estado, principalmente no que concerne ao previsto no artigo 208, inciso IV, “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: [...] atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade” (BRASIL, 1988), foi analisado por Kramer (2003) como resultante das lutas dos movimentos sociais, mulheres e educadores.

Essa influência e interferência nas organizações estaduais e municipais de todo o país, provocada pela necessidade de reordenamento para a efetivação do direito à educação da criança, foi permeada pela concepção de compensação, preparação e assistencialismo que esteve presente na educação infantil brasileira com oferta de serviços diferenciados por classes sociais, embora preconiza-se o dever do Estado e a igualdade de direitos (KRAMER, 2003).

A garantia de direito à educação para crianças de zero a cinco anos enquanto “sujeito de direito”, conforme reconhecido na Constituição Federal Brasileira de 1988, foi reafirmada pela Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional) (LDB/1996), ao dispor sobre a especificidade da primeira etapa educativa, a Educação Infantil, ganharam centralidade nos projetos de reformas educacionais a partir da década de 1990 (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996; RODRÍGUEZ; VARGAS, 2008).

A organização curricular da Educação Infantil esteve em foco a partir da década de 1990, junto com outros ordenamentos normativos e políticos evidenciados neste processo de consolidação, organização e constituição da Educação Infantil brasileira como etapa da educação. Mesmo que, em determinados períodos históricos, tenha estado presente nas políticas educacionais, poucas ações resultaram na implantação ou no acesso das crianças à educação (ROSA, 2005; SANTOS; SOUSA JÚNIOR, 2017).

Carvalho (2008) contextualiza que entre a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDB/1996, intercorreram oito anos de tramitação no Congresso Nacional. Num processo de continuidade de disputas e correlações de forças que antecederam o processo de elaboração da Constituinte de 1988, permeado pelo o conflito dos interesses dos publicistas e do privatistas na educação (PINHEIROS, 1996).

Mesmo frente ao reforço quanto à finalidade educativa da Educação Infantil, sua materialização transcorreu um caminho complexo, desigual e combinado dos fatores econômicos, políticos e sociais. A legitimação da Educação Infantil enquanto direito da criança, a necessidade da formação docente para atuar na Educação Infantil, o processo de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil Municipal como etapa e conteúdo da Educação Básica, estão em consonância aos dispositivos legais previstos no artigo 12, da LDB/1996 (FERNANDES, 2012).

Os impactos normativos refletem essa necessidade de adequação do Sistema de Ensino das cidades brasileiras, e no caso de Campo Grande/MS a organização do Sistema Municipal de Ensino, expressa na Lei Orgânica Municipal de Campo Grande/MS (LOM) de 1990, as atualizações subjacentes em consonância aos atos normativos da esfera nacional e estadual (CAMPO GRANDE, 1990).

A LOM/1990 consolida o Conselho Municipal de Educação e estabelece o Plano Municipal de Educação com a participação dos segmentos representativos da comunidade escolar, institui o plano de carreira com piso salarial profissional na valorização dos profissionais do ensino, considerando o ingresso, aperfeiçoamento, condições de trabalho (artigo 172), ações que impactam a Educação Infantil (CAMPO GRANDE, 1990).

Com a disposição presente da responsabilidade dos municípios em ofertar essa etapa do ensino, a incorporação ao sistema de ensino ocorreu entre aos anos de 1997 até o ano de 2007, em Campo Grande/MS, sob a forma da gestão compartilhada entre as Secretaria Municipal de Assistência Social (SAS) e Secretaria Municipal de Educação (Semed/MS) (FERNANDES, 2012).

Com a transferência das unidades escolares que atendiam a Educação Infantil da gestão do Estado para a gestão do município de Campo Grande/MS, houve impacto expressivo no quantitativo das matrículas que no ano de 2006 foram atendidas 3.954 crianças na Rede Estadual, 13.614 crianças na Rede Municipal e 9.674 crianças na Rede Particular. No ano de 2007 os números de matrículas foi alterado significativamente em âmbito estadual com a redução para 440 crianças atendidas, em atendimento na esfera municipal houve o aumento de 5.534 crianças e redução de 662 crianças na Rede Particular, com a taxa de atendimento das crianças com direito a creche nesse período de 18,71% em Campo Grande/MS (FERNANDES, 2012).

Os artigos 168, 171, 174 expressam e situam essas adequações, tal qual foram alterados pela Emenda Municipal n. 23, de 11 de setembro de 2007, e estrutura a atuação municipal prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil. (CAMPO GRANDE, 1990).

A Emenda Municipal n. 28, de 14 de julho de 2009, alterada nos artigos 178 e 179 da LOM/1990, contemplou a Educação Física como componente curricular obrigatório na Educação Básica em todos os níveis, e atribuiu habilitação específica para os profissionais da Educação Infantil e a incorporação do processo seletivo para atuação desses profissionais (CAMPO GRANDE, 2009a).

A interlocução com a Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública do Município de Campo Grande/MS, tem como hipótese no presente trabalho, a implantação de uma Lei Nacional (Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o Piso Salarial Profissional Nacional - PSPN) e o contexto de municipalização da educação em efetivação desde os anos 2000, com o processo de aumento no número de matrículas na instância municipal em indução às políticas dos fundos contábeis para a educação, que mesmo cobrindo a etapa da educação infantil até 2007 foi o indutor do processo de municipalização nos distintos municípios do Brasil.

Assim como Martins (2018), Martins e Mello (2019) consideraram a hipótese quando analisaram a contratação de professores de Educação Física e Arte para atuação na Educação Infantil ao relacionar a necessidade de reformulação da carga horária dos

professores atuantes na Educação Infantil em decorrência da Lei do PSPN/2008, mesmo que já pontuada pela LDB/1996.

Com a promulgação da Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, instituiu-se o Piso Salarial Profissional Nacional e integrou a organização da jornada de trabalho docente de acordo com o disposto no artigo 2º, § 4º, que quantifica um terço de hora atividade sejam destinadas para atividades sem o educando, conforme previsto no artigo 67, inciso V, da LDB/1996, reconhecendo a necessidade de tempo destinado para estudos, planejamentos e avaliação (BRASIL, 2008).

Entretanto, o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 4.167 de 29 de outubro de 2008, interposto pelos governadores dos Estados de Mato Grosso do Sul, Ceará, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul¹ questionaram a validade da Lei n. 11.738/2008, ao apresentar em sua defesa que a lei viola o princípio de autonomia das unidades da federação prevista na Constituição Federal/1988 e Lei de responsabilidade fiscal/2000 (BRASIL, 2011).

O contexto nacional do impacto da Lei do PSPN/2008 foi somado ao processo de municipalização da Educação Infantil com a instituição do Fundeb² e que determinou a área de atuação prioritária dos entes federativos, no caso do município, só receberia o valor/aluno/ano específico a sua área de atuação e também essa lei “estabeleceu prazo limite para repasses de recursos públicos para entidades conveniadas para o atendimento na Educação Infantil” (FERNANDES, 2012, p. 9).

As questões relacionadas ao PSPN, desde o momento da sua implantação foram controversas em relação aos entes federativos, uma vez que os governadores dos estados e também os prefeitos, entendiam que a União não poderia legislar sobre os salários dos professores da educação básica, pois estes salários eram pagos com receita dos estados e dos municípios, o que caracteriza a Lei em um ato inconstitucional.

O Supremo Tribunal Federal julgou a causa e deferiu favorável aos professores, ao citar o artigo 97 da Constituição Federal Brasileira/1988 e o artigo 67 da LDB/1996, declarou a constitucionalidade da Lei do PSPN/2008, que passou a ter validade a partir de 27 de abril de 2011 (BRASIL, 2011). No entanto, o estado de Santa Catarina interpôs o Recurso Extraordinário n. 936.790 de 15 de maio de 2015, julgado em 29 de maio de 2020 e o Supremo Tribunal Federal fixou a constitucionalidade.

¹ Com apoio dos governadores do Distrito Federal e dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Tocantins.

² Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

O impacto da implantação da Lei do PSPN/2008 a partir de 2011, no município de Campo Grande/MS, somou aos desdobramentos do processo de municipalização da Educação Infantil oficializado, em 20 de janeiro de 2014, por meio do Decreto n. 12.261, que reestruturou o que foi chamado de gestão compartilhada na Educação Infantil, atribuindo à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Semed/MS) a responsabilidade no atendimento de crianças na faixa etária de zero a cinco anos (NASCIMENTO; FERNANDES; DELMONDES, 2015).

Simultaneamente, ocorreu a nomeação e posse em concurso público para o provimento no cargo de professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental, para as séries iniciais e finais, com titulação em licenciatura plena com a devida comprovação para a disciplina pretendida incorporou os professores concursados em Educação Física na Educação Infantil da Rede municipal de ensino (CAMPO GRANDE, 2009).

A ação de inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil foi regulada pelo ato normativo deliberado do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande - CME/MS n. 1.637 de 6 de fevereiro de 2014 e estabeleceu orientações para as instituições de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino ao integrar “Arte e Educação Física como parte do currículo da Educação Infantil conforme legislação em vigor”, no capítulo 2, artigo 5º, § 2º (CAMPO GRANDE, 2014).

Dessa forma, após oito anos da inserção do professor de Educação Física nas Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil, demandou reflexão quanto às questões: Como analisar essa inserção tardia desse profissional na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campo Grande/MS? Houve indução direta de normativas nacionais para essa inserção? Foi impulsionada pelos benefícios da inserção do Professor de Educação Física na Educação Infantil como direito da criança a garantia do desenvolvimento pleno?

A presente pesquisa elencou como questão norteadora: qual relação estabelecida entre a validação da Lei do PSPN/2008 no ano de 2011 e a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS?

A partir da problemática apresentada, a presente pesquisa tem por objetivo analisar como ocorreu o processo de inserção desse profissional ao quadro docente na Educação Infantil, seus desdobramentos contextos, a partir da ampliação da hora atividade proposta e regulamentada pela Lei do PSPN/2008.

O delineamento dos objetivos específicos:

- Analisar junto aos documentos legais, como as mudanças na valorização do magistério propiciadas pela Lei do PSPN/2008, organizaram a etapa da Educação Infantil no Município de Campo Grande/MS, a partir da necessidade da previsão legal de um terço de hora atividade serem direcionadas para as atividades sem o educando.
- Identificar as implicações da Lei do PSPN/2008 para a ampliação da participação do professor de Educação Física nos quadros efetivos dos Centros de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino (CEINF), atuais Escolas Municipal de Educação Infantil³ (EMEI).

O percurso metodológico da pesquisa e suas limitações dentro do contexto analisado, a Lei do PSPN e a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, foram respaldadas na revisão bibliográfica e análise documental, que serão apresentadas a seguir.

DELIMITAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

A abordagem do objeto de estudo se instrumentalizou na pesquisa qualitativa, baseada na análise documental e revisão bibliográfica. A possibilidade de analisar “os dados em toda a sua riqueza, respeitando tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados, [...] que nenhum detalhe escape ao escrutínio”, de característica descritiva ao analisar “[...] mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” das múltiplas realidades (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48-49).

Desse modo, Cury (1995) aprofunda essa discussão ao conceituar a essência, objeto da dialética, e sua relação com a aparência que em sua singularidade expressa a totalidade dos processos históricos e múltiplas determinações em contexto mais amplo e abrangente, se manifestar no objeto de estudo de maneira parcial e inadequada. No percurso de compreensão do objeto de estudo, a essência e sua concretude/determinação poderão ser analisadas ao realizar essa imersão e reflexão quanto à problemática estabelecida do objeto (CURY, 1995).

³ Conforme Deliberação CME/CG/MS n. 2.363, de 7 de maio de 2019, ratifica os atos de autorização de funcionamento da educação infantil concedidos aos Centros de Educação Infantil – CEINFs, de Campo Grande/MS, mantidos pela Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, em razão da alteração da denominação pelas Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEIs. Em atendimento a necessidade de equiparação escolar no atendimento às crianças, rompendo o contexto anterior de cuidado e incorporando o educar em contexto escolar.

Configurar o real faz parte do processo de pesquisa, de tal forma compreendemos que o levantamento bibliográfico é a “[...] atividade que possibilita abordar o assunto [...] permite a análise e entendimento das questões empíricas levantadas” (RODRÍGUEZ, 2004, p. 20), e a necessidade em abranger o objeto de pesquisa, o problema de pesquisa que estrutura o assunto e norteia a busca por produções científicas.

Por certo, o reconhecimento dos estudos e pesquisas relacionados ao tema/objeto/problema de pesquisa, incorporando as produções científicas e a construção de uma base conceitual deste objeto de pesquisa, processo indispensável para a compreensão e aprofundamento ao objeto de pesquisa, ao utilizar a historicidade para contextualizar e lapidar as informações, como também a leitura crítica na apresentação dos dados (RODRÍGUEZ, 2004).

A sistematização e a organização dos documentos normativos demandaram a categorização, conforme Gomide (2014) e Alves, (2003) que representou o contexto atual da pesquisa realizada no acervo digital entre o período de fevereiro de 2020 e abril de 2022, bem como a particularidade da pandemia da COVID-19 ao correlacionar o sentido universal no processo de pesquisa. Para Rodríguez (2004) ao fundamentar, contextualizar, problematizar o objeto de pesquisa compreendemos a singularidade presente nos processos e relações sociais, econômicas, políticas e educacionais entrelaçando os aspectos históricos.

Rodríguez (2004) complementa que a coleta e tratamento da documentação dentro do período elencado, ponto de partida da pesquisa, necessita de critérios para sistematização, e para viabilizar a construção de categorias mediada pela análise e leitura crítica ao permitir a recuperação da memória coletiva e sua utilização científica.

A análise das temáticas é uma justificativa apontada por Rodríguez (2004), para a necessidade de ir além da delimitação temporal, ou situar o objeto em um determinado período histórico. Nesse sentido constroem e interagem com nosso objeto de estudo em âmbito nacional e regional, a Lei do PSPN/2008. Desde o processo de elaboração, implantação e materialização, que demanda compreensão do processo de municipalização da Educação Infantil em Campo Grande/MS, transcorrido entre os anos 2007 e 2014.

Para compor o corpus documental do presente estudo, se considerou a delimitação temporal do projeto de 2012 a 2020, por ser o período de consolidação da Lei do PSPN/2008, com foco na análise das políticas educacionais no município de

Campo Grande/MS. Análise textual e interpretativa crítica dos documentos oficiais (em mídia impressa e eletrônica) do âmbito nacional, estadual e municipal.

Para caracterização do objeto de pesquisa, foram utilizados os dados coletados pelo Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e indicadores educacionais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS (Semed/MS), assim como o arcabouço documental produzido em diferentes instâncias.

Esta organização oportunizou a discussão das diretrizes, verificação das normativas relativas à Educação Infantil de forma mais abrangente e correlação das ações municipais para este processo da Semed/MS, Conselho Municipal de Educação, dentre eles, como a compreensão dos documentos e leis que regem a Educação Física em contexto nacional, estadual e municipal.

Em âmbito nacional, os documentos oficiais relativos à Educação Infantil corroboram para os esforços que vêm sendo realizados para aprimorar e aperfeiçoar a Educação Infantil. Moraes (2018) sintetiza os principais documentos para Educação Infantil no Brasil de uma forma temporal.

Por outro lado, Fernandes (2013) apresenta a síntese dos documentos oficiais, em âmbito municipal, que sintetizou e adequou o município de Campo Grande/MS em relação às normativas em contexto educacional nacional, a síntese das autoras foi organizada no Figura 1 e acrescido de dois documentos analisados nesta pesquisa.

Figura 1 – Documentos normativos da Política Educacional para a Educação Infantil



Fonte: Rosa (2005) Organização: Elaborado pela autora (2022)

Outrossim, Fernandes (2013, p. 140) esclarece que em Campo Grande/MS, durante o processo de “[...] criação do Sistema Municipal de Educação, houve concomitantemente os desafios de formular os regulamentos legais para o funcionamento da Rede Municipal e dos órgãos que comporiam o Sistema de Ensino”, apesar da linearidade das datas dos documentos, o processo de adequação e reformulação ocorre de maneira particular em cada região.

O entrelaçamento dos documentos apresentados com o objeto de pesquisa terá enfoque primário nas leis, com a categorização em âmbito nacional: Constituição Federal Brasileira/1988, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (1996), Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008 - Piso Salarial Profissional Nacional.

E, posteriormente, leitura e fichamento dos documentos com orientações e normativas específicas da Educação Infantil e Educação Física, presentes nas leis, decretos, atos normativos, resoluções e deliberações sistematizadas em âmbito estadual e municipal, dentre eles: Lei Orgânica do Município de Campo Grande (1990), documentos emitidos pelo Sistema Municipal de Ensino e Conselho Municipal de Educação no período de 2012 e 2020.

Para a análise das fontes secundárias dos documentos escritos foi pertinente compreender a interrelação das Políticas Educacionais que mediarão a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, devido à lacuna de estudos sobre temática, houve a necessidade e o cuidado de considerar “[...] às suas relações de reciprocidade, determinação ou subordinação” na elaboração das três categorias para levantamento e análise da revisão bibliográfica (SAVIANI, 2008a, p. 4).

A partir do exposto, o recorte temporal se justifica por considerarmos a Lei do PSPN/2008 como indutora da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, e o levantamento das produções sobre a temática, em base de dados de teses e dissertações defendidas entre os anos de 2012 e 2020. A Lei foi promulgada no ano de 2008, mas somente em 2011, foi validada pelo Supremo Tribunal de Justiça Federal, e coube Recurso Extraordinário n. 936.790 de 15 de maio de 2015, julgada em 29 de maio de 2020 em conferência virtual que reafirmava sua legalidade.

Esta relação esteve presente ao elencar as pesquisas que estivessem relacionadas à Lei do PSPN/2008 e a municipalização da Educação Infantil em Campo

Grande/MS, ambas inter relacionadas à caracterização do objeto de estudo e elencadas como descritor: “Políticas Educacionais”.

Na revisão integrativa realizada por Farias *et al.* (2019), ao utilizar os termos Educação Física e Educação Infantil para levantamento das Teses e Dissertações, foi observado pesquisas que se preocupavam com a temática e serviram como motivadoras para outros estudos, com abrangência de contextos, abordagens e assunto. No estudo foram encontrados 147 estudos e observado o aumento de produções nos anos 2005/2006, com pico no ano de 2015.

Na catalogação de Farias *et al.* (2019) foram divididas em 4 temáticas, ao que duas dessas estão diretamente relacionadas com a presente pesquisa: (a) Processo de inserção e valorização da Educação Física na Educação Infantil (18,37% - 27 estudos) (b) Currículo, propostas pedagógicas e legislação (8,84% - 13 estudos).

Duarte e Neira (2021) também mapearam as Teses e Dissertações com a temática Educação Física e Educação Infantil, demonstraram similaridade nos achados em relação ao pico de produções nos anos de 2014/2015, e complementam que o segundo ápice ocorreu no ano de 2018. Quanto às produções de artigos científicos, Martins (2018), relacionou os anos de 2012 e 2014 como auges de publicações ao analisar o período de 1979-2016.

Fato confirmado ao iniciarmos em janeiro de 2020 a consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) entre os anos de 2012 a 2020.

As bases de teses e dissertações foram elencadas a partir das universidades que possuem em seu programa de pós-graduação *stricto sensu* o curso de Mestrado em Educação: UCDB (Mestrado Acadêmico em Educação/Abrangência: Unidade de Campo Grande/MS), UFMS (Mestrado Acadêmico em Educação/Abrangência: Unidades de Mato Grosso do Sul) e UEMS (Mestrado Acadêmico/Profissional em Educação/Abrangência: Unidades de Mato Grosso do Sul).

Posteriormente estendida, em âmbito nacional, na base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Artigos científicos na base de dados da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO), justificou a escolha pela abrangência de seus periódicos e vanguarda na publicação de artigos científicos.

Na biblioteca dos trabalhos apresentados nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), permitiu o reconhecimento histórico e político da Educação Infantil brasileira por ser um importante órgão na defesa e garantia dos direitos à educação das crianças, desenvolvendo em reuniões temáticas alinhadas às demandas e necessidades da educação brasileira.

Inventariar as produções acadêmicas focalizadas no objeto de estudo se tornou necessário para “[...] elucidar por meio da investigação a natureza histórica” das pesquisas com a temática semelhante ou próxima ao problema de pesquisa com intenção de “[...] debruçar rigoroso e de longo prazo sobre as fontes clássicas” que incorporam o problema de pesquisa (SOUZA; ARRUDA; PEREIRA, 2003, p. 116).

Parafraseando Souza, Arruda e Pereira (2003, p. 116) “[...] entendemos que o mínimo para intervir numa situação é conhecê-la em suas raízes” não apenas apresentá-las, mas também buscar a compreensão e aprofundamento das forças sociais que estão articuladas ao objeto de pesquisa e evidenciar as possibilidades de superação e transformação da realidade contextualizada.

Dessa forma, Marconi e Lakatos (2003) colocam a necessidade de utilizar e elencar termos bem definidos, esclarecidos e explicitados para contribuir na compreensão da realidade observada, considerando em si os conceitos que estes termos indicam da realidade empírica retratada. Os termos operacionais utilizados foram “Políticas Educacionais”; “Educação Infantil” e “Educação Física” como descritores para pesquisa na base de dados.

A escolha dos descritores esteve vinculada às palavras-chave da pesquisa e revelam signos, ao compreender que a Política Educacional “[...] diz respeito às decisões que o Poder Público, isto é, o Estado, toma em relação à educação”. A ação se caracteriza por conflitos, regulações e contradições para a reprodução do capital e da força de trabalho (SAVIANI, 2008b, p. 7).

A Educação Infantil, etapa da Educação Básica, compreendida pelos níveis creche e pré-escola, destinada para crianças de zero a cinco anos, preconizam o acesso à cultura, ao conhecimento sistematizado e compartilhado com a família e com a comunidade, esse acesso é direito da criança e dever do Estado (BRASIL, 1996; BRASIL, 2009).

Por outro lado, a Educação Física Escolar tem como objeto de estudo a área de conhecimento da cultura corporal, acesso ao “acervo de conhecimento, socialmente construído e historicamente determinado, a partir de atividades que materializam as

relações múltiplas que inter-relacionam sua realidade, suas necessidades e também motivações” (COLETIVO DE AUTORES, 2012, p. 127).

A sistematização da utilização dos descritores permitiu o acesso a pesquisas relacionadas, com análise inicial dos títulos e palavras-chave para elencar as pesquisas relacionadas. Inicialmente, os resultados ultrapassaram a temática e apresentaram estudos relacionados a outras áreas de conhecimento e programas que não são da Educação, com propostas diversas ao posto no objeto de pesquisa, necessária a utilização de filtros para refinar as buscas.

Na identificação da temática das pesquisas sobre a Educação Infantil e a inserção do professor de Educação Física, foi realizada a leitura do resumo. Em caso afirmativo da relação com o tema, foi arquivado em download na versão em PDF, e excluída caso não possuísse a disponibilidade. Para a primeira etapa de análise e leitura analítica parcial dos trabalhos, foram selecionados a introdução e os capítulos específicos que possibilitam atender aos nossos objetivos.

Na sistematização dos dados, foram registrados em fichas com a descrição dos itens: título, autor, instituição, tipo de trabalho, palavras-chave, resumo, metodologia, linha de pesquisa, descritores utilizados na busca e nos comentários.

No quadro 1 foi organizado o levantamento realizado nos bancos de dados, respeitou-se o critério de exclusão adotado: o recorte temporal de Tese e Dissertação entre os anos de 2012 a 2020, das pesquisas que abordavam a Educação Física em outros níveis escolares ou no Ensino Superior.

Nos Programas de Pós-graduação foram encontradas 46 pesquisas na primeira etapa de seleção, após análise do título e palavras-chave, recorte temporal de 2012 a 2020, leitura dos resumos e introdução restaram 28 pesquisas (08 Teses e 20 Dissertações).

Quadro 1 – Levantamento realizado nos bancos de dados ANPED, CAPES, SCIELO, OASIS e IBICT

Banco de dados	Tipos de trabalhos	Produção Encontrada	Produção Selecionada
Capes IBICT Oasis	Tese	14	08
	Dissertações	32	20
ANPEd	Trabalhos Científicos	19	04
Capes Oasis Scielo	Artigos Científicos	19	10
Total		84	42

Fonte: Elaborada pela autora (2022).

A base de dados da ANPEd, do total de 19 trabalhos encontrados, inicialmente, todos relacionados com a categoria 2 - Políticas Educacionais e Educação Infantil, seguindo os critérios de exclusão, permaneceram em 09 selecionados. A ANPEd apresenta uma especificidade sobre o Grupo de Trabalho 7 “Educação das crianças de zero a seis anos”, foi criado em 1981, inicialmente com a temática da “Educação do pré-escolar” e no decorrer dos anos fomentou a pesquisa em defesa da Educação Infantil em âmbito nacional, com representatividade de todos as regiões do Brasil e tem importante papel na defesa do direito à educação infantil (ANPED, 2021).

O Grupo de Trabalho 5 “Estado e Política Educacional”, apresentou discussões a partir da 7ª Reunião da Anual da ANPEd, ocorrida no ano de 1984 e foi criado efetivamente em 1986, embora não seja específico deste grupo as discussões relacionadas à Educação Infantil, um trabalho foi selecionado devido ao teor relevante da pesquisa (ANPED, 2021).

Na base de dados de artigos científicos das plataformas: OASIS, CAPES e SCIELO, foram encontrados 19 trabalhos, e selecionados 08 no grupo 1 - Educação Infantil e Educação Física e no grupo 3 – Educação Física e Políticas Educacionais. A particularidade neste processo foi a análise do *Qualis* vigente da Revista, foram incluídos os artigos científicos apresentados em revistas com *Qualis* A1, A2, B1 e B2, por refletirem a excelência nacional e internacional dos trabalhos apresentados.

Ao correlacionar as dissertações e as teses com as regiões brasileiras, no questionamento sobre as possíveis relações com a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. A maioria das pesquisas ocorreram em programas de pós-graduação, nos cursos de Mestrado e de Doutorado, na região Sudeste (14 pesquisas), seguido da região Centro-Oeste (09 pesquisas), região Sul (04 pesquisas) e região Nordeste (01 pesquisa), com predominância das universidades federais e estaduais na pesquisa sobre a temática.

Duarte e Neira (2021) destacaram a superioridade da UFES, no contexto de análise das produções na temática Educação Infantil e Educação Física, com 13 dissertações e 4 teses, seguido pelas universidades do estado de São Paulo, que detém o maior número de programas de pós-graduação.

Das temáticas encontradas foram: (a) processos históricos e legais da Educação Infantil, sobretudo, as políticas públicas locais (estaduais ou municipais), políticas intersetoriais integradas, a influência dos organismos internacionais na educação, a efetivação dos direitos das crianças à Educação Infantil, (b) política de financiamento da

Educação Infantil e (c) interferência de organizações internacionais, neste caso a ONG OMEP na Educação Infantil (FONSECA, 2015).

O quadro 2 sintetiza o resultado final das pesquisas selecionadas e corrobora na análise dos estados brasileiros que produziram as pesquisas com a temática voltada para Educação Infantil, políticas educacionais e Educação Física.

Quadro 2 – Linha de Pesquisa dos Programas de Pós-graduação por Região Brasileira

Programa de Pós-graduação	Linha de Pesquisa	Vinculação Institucional	Região Brasileira
Educação	Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente	UFRGS	Sul
	Educação, Linguagem e Sociedade	UEMS	Centro-Oeste
	Educação e Trabalho	UFMS	Centro-Oeste
	Estado, Políticas e Gestão da Educação ^{4*}	UFU	Sudeste
	Formação, Profissionalização Docente e Trabalho Educativo	UFG	Centro-Oeste
	Gestão, Educação e Políticas Públicas	Unilasalle	Sul
	História, Políticas, Educação	UFMS	Centro-Oeste
	Infância, Juventude e Educação	UERJ	Sudeste
	Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação	UEL	Sudeste
	Política Educacional, Planejamento e Gestão da Educação	UFPE	Nordeste
	Políticas, Administração e Sistemas Educacionais	UNICAMP	Sudeste
	Políticas de Educação e Sistemas Educativos	UNICAMP	Sudeste
	Políticas, Gestão e o Sujeito Contemporâneo	UNESP	Sudeste
	Políticas Públicas	UFMG	Sudeste
	Políticas Públicas de Educação: concepção, implementação e avaliação	UFMG	Sudeste
	Políticas Públicas e Gestão da Educação*	UnB	Centro-Oeste
Políticas e Processos Formativos em Educação	UNIPLAC	Sul	
Práticas Escolares e Políticas Públicas	UFSP	Sul	
Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente	UCDB	Centro-Oeste	
Educação Física	Educação Física, Cotidiano, Currículo e Formação Docente	UFES	Sudeste
	Educação Física, Currículo e Cotidiano Escolar*	UFES	Sudeste
	Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer	UnB	Centro-Oeste
	Fundamentos Pedagógicos e Socioantropológicos do Corpo	UFMT	Centro-Oeste
	Práticas Sociais em Educação Física	UEM	Sudeste
	Trabalho e Formação em Educação Física	UEL	Sudeste
Ensino na Educação Básica	Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento	UFG	Centro-Oeste

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Fonseca (2015, p. 190) relacionou “[...] o caráter ainda incipiente de linhas de pesquisa voltadas às políticas públicas e também à Educação Infantil nos programas de pós-graduação em educação da região Centro-Oeste”, no período anterior ao nosso recorte temporal 2000-2010.

⁴ O símbolo (*) marcam as linhas de pesquisas que possuem duas pesquisas.

Correlacionar as regiões brasileiras com as produções científicas analisadas se justifica na similitude com a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. Conforme Martins e Mello (2019) identificaram, no levantamento realizado em agosto de 2016, a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil na rede pública de ensino em 12 capitais⁵ brasileiras e Distrito Federal. Neste levantamento dos programas de pós-graduação foram situados em 9 Estados brasileiros⁶ e Distrito Federal. Em relação aos artigos científicos a análise de Betti, Ferraz e Dantas (2011), sinalizavam a pouca representatividade nas publicações acadêmicas em periódicos especializados em Educação Física Escolar, com 9,2% do total analisado, embora nosso enfoque seja mais específico, por considerar uma etapa da Educação Física no contexto escolar.

Neste processo de pesquisa em produções científicas, em teses, dissertações, artigos e trabalhos em eventos, foram identificados duas trajetórias de vanguarda com a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Ensino, a primeira em Florianópolis, no estado de Santa Catarina desde 1982 (GOMES, 2015) e a segunda em Vitória, no estado do Espírito Santo desde 1992, com a consolidação de concurso público, em 2006 (MELLO *et al.*, 2014).

Em conciliação ao nosso objeto de estudo, houve a percepção dos 10 estados brasileiros listados no quadro 3, apenas os estados de Minas Gerais, Goiás e São Paulo não constavam, no levantamento realizado por Martins e Mello (2019), a presença do professor de Educação Física atuando na Educação Infantil da rede pública de ensino.

No processo de observância das linhas de pesquisas, para além da Política Educacional, foi perceptivo a inter-relação com outros contextos nos programas de pós-graduação em Educação, Educação Física e Ensino na Educação Básica demonstraram a preocupação com a temática Educação Física na/com Educação Infantil. Há uma certa similaridade com a presente pesquisa, quando comparada a pesquisa de Duarte e Neira (2021)⁷, contudo uma inversão no quantitativo: Educação Física (30), Educação (18), Docência (05) e Ciências do Movimento Humano (01).

⁵ Belém/PA, Boa Vista/RR, Brasília/DF, Campo Grande/MS, Cuiabá/MT, Florianópolis/SC, João Pessoa/PB, Manaus/AM, Palmas/TO, Porto Alegre/RS, Recife/PE, Rio de Janeiro/RJ, Vitória/ES (MARTINS; MELLO, 2019).

⁶ São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo, Rio de Janeiro, Mato Grosso do Sul, Goiás, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Pernambuco.

⁷ Hegemonia do gênero feminino no contexto discente, com formação inicial em Educação Física e Pedagogia, e identificou outros cursos, no contexto docente a maioria do gênero feminino no coletivo das orientações, entretanto, a UFES destacou-se por obter maior número de orientações e por ser de um orientador do gênero masculino.

Das relações estabelecidas nas linhas de pesquisas algumas estavam mais presentes, são elas: História, Linguagem e Sociedade, Processos Formativos em Educação, Práticas Escolares, Gestão Escolar, Sistema Educativo, Cotidiano Escolar, Profissionalização Docente e Trabalho Docente. Diferenciado a especificidade nos programas de pós-graduação em Educação Física das linhas de Cotidiano, Currículo e Formação Docente, Estudos Sociais e Pedagógicos, Práticas Sociais e Trabalho e Formação.

Para a categorização das pesquisas foram considerados que os elementos teórico-metodológicos e a sua abrangência na especificidade e em sua complexidade de incorporar o objeto de pesquisa, corrobora na compreensão de que as pesquisas analisadas foram contextualizadas em relação à sua importância e significado, pormenorizando os aspectos quantitativos, como será exposto a seguir em relação às categorias elencadas na elaboração do quadro 3 incorporado nesta pesquisa (CURY, 1995).

No primeiro grupo foram analisadas as pesquisas que debruçaram sobre a temática da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil em um contexto mais amplo e diverso, o que envolveu 09 teses e dissertações e 08 artigos científicos analisados com as palavras-chave “Educação Infantil e Educação Física”.

As temáticas versaram sobre o processo de formação inicial, a problematização das Políticas Educacionais regionais, preocupação na escuta de gestores, coordenadores e professores sobre a inserção e importância da presença do professor de Educação Física na Educação Infantil e a prática pedagógica.

Entre as pesquisas que preencheram todos os critérios de proximidade ao objeto de pesquisa, Rodrigues (2015) relatou a inserção do professor de Educação Física na Escola de Educação Infantil⁸ da Rede Pública de Ensino, assim como, as pesquisas de outros autores que analisaram as adequações na dinâmica dessas escolas e a demanda de formação, em nível de formação inicial e formação continuada, e das necessidades estruturais e recursos didáticos para atuação destes profissionais (RIBEIRO, 2013; RODRIGUES, 2015; MARTINS, 2018).

A subdivisão em mais dois grupos, permitiu-nos compreender o contexto em transição em que se encontram as duas áreas, e abarcou as variáveis na interlocução

⁸ Escolas de Educação Infantil será o termo adotado no presente trabalho para referir a Escola que atende crianças de 0 a 5 anos, como proposta de padronização da terminologia devido aos diferentes contextos analisados adotam terminologias distintas.

direta e específica da política educacional com a Educação Infantil e, separadamente, com a Educação Física.

As palavras-chave “Política Educacional e Educação Infantil” compuseram o segundo grupo com análise de 18 teses e dissertações e 04 trabalhos científicos, cujos objetos de pesquisas situavam em contexto municipal ou de abrangência nacional, excluídas quando versavam sobre gestão, formação de assistentes e prática educativa de todos os envolvidos com as crianças da Educação Infantil.

Para concluir a revisão de literatura, foram utilizadas as palavras-chave “Política Educacional e Educação Física”. No total foram encontrados 01 dissertação e 01 artigo científico, que versam sobre as políticas educacionais na formação docente de forma abrangente da atuação em âmbito escolar.

A permanência de quatro produções científicas, nesta categoria, pode ser justificada por validar e reconhecer os esforços quanto ao debate e aprofundamento da temática e a recente problematização dos estudos do presente objeto de pesquisa.

Quadro 3 – Produções Seleccionadas no Banco de Dados ANPEd, CAPES, IBICT, OASIS, Scielo (2012-2020)

Grupo		Autor/Ano	Título	Tipo
1	1	André da Silva Mello, <i>et al.</i> / 2012	Representações sociais sobre a Educação Física na Educação Infantil	Artigo Científico
	2	Cristiane Guimarães de Lacerda, Martha Benevides da Costa / 2012	Educação Física na Educação Infantil e o currículo da formação inicial	Artigo Científico
	3	Júlio Cesar Ribeiro / 2013	A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil de Curitiba (SC)	Dissertação
	4	Tamara Suellen Dudek / 2014	Educação Física Escolar na Educação Infantil: a formação em questão	Dissertação
	5	Silvia Bandeira da Silva Lima / 2013	A Educação Física nos Centros Municipais de Educação Infantil de Maringá: avanços a partir da lei municipal n. 8.392/2009	Dissertação
	6	André da Silva Mello, <i>et. al</i> / 2014	Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar	Artigo Científico
	7	Juliano Silveira / 2015	Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica	Artigo Científico
	8	Karolina Sarmento Rodrigues / 2015	A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil no Estado do Espírito Santo	Dissertação
	9	Rodrigo Lema Del Rio Martins / 2015	O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil	Dissertação
	10	Daienne Gonçalves, Ana Cristina Richter e Jaison José Bassani / 2017	História(s) da docência na Educação Física da Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis	Artigo Científico
	11	Andréia Paula Basei, Eduard Angelo Bendorath, Caroline Cereja / 2018	Contratempos na trajetória da Educação Física na Educação Infantil	Artigo Científico
	12	Cláudia Diniz de Moraes / 2018	A Educação Física e a interdisciplinaridade na Educação Infantil	Dissertação

	13	Rodrigo Lema Del Rio Martins / 2018	O lugar da Educação Física na Educação Infantil	Tese
	14	André da Silva Mello, <i>et. al</i> / 2018	Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento	Artigo Científico
	15	Graciele Pereira Lemos / 2019	A Educação Física na Educação Infantil do Distrito Federal: uma experiência em construção	Dissertação
	16	Poliana Carvalho Martins / 2019	A organização da Educação Física na Educação Infantil no DEI/CEPAE/UFG	Dissertação
	17	Rodrigo Lema Del Rio Martins, André da Silva Mello / 2019	Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras	Artigo Científico
	18	André Mello, <i>et al.</i> / 2020	Por uma perspectiva pedagógica para a Educação Física com a Educação Infantil	Artigo Científico
2	1	Fabiana Oliveira Canavieira / 2012	“Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira	Trabalho Científico
	2	Cândida Maria Santos Daltro Alves / 2013	A implementação da política pública de educação infantil: entre o proposto e o existente	Tese
	3	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva/ 2013	Política Nacional de Educação Infantil: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública	Tese
	4	Jaqueline dos Santos Oliveira / 2013	O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta	Dissertação
	5	Mércia de Figueiredo Noronha Pinto / 2014	Regulação e ação pública na política de Educação Infantil em Belo Horizonte	Tese
	6	Maiara de Oliveira Nogueira / 2014	Formação de professores para a Educação Infantil e o ProInfantil	Dissertação
	7	Wagner Silvestre de Oliveira Albiol Garcia / 2014	Políticas Públicas para a Educação Infantil na cidade de Chapadão do Sul: estudo de caso do Programa ProInfância	Dissertação
	8	Aparecida Maria Fonseca / 2015	A produção do conhecimento em políticas públicas de Educação Infantil	Tese
	9	Isabel Cristina de Andrade Lima e Silva / 2015	Rede de políticas públicas na educação infantil	Trabalho Científico
	10	Raimundo Rainero Xavier / 2015	A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da Educação Básica?	Dissertação
	11	Sandro Coelho Costa / 2015	Programa ProInfância: Considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de Educação Infantil	Tese
	12	Camila Moresco Possebon / 2016	Matrícula obrigatória na Educação Infantil: impactos no município de Santa Maria/RS	Dissertação
	13	Cátia Soares Bonneau / 2016	Políticas de Educação Infantil no município de Canoas: Um estudo de caso (2009-2015)	Dissertação
	14	Lorena Borges Almeida / 2016	Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições	Dissertação
	15	Vanessa Cristina Alvarenga / 2016	Políticas Públicas Educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: Concepções e vivências de professoras	Tese
	16	Edson Cordeiro dos Santos e Camila dos Anjos Barros/ 2017	Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação	Trabalho Científico

	17	Rosânia Campos e Maria Carmen Silveira Barbosa / 2017	A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”	Trabalho Científico
	18	Daniela Zanoni de Oliveira Lima / 2018	Políticas públicas de Educação Infantil: Uma análise da democratização no município de Londrina	Dissertação
	19	Riezo Silva Almeida / 2018	Política pública e Educação Infantil: um estudo sobre a implantação do Programa ProInfância em Brasília	Tese
	20	Joyce Danielly Pedrosa da Silva / 2019	Políticas públicas e a Educação Infantil no município do Recife: analisando as metas do atual Plano Municipal de Educação	Dissertação
	21	Leila Duarte Reis / 2019	Políticas globais para a Educação Infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS	Dissertação
	22	Sonia de Oliveira Martins / 2019	Políticas Públicas de Educação Infantil no município de Niterói/RJ (1988 - 2018)	Dissertação
3	1	Bárbara Cristina Pupio / 2013	As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012)	Dissertação
	2	Marcos Garcia Neira, Clayton Cesar de Oliveira Borges / 2018	Esquadrinhar e Governar: análise das recomendações do CONFEF para a Educação Física escolar	Artigo Científico

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Um aspecto em comum entre as pesquisas analisadas é a correlação dos múltiplos contextos regionais pesquisados em sintonia com as conjecturas econômicas, sociais e políticas em âmbito nacional e a influência, em momentos diferentes e em contextos diversos, para problematização das políticas educacionais regionais como resposta da demanda da educação brasileira (CHAVES, 2018; BONNEAU, 2016; MARTINS, S. 2013; SILVA, 2019; REIS, 2019).

Podemos perceber que a pesquisa no campo da Educação Infantil é marcada pelas características próprias desta etapa de ensino, por ser um campo abrangente, carece de pesquisas nas mais diferentes áreas de atuação, ainda que tenham passados 33 anos ao qual foi referenciado o direito da criança a ter direitos na Constituição Federal Brasileira de 1988 (ALVES, 2013; FONSECA, 2015).

Algumas temáticas são consideradas recentes, tais como a implantação e a elaboração de políticas públicas e políticas educacionais, relacionadas ao desenvolvimento de programas e ações para a família e a criança. Em virtude deste vasto e complexo campo em crescente expansão, os estudos quando interligados aos contextos histórico, político, social e econômico fortaleceram os avanços ou “justificaram” os retrocessos (COSTA, 2015; GARCIA, 2014).

A percepção do quanto ainda há de avançar na pesquisa sobre Políticas Educacionais para a Educação Infantil é retratada de maneira muito singular com este

mapeamento, devido ao movimento dinâmico na qual a implementação de leis e suas práticas representam não somente a prescrição, mas também os bastidores para que as garantias dos direitos, efetivação e consolidação cheguem aos beneficiários.

Outra reflexão é em relação aos pressupostos teóricos-metodológicos, apesar de não explicitar em algumas pesquisas, percebe-se a presença da abordagem qualitativa, descritiva e análise documental, com a utilização de diferentes tipos de instrumentos e protocolos para análise dos dados.

Dentre as perspectivas assinaladas, Moraes (2018) utiliza as bases da Sociologia da Infância para contextualizar e aprofundar a atuação do professor de Educação Física nas Escolas Públicas de Educação Infantil em Campo Grande/MS. Mello *et al.* (2014, 2018) e Martins (2015, 2018) também a utilizam para análise regional da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. A expectativa inicial de encontrar referências nacionais da inserção do professor de Educação Física na Educação infantil para discussão em relação às Políticas Educacionais, contrapôs ao que foi encontrado em relação à qualidade e singularidade dos estudos desenvolvidos.

Delineados os aspectos introdutórios, o primeiro capítulo, “Educação Infantil: da invisibilidade política e social ao reconhecimento como direito”, apresentou o contexto nacional das Políticas Educacionais para Educação Infantil, a partir do marco legal da Constituição Federal Brasileira de 1988, ao historicizar e compreender o Estado e o sistema de educativo brasileiro e a Educação Infantil neste percurso histórico.

No segundo capítulo, “A Lei do Piso Salarial Profissional Nacional: relações da Educação Infantil com a Educação Física”, analisou como a Política Educacional de valorização do magistério, propiciada pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, a Lei do PSPN/2008, reorganizou a etapa da Educação Infantil no Município de Campo Grande/MS, a partir da necessidade da previsão legal de um terço da hora atividade a ser direcionada para as atividades sem o educando.

E, por fim, o terceiro capítulo, “Professor de Educação Física na Educação Infantil e o processo de inserção na Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS”, teve por objetivo descrever quais foram as implicações da Lei do PSPN/2008 para a ampliação da participação do professor de Educação Física nos quadros efetivos das EMEIs. Posteriormente, as considerações finais com o intuito de análise da pesquisa e exposição dos desdobramentos fruto deste estudo.

I – EDUCAÇÃO INFANTIL: DA INVISIBILIDADE POLÍTICA E SOCIAL AO RECONHECIMENTO COMO DIREITO

Neste primeiro capítulo foi contextualizada a Educação Infantil e suas relações com as políticas públicas anteriores à Constituição Federal Brasileira de 1988, e como este marco legal influenciou no contexto nacional das Políticas Educacionais para Educação Infantil na mediação do Estado e do sistema educativo brasileiro.

Para compreendermos o papel do Estado na Educação Brasileira e consequentemente na Educação Infantil, foi necessário retomar o percurso histórico da inexistência da criança como sujeito de direito até a conquista deste reconhecimento, sua invisibilidade⁹ política e social, os impactos do direito à educação, e particularmente o direito à Educação Infantil, na integralidade e insociável ao direito de ser educada e cuidada.

A Educação Infantil é parte da Educação Básica, conferido pela LDB/1996 no artigo 21 e assegurado seu acesso obrigatório, no artigo 5º, como “[...] direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público acionar o poder público para exigi-lo”, pelo exposto não deve ser considerado como privilégio destinado a poucos e sim um direito de todos os cidadãos.

1.1 EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO INFANTIL

Na fase inicial da pesquisa, problematizou-se o quanto seria pertinente regressar nos processos históricos para situar o objeto de pesquisa, para problematizar e contextualizar os meandros das políticas educacionais que estiveram presentes nas tomadas de decisões atrelados ao assistencialismo e a oferta da Educação Infantil, foi necessário historicizar como transcorreu esse processo de superação de oferta sem o cunho educativo até o presente momento em que a Educação Infantil faz parte da Educação Básica (KRAMER, 2011).

Percebe-se na escrita dessa dissertação, a necessidade de explicar o papel do Estado ao considerar o município como ente federativo, ao mesmo tempo que consolida

⁹ Invisibilidade enquanto não existência em sentido social e não a sua ausência física, na inferioridade da criança não somente nas características físicas como também uma falta de reconhecimento. Romper com esse paradigma é possível por meio da garantia dos direitos, reconhecimento de suas particularidades individuais e culturais (CITTADINO, 2003).

a Rede Pública Municipal de Ensino como a responsável pela oferta, e a Educação Infantil como primeira etapa da Educação básica brasileira.

A base histórica da Educação Infantil, ou de maneira mais abrangente, o reconhecimento da criança enquanto categoria de ser social, portanto, dotada de direitos reflete no percurso histórico desde a sua invisibilidade enquanto cidadã ou igualdade nas responsabilidades como adulto, até o contexto atual. Indubitavelmente, é necessário retratar a história, ainda mais, contextualizar e analisar o motivo pela qual ocorreu a mudança em níveis social, econômico e político.

Saviani (2008b) auxilia-nos a analisar o contexto histórico, anterior a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, ao contextualizar o Estado e seu papel relativo à educação brasileira, permeado de contradições, processo inacabado, complexo e dialético, composto por um movimento político-social de correlações de forças em âmbito nacional e internacional

Até o século XVI, a criança inexistia enquanto categoria de ser social, tinha a atribuição de um papel semelhante ao adulto em menor tamanho em todos os âmbitos de convivência, sujeito a toda a equivalência da vida adulta sem a percepção de suas diferenças, necessidades ou direitos específicos da infância (KRAMER, 2011).

Ao analisar a pré-escola no Brasil, Kishimoto (1990, p. 62) buscou essa problemática desde o período de 1554, com o processo inicial de colonização brasileira e apresenta o processo de reconhecimento da infância, a partir do século XVII, e também o “primeiro [...] jardim de infância público no Estado de São Paulo, com a Escola Normal Caetano Campos” após a promulgação da República Brasileira.

A educação no período imperial já apresentava traços de dualidade na formação educacional, relacionadas a questões como o tipo de escola e a quem se destinava (CANO, 2012; PRADO JÚNIOR, 1981). A segunda Constituição Federal Brasileira de 1891 e a primeira do Brasil Republicano, expressava o “novo papel do Estado” como resposta aos “[...] pressionamentos no sentido de ampliar as responsabilidades do Estado em matéria educacional” (NAGLE, 2006, p. 288)¹⁰.

Porém, à medida que o entusiasmo pela educação ganha proporções no Brasil, a partir do ano de 1915, impulsionado pela desilusão com a República existente e o “[...] surgimento moral da nacionalidade, torna-se possível pela disseminação da educação popular” frente aos perigos de “[...] quebra de unidade e definhamento do patriotismo” (NAGLE, 2006, p. 286).

¹⁰ Jorge Nagle é o autor do artigo, que se encontra no livro organizado por Bóris Fausto.

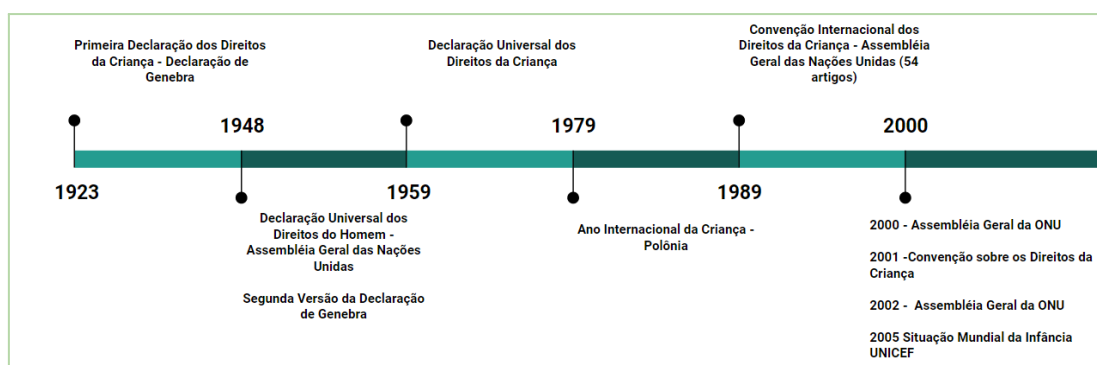
Embora o contexto supramencionado fosse favorável às mudanças, percebem-se continuidades já referenciadas no período anterior, que eram: (a) segregação educacional apontada pela dualidade, a inexistência do Plano Nacional de Ensino e Sistema Nacional de Ensino¹¹, (b) as rupturas: a educação no Império com unidade de direção e na República Federativa descentralização completa, neste caso a política de financiamento (NAGLE, 2006).

Nesse processo de transição, entre Império e República, surgiram as creches e escolas maternas impulsionadas pelo “[...] processo de urbanização, industrialização e participação feminina no trabalho produtivo”, com expansão a partir da década de 1930, com a finalidade de alocação das crianças enquanto suas mães trabalhavam (KISHIMOTO, 1990, p. 60).

A luta dos movimentos sociais¹² e das relações sociais básicas presentes no processo de articulação e direcionamento, dual do sistema educacional, de uma escola secundária e superior para elite e as escolas do povo (primária e técnica-profissional) (FAUSTO, 2006). Nesta oportunidade, situamos uma face do contexto que esta pesquisa se embasa, entretanto, o reconhecimento que situa o exposto é mais complexa e versa sobre outro prisma que foge à proposta deste estudo.

Abaixo organizamos o Marco Regulatório do direito da criança em âmbito internacional para elucidar as ações anteriores às medidas tomadas em âmbito nacional.

Figura 2 - Marco Regulatório do direito da criança em âmbito Internacional



Fonte: Rosa (2005) Organização: Elaborado pela autora (2022).

¹¹ Foi a partir da Constituinte de 1934 que começou a ser organizado e delineado os Sistemas de Ensino e os conselhos de educação em esfera estadual e municipal, em virtude do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, na denúncia do “empirismo grosseiro” ao qual estavam subordinados a educação formal. “A Constituição de 1934 [instituiu-os] e atribuiu à União, por meio do Conselho Nacional de Educação, a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), [...] chegou a ser elaborado, com ampla participação das entidades de educadores, concebido como um sistema nacional e com feição de lei geral da educação, e não de Plano Educacional” (BORDIGNON, 2009, P. 31).

¹² “[...] Contra o descaso dos poderes públicos nessa área” e contra a orientação “[...] para uma posição intervencionista” do Estado (FAUSTO, 2006, p. 288).

Pode-se traçar uma linha temporal de documentos importantes para o desenrolar dessas conquistas e a garantia de direitos à criança, com base nos documentos internacionais expressam as conquistas das lutas no sentido de preservação da vida da criança, na dignidade e respeito no cuidado, reconhecimento da particularidade dessa etapa da vida.

Principalmente, como sujeito de direito, as crianças devem ser respeitadas por todos da sociedade, cabível de punição a quem se omitir ou descumprir. No Brasil, outros documentos estabelecem normas nacionais, articuladas com as diretrizes internacionais relacionadas ao tratamento que deve ser destinado à criança com a problematização e debates decorrido a partir do ano de 1923 na Primeira Declaração dos direitos da Criança - Declaração de Genebra (BAZÍLIO; KRAMER, 2011).

A permanência de ideias diferenciadas, em relação à finalidade das escolas públicas e escolas privadas, perpetuou pela ausência de política nacional educacional, a despreensão de financiamento e fixação de padrões educacionais relacionados aos interesses externo ao âmbito escolar permaneceu até a Constituição Federal Brasileira de 1926 articulada ao “[...] desinteresse há tempo enraizado pelo alargamento das oportunidades educacionais” (NAGLE, 2006, p. 289).

Outra característica importante desse período é a reforma administrativa escolar ao reestruturar a nomeação dos professores, que foi modificada para adoção de processo seletivo para cargo de professor. A partir de 1927, com o impulso dos princípios do escolanovismo, foram adotadas estratégias com intuito formativo dos profissionais da educação, ajustando os padrões de ensino e de cultura, em conjunto com outras medidas (NAGLE, 2006).

A crise do Estado brasileiro, em virtude das lutas de classes e a transição do decênio de 1920/1930 em âmbito regional/nacional, associada às correlações em âmbito internacional no processo de transição do centro hegemônico mundial, retirado da Inglaterra para incorporar o modelo capitalista americano, impactam na representação do projeto nacionalista (CANO, 2012).

O projeto nacionalista, datado de 1930 a 1945, coloca a intencionalidade e propostas para educação como forma de proteger os interesses do Estado, para estabelecer uma educação pública nacional, o que refletiu em sua singularidade a conjuntura internacional (BRITO, 2006).

Os reflexos das estruturas econômicas e políticas impactam nas normativas posteriores à Constituição Federal Brasileira de 1946, como no caso da primeira Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 (LDB), mesmo estando prevista na constituinte não se consolidava na elaboração (LOMBARDI, 2014).

As categorias de análise, apontadas por Nagle (2006), colocam o Estado sob a perspectiva de interventor na educação brasileira sob o viés político, tanto no período de entusiasmo pela educação em seu movimento reformista, quanto no período de otimismo pedagógico na realização da reformulação da educação brasileira.

A proposta de resolução dos problemas da educação, que foram pautados no discurso oriundos do processo de democratização da educação ocorrido nos anos de 1930, não foram efetivados de maneira plena, mesmo que tenha visado a participação do setor público ao atender as crianças na escola (KRAMER, 2011).

Na Constituição Federal Brasileira de 1934, foram declarados os direitos de todos e a gratuidade à educação, em princípios gerais, ainda que, sem a ampliação da rede de educação como a estabelecida na Constituição Federal Brasileira de 1988. Seus desdobramentos impactaram negativamente para a materialização do Plano Nacional de Educação, devido à conjuntura política ocorrida (BRITO, 2006).

A Educação Infantil era destinada a uma pequena parcela da sociedade, que desconsiderava a criança que trabalhava¹³ e naturaliza a pobreza, consequência de uma determinada estrutura econômica baseada na sociedade dividida em classes e com espólio de uma classe em benefício da outra. A partir de 1960, ocorreu a incorporação na Educação Infantil no ideário de educação compensatória, conceito que enfatiza a educação como solução para a privação cultural¹⁴. Neste contexto, a pré-escola passou a ser um aspecto importante para resolução dos problemas oriundos da educação (KRAMER, 2011).

Para Singer (1995, p. 300) a função do Estado, no contexto dos anos de 1960, era “[...] manter uma postura neutra, mediante política de estabilidade monetária (e, portanto, cambial), deixando que o mercado determine a estrutura de produção e de trocas com outros países”. Gerou reações contra a pretensa dominação por parte dos “[...] excluídos do poder, do proletariado à burguesia, dos sindicatos às academias, da

¹³ Kramer (2011) apresenta essa criança, na faixa etária de zero a seis anos, com papéis determinados e desempenhos específicos associados a classe social que está inserida, e especificamente aquela que não faz parte da classe dominante brasileira.

¹⁴ A abordagem da Privação Cultural compreendida por Kramer (2011) como “padrão médio, único e abstrato de comportamento e desempenho infantil: as crianças das classes sociais dominadas (economicamente desfavorecidas, exploradas, marginalizadas, de baixa renda) são consideradas com “carentes”, “deficientes” “inferiores” na medida em que não correspondem ao padrão estabelecido”.

Igreja aos meios de comunicação de massa” que culminaram em golpe cívico-militar no ano de 1964.

Com efeito, a busca da classe dominante em atender aos próprios interesses e apontar o Brasil para a direção do desenvolvimento, resultando em uma ideologia de bem-estar social e racionalização/tecnização da educação, cuja força ganha projeção por parte da crise política e social (SINGER, 1995).

O elemento de disputa pelo fundo para educação, que ganha novos contornos nos discursos desde a Primeira República. A vinculação de parte dos impostos para Educação já estava prevista na Constituição Federal Brasileira de 1934, Constituição Federal Brasileira de 1946 e na pactuação da Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961, de destinar recursos públicos para escolas particulares, isto é, abriu um precedente para privatização no ensino superior (LOMBARDI, 2014; BRITO, 2006).

Na fase posterior, pós-ditadura, houve a necessidade de redefinir a educação brasileira, na busca por mudanças em relação ao patamar de quase inexistência da pré-escola pública e também de impulsionar a valorização dos profissionais da educação, por meio das organizações de movimentos sociais e reivindicações dos próprios professores, fatores que fortaleceram as conquistas durante o embate para elaboração da Constituição Federal Brasileira de 1988 (PINHEIROS, 1996).

Apesar da previsão de normatização da educação para crianças menores de sete anos presente na Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961 e Lei n. 5.692 de 11 de agosto de 1971, as designações voltavam-se para solucionar questões relacionadas ao contexto adulto e não a necessidade da criança, como explicita a autora na liberação da força de trabalho das mães trabalhadoras (KRAMER, 2003).

O cenário anterior à Constituição Federal Brasileira de 1988 era de atendimento irrisório na educação pré-escolar, focalizada na região urbana e com acesso de 14,14%, no ano de 1986, o que demonstrava uma característica de privilegiar a população mais abastada (KISHIMOTO, 1990).

O processo de elaboração da Constituição Federal Brasileira de 1988 e não foi um processo rápido ou simples, devido às situações apresentadas anteriormente, foi permeado por conflito de interesses e de correlação de forças, onde pesou os reflexos do período anterior e a necessidade de redemocratização, demandou um tempo maior que o esperado na sua elaboração, contudo estiveram presentes a sociedade civil, representantes da escola pública e da escola privada (PINHEIROS, 1996).

A mobilização sindical e da sociedade permite compreender a influência e o impacto na etapa da Educação Infantil, ao posicionar as políticas de formação docente para atuação na Educação Infantil, de forma direta, a posteriori, na ampliação das vagas para Educação Infantil ofertadas pela rede particular com financiamento previsto em Lei, de maneira indireta na privatização no ensino superior, no decorrer dos anos posteriores ao datado pelos autores (LOMBARDI, 2014).

A incorporação do conflito público/privado na Constituição Federal Brasileira de 1988 agrupa apenas um dos aspectos dos avanços e retrocessos, contudo, para a Educação Infantil, pode ser considerado um marco legal de extrema significância, um dos pontos de discordância era o embate entre os publicistas e os privatistas, na discussão da destinação do fundo público para financiamento da educação brasileira (BRITO, 2006).

Três documentos são apresentados, na Figura 3, articulados de forma a respeitar a criança em sua singularidade no desenvolvimento infantil, sua condição como sujeito de direitos e o princípio de prioridade absoluta (BAZÍLIO; KRAMER, 2011).

Figura 3 - Marco Regulatório do direito da criança em âmbito Nacional



Fonte: Cury (2002).

O trio normativo, a partir da Constituição Federal Brasileira de 1988 como base para todos os outros documentos e leis, enquanto o ECA/1990 complementa e estabelece de forma explícita e contundente a cidadania da criança na sociedade, e pôr fim a LDB/1996 evidenciou e assegurou a Educação Infantil como direito da criança na Educação Brasileira (CURY, 2002)

O ECA/1990, cuja elaboração foi debatida desde a década de 1980, assegurou novos direcionamentos no atendimento de proteção integral à infância ao substituir o Código de Menores. Garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, ao dar

proteção aos “[...] mais diversos instrumentos de asseguramento como obrigatoriedade, direito público subjetivo, controle de faltas, proteção jurídica” além do Código Penal e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) (CURY, 2002, p. 179).

Enquanto que a LDB/1996 mudou paradigmas na designação da Educação Infantil como parte da educação básica, cuja finalidade visa desenvolver integralmente a criança “em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade”, ofertada em dois níveis de ensino: “Creche para crianças de zero a três anos e Pré-escolar para crianças de quatro a cinco anos de idade”, também expressa similaridade no período extenso de tramitação no Congresso Nacional (ROSA, 2005; CARVALHO, 2008; BRASIL, 1996).

As mudanças nas leis posteriores à Constituição Federal Brasileira de 1988 impactaram na oferta e obrigatoriedade da educação básica. A partir do ano de 1999, mesmo após a reformulação do atendimento à criança, Kramer (2011) sinaliza que a integração de diferentes setores para o provimento e cuidado da criança ocorreram na prática de forma isolada e estratificada, que impactou de maneira negativa para a efetivação do atendimento.

Entre essas mudanças, podemos citar o: (a) Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)¹⁵, (b) Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que reconfigura o Ensino Fundamental para nove anos e insere a criança de 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, (c) Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)¹⁶ que substituiu o Fundef, em 2007, e a (d) Lei do PSPN/2008 (CURY, 2002).

O Fundef ficou vigente de 1996 a 2006, um aspecto positivo, foi a indução na materialização da referida lei, enquanto responsabilidade da esfera municipal, citada na Constituição Federal Brasileira de 1988. Impactou na valorização docente, mesmo que esbarrando no financiamento e provisão de recursos para se efetivar e realocou a necessidade de um plano de carreira e melhorias salariais, que eram “[...] reconhecidamente baixos e incapazes de provocar um amplo acesso e uma permanência na carreira” (CURY, 2002, p. 175).

¹⁵ O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n. 14, de 12 de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996, e pelo Decreto n. 2.264, de 27 de junho de 1997 foi implantado em 1º de janeiro de 1998 (BRASIL, 1996).

¹⁶ Lei n. 11.494 de 20 de junho de 2007, alterado pela Emenda Constitucional n. 108, de 27 de agosto de 2020, regulamentado pela Lei n. 14.113, de 25 de dezembro de 2020 (BRASIL, 2020).

Para a Educação Infantil, assim como para o Ensino Médio, esse ponto revela uma tensão na aplicabilidade dos recursos destinados, pois a focalização do Ensino Fundamental ressoa na prática das ações, segundo Cury (2015), poderia já ser neste momento o foco na Educação Básica como um todo.

Em três séculos de mudanças, os direitos das crianças concretizam na Educação Infantil as iniciativas por meio das lutas sociais em defesa dos direitos humanos, de maneira mais abrangente e, em específico, a mobilização de mães, estudiosos, pesquisadores e profissionais da educação (NUNES, 2010).

A Constituição Federal Brasileira de 1988 e a LDB/1996 ao considerar o município como ente federativo, ocasionou a necessidade de reorganização dos estados e municípios para atendimento e organização do Sistema Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, que foi estabelecido na LOM/1990 e nas subjacentes atualizações ocorridas em consonância aos atos normativos nacional e estadual. As adequações à nova realidade nacional e determinações normativas, da LOM/1990, que desde sua promulgação vem se articulando as decisões do Governo Federal por meio das Emendas Municipais (FERNANDES, 2013).

Entre as legislações, a criação do Sistema Municipal de Ensino no ano de 1997, reformulado em 2007, somando ao desafio de regulamentar o funcionamento da Rede Municipal, concomitantemente, a composição do Sistema de Ensino expressas nos documentos do Conselho Municipal de Educação (1998) e Plano Municipal de Educação (2007).

Os artigos 168, 171, 174 da LOM/1990, foram alterados pela Emenda Municipal n. 23, de 11 de setembro de 2007, e colocam a atuação municipal prioritariamente no Ensino Fundamental e Educação Infantil. Além de consolidar o Conselho Municipal de Educação, e faz a previsão de universalização do atendimento escolar ao estabelecer o Plano Municipal de Educação com a participação dos segmentos representativos da comunidade escolar (CAMPO GRANDE, 2007a).

Vale ressaltar que a LOM/1990 considerou na Educação Infantil apenas a atuação na pré-escola, incorporou-as nas Escolas de Ensino Fundamental e desconsiderou que esta etapa de ensino também deveria contemplar as crianças de zero a três anos, e relegou-as para a atuação de organização não governamental e sob a gestão compartilhada com a Secretaria de Assistência Social do Município. A mudança deste cenário ocorre a partir do ano de 2007, em que a LOM/1990 passa a constar que a Educação Infantil é composta por creche e pré-escola (FERNANDES, 2013).

1.2 EDUCAÇÃO INFANTIL ENQUANTO DIREITO À EDUCAÇÃO

A evidência das concepções de Governo, de suas políticas, estão presentes no processo de ajustamento e materialização das políticas educacionais, assim como, expressas no movimento que desses dispositivos legais (leis, pareceres, resoluções e decretos). Analisá-los em um determinado momento histórico pode refletir a sociedade daquele contexto, suas concepções e entendimento de criança e infância, neste contexto a legitimação e normatização da Educação Infantil (DIÓGENES, 2014).

Os marcos regulatórios que impactam tanto na garantia da prioridade absoluta, presente no ECA/1990 e com abrangência desde a sistematização e organização de todas as etapas de ensino, na LDB/1996, perpassa pela valorização dos profissionais de educação e “criação do mecanismo específico de financiamento” (SAVIANI, 2008c, p. 2).

As políticas sociais direcionam as ações para garantia à saúde, à proteção e à educação da criança brasileira, superando a concepção centralizada na ação de cuidar na Educação Infantil, presente até início da década de 1990. A organização e sistematização da educação brasileira galgou maiores conquistas após a promulgação da LDB/1996.

Saviani (2008c, p. 2) acentua sua importância ao configurar “[...] como a lei maior da educação no país, por isso mesmo chamada [...] de ‘Carta Magna da Educação’. [Situada] imediatamente abaixo da Constituição Federal, definindo as linhas mestras do ordenamento geral da educação brasileira”.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, Diretrizes Operacionais para Educação Infantil e Planos Nacionais da Educação, entre outros, começam a solidificar o patamar de educar na Educação Infantil, assim como, o aprimoramento e aperfeiçoamento profissional. Essas normativas sintetizam um processo de intensa correlação de forças que mobilizaram as forças progressistas, expressam a conquista, a ampliação e a garantia dos direitos da criança. Dessa forma, representam a mudança de paradigmas, costumes e hábitos culturais em relação à população infantil.

A política educacional e a Educação Infantil estão aqui compreendidas sob enfoque histórico das relações entre Estado, sociedade e infância no Brasil. É necessário observar que a estratificação e a diferenciação da Educação Infantil em diferentes

contextos, público ou privado, permeiam o debate desde sua concepção (KRAMER, 2011).

No contexto da escrita da presente pesquisa, consideramos importante compreender a Educação Infantil oferecida em uma instituição pública, no momento em que o processo de consolidação do novo Fundeb. Reacenderem as “velhas” correlações de forças na disputa de fundo público para educação oferecida em instituições privadas, que conforme Pinheiro (1996, p. 288) nos coloca o discurso de “delegar ao privado a representação do público”.

Colocamos Kramer (2011) no diálogo com Pinheiros (1996), na reflexão das “[...] origens dos problemas escolares e suas influências econômicas, políticas e sociais”, na culpabilização das crianças e suas famílias em fracassar ou obter sucesso, com avanços na questão de ampliação das escolhas das famílias, sem que a centralidade da problemática seja esclarecida, quanto a essência de tornar a educação pública de qualidade e transformadora.

Caminhamos na compreensão da problemática ao inquirir: Por que somente após a implementação de uma Política Educacional, regulamentada e implantada por meio da Lei do PSPN/2008 essa inserção se consolida? Respondemos, até o presente momento, que os desdobramentos e impactos das Políticas Educacionais apresentam materialidade e temporalidade singulares a cada lócus de pesquisa.

Reafirmada pelos projetos e programas que foram elaborados posteriormente, exemplificamos o Programa Fundo de Fortalecimento da Escola (Fundescola) com o objetivo de melhoria da qualidade e ampliação da permanência na escola pública de crianças em três regiões do Brasil (Norte, Nordeste e Centro-Oeste) que apresentava como meta o aprimoramento da participação social, do próprio sistema de ensino público e a capacidade técnica das Secretarias de Educação (CURY, 2002; LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

A característica dessas ações estava condicionada na desigualdade econômica existente, no Brasil, em contexto extraescolar, que impactam nas ações e acesso ao ambiente escolar, eram as seguintes:

[...] programas compensatórios como Bolsa-Escola, criado pela Medida Provisória nº 2.140, de 13 de fevereiro de 2001, aprovado pelo Congresso Nacional em 27 de março de 2001. Ele foi sancionado pelo presidente da República, por meio da Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Tecnicamente é o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação – “Bolsa-Escola” – e manifesta-se como uma estratégia compensatória de combate à pobreza via concessão de incentivo financeiro mensal às famílias

em situação de pobreza. Ele tem como contrapartida a manutenção da criança na escola (CURY, 2002, p. 180).

Outros impactos foram analisados após a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, como estratégias de inserção da criança na pré-escola, a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos (BRASIL, 2009).

Oliveira (2013) analisou outro Programa que busca solucionar o problema de vagas na Educação Infantil, o Programa Bolsa Creche em Limeira/SP, mesmo com a ação paliativa ainda permaneceu o problema de falta de vagas na Educação Infantil no município.

Lima (2018) também apontou esse contexto em Londrina/PR, nos anos 2001 a 2006, por meio da parceria público/privado. Possebon (2016) exemplifica a compra de vagas na Rede Pública Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, no período de 2009 a 2016, houve a expansão de oferta quando comparada nos anos analisados, entretanto, não atingiu a meta de universalização da pré-escola.

Campos e Barbosa (2017, p. 1) apresentam a “[...] estratégia de conveniamento na pré-escola como [...] no mínimo preocupante, pois não se propõe a alterar as relações sociais estabelecidas; pelo contrário, apoiado no discurso de participação, a estratégia de conveniamento responsabiliza a sociedade civil na execução de tarefas”. A preocupação em provocar o “esvaziamento da democracia como luta por direitos” das estratégias adotadas para essa adequação.

Caracterizou-se, ainda no ano de 2016, um desafio para o cumprir a Meta 1 do Plano Nacional de Educação¹⁷, quanto a expansão do atendimento na creche e pré-escola. Bonneau (2016) reforçou a necessidade de garantir o direito à Educação Infantil, de forma concreta, com qualidade e como dever do Estado, para que realmente efetive a expansão, e apontou uma estratégia utilizada em Canoas/RS na oferta da pré-escola em turno parcial desde 2005, para ampliação das vagas.

Na materialização ao atendimento às crianças na Educação Infantil, Silva (2019) analisou o Plano Municipal de Educação (PME/Recife/PE 2015-2025) e ponderou avanços na Meta 1 do referido PME. Contudo, as vagas não previam a necessidade da população.

Na análise da Educação Infantil de Pelotas/RS, na etapa da creche (0 a 3 anos), Reis (2019) descreveu a dificuldade no ano de 2019 para atingir a Meta 1 ao reafirmar a

¹⁷ Meta 1 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, 24 de junho de 2014, “universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

relação com os critérios de qualidade, apresentou índices melhores nos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná.

Contudo, ainda persistem as desigualdades no direito pleno à educação e à responsabilidade do poder público como compromisso social, que necessita da constante vigilância e luta pela efetivação dos direitos da criança (REIS, 2019). Além disso, destaca-se a necessidade de adequar os contextos macropolíticos e micropolíticos na consolidação das estratégias de universalização (SANTOS; BARROS, 2017).

Corsino e Nunes (2010, p.2) problematizam a situação e os:

[...] impasses e questões têm surgido neste processo? Como tem sido a implementação desta política pública educacional? É possível dizer que no Brasil a política pública para a primeira etapa da educação básica caminha numa direção universalista, se configurando como um atendimento aberto para todos ou está voltada para situações especiais, como por exemplo, de crianças em vulnerabilidade social? Creches e pré-escolas têm se articulado em direção a ideia única de Educação Infantil? O que dizem os dados e o que apontam as orientações políticas?

Contrapondo a visibilidade da universalização da pré-escola (4 e 5 anos), destaca a margem à creche (0 a 3 anos), somando as dificuldades entre demanda e oferta de vagas, a ineficácia na solução do problema de condições materiais e a manutenção da precarização docente. Em relação ao exposto, argumentam que os avanços obtidos devem ser analisados ao ponto que este tipo de política integra uma lógica de fazer o mínimo, em relação ao papel do Estado, com a regulação de oferta sob responsabilidade do mercado (CORSINO; NUNES, 2010).

Corsino e Nunes (2010) já relatam esse contraponto da visibilidade e universalização da pré-escola, enquanto a creche fica à margem no enfrentamento e solução da precarização docente, demanda e oferta de vagas e condições materiais. Enquanto as ações são centralizadas na pré-escola, com vias de acesso e sucesso no Ensino Fundamental.

Com a pretensão de dar visibilidade a obrigatoriedade da Educação Infantil como Etapa da Educação Básica e dever do Estado, ao retratar este processo em quatro municípios diferentes, Brandão (2004, p.15) sinalizou para a:

[...] ausência de financiamento específico para Educação Infantil, [...] prioridade de atendimento de crianças de cinco e seis anos e a gradativa passagem da criança de seis anos para o ensino fundamental; atendimento das crianças menores em meio período e não mais em período integral; continuidade da política de convênios com instituições, em geral, religiosas, que já trabalham com crianças de zero a seis anos; não há uma política de ampliação da rede de educação infantil para as crianças de zero a quatro anos.

Entre as nove conclusões principais assinaladas apresentou cinco no contexto da pesquisa em 2004, que perpetuaram até a implementação do Fundeb e outras até a validação da Lei do PSPN/2008 pelo Supremo Tribunal Federal em 2011 (BRANDÃO, 2004).

A inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental, como estratégia de resposta à segunda meta do Plano Nacional de Educação¹⁸ (Lei n. 10.127, de 09 de janeiro de 2001 – PNE), impactou na reformulação do artigo 38 da LDB/1996 no ano de 2001, ao ampliar para nove anos o Ensino Fundamental (CURY, 2002).

Silva (1997) apontou que as salas de pré-escolas em Campo Grande/MS a partir de 1985 foram incorporadas às escolas estaduais que prestavam esse atendimento em parcerias com a Semed/MS, como estratégia de ampliar as vagas para Educação Infantil. Esse atendimento pela Rede Estadual de Ensino ocorre até o ano de 2007, quando o município passa a atender toda a demanda da Educação Infantil devido ao Fundeb (FERNANDES, 2013)

Almeida, (2016), sobre a Educação Infantil alocada no ambiente estrutural do Ensino Fundamental, em Aparecida de Goiânia/GO, descreveu como uma prática consolidada, ao ofertar a pré-escola neste ambiente como meandros de assegurar a universalização desta faixa etária.

Uma estratégia de redução de gastos, haja visto que o gasto na Educação Infantil é maior quando relacionado ao tempo de permanência da criança na escola, recursos humanos e materiais maiores na proporção que a idade da criança é menor. Retirar pré-escola da Escola de Educação Infantil por meio da obrigatoriedade de matrículas¹⁹ impulsionou a reorganização escolar conforme a idade foi diminuindo (ALMEIDA, 2016).

As ponderações quanto à qualidade deste ensino e aos direitos assegurados para a criança, assinalavam a possível compreensão de uma pré-escola que iria preparar para próxima etapa o Ensino Fundamental, e como consequência a negligência de alguns de seus direitos (ALMEIDA, 2016).

A percepção do quanto ainda há de avançar na pesquisa sobre políticas educacionais da Educação Infantil, é retratada de maneira muito singular com o

¹⁸ Meta 2 do Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005, de 24 de junho de 2014, “universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014).

¹⁹ “Universalização da educação de crianças de 4 a 6 anos, instituída pela Emenda Constitucional 59/2009” (ALMEIDA, 2016, p. 131)

mapeamento realizado no decorrer da pesquisa. O movimento dinâmico na implementação de leis, deve ser compreendido em todos os processos de elaboração, implantação e consolidação, para que as garantias dos direitos, efetivação e consolidação destes cheguem aos destinatários.

O reconhecimento do direito da criança à educação é um avanço incontestável, e garantir o acesso à educação gratuita são contrapontos quando contextualizados na prática em âmbito municipal, já que a demanda por vagas e a oferta são historicamente desproporcionais.

A expectativa inicial de encontrar referências nacionais para discussão em um grau maior em quantidade pode pormenorizar o que foi encontrado, em relação a qualidade e aprofundamento das pesquisas, salientamos a necessidade de analisar criticamente alguns enfoques apontados pelas pesquisas e que nos permitem declarar que o presente estudo é relevante.

1.3 EDUCAÇÃO INFANTIL: CUIDAR E EDUCAR

Conforme Kramer (2011), os modelos europeus e norte-americanos²⁰ de atendimento à criança influenciam nas ações das instituições brasileiras que oferecem esse serviço. Uma característica das instituições públicas fortemente atreladas ao contexto assistencialista, em contraste com outros níveis de ensino que receberam maior atenção, como por exemplo, a escola primária e formação dos profissionais da educação

Progressivamente se consolidava a permanência destes modelos, citados anteriormente, na regulação e na implementação das práticas pedagógicas, como também na organização das instituições de ensino. Ao correlacionar aos papéis do professor nestas instituições, adentrando nas concepções de ensino-aprendizagem e também na concepção de criança e infância, de fato incipiente, enfim, há permanência das características da Escola Tradicional (KRAMER, 2011).

A reorganização da finalidade pedagógica e social da escola estavam atreladas com a base na percepção das relações do modo de produção capitalista, trabalho, sociedade e escola. Em determinados momentos, a questão da saúde da criança estava em foco, em outro eram as questões relativas ao bem-estar da família, ou situado na educação (KRAMER, 2011).

²⁰ Médico-higienista (de ordem sanitária e alimentar), Teoria Psicanalítica (discussão sobre os temas relacionados a personalidade da criança), Teorias do Desenvolvimento Infantil (o processo de aprendizagem baseado no desenvolvimento cognitivo, evolução da linguagem), Educação Compensatória e a abordagem da privação cultural (focalizadas no sucesso e fracasso escolar).

A ênfase maior no cuidar teve forte influência do contexto histórico brasileiro, ao passo que o modelo higienista priorizava os cuidados de saúde sobrepondo as ações e práticas educativas ou “[...] apresentando dificuldades para integrar as duas tarefas” (OLIVEIRA, 2020, p. 37).

Kramer (2019, p. 72) reforça que as creches, “tradicionalmente vinculadas à assistência social”, a mudança normativa é sinalizada na CF/1988, transformação desta concepção e finalidade para o âmbito da Educação. As creches apresentam um grande avanço ao explicitar “sua função eminentemente educativa, da qual é parte intrínseca a função do cuidar”. Sob a ótica da Educação Infantil a creche e a pré-escola são indissociáveis.

Seja qual for o enfoque adotado, era carregado de precariedade na visão de totalidade e compreensão da criança e seu contexto social e econômico, que influenciava e determinava seu estado nutricional, acesso à saúde e à educação, situação familiar. Dessa forma, era necessário não apenas apontar os problemas, mas compreendê-los, analisá-los e apresentar soluções cabíveis à origem destes problemas (KRAMER, 2011).

A dicotomia do cuidar e educar na Educação Infantil, no modelo de sociedade que estamos inseridos, refletem esses paradigmas de desigualdade social, educacional e econômica. As lutas sociais por garantia de direitos na implementação das políticas vão reformular também os paradigmas teórico-metodológicos ao considerar que as crianças participem do seu processo educativo (CANAVIEIRA, 2012).

Para Educação Infantil foram elaborados documentos específicos, tais como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI/1998), em três volumes (introdução, formação pessoal e social, conhecimento de mundo) que, conforme aponta Fonseca (2015), apesar de não ter caráter obrigatório, apresentava uma contrapartida na sua adoção.

Diferente do RCNEI/1998, as Diretrizes Curriculares para Educação Infantil (DCNEI/2010), na publicação da Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009, que determinava sua obrigatoriedade, ambos documentos apresentavam como característica a centralização, e foram os primeiros documentos para reestruturação curricular da Educação Infantil elaborados pelo Governo Federal (FONSECA, 2015).

Em relação à organização das propostas pedagógicas de Educação Infantil, as DCNEI/1999, além de definir a identidade da Educação Infantil em dois pontos, devido às pressões e demandas que tentavam realocar a Educação Infantil como resposta das

questões sociais, ainda presente na ideologia popular mesmo após 11 anos do documento anterior (BRASIL, 2010).

Um dos pontos é a etapa da Educação Básica ofertada em espaços não domiciliares, ao reafirmar a supervisão e regulação pelos órgãos do Sistema de Ensino. Outro posicionamento foi situar a pré-escolar e a creche, etapas da Educação Infantil, ofertada à criança enquanto sujeito histórico e de direitos. Articular ao currículo o desenvolvimento integral, atrelando o patrimônio humano (cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico) aos saberes e experiências das crianças (BRASIL, 2010).

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volumes 1 e 2) e os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (Volumes 1 e 2), são documentos com o intuito de estabelecer padrões mínimos para Educação Infantil que impactam na melhoria de infraestrutura das unidades de Educação Infantil (BRASIL, 2006).

A interlocução dos dois últimos parâmetros para Educação Infantil teve como estratégia de aquisição de mobiliário para as Escolas de Educação Infantil e construção de novas unidades por meio do Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (Proinfância) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Em caráter suplementar, ao prestar apoio financeiro aos 5.563 municípios, 26 estados e o Distrito Federal que aderiram ao Plano de Metas Compromissos Todos para Educação e elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR), “[...] que é considerado fundamental para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 402).

Foi instituído pela resolução n. 6, de 24 de abril de 2007, contudo sua implantação ocorreu de forma incompleta, tardia e desarticulada em alguns municípios. Em Brasília/DF, a implantação tardia do Programa ProInfância, que ocorreu somente em 2012, transformou a realidade da Educação Infantil, ao romper o caráter de assistencialismo (ALMEIDA, 2018).

Na análise de Corsino e Nunes (2010) sobre as desigualdades no relatório da Escolarização no Brasil de 2009 e no relatório do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB/PDE, 2007), juntamente com os pareceres e estudos desenharam o quadro geral da Educação Infantil após o Plano Nacional de Educação (PNE 2001-2011) e suas metas.

Apontam que os dados não mostram avanços, se contextualizarmos a população que ainda estava sem o direito garantido à Educação Infantil. Os dados apontam que abaixo dos 20% para crianças de 0 a 3 anos, sendo ainda quantificado “[...] em 2008, 23,2% dos municípios brasileiros não ofertavam creches públicas e 0,7% não ofertavam pré-escola (cerca de 49 municípios)” (CORSINO; NUNES, 2010, p. 10). Fato que impacta na leitura dos dados coletados e a análise das autoras sobre a efetivação do serviço prestado ainda em déficit.

Devido à precariedade nas instalações públicas destinadas à Educação Infantil, e a necessidade de ampliação de vagas, foi implementado o Programa Nacional de Reestruturação e Aparentagem da Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância) (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

O ProInfância, nos anos de 2007 e 2008, possibilitou a construção de 973 creches e escolas de Educação Infantil em um padrão estrutural diferenciado em 939 municípios (CORSINO; NUNES, 2010). Outros estudos se debruçaram na problematização do Programa ProInfância e contextualizaram essa dinâmica de burocratização na licitação, construção e conseqüentemente efetivação na oferta de vagas para as crianças menores de 3 anos (GARCIA, 2014; COSTA, 2015; ALMEIDA, 2018).

Enquanto Garcia (2014) apontou que o Programa, no município de Chapadão do Sul/MS, atendeu basicamente as necessidades da comunidade escolar analisada e também das crianças, contudo, ressalta a necessidade de envolver coletivamente a comunidade na construção das propostas.

Para Costa (2015), na análise de três municípios da Rede Municipal do estado de Minas Gerais, apontou que:

[...] as políticas públicas demandam articulação eficiente entre os entes federados e mecanismos mais explícitos que regulam essa articulação. Assim, mesmo sendo uma iniciativa de grande abrangência nacional, envolvendo aporte de recursos financeiros relevantes, o ProInfância necessita de aportes técnicos complementares no âmbito dos Municípios para que as políticas de Educação Infantil possam responder satisfatoriamente à demanda e o estatuto da obrigatoriedade, quantitativa e qualitativamente (COSTA, 2015, p. 3).

A partir das semelhanças com outras localidades, ao apresentar as construções não concluídas, de creches e pré-escolas, até o ano de 2018, reafirma a importância do programa para a promoção da Educação Infantil, contudo também reforça a necessidade de equilibrar a oferta e demanda das matrículas para atingir as metas (ALMEIDA, 2018).

Na perspectiva da “[...] descentralização do sistema educacional brasileiro como uma ação pública multi regulada, que envolve múltiplos atores, em diferentes níveis”. Destaca-se a necessidade da esfera municipal executar a regulação ao elaborar atos normativos em resposta a política de educação infantil, “[...] com o uso de diversos instrumentos pelo Estado, para além da produção legal, que intercedem na relação entre o governo e as escolas” que impacta no sistema educativo e nas práticas pedagógicas na Educação Infantil (PINTO, 2014, p. 191-192).

Ao considerar as formas de aprendizado da criança estão centralizadas no cuidar e educar indissociáveis, e articulados ao conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e conhecer-se, posto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), que centraliza o direito de brincar da criança nesse processo (BRASIL, 2018).

Para a Educação Infantil, as DCNEI/2010 e BNCC/2018 são os documentos que organizam e estruturam a proposta pedagógica nas Escolas de Educação Infantil, de tal forma que a singularidade de cada Escola de Educação Infantil seja incorporada na Proposta Pedagógica, elaborada coletivamente e de forma participativa (OLIVEIRA, 2020).

Para Oliveira (2020, p. 39), a proposta pedagógica deve ser considerada “[...] a atividade educativa como ação intencional orientada para a ampliação do universo cultural das crianças, de modo que lhes sejam dadas condições para compreender os fatos e dos eventos da realidade, habilitando-as a agir sobre ela de modo transformador”.

Enquanto que “[...] a profissionalização dos educadores que trabalham na Educação Infantil é um processo cultural que depende da função atribuída à creche e à pré-escola” e a formação docente como resultado desse processo histórico perpassando pela atuação leiga no princípio, galgado por meio das lutas e das reivindicações e do status de uma atuação profissional qualificada (OLIVEIRA, 2020, p. 21).

O professor da Educação Infantil na condição de “especialista no tratamento do processo de *ensinar*²¹ crianças”, sistematizando o processo educativo em ambiente diverso ao contexto familiar, caracterizado por um ambiente coletivo e com características distintas, tanto do ambiente familiar quanto da escolar de Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

²¹ A autora considera “uma relação de *en-sinar*, ou seja, de apontar signos. Supera-se, assim, a tradicional definição do ensino como prática associada à transmissão de conceitos, geralmente elaborados dentro de disciplinas acadêmicas” (OLIVEIRA, 2020, p. 23).

Retomamos com a discussão iniciada antes, na contradição da presença deste profissional na Educação Infantil na rede privada e sua limitação de atuação na rede pública. A situação da Educação Infantil, na Rede Pública de Ensino, muda significativamente com a conclusão da municipalização da Educação Infantil, permeado pelas motivações de financiamento e de regulação de acordo com a lei.

Ao comentar que o estudo da Educação Física, enquanto componente curricular da pré-escola era recente e processual, perpassa ao desenvolvimento da disciplina curricular em outras etapas de ensino, que não respondem às necessidades e especificidades da Educação Infantil. A partir das problematizações das dicotomias, quanto às diferenças na formação docente para atuar na Educação Infantil como era o professor polivalente, e agora incorporando o professor especialista de Arte, Música ou Educação Física, a depender a região brasileira (SAYÃO, 1997).

A necessidade de superar o isolamento na atuação profissional, em busca da integração dos conhecimentos, para oportunizar na criança seu desenvolvimento pleno, é para Sayão (1997) a justificativa que constitui a Educação Física na Educação Infantil, enquanto atuação profissional que tenha a área de conhecimento a cultura corporal, em contraste com a focalização de cunho disciplinar.

Uma vez que o direito à educação pública e gratuita, pode ser considerada como acesso de direito a uma minoria. Como resultado pode ser problematizada na diferença de oferta e demanda, Rede de Ensino Público e Rede de Ensino Privado, que no recorte da presente pesquisa foca no ensino público.

Sem dúvida, a sistematização do conhecimento e o alargamento em seu acesso transitam na produção e divulgação com o intuito de transformação social, e reformulação da ideia, até então vigente, de que a Educação Infantil é um gasto com dinheiro público ou deve ser de cunho assistencialista, mas ser compreendida como garantia do direito da criança a educação, e neste contexto os diferentes profissionais trabalham em prol deste objetivo.

Por fim, na trajetória da Educação Infantil é observável conquistas, desafios e superação, contudo, a permanente vigilância para efetivação das políticas educacionais desvela as contradições entre a ampliação da oferta de vagas e a reconfiguração de como essa oferta limitada e substitui o direito garantido a educação para todas as crianças, não focalizando em uma determinada faixa etária. A compreensão da qualificação profissional para atuar na Educação Infantil, trata de um campo minado, em constante disputa, conforme será abordado no próximo capítulo.

Nessa trajetória, da constituição da Educação Infantil em campo de direito à educação da criança, vem se consolidando dentro dos meandros de uma sociedade dividida em classes sociais, na qual a distribuição das riquezas e do direito não se faz de forma equânime, basta observar a trajetória da Educação Infantil na historização proposta. Ressaltamos, ainda, que a análise proposta recaiu sobre a legislação específica e a sua movimentação nos diferentes momentos da história desse período republicano, refletindo o porquê de apesar já estarmos no século XXI, ações e movimentos da organização do sistema de ensino ainda não foram plenamente equacionados com vistas a um atendimento de qualidade a essa etapa da educação no município de Campo Grande/MS.

II – A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL: RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A EDUCAÇÃO FÍSICA

O segundo capítulo tem por objetivo correlacionar com a Política Educacional de valorização do magistério, propiciada pela Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, a Lei do PSPN/2008, que reorganizou a etapa da Educação Infantil em contexto nacional e no Município de Campo Grande/MS, a partir da necessidade da previsão legal de um terço da hora atividade serem direcionadas para as atividades sem o educando.

As correlações de forças e disputas na implementação da Lei do PSPN/2008 impactaram em contexto nacional e regional, assegurou ao docente a equiparação salarial aos demais níveis de ensino, consolidou a necessidade de qualificação para atuar na Educação Infantil, ao articular a questão salarial e contraditoriamente subdividiu a classe de trabalho quanto à formação, em alguns municípios a inserção de professores na Educação Infantil com formação em nível superior além do curso de Pedagogia, tais como licenciatura em Educação Física, Arte e Música.

2.1 A LEI DO PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL: CONTEXTOS DE DISPUTAS E CORRELAÇÕES DE FORÇAS

A luta pela educação e a valorização dos profissionais da educação remonta ao lugar que o País delegou para sua efetivação. Dos processos de descentralização de responsabilidades que Portugal delega aos Jesuítas no Brasil Colônia, passando pela autorização do rei no Período Pombalino (1755) quando os professores necessitavam para o seu ofício de uma autorização real, com as empobrecidas Câmaras Municipais responsáveis pelo pagamento do salário dos professores, até a chegada de a primeira República, quando os primeiros movimentos começam a surgir e a questionar o papel da educação brasileira e do professor (FIORI, 2003).

É com o movimento dos reformadores que efetivamente começou a se propor formas de organização da educação nacional, a luta pela ampliação do acesso dos estudantes, e a valorização dos professores. Porém, observa-se que algumas conquistas só irão se materializar, via legislação, na Primeira Lei da Educação Nacional, a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e os primeiros movimentos de uma educação mais

planejada e sistematizada só ocorreu a partir do Movimento da Escola Nova²² (FIORI, 2003).

Um Piso Salarial Profissional sempre esteve nas demandas dos trabalhadores da educação, ao mesmo tempo que contraditoriamente sempre foi uma das pautas dos discursos políticos, sempre no sentido do vir a ser, nas palavras de Fiori (2003), não foi por acaso que as resoluções das grandes questões nacionais sempre foram jogadas para a frente. Nesse contexto, a valorização salarial dos profissionais da educação, apesar de constar na Constituição Federal Brasileira de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nos últimos Planos de Educação, efetivamente só irá ocorrer em 2008.

Na análise do Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003) fica evidente a ideia de que o País precisaria valorizar o seu magistério para que as sete metas efetivamente pudessem acontecer, mas ao que as análises indicam é que ele foi mais um documento necessário apenas para mostrar internacionalmente que o Brasil pretendia, sem atacar diretamente as questões da educação (MENEZES; SANTOS, 2003).

Os objetivos do referido Plano expressavam em sete itens a necessidade de equidade nas condições até o ano de 2003 para o desenvolvimento dos conteúdos mínimos para desenvolvimento da educação básica, são eles: (a) “[...] competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país”; (b) a universalização em adequação ao nível de ensino; (c) ampliar o acesso; (d) ambiente adequado; (e) parcerias para fortalecimento das instituições de ensino; (f) “incrementar os recursos financeiros para manutenção”; (g) intercâmbio educacional e cultural (MENEZES; SANTOS, 2003).

Embora lembrado na LDB/1996, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993/2003) “[...] ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação geral e em particular com o ensino fundamental” (MENEZES; SANTOS, 2003).

O Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010), Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, projetou a formação e a valorização dos/das profissionais da educação, que não estava presente no Plano Decenal, no mesmo período da formulação e implantação do Fundeb, foram alguns dos contributos da Lei do PSPN/2008 (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

²² O Movimento Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino brasileiro que teve início no final do século XIX e desenvolveu ações no início do século XX.

Contudo, Melo e França (2015, p. 5) ponderam que o PNE/2001-2010 “[...] constituiu-se apenas uma carta de intenções, [...] as discussões em torno de um piso salarial nacional para os professores estagnaram-se, em face das políticas neoliberais e do cenário de reestruturação do Estado brasileiro, diante dos interesses do capital internacional”, apesar do respaldo legal que a Lei do PSPN/2008 fixado pelo Fundeb.

Em um contexto que reposicionou a educação básica de forma ampla, efetivação de lutas dos profissionais da educação pela valorização para além da remuneração, bem como o reconhecimento do seu trabalho e especificidade deste trabalho convergindo na Lei do PSPN/2008 (OLIVEIRA; FERNANDES, 2018).

Fruto dos professores organizados em movimentos sindicais em conjunto com a sociedade civil, foi promulgada a Lei do PSPN/2008, após dois anos de tramitação dos Projetos de Lei no Congresso Nacional – PL n. 7.431/06 e PL n. 619/07, sendo apresentada uma emenda substitutiva ao segundo Projeto (MELO; FRANÇA, 2015, p. 8). As autoras apontam que:

[...] o PL n. 619/07, o qual foi aprovado, representava a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), fruto de decisão unilateral das esferas administrativas. Entretanto, essas entidades continuaram a busca por uma melhor proposta para o piso nacional, apresentando reivindicações que viessem ao encontro dos anseios dos educadores (MELO; FRANÇA, 2015, p.8).

A referida lei faz parte do quarto Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2008-2011), os quais foram estabelecidas medidas, gastos e objetivos para o planejamento de quatro anos, em que visavam à valorização e à qualificação de professores e de profissionais da educação, dentre outras ações (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Entretanto, ao considerar a singularidade de cada sistema de ensino, seja em âmbito estadual ou municipal, alguns argumentos são ponderados para a materialização da Lei do PSPN/2008, como por exemplo, a escassez de recursos, conjuntura política, além dos aspectos legais. Neste campo delineado por interesses conflitantes, ideologias e prioridades, nem sempre condizentes ao interesse público, é onde ocorrem as políticas educacionais (MELO; FRANÇA, 2015).

Sobre as políticas de valorização do profissional da Educação, Alvarenga (2016, p. 150) sinaliza avanços e ressalta uma série de argumentos e consequente adiamento da efetivação dessas políticas, haja vista que:

[...] a efetivação desses avanços não é responsabilidade exclusiva dos municípios, uma vez que pode ocorrer que essas políticas não sejam concretizadas a contento, devido ao fato dos municípios encontrarem obstáculos de ordem estruturais relacionadas ao Estado, e também a

fragilidades históricas e crônicas concernentes à formação e valorização do profissional da educação (ALVARENGA, 2016, p. 150).

Em contexto estadual, a mobilidade política do gestor e o embate da resistência e luta por parte dos professores, no momento pós-questionamento da Lei do PSPN/2008 pelo ADI n. 4.167, de 27 de abril de 2011, que Fernandes e Rodríguez (2011) chamam a atenção desse tipo de mobilidade e jogo político, dos 27 estados brasileiros, e Distrito Federal, os governadores de cinco estados²³, e contaram com o apoio de outros cinco governadores²⁴ que compactuam com o referido documento.

Nesse ínterim, de 2008 até 2011, o legislativo não tinha proferido uma resposta a respeito da ADI n. 4.167, de 29 de outubro de 2008, certamente a necessidade de “[...] muito esforço por parte dos docentes da educação básica, bem como de possíveis equacionamentos nas relações políticas em torno do modelo federativo vigente no país” (FERNANDES; RODRÍGUEZ, 2011, p. 88).

Outro autor que pondera sobre o exposto, ao colocar que:

[...] mesmo sendo [a Lei do PSPN/2008] alicerçada na CF de 1988, na LDB de 1996, no Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003, e resultante de muitos debates e embates envolvendo a sociedade civil e os três poderes da República e, principalmente, da luta histórica dos profissionais da educação básica, ou seja, considerada relevante para o avanço da educação no país [...] (XAVIER, 2015, p.18).

Esse apontamento foi base para reflexão de Fernandes e Rodriguez (2010), ao retratar o embate jurídico para esvaziamento da Lei do PSPN/2008 e, conseqüentemente, desarticular as conquistas dos profissionais da educação. Melo e França (2015, p. 11) reforçam o quanto a Lei do PSPN/2008 “[...] vem sendo um importante instrumento que vai de encontro à precarização do trabalho do professor, objetivando normatizar a carreira do magistério brasileiro com padrões salariais mínimos comuns a todos os estados e municípios”.

A superação desse embate com a vitória, mesmo que pareça pequena, é representada na luta e continuidade da luta para materialização das políticas educacionais sob os aspectos de remuneração, formação, condições e jornada de trabalho. Quiçá a sua superação na valorização e efetivação dessa, também por meio da afirmação do plano de cargos e carreiras condizente à profissão como valorização do ser humano (XAVIER, 2015).

Xavier (2015, p. 119) buscou responder à questão, se por um lado, foram valorizados o trabalho docente e o vislumbre de melhoria de vida dos professores, “[...]

²³ Governadores dos estados do Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e Ceará.

²⁴ Governadores dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Tocantins e do Distrito Federal.

por outro lado, dentro do sistema capitalista em vigor no país, minimiza a potencialidade do trabalho docente e do professor como ser humano produtor do trabalho educativo nas escolas públicas”.

O estado de Mato Grosso do Sul, no parâmetro adotado para avaliação, em 2014, sobre a hora-atividade, está entre os 7 Estados que cumpriram na íntegra o período para atividades sem o educando da Lei do PSPN/2008. Os demais estados foram: Amapá, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Pernambuco e Piauí (MELO; FRANÇA, 2015, p. 12).

Outro aspecto que entrelaça a Lei do PSPN/2008 com a valorização do professor, não condiz somente à remuneração, envolve as condições de trabalho, de forma digna. Melo e França (2015) apontam a formação intelectual e ética do professor, como importante para constituição de uma identidade e como forma de propiciar a dignidade no trabalho de jornada integral com dedicação do professor de forma exclusiva.

Neste caminho, o PNE/2014-2024, na meta 1 previa a universalização do atendimento na pré-escola até 2016, e a ampliação do atendimento para creche até 2020 em 50%, no mínimo, que impacta indiretamente na contratação de mais professores, e que está articulada à materialização da Lei do PSPN/2008 (BRASIL, 2014).

Em relação aos professores, o PNE/2014-2024, nas metas 15, 16, 17 e 18, preveem o regime de colaboração para formação em nível superior. Formação continuada e 50% dos professores de educação básica com especialização e mestrado/doutorado (BRASIL, 2014).

Destaca-se a meta 17 de “valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE” (BRASIL, 2014, p. 35). Reforçada pela meta 18 ao destacar o tema do “Piso salarial nacional para profissionais da educação básica pública – referenciados na Lei do Piso” (BRASIL, 2014, p. 35).

No parecer do CNB/CEB nº 9 de 12 de abril de 2012, que normatiza a implantação da hora atividade materializada na Lei do PSPN/2008, enfatizou que a carreira profissional, a jornada de trabalho e o piso salarial devem estar articulados para a promoção da valorização profissional. Ao considerar que uma atuação docente de qualidade é estruturada além das aulas, da formação inicial, a permanente qualificação

para as aulas, seja na elaboração de recursos ou em estudos, exige tempo para essas ações e para avaliação dos alunos (BRASIL, 2012).

Em relação especificamente ao piso salarial, no parecer CNE nº 18 de 02 de outubro de 2012 e no *Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020* apontaram que no ano de 2018, 30,6% dos municípios não efetivaram a implementação da Lei do PSPN/2008. Dos 74,2% (4.134) dos municípios que possuem legislação municipal e dos 85,2% (23) estados possuíam, em 2018, legislação que previam $\frac{2}{3}$ da carga horária com educandos (BRASIL, 2020).

Furtado e Aguiar (2019, p. 33) consideram que a hora-atividade é uma conquista histórica por refletir “um complexo processo de luta e resistência docente, que envolve tanto a história individual de cada professor, como a história coletiva de uma categoria”, e necessita da continuidade de resistência enquanto categoria no reconhecimento da profissão e efetivação da lei, pois ainda não é “garantida em todo território nacional”.

Quando correlacionado ao movimento da Lei do PSPN/2008 e implementação que confere a lei da hora-atividade²⁵, percebemos que a indução do artigo 2º, § 4º não abarcava mais meias-verdades, condizia a efetivação da carga horária destinada a hora-atividade de maneira integral. A trajetória da conquista e consolidação desse direito, expresso em lei, contextualiza o não cumprimento dessa normativa e ocorre devido às questões orçamentárias (FURTADO; AGUIAR, 2019).

A efetiva valorização dos professores da educação básica, a priori, repousa na emancipação do professor que compreende seu papel político e social em relação às funções do Estado para as políticas educacionais, e como os interesses governamentais são impostos neste processo, a temporalidade particular de cada região está diretamente relacionada ao movimento sindical e mobilidade docente frente a defesa do direito a hora-atividade (FURTADO; AGUIAR, 2019, XAVIER, 2015).

Rodríguez, Rocha e Valdez (2017, p.150) reportam o contexto em Mato Grosso do Sul, um dos estados que apoiou a ADI n. 4.167, de 27 de abril de 2011 e destacou que:

[...] a luta principal [foi] em relação ao piso estava relacionada ao cumprimento da determinação quanto à carga horária de planejamento. No mês de dezembro de 2008, o governador [André Puccinelli] informou à

²⁵ Termo adotado pelas Autoras para designar as horas de planejamento previstas na carga horária do profissional de educação

FETEMS²⁶ que não voltaria atrás em suas decisões contra a Lei do Piso, mas que cumpriria o que o Supremo Tribunal determinase (RODRÍGUEZ; ROCHA; VALDEZ, 2017, p.150).

A previsão da carga horária destinada ao planejamento já estava prevista no Plano Estadual de Educação/2004, contudo, o “Governo era contrário a este direito trabalhista”, e em uma luta entre a permanência e retirada desse direito (RODRÍGUEZ; ROCHA; VALDEZ, 2017, p.150).

O impacto da implementação da Lei do PSPN/2018, posteriormente ao processo de municipalização, em Campo Grande/MS, foi oficializado pelo Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014, que reestruturou a gestão compartilhada na Educação Infantil. Atribuiu à Semed/MS o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, após um período de muito debate e luta pelo direito da criança à educação (NASCIMENTO; FERNANDES; DELMONDES, 2015).

Com apoio de Fernandes e Fernandes (2015), podemos compreender a motivação de acesso e permanência do aluno, principiada no Ensino Fundamental, visava melhorias no ensino por meio da qualificação profissional e salarial para solução da problemática situada na política de financiamento desigual, em relação “[...] a redistribuição dos recursos vinculados entre os estados e seus municípios” (FERNANDES; FERNANDES, 2015, p. 123).

2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Nos anos de 1930, a oferta na formação em nível superior, para atuar na Educação Infantil, era disponibilizada na Universidade Federal do Rio de Janeiro, no ano de 1931, com o curso de licenciatura em educação pré-escolar e na Universidade Federal do Paraná, nos anos de 1931 e 1938, respectivamente, em continuidade ao movimento nacional a:

[...] Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [instalou] em Porto Alegre a licenciatura em educação pré-escolar, em 1942. Nos anos 50 surgem seis cursos similares: Universidade da Região da Campanha em Bagé, RS (1958) e em Santana do Livramento (1958), Universidade de Sorocaba, SP (1955) e Universidade do Sagrado Coração de Bauru, SP (1954), tendo uma única pública, a Universidade Estadual Mesquita Filho – Unesp de Marília (1959) (KISHIMOTO, 1999, p.67).

²⁶ Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul, criada em 1979 (RODRÍGUEZ, ROCHA, VALDEZ, 2017).

Conforme Silva (1997, p. 8) “[...] o atendimento à criança no Brasil é diferenciado conforme os segmentos de classe”, a distinção entre a dinâmica e os objetivos no atendimento à criança “desde as primeiras décadas da República” permaneceu resquícios, que foram reforçados à medida que a questão econômica se analisava.

O documento “Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil” (BRASIL, 1994), contextualiza a preocupação com a qualidade do ensino brasileiro de maneira geral, analisa a Educação Infantil quanto à sua especificidade de cuidar e educar, da criança, de forma indissociável, importante referência de transformações quanto à profissionalização docente.

A projeção dessa análise proporciona a visibilidade do profissional de Educação Infantil, tais como a reivindicação de melhores condições de trabalho, bem como o plano de carreira condizente à sua atuação, o que inclui melhoria de salário e formação inicial e continuada para realização do trabalho (BRASIL, 1994).

Ações articuladas que, de certa forma, visavam garantir a qualidade da Educação Infantil e efetivaram o direito da criança à educação foram as ponderações resultantes da “análise de questões relevantes para a formulação de uma política de formação dos profissionais de Educação Infantil” proporcionadas no contexto e na junção de vários pesquisadores e estudiosos sobre a temática da Educação Infantil brasileira (BRASIL, 1994).

Em nível nacional, uma das ações estabelecidas pelo Governo Federal foi a elaboração, no ano de 1998, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) específicos por disciplina, como no caso da Educação Física, e por etapa de ensino, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio (CURY, 2002).

Como forma de “materializar um projeto de governo (Fernando Henrique Cardoso) relativo à educação, no que se refere a currículos escolares” dentro de um contexto de superposição de papéis do MEC, “[...] a resultante foi a elaboração dos PCNs como se fossem a tradução do artigo 210 da Constituição Federal”, e sua indicação como norte para uma “formação básica comum” previsto no artigo 9º, inciso IV da LDB/1996, materializado em 1998 (CURY, 2002, p. 190).

Os PCNs apresentaram os conteúdos de forma detalhada e sistematizaram em componentes curriculares para o Ensino Fundamental (língua portuguesa, ciências, história/geografia, matemática, artes e educação física), o que articulou temas e incluiu os procedimentos, conhecimentos e valores. Os embates no processo de elaboração, dos

especialistas, professores em conjunto com os governantes e sociedade, incorporou os temas transversais e desencadeou uma reestruturação na formação inicial nos cursos de licenciatura (CURY, 2002).

Essa transição da caracterização das etapas de ensino e a presença da Educação Infantil, como componente da educação básica posiciona as políticas estabelecidas para as áreas de conhecimento a partir do Ensino Fundamental, e a sua diferenciação na concepção e aplicabilidade na Educação Infantil. Anteriormente à Constituição Federal Brasileira de 1988 havia a discussão e problematização sobre os componentes curriculares, a formação básica comum e currículo mínimo, que vai se materializar em outra temporalidade (CURY, 2002).

No ano de 1994 no mapeamento dos profissionais que atuavam na Educação Infantil brasileira registrou 18,9% como professores leigos (não possuíam segundo grau completo) e em algumas regiões do País chegaria a 1/3 da composição do corpo docente, 56,6% com habilitação em Magistério no segundo grau e 17% com curso superior não especificado (BARRETO, 1994, p. 13). Essa demanda por qualificação docente, foi incorporada na elaboração da Política Nacional de Educação Infantil (PNEI), no período de 2003 a 2005, assim com a inserção dos conhecimentos e experiências, a capacidade de diálogo com as demandas da sociedade ao incorporar os objetivos de reivindicações, conforme aponta Lima e Silva (2015) .

A presença nesse processo de organismos internacionais, de atores estatais e não estatais [CNTE, CONTEE, ANPEd, MIEIB e UNESCO] desvelou um discurso para a racionalização das decisões, interdependente e assimétrica em relação aos recursos, centralidade do governo nas intervenções e controle (LIMA SILVA, 2015; PORTO, 2006).

A síntese produzida por esse processo resultou na publicação do documento “Política Nacional de Educação Infantil: pelos direitos da criança de zero a seis anos à educação” , o que caracterizou como um mediador que possibilitasse alcançar as metas da legislação para Educação Infantil (BRASIL, 2005a; LIMA SILVA, 2015, p. 7).

Nascimento, Fernandes e Delmondes (2015, p. 1180) complementam que a Política Nacional de Educação Infantil aponta a necessidade de “expansão da oferta de vagas, o fortalecimento, das instâncias competentes, de uma concepção de educação e cuidado como aspectos indissociáveis de ações”. Compactuando com a prioridade e “visando à melhoria da qualidade do atendimento nas instituições que oferecem esse tipo de atendimento”.

A relação entre a Educação Infantil e Ensino Superior fica mais perceptível quanto a necessidade dos cursos de formação inicial atender as novas diretrizes curriculares, no caso do curso de Pedagogia, a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006, tinha o intuito de formar professores para a Educação Infantil, também impactou outras licenciaturas, inclusive na Graduação em Educação Física²⁷ (CORSINO; NUNES, 2010).

Na análise do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil) em Mato Grosso do Sul, até o ano de 2014 não havia resolução das situações-problemas apresentadas durante o desenrolar do curso de formação (NOGUEIRA, 2014). Corsino e Nunes (2010) identificaram que a compreensão da criança enquanto produtora e não somente consumidora de conhecimento estava presente nesse processo de reordenamento da matriz curricular do Ensino Superior, ao repensar, rever e estabelecer novas práticas pedagógicas para a Educação Infantil.

Apesar de o material impresso do ProInfantil “[...] contemplar a criança como um sujeito histórico e sociocultural, valorizando o protagonismo infantil e docente, enquanto possíveis agentes de transformação social”, o distanciamento do tutor e a pouca interação entre cursistas e professores impactaram negativamente na formação. Outro aspecto foi o desenvolvimento do curso associado ao trabalho docente, sem a oportuna conciliação nas condições de trabalho como a previsão de carga horária em serviço para a formação, não resultou na condição de valorização do professor de Educação Infantil (NOGUEIRA, 2014, p. 91).

No comparativo de Corsino e Nunes (2010), entre os anos 2000 e 2006, com base nos dados do Censo Escolar, apresentaram uma diminuição gradativa de escolaridade do professor de Educação Infantil, contrária a meta do PNE (2001-2011), que previa ao final do plano que todos os profissionais da Educação Infantil tivessem formação em nível superior, não foi implementada em decorrência da mediação dos governantes municipais que não concretizou a qualificação profissional almejada pelo plano e as normativas da Lei do PSPN/2008 (CORSINO; NUNES, 2010).

A inconsistência ou inexistência de dados, relativos aos profissionais que atuam na Educação Infantil, não é uma questão específica de Mato Grosso do Sul, como aponta Barreto (1994) ao situar essa problemática em âmbito nacional. Como proposta de resolução, caberia ao MEC “[...] o papel de articulação e coordenação, além do apoio

²⁷ por meio da Resolução CNE/CES nº 6, de 18 de dezembro de 2018, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Educação Física.

técnico e financeiro a ações desenvolvidas” na execução da promoção e valorização dos profissionais na Educação Infantil explicitada na Política de Educação Infantil como “uma das ações prioritárias” (BARRETO, 1994, p. 12).

As escolas municipais de Ensino Fundamental, da Rede Pública de Campo Grande/MS, ofertavam turmas para pré-escola, desde 2006, na equipe pedagógica estava presente o professor de Educação Física. Kramer (2019) apresentava em sua pesquisa, realizada no município do Rio de Janeiro, em 2009, a diferença na formação profissional para o atendimento de crianças ligado diretamente à concepção e ao entendimento da finalidade atrelada a esse atendimento.

Apresenta semelhanças em nossa localidade que “[...] enquanto, na pré-escola, a função docente é exercida pelo professor, na creche, esse lugar é ocupado” por pessoas sem formação, considerando que a única diferenciação entre a creche e a pré-escola, pautada na LDB/1996, está relacionada a idade da criança (KRAMER, 2019, p. 57). Ambas são parte da Educação Infantil e a referida lei coloca como finalidade do processo educativo de desenvolvimento integral da criança sem a intenção de promoção ou retenção a etapa ou nível escolar.

Conforme Rosa (2005) compõe que nesse modelo de gestão municipal dos CEIs, o financiamento era oriundo das verbas de âmbito nacional da pasta da Educação e de âmbito estadual da Secretaria de Assistência Social com o pagamento da “alimentação, vestuário, água, luz, telefone e os auxiliares de serviços diversos (ASDs)” (ROSA, 2005, p. 128), um adendo importante, os ASDs eram terceirizados e contratados por meio de convênio com a SELETA²⁸.

A participação da SED/MS, com o quadro do magistério para a Educação Infantil, sistematizou um professor com carga horária de 44 horas aulas semanais para as turmas de 25 crianças na idade de 4, 5 e 6 anos²⁹ com exigência de ter o curso de Magistério, conforme a seguir:

Magistério (Ensino Médio) ou Pedagogia com habilitação no Pré-escolar ou Educação Infantil, ou Magistério/Pedagogia com outras habilitações, desde que tenha um curso específico para trabalhar com crianças de zero a seis anos de idade ou, ainda, Especialização (Lato Sensu) em Educação Infantil (ROSA, 2005, p. 129).

²⁸ Seleta Sociedade Caritativa e Humanitária.

²⁹ No ano de 2002 a criança de 6 anos estava inserida na Educação Infantil, sendo alterado a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, e dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade.

Para compreendermos a composição da equipe de profissionais, no atendimento ofertado a crianças de 0 a 5 anos, em Mato Grosso do Sul, e a interlocução com as influências das concepções de educação e de infância/criança daquele momento histórico, necessitamos analisar a incorporação dos direitos apresentados nas leis em âmbito nacional e a própria estrutura econômica nacional, estadual e municipal.

Necessário rever essa problematização sempre pautada na rede pública e a dificuldade do professor de Educação Física de atuar na Educação Infantil, e por que não ser analisada a mesma questão na rede privada (a não atribuição a competência)? Ambos são formados pelas mesmas instituições e em que momento há a diferenciação? Perguntas que surgem durante o mapeamento e podem ser registradas como um lembrete talvez útil nas futuras pesquisas.

2.3 PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O processo de transição entre as abordagens da Educação Física ao constituir a base de conhecimento, teoria e métodos, inicialmente se apoiou nas ciências biomédicas, principalmente a Psicologia e Desenvolvimento Motor. Com a interlocução com a Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Filosofia e História, a Educação Física revisita e problematiza sua construção histórica elaborando novas perspectivas e abordagens nesse processo (BELTRAMI, 2006; DUARTE; NEIRA, 2021).

Nesse processo inicial, em relação à formação de professores de Educação Física escolar foi historicamente atrelada às concepções de homem e de sociedade. Transitou entre os modelos de influência militar e médica, perspectivas higienista e eugenista, o que impactou em uma formação tecnicista e esportivista³⁰ (RANGEL, 2010).

Apresentava-se uma das dicotomias mais presentes nas discussões, reflexões e resoluções em busca da identidade da Educação Física, e na superação desse contexto

³⁰ Marques, Pereira e Oliveira (2018) enumeram 7 abordagens na Educação Física Escolar: (a) abordagem psicomotora e suas relações da psique humana, desenvolvimento humano integrado aos aspectos mentais, psíquicos e motores; (b) abordagem interacionista-constructivista no sentido do sujeito e o meio considerando a mediação da escola, família e do educador; (c) abordagem desenvolvimentista onde a prioridade do movimento em um modelo taxonômico do desenvolvimento motor na prática pedagógica; (d) abordagem crítico-superadora e conscientiza da divisão de classes para superar as injustiças; (e) abordagem crítico-emancipatória na formação do educando; (f) abordagem Educação Física Plural e o movimento humano construído culturalmente; (g) abordagem Educação Física para a promoção da saúde na atuação com a sociedade sedentária e inativa como resolução de hábitos saudáveis e práticas de atividades físicas. Na Educação Infantil foram mais presentes as abordagens psicomotora, desenvolvimentista e sociologia da infância.

entre a década de 1970 e 1980, que refletiam as ideias conservadoras, ao mesmo tempo que surgia um sentimento forte de corporativismo profissional (BELTRAMI, 2006).

Apesar de a Educação Física estar presente no contexto escolar e refletir as correlações de forças e disputas sociais, bem como as contradições na origem, é necessário buscar a superação destes paradigmas e se tornar um componente da Educação Básica em todas as etapas, conforme previsto na LDB/1996 (BELTRAMI, 2006, p. 10).

Sayão (1999) complementa que essa inserção estava distante, a necessidade de aprofundamento sobre a infância, concepção de criança e de Educação Infantil dentro do currículo de formação de professor de Educação Física, fora insatisfatório ou incipiente, até década de 1990³¹.

Pesquisadores motivaram a discussão e a reflexão desses parâmetros na formação inicial em Educação Física e impulsionaram reflexões e mudanças desde 1970. A materialização, a partir de 1980, com a inserção de disciplinas na matriz curricular da formação inicial relacionada à Educação Infantil (RANGEL, 2010).

Em relação à formação docente de professores de Educação Física, Pupio (2013, p. 22) dialoga com a preocupação com as conjunturas econômicas, políticas e sociais, nos anos de 1980, e os desdobramentos após a regulamentação da profissão. A partir da problematização das “[...] disputas na direção da formação e o estágio de desenvolvimento das forças produtivas a que esta formação atende” por meio da análise crítica e do real processo político e social.

É necessário compreender que a dicotomia entre atividade física e intelectual, são frutos das relações da sociedade, que fraciona e divide as funções no trabalho, e nesta “relação contraditória entre sua identidade social e negação social” é suscitada as “diferentes concepções e práticas de Educação física, porém, todas elas produtos das condições históricas que as engendraram” (BELTRAMI, 2006, p. 19, 12).

A Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998 dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e estabelece na Portaria CONFEF n. 278 de 13 de fevereiro de 2020, em seu artigo 2º como o Licenciado em Educação Física, possuidor de diploma em nível superior, e no artigo 3º define seu campo de atuação na Educação Básica, como componente curricular Educação Física (RIO DE JANEIRO, 2020).

³¹ Silva, Sacardo e Souza (2014) explicam essa construção da Educação Física como área da Educação, ato pedagógico e interação pedagógica, que foi impulsionado pelo fortalecimento da CAPES na década de 1990, e o crescimento exponencial da Educação Física no programas de pós-graduação, principalmente no ano de 2013 nas regiões brasileiras: Centro-oeste 10,71%, Nordeste 10,71%, Sudeste 50%, Sul 28,57%, contudo na região Norte não havia nenhum programa de pós-graduação em Educação Física.

A partir do artigo 26, § 3º da LDB/1996 e Lei n.9.696/1998³² sobre o profissional de Educação Física/bacharel em Educação Física e a definição de campos de atuação, presente na Resolução CONFED n. 046 de 18 de fevereiro de 2002, expandiu a atuação do sistema CREF/CONFED para além da atuação do bacharel³³.

A contradição em atender as demandas da formação ao formar o licenciado para atuação escolar e o bacharel para atuação na saúde e outras áreas fora do ambiente escolar, o contexto apresentado no embate da “hegemonia na condução da formação em Educação Física que mesmo tendo divergências em certas posições uniram forças”, seja para revogar as diretrizes ou reconhecê-las (PUPIO, 2013, p. 8).

Na Resolução do Conselho Federal de Educação n. 03, de 16 de junho de 1987, e Resolução CNE/CES n. 7, de 31 de março de 2004, o contexto dual de formação em Educação Física correspondeu a um campo de disputas e debates sobre a unificação da formação e a fragmentação do conhecimento, aprofundamento teórico-prático nas especificidades de cada formação (PUPIO, 2013).

Um dos aspectos que impulsionaram a regulamentação do profissional de Educação Física, Lei n. 9.696 de 1º de setembro de 1998, foi o número elevado de professores generalistas³⁴ que ministravam aulas de Educação Física em todas as etapas da Educação Básica (SAYÃO, 1999).

Esse movimento de regulamentação da profissão se pautou em outros campos de atuação fora do contexto escolar, e reafirmou de maneira geral a necessidade de formação profissional específica, no caso da Educação a necessidade do professor especialista³⁵, o professor de Educação Física (SAYÃO, 1999).

³² Art. 1º - O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisiocorporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da autoestima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (RIO DE JANEIRO, 2002, p. 1).

³³ O CREF nesse contexto atribuiu seu papel de fiscalizar os professores atuantes na Educação Básica e em Campo Grande/MS, situação que não ocorre em outras licenciaturas por serem de responsabilidade do MEC sua fiscalização.

³⁴ Apoiamos na pesquisa de Dudek (2014, p.43) para definir como “[...] professor generalista o profissional formado sem a especificação de uma área de atuação, mas ao mesmo tempo, atuando como professor durante as primeiras etapas da Educação Básica, ou seja, Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental”.

³⁵ “Professor especialista é o profissional formado para uma determinada área de conhecimento, tal como o professor de Educação Física, formado especificamente em cursos de Educação Física, podendo atuar

O lugar da Educação Física na Educação Infantil é fato legal, não somente pela presença na LDB/1996, mas também pelo direito da criança previsto na Constituição Federal Brasileira de 1988, que gradativamente se inseriu nas redes públicas de ensino, de maneira tardia quando comparada à rede particular de ensino³⁶.

As mudanças ocorridas na formação inicial em Educação Física, após a regulamentação da profissão, ocorrem com temporalidades e formas diferenciadas em cada contexto. Quando analisado o contexto da Educação Infantil nesse processo de formação, Lacerda e Costa (2012, p. 327) concluíram que poucas e genéricas o conteúdo específico da Educação Infantil, “[...] além de uma sobreposição de conteúdos entre as disciplinas”, quando identificadas os subsídios, estes eram contraditórios.

De acordo com Martins (2015), o sucesso para uma formação inicial deve ser alicerçado nas práticas pedagógicas e na pesquisa em práticas colaborativas entre a educação básica e a universidade. Em âmbito nacional, nos parâmetros legais e de formação inicial caracterizam a Educação Física em relação à Educação Infantil, de forma que:

[...] o lugar da Educação Física na Educação Infantil está em permanente disputa, permeada por tensões (disciplinarização da Educação Infantil, fragmentação do conhecimento, exclusividade/especificidade do corpo/movimento) e posições (prescrições curriculares para a Educação Infantil, para os cursos de Educação Física e pela comunidade acadêmica na produção científica) (MARTINS, 2018, p.11).

Reforça que, no contexto atual, a formação em Educação Física para atuar na Educação Infantil deve contribuir “[...] para a materialização de uma concepção de infância que considera as crianças como produtoras de cultura e protagonistas nos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos com a Educação Física” (MARTINS, 2015, p. 10).

Os argumentos contrários à inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, a priori, por esta etapa de ensino, não ter caráter disciplinar e sua organização ser diferenciada, ou ainda o temor de fragmentar o processo de aprendizado da criança, são utilizados para justificar a ausência do professor de Educação Física na Educação Infantil (SILVEIRA, 2015, p. 15).

em qualquer nível da Educação Básica com sua área de intervenção profissional específica” (DUDEK, 2014, p. 43).

³⁶ Palafox *et al.* (2006) entre a criação do CNE no ano de 1995 e as Diretrizes Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física no ano de 2004, estava presente o debate da regulamentação da profissão de Educação Física, e situava dois confrontos: a divisão da formação em Licenciatura e Bacharel em substituição a Licenciatura ampliada ou Licenciatura plena que era oferecida nos cursos de formação inicial, e o pequeno avanço presente na DCNs e permaneceu a lógica de mercado.

Como podemos exemplificar, a incorporação do professor de Educação Física na Educação Infantil da rede pública de Goiânia/GO entre os anos de 2000 e 2001, pode ser considerada como avanço sob a ótica do professor inserido.

Entretanto, sob a ótica da Secretaria Municipal de Goiânia, a justificativa para retirada do professor de Educação Física na Educação Infantil estava pautada na dicotomia corpo e mente. A permanência de apenas um professor com formação em Pedagogia e a ausência de verbas para este fim, faziam com que a Educação Física e Arte fossem retiradas por deliberação da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia/GO (GONZAGA, 2015).

Pelo contrário, Silveira (2015) reforça a ideia da estrutura de conhecimento em nossa sociedade é de característica de disciplinar, com responsabilização dessa fragmentação na ação e prática pedagógica do professor. Nesse sentido, não é apenas a presença de um outro profissional na Educação Infantil, uma vez que o professor de Educação Física, Arte ou Música venham somar nas diferentes áreas de conhecimento.

Outros contextos de inserção ocorreram no Brasil, em diferentes temporalidades, diversas estratégias e organização. Alves (2013) apresentou a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, no ano de 2006, na política educacional implementada por Ilhéus/BA. Com a transição da gestão da Educação Infantil para a Secretaria de Educação Municipal, que anteriormente era subsidiada pela Secretaria de Assistência Social.

Martins (2019) aponta que a estratégia adotada para ampliação de vagas na Educação Infantil, em Niterói/RJ, no processo de municipalização ocorrido entre os anos de 1988 e 2018, representou uma redefinição da identidade da creche e seus profissionais.

Em Maringá/PR, Lima (2013) retratou a necessidade de implementar duas leis municipais³⁷ para legitimar a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. A efetiva inserção ocorrida no ano de 2012, teve respaldo na legitimação, embora se extrapole o que é preconizado em lei, devendo ser acompanhado pela práxis educativa condizente e articulada à proposta da particularidade da Educação Infantil.

Enquanto que Lemos (2019) apresenta semelhança no cenário de inserção do professor de Educação Física por meio de programas no Distrito Federal, como

³⁷ Lei Municipal n. 8.392/2009, de 22 de julho de 2009, Câmara Municipal de Maringá, Estado do Paraná, “artigo 1.º determina, a inclusão da Educação Física como disciplina obrigatória no currículo da Educação Infantil de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, a partir do exercício de 2010” e a Lei n. 8.992, de 29 de julho de 2011, que determinou que as aulas de Educação Física fossem ministradas exclusivamente por Professores de Educação Física.

respostas de outros programas e projetos anteriores, uma proximidade muito grande ao exposto por Lima (2013) embora poucas foram as articulações com a Lei do PSPN/2008.

Tanto Silveira (2015), quanto Gonçalves, Richter e Bassani (2017) apresentam o professor de Educação Física atuante na Educação Infantil ao analisar a relevância da prática docente e a legitimação de sua inserção, bem como a atuação profissional na pré-escola é apontada por diversos autores como inserção na Educação Infantil. A contradição ao situar essa sala de pré-escola inserida na Escola de Ensino Fundamental e com a sua dinâmica de aulas e conteúdo curricular similares ao Ensino Fundamental, e não ao contexto da Educação Infantil.

Basei, Bendrath e Cereja (2018) reforçam que nesse processo de legitimação é necessário sistematizar e qualificar este profissional, principalmente porque a ausência nos cursos de Licenciatura em Educação Física, até pouco tempo atrás, não ofertava disciplinas relacionadas à Educação Infantil de forma mais aprofundada.

A formação do professor de Educação Física, para atuar na Educação Infantil, está em plena transição na reestruturação das grades das universidades para formação inicial. O impacto na reformulação curricular dos cursos de Graduação Licenciatura e Bacharel em Educação Física ocorre de maneira diferente nos diversos contextos do Brasil (MARTINS; MELLO, 2019).

No curso de Educação Física da UFMS, Campus de Campo Grande/MS, a Resolução FAED/Educação Física n. 74, de 03 de dezembro de 2018, reformulou a matriz e estrutura curricular da licenciatura em Educação Física, que desde 1971 atua na formação de professores de Educação Física (UFMS, 2018).

Na Estrutura Curricular no ano de 1998, as disciplinas que citavam a Educação Infantil, especificamente na etapa da pré-escola, foram: Educação Física Escolar, no 3º ano com carga horária anual de 72 horas, Prática de Ensino na Pré-escola, 1º e 2º graus (sob a forma de estágio supervisionado), no 4º ano com carga horária anual de 144 horas. No ementário da disciplina Dança, no 3º ano com carga horária anual de 72 horas, previa o ensino da “dança da pré-escola à universidade” (UFMS, 1998, p.3)³⁸.

A inserção de disciplinas, para além do Estágio Obrigatório em Educação Física na Educação Infantil, ampliou e especificou uma carga horária de 100 horas no 6º semestre. Para as disciplinas optativas foram inseridas: Brinquedo, Brincadeira e Jogo na Educação Infantil, no 8º semestre, com carga horária de 34 horas e também previsto

³⁸ No manual cita a exigência legal para o exercício profissional a necessidade de “registro do diploma junto ao Ministério da Educação e Cultura – MEC” (UFMS, 1998, p. 7).

no conteúdo do ementário das disciplinas Educação Física na Educação Básica I, disciplina obrigatória para o 5º semestre com carga horária de 68 horas, e Aprofundamento em Lutas, disciplina optativa para 8º Semestre com carga horária de 34 horas (UFMS, 2018).

Compactuamos com Silveira (2015, p. 15) que a inserção de “[...] um profissional com formação específica e diferenciada em relação aos detentores do diploma em pedagogia”, e aqui podemos esclarecer a presença do professor de Educação Física, professor de Música, professor de Arte, dentre outros, como proposta de “somar esforços na perspectiva da diversificação de propostas educativas a partir de diferentes olhares e formações”. A Educação Infantil tem uma singularidade diferenciada quando comparada às outras etapas de ensino, o que demanda um olhar distinto sobre suas problematizações (RODRIGUES, 2015).

Conforme já defendido por Sayão (1999) e reafirmado por Rodrigues (2015) e Silveira (2015, p. 15), no qual o foco não é a disciplina, “[...] visando oferecer às crianças um trato com as temáticas referentes ao corpo e ao movimento humano a partir das bases teóricas e metodológicas da Educação Física, visando a ampliação do repertório de vivências das crianças atendidas pela educação infantil”.

Na tentativa de compreender a Educação Física na Educação Infantil, com base em Taffarel (2016, p. 9) que evidencia o “objeto de estudo da Educação Física é a Cultura Corporal”, constituída de uma parte da produção do complexo cultural mais amplo, situado na resposta humana em atender suas necessidades, perceptível na singularidade de cada temática abordada e expressa na linguagem social e historicamente construída.

Deve ser observado e prevalecido neste contexto que:

[...] a cultura, jogo, ginástica, dança, mímica, atividades circenses, esporte, luta e outras do gênero, [reconhecendo-os como elementos e] práticas sociais convertidas em conceitos historicamente formados na sociedade, por existirem objetivamente nas formas de atividade do homem e nos resultados delas, quer dizer, como objetos racionalmente criados (TAFFAREL, 2016, p. 11).

As múltiplas determinações condicionam a vida dos indivíduos na composição do acervo da Cultura Corporal.

Este acervo historicamente construído, socialmente produzido, culturalmente distribuído, pedagogicamente ensinado, transmitido, se manifesta como objetivações culturais determinadas pela dinâmica da relação trabalho-capital, apresentando significados e sentidos assumidos nas relações de produção (TAFFAREL, 2016, p.15).

A percepção da cultura corporal deve ser compreendida como “imediatas, mediatas e históricas” permite contextualizá-las no:

[...] plano dos condicionantes econômicos, políticos, sociais e culturais; nos valores presentes na sociabilidade humana; nas possibilidades de acesso ou não às práticas corporais; na tradição histórico-cultural; nos hábitos e costumes das regiões e territórios; na influência dos meios de comunicação; e, fundamentalmente, na função social da escola, em seu currículo e no trato com o conhecimento na escola e nas aulas de Educação Física (TAFFAREL, 2016, p.15).

Foi percebida na pesquisa de Dudek (2014), a preponderância de conteúdos ministrados na Educação Física para as crianças da Educação Infantil, de “jogos e brincadeiras, do desenvolvimento da criança permeado pela ludicidade”. Assim como, Mello *et al.* (2014, p. 475), que pondera a necessidade de conceber “a criança como sujeito de direitos”.

Dudek (2014) reforça a necessidade de expansão nas “diversas outras manifestações, tais como a ginástica (no que se refere aos movimentos básicos), a dança (com todas as possibilidades que nosso país oferece), o conhecimento sobre o corpo (com as diversas sensações que nos proporciona)”, isto é, existe a necessidade de aprimoramento na formação inicial deste profissional, bem como apontado por Basei, Bendrath e Cereja (2018) ao situar a necessidade de aprimoramento na formação continuada.

Mello *et al.* (2018, p. 25) ao posicionar a “[...] centralidade do corpo/movimento e das brincadeiras nos processos pedagógicos desenvolvidos na [Educação Infantil]”, referenciado nos documentos norteadores da Educação Infantil, colocando a criança no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil, está pautado nas experiências e em sua materialização nas ações corporais.

Essa especificidade e singularidade de interação “[...] com os outros, consigo mesma e com o seu meio” possibilita a construção como coautora no conhecimento e dessa forma afirmando sua identidade, bem como a internaliza e produz cultura, configurando as ações motoras como “parte privilegiada da experiência infantil”(MELLO *et al.*, 2018, p. 25).

Os autores defendem que essa articulação entre:

[...] as manifestações da cultura lúdica infantil, expressas por meio dos jogos e das brincadeiras, constituem o eixo pelo qual o trabalho pedagógico na EI deva se articular. Assim sendo, devido à natureza epistemológica do seu objeto de estudo, de suas práticas pedagógicas acumuladas e dos conhecimentos produzidos, a EF é um campo imprescindível para a primeira etapa da Educação Básica no Brasil (MELLO *et al.* 2018, p. 25)

No entanto, há concepções equivocadas em relação a este lugar da Educação Física na Educação Infantil. Na concepção dos professores pesquisados por Mello *et al.* (2012), entendiam como um período de descanso do professor regente, que estava fora da sala de aula.

Compreendiam a Educação Física enquanto “[...] disciplina auxiliar para atender às demandas da escola”. Reforçada pela adoção de prática pedagógica, por parte dos professores de Educação Física, de um modelo de aula esportivizante divergente do proposto pelas Diretrizes Curriculares Municipais, conseqüentemente, a “desvalorização da educação física” (MELLO *et al.*, 2012, p. 443).

Moraes (2018) retratou em sua pesquisa que quatro anos após a inserção do professor de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil em Campo Grande/MS, embora o foco não fosse a articulação com as Políticas Educacionais, apresentou um contexto relevante para o desenrolar desta inserção e o trabalho docente no coletivo profissional da Educação Infantil.

O processo de identificação da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil é pouco quantificado e detalhado nos censos educacionais, ou permanecem sob acesso rarefeito de algumas Secretarias de Educação municipais (GONÇALVES; RICHTER; BASSANI, 2017).

Dentre as experiências mais significativas e de vanguarda estão os municípios de Florianópolis/SC e Vitória/ES, onde o professor de Educação Física permanece até hoje (GOMES, 2015; MARTINS MELLO, 2019). Gonzaga (2011) retratou uma realidade de incorporação e retirada do professor de Educação Física na Educação Infantil em Goiânia/GO.

Uma das conquistas da Lei do PSPN/2008 é a ampliação no quantitativo docente na Educação Infantil, se nos outros níveis de ensino o mesmo pode ser observado, há uma particularidade na primeira etapa da Educação Básica, a presença do professor com formação em nível superior ainda é incipiente, pois ainda ocorre o atendimento à criança em turmas sem a presença do professor, estando as crianças aos cuidados de Assistentes de Educação Infantil. A inserção do professor de Educação Física em indução da Lei do PSPN assegurou às crianças mais um passo ao direito de acesso ao lazer, atividade física e ao esporte com profissional devidamente qualificado.

Ainda que seja necessária a constante luta dos professores pelo reconhecimento deste direito, equidade salarial, previsto na Lei do PSPN, intercorrendo no mês de

março de 2022 a paralisação em defesa do Piso Salarial aprovado cuja consolidação não foi atribuída aos professores municipais com carga horária de 20 horas semanais, modificada pelo movimento sindical na Lei n. 6.796, de 25 de março de 2022, que alterou a redação do artigo 1º da Lei n. 5.411 de 04 de dezembro de 2014, que dispõe sobre a integralização do valor do piso nacional do magistério por 20 horas em Campo Grande/MS, conforme obrigação prevista pela Lei Municipal n. 5.060/2012.

III – PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O PROCESSO DE INSERÇÃO NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE/MS

Neste último capítulo, o objetivo é caracterizar a Rede Pública Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (Reme), em um breve regresso histórico na Educação Infantil, e analisar o contexto no qual ocorre a inserção do professor de Educação Física enquanto docente das EMEIs.

As estratégias adotadas pela Reme, para a ampliação da participação do Professor de Educação Física nos quadros efetivos das EMEIs, com a implicação da Lei do PSPN/2008 e os impactos na reorganização das concepções teóricas que embasam a elaboração e implantação das políticas públicas na Educação Infantil e Educação Física no município de Campo Grande/MS.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO

Campo Grande é a capital do estado de Mato Grosso do Sul, a maior cidade do Estado, e historicamente seu desenvolvimento esteve atrelada “[...] na pecuária, na extração vegetal e mineral e na agricultura”, fazendo parte da mesorregião Centro-norte de Mato Grosso do Sul, e da microrregião Campo Grande com outras sete cidades (BRASIL, 2017).

Nascimento, Fernandes e Delmondes (2015) apresentam que a história da Educação Infantil em Campo Grande/MS tem seu princípio norteado pela:

[...] ação da assistência social. A primeira creche surge no final da década de 1960, vinculada ao Centro Espírita Discípulo de Jesus, também denominada Fraternidade Educacional Casa da Criança, conveniada com a Prefeitura de Campo Grande. Na década de 1970, são criadas mais instituições filantrópicas, sem fins lucrativos, ligadas diretamente a igrejas ou indiretamente vinculadas a grupos religiosos (NASCIMENTO; FERNANDES; DELMONDES, 2015, p. 1179).

Na década de 1980, o atendimento às crianças foi mediado por meio de projetos e programas de cunho social com a cooperação dos executivos Estadual e Municipal, associado “[...] às ações de Associações de Moradores e nos Clubes de Mães” bem como a organização de pesquisadores e professores da área (NASCIMENTO; FERNANDES; DELMONDES, 2015, p. 1178).

Contudo, essa expansão se dava com número de crianças por turma, que variava de 60 a 100 crianças, no primeiro Programa de Atendimento ao Pré-escolar (PROAPE), gestado pela Rede Estadual de Ensino, ainda sob a perspectiva informal de atendimento. No I Plano Estadual de Educação – 1981/1983, houve a redução no quantitativo de crianças (entre 45 e 60) e a ênfase para qualificar e capacitar os professores como resposta para solucionar as questões apresentadas no plano, ainda que permaneceu o atendimento compensatório e sem qualquer especificidade quanto ao espaço físico e ao trabalho voluntário (ROSA, 2005).

Rosa (2005) e Silva (1997) descreveram uma particularidade do contexto da Educação Infantil, mesmo com dados flutuantes e alguns atendimentos sem qualquer tipo de registro, a qualificação do trabalho ofertado foi o foco das ações do segundo programa para educação em Mato Grosso do Sul, o Programa de Educação pré-escolar (PROEPRE). Somente a partir do ano de 1999, quando foi incorporada a contabilidade nos censos escolares que os dados de quantitativo de crianças atendidas foram próximos à realidade ofertada (ROSA, 2005).

Em 2002, a Rede Pública de Ensino do município de Campo Grande/MS, contava com 29 CEINFs³⁹, indicando que houve uma expansão no atendimento ofertado, eram mantidos pela Secretaria de Estado de Trabalho Assistência Social e Economia Solidária (SETTAS)⁴⁰ em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS) (ROSA, 2005).

Essas ofertas não apresentavam ação ou direcionamento universal, ao articular e implementar as políticas. De maneira geral, as crianças menores de 7 anos foram atendidas em algumas salas de pré-escolas existentes nas redes de ensino Federal, Estadual e Municipal e escolas particulares. Com diferença na carga horária oferecida, para as crianças de 4 a 6 anos, eram atendidas em tempo parcial (4 horas/aulas) nos CEINFs gestados pela SED/MS, enquanto que nos CEINFs gestados pela SETTAS o regime era integral (ROSA, 2005).

Para além das questões pedagógicas, realizamos essas diferenciações sob a ótica dos aspectos políticos, os atendimentos para crianças em âmbito público eram direcionados por concepções assistencialistas, e reforçadas pelos aspectos econômicos e culturais do período. Nesse sentido, o foco estava na solução de problemas de cunho social (cuidar das crianças de níveis econômicos mais defasados) e

³⁹ Nos atuais EMEIs, o quantitativo anterior era de 25 CEINFs.

⁴⁰ Atual Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho (SEDHAST).

trabalhista/econômico (liberação da mãe para o mercado de trabalho) (SILVA, 1997; KRAMER, 2003).

No ano de 2002, Campo Grande/MS contava com apenas 3 instituições estaduais, denominada de CEI, sem previsão de serem incluídas nesse processo de municipalização por ofertar vagas específicas aos filhos e filhas de servidores do Parque dos Poderes⁴¹, do Detran e do Tribunal de Justiça (ROSA, 2005).

Quando focalizamos a discussão na Educação Infantil na Rede Pública de ensino em Campo Grande/MS, há a necessidade de elucidar este contexto, e delimitação do objeto de pesquisa e a exclusão das três referidas instituições⁴², um ponto divergente, comparando-se as 104 EMEIs em Campo Grande/MS. Apesar de serem instituições públicas de atendimento à criança, há contradição em relação há quem atendia e o fato de ofertar as vagas para um grupo específico, por outro lado não eram explicitados os critérios, ou como ocorria esse processo (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

A inserção do professor de Educação Física neste contexto é anterior ao recorte temporal da pesquisa e não faz parte do grupo de EMEI, por ser uma unidade de Educação Infantil da Rede Pública Estadual. Citar a CEI Zedu é compreender a contradição na materialização do direito da criança em Campo Grande/MS, ocorrida de forma a diferenciar o princípio de igualdade de condições de oferta (FERNANDES; FERNANDES, 2015).

A compreensão do movimento regional, relativo aos dados desconexos, com pouca representatividade da singularidade e limitados apenas na análise quantitativa, podem ser resultadas de um conjunto complexo e multifacetado de fatores. Entre os quais, a reformulação frente ao ECA/1990 e o impacto na Assistência Social, que era o foco das ações do Estado para a infância (SIMONETTI; BLECHER; MENDEZ, 1994).

A infância nas relações jurídicas e nas condições materiais reformulou a Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS/1993), que reorganizou seu papel frente às esferas municipais e estaduais (SIMONETTI; BLECHER; MENDEZ, 1994). Kishimoto (1999) reafirma essa situação ao adicionar no tripé normativo e legal de direito da criança⁴³, a influência da criação da Lei Orgânica de Assistência Social e toda

⁴¹ O Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad (CEI Zedu), gerido pela Sed/MS, tem estrutura física e organização diferenciada, desde a sua criação em 1983. Localizado no Parque dos Poderes em Campo Grande/MS, atende 380 crianças na creche e pré-escola (ADERSINO JÚNIOR, 2019).

⁴² Por atender “crianças, de seis meses a cinco anos, filhos de servidores públicos lotados nas secretarias e órgãos do Governo do Estado, no Parque dos Poderes” (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

⁴³ Constituição Federal Brasileira de 1988, o ECA/1990 e a LDB/1996.

sistematização de atendimento da Política de Assistência Social e seus impactos na educação.

Esta relação vai impactar na formação profissional para o atendimento à criança na Educação Infantil e a finalidade de integralidade entre cuidar e educar, devido à própria organização e busca de identidade das Políticas de Assistência Social (KISHIMOTO, 1999). Rosa (2005) qualifica esta afirmativa, no contexto de Mato Grosso do Sul, na década de 1970, a Educação Infantil pública era composta por ações fragmentadas entre a SED/MS e SETTAS.

Cada realidade é desigual, quando situada na questão econômica e social, Corsino e Nunes (2010) apontam que o processo de materialização da oferta e demanda de vagas, ações político-pedagógicas e administrativas, estão articuladas ao impacto de sua efetivação em âmbito municipal.

O processo de municipalização da Educação, ocorrida em Campo Grande/MS, reformulado à medida que o papel⁴⁴ da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, posiciona-se frente às mudanças em âmbito nacional das políticas educacionais, que transferiu para o município a responsabilidade de assegurar a etapa do ensino fundamental (BRASIL, 1996).

A caracterização da Educação Infantil na Reme em Campo Grande/MS, no ano de 2007, é apresentada por Motti (2007) nesse contexto de transição e reestruturação entre as secretarias SED/MS, Secretaria de Estado e Assistência Social de Mato Grosso do Sul, Semed/MS, Secretaria Municipal de Assistência Social/Divisão de Atenção à Infância.

A Reme de Campo Grande/MS contava com 90 CEIs, com capacidade de atendimento para 14.771 crianças, no ano de 2007, sob gestão da Secretaria Municipal

⁴⁴ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, art. 8º: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino”.

§ 1º Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.

§ 2º Os sistemas de ensino terão liberdade de organização nos termos desta Lei.

Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; [...]

Os arts. 10 e 11 complementam essa incumbência em relação ao campo educacional de cada ente da federação.

“Destinação prioritária de recursos para a educação básica, por intermédio do FUNDEB, art. 60 ADCT (regulamentado pelas Leis 11.494/07 e 9.424/96), [...] “Melhoria de condições de trabalho por via de recursos do FUNDEB, art. 60 ADCT” (RANIERI, s.a., p. 264-265)

de Assistência Social (87 CEIs), foram 82 distribuídos entre a esfera estadual e municipal, sendo 29 municipalizados (MOTTI, 2007).

A etapa da pré-escola foi ofertada nas 85 escolas municipais de Ensino Fundamental⁴⁵, no ano de 2007, as 215 salas estavam distribuídas em 78 escolas na zona urbana e 2 escolas na zona rural, com um total de 5.246 matrículas (MOTTI, 2007).

A oferta por instituições não-governamentais que contavam “[...] com 24 creches subvencionadas, organizações não-governamentais que [recebiam] repasse financeiro, 38,78% per capita do fundo municipal de assistência social, conforme dados [acessados em dezembro de 2007] da Secretaria Municipal de Assistência Social/Divisão de Atenção à Infância” (MOTTI, 2007, p. 82).

Conforme apontado por Fernandes e Fernandes (2015, p. 133), a Educação Infantil da Reme em Campo Grande/MS não foi contemplada no processo de universalização, não atingiu a meta de atendimento para crianças até 3 anos, explicitadas no Plano Municipal de Educação 2007-2016, somente 30,4% destas crianças tinha acesso, metas que estavam longe de acontecer, em 2007, quando começa o processo de municipalização da Educação Infantil (FERNANDES; FERNANDES, 2015, p. 133).

No quadro 4 foram organizados os dados referentes à Educação Infantil na Reme, por ano, quantidade de EMEI, comparativo do atendimento em nível municipal, estadual e privado, além de demonstrar a demanda por vagas. Alguns dados não foram disponibilizados online nos relatórios de avaliação do município, como no caso da demanda por vagas entre os anos de 2016 e 2020.

Quadro 4 – Número de EMEI em Campo Grande/MS

Ano	Quantidade de EMEI	Total de Crianças Atendidas			Total Geral	Demanda por Vagas
		Municipal	Estadual	Privada		
2013	91	23.966	352	10.544	34.862	25.021
2014	100	22.807	399	11.355	34.561	10.116
2015	99	24.063	454	11.658	36.175	18.114
2016	99	25.077	428	11.552	37.057	----
2017	99	27.220	449	11.484	39.153	----
2018	101	29.153	429	10.931	40.513	----
2019	102	30.366	380	11.004	41.750	----
2020	104	31.145	355	9.912	41.412	----

Fonte: LDE (2021a, 2021b, 2021c); CAMPO GRANDE (2016b, 2017a, 2018, 2019) Organização: Elaborado pela autora (2022).

A reflexão sobre o quantitativo no ano de 2014-2013, é perceptível uma diferença no total da demanda por vaga, que problematiza os dados pouco detalhados,

⁴⁵ Apenas 5 escolas não possuíam salas para turmas de pré-escola (MOTTI, 2007).

haja visto que a não obrigatoriedade da criança menor de 4 anos estar matriculada pode possibilitar uma leitura de evasão deste grupo da lista de espera, uma rotatividade constante, talvez pela dificuldade de conseguir a vaga solicitada e a organização familiar para resolver a questão.

Outra questão que pode ser analisada foi a demanda aumentada gradativamente na esfera municipal em contraposição a pouca estrutura de atendimento, ou nenhuma como nos anos de 2015, 2016 e 2017, que interpôs questões quanto a qualidade no atendimento, a superlotação das salas, início do processo inclusivo na Educação Infantil e mesmo assim o alto índice de demanda por vaga, no ano de 2021 foram contabilizados 4.656 crianças na espera por vagas, informação disponibilizada no site da Semed/MS (CAMPO GRANDE, 2022).

A taxa de atendimento na Reme em Campo Grande/MS na etapa da Educação Infantil, referente ao ano de 2015 demonstra o índice de 34,46% na creche (0 a 3 anos) e na pré-escola (4 e 5 anos) foi de 91,37% (LDE, 2021d). O número de crianças fora da escola (demanda por vaga) no ano de 2015 apresentava o total de 18.114 crianças que não estavam matriculadas na Educação Infantil em Campo Grande/MS, essa demanda por vagas foi maior na idade de 0 a 3 anos, com o número expressivo de 16.346 crianças, enquanto que as crianças com 4 e 5 anos apresentavam o número de 1.768 crianças (LDE, 2021b).

Percebemos que as ações pautadas para a universalização e obrigatoriedade no acesso da faixa etária de 4 e 5 anos do município de Campo Grande/MS, foi adotar o período parcial para permanência das crianças com 4 anos, reformulando o atendimento para esse grupo que até 2019⁴⁶ era em turno integral nas EMEIs.

Para melhor compreensão da organização e rotina da EMEI que faz parte da REME foi detalhado, no quadro 5 a organização das turmas por período, idade e as pessoas envolvidas no atendimento direto à criança, que demonstra o impacto da reestruturação da Educação Infantil em Campo Grande/MS em atendimento a Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009, ao determinar aos municípios a efetivação da universalização da educação para a faixa etária dos 4 aos 17 anos até o ano de 2016.

⁴⁶ A mudança ocorrida no final do ano letivo de 2019 e implementada no ano de 2020, impactando em 60 EMEIs que deixaram de atender as crianças de 4 e 5 anos em tempo integral, buscando assim uma forma de ampliar a oferta de vagas e diminuir o déficit na demanda de vagas para a pré-escola.

Na estrutura da Reme, a Educação Básica em Campo Grande/MS, no ano de 2021, é formada por 98 Escolas de Ensino Fundamental e 104 Escolas Municipais de Educação Infantil (CAMPO GRANDE, 2021).

Quadro 5 – Organização por Grupos na EMEI e distribuição de adultos no atendimento

Grupo		Período	Idade	Distribuição por horas no atendimento à criança			
				Professor Pedagogo	Professor Educação Física	Professor Arte	Assistente Educação Infantil
Grupo 1	Grupo 1 I	Integral	4 meses a 1 ano e 6 meses	13 h/a só um período	Não tem	Não tem	40 horas
	Grupo 1 II	Integral	1 ano e 6 meses e 2 anos	13 h/a só um período	Não tem	Não tem	40 horas
Grupo 2		Integral	2 e 3 anos	13 h/a só um período	1 h/a	Não tem	40 horas
Grupo 3		Integral	3 e 4 anos	13 h/a matutino 13 h/a vespertino	2 h/a	Não tem	40 horas
Grupo 4		Parcial	4 e 5 anos	13 h/a só um período	4 h/a	3 h/a	Não tem ⁴⁷
Grupo 5		Parcial	5 e 6 anos	13 h/a só um período	4 h/a	3 h/a	Não tem

Fonte: Campo Grande (2021) Organização: Elaborado pela autora (2022).

Conforme Plano Municipal de Educação de Campo Grande/MS (PME) 2015-2026 “em torno de 28% desta demanda será absorvida pela rede particular, o que leva em conta historicamente o percentual” de quem frequenta tais instituições, e expressa a permanente disputa entre público e o privado na etapa da Educação Infantil (CAMPO GRANDE, 2015, p. 7).

Fernandes, Alves e Viana (2021, p. 145) sinalizam que entre os anos de 1997 e 2016, o sistema de conveniamento e a relação público-privado, que “[...] o direito a uma educação de qualidade foi substituído por interesses mercantis, [...] educação inserida nesse contexto não é mais compreendida como um serviço de exclusividade do Estado” principalmente na composição da equipe que atende a criança.

A expressão dos dados catalogados impõe uma leitura mais ampla que a análise de números, e problematiza as questões econômicas, sociais e educacionais, que socializa as metas do PME 2015-2026 e cruza os dados com base no Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

Dessa forma, as matrículas na Educação Infantil em Campo Grande/MS, com adoção do período parcial acima mencionado, no ano de 2019, por turno matutino

⁴⁷ Nas turmas do Grupo 4 e 5 não tem Assistente Educação Infantil, quando há criança com deficiência é encaminhado pela Semed/MS uma Assistente Educação Inclusiva.

atingiu o número de 7.485 matrículas, e no turno vespertino com 8.162, ambas correspondentes às turmas de crianças com idade de 4 e 5 anos, em atendimento em turno parcial. As 14.537 matrículas em turno integral correspondem às crianças de 0 a 3 anos (LDE, 2021a).

Com base nos dados, do ano de 2019, do Censo Escolar/SED/MS, Campo Grande/MS representa um percentual na oferta da rede pública municipal no Estado de 24,57%, seguido pelo município de Dourados com representatividade de 8,58%, o município de Três Lagoas com 4,55%, os municípios de Corumbá e Ponta Porã com 3,12% cada (MATO GROSSO DO SUL, 2019).

No ano de 2020, o total de crianças atendidas (41.412) estão divididas em rede Municipal (31.145), rede Estadual (355) e rede privada (9.912). Na rede Privada a subdivisão em: conveniada sem fins lucrativos (2.815), não conveniada sem fins lucrativos (317) e não conveniada com fins lucrativos (6.780) (LDE, 2021c).

Compartilhar o detalhamento dos dados, no atendimento da Educação Infantil em Campo Grande/MS, ajuda a compreender dois aspectos relevantes. Primeiro, o atendimento ofertado na rede pública apresenta número maior que a rede privada. Segundo, que o atendimento na creche (19.077) ainda é inferior ao comparado à Pré-escola (22.335) (LDE, 2021c).

Por fim, quando comparamos com a lista de espera por vagas em EMEIs, no ano de 2021, há o total de 4.656 cadastros⁴⁸, 29 requisições para pré-escola e 4.627 para a creche, reafirmando a centralidade no atendimento da pré-escola até porque este atendimento deveria ser universalizado até 2016 e é obrigatória a sua oferta (CAMPO GRANDE, 2021).

3.2 O PAPEL DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO NA INSERÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O Conselho Municipal de Educação é um “órgão colegiado, integrante da estrutura do poder público municipal, compondo o sistema municipal de ensino de Campo Grande/MS, exercerá funções consultiva, normativa e deliberativa”, conforme artigo 171 da LOM/1990, no compartilhamento dos “objetivos e responsabilidades na defesa da educação como direito social, com vistas ao pleno e qualificado atendimento aos direitos da população” (CAMPO GRANDE, 1990, p. 38).

⁴⁸ Dados de 28 de junho de 2021.

Na organização e na sistematização do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS, os atos deliberativos refletem como esse processo da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, efetivado no ano de 2014, e como em alguns momentos esteve próximo de ocorrer, em outros foi adiado.

Na deliberação CME/MS n. 429, de 10 de novembro de 2005, o artigo 5º estabelece “[...] a formação de docentes para atuação em Educação Física, na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio das instituições de ensino do Sistema Municipal de Ensino, será a de nível superior, licenciatura plena em Educação Física”.

Essa normativa estava alinhada à LDB/1996 e Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998 que regulamentou a profissão de Educação Física. Designada na Portaria CONFEF n. 278, de 13 de fevereiro de 2020 no artigo 2º, inciso I “Licenciado: Profissional que possui diploma de curso de graduação em Educação Física” e inciso III “[...] com base nas Resoluções do Conselho Federal de Educação nº 03/1987 e anteriores” (RIO DE JANEIRO, 2020, p. 2).

Entretanto, a Deliberação CME/MS n. 638, de 4 de julho de 2007, altera dispositivos do artigo 5º, passou a vigorar com a adição de 4 parágrafos, ao admitir na Educação Infantil a presença de “[...] professor habilitado em Pedagogia ou Ensino Médio, na modalidade Normal”, e este professor também poderia “[...] se responsabilizar pela Educação Física” (CAMPO GRANDE, 2007b).

Entre os argumentos no contexto da formação para atuar na Educação Infantil e as reformulações das matrizes curriculares nos cursos de licenciatura de maneira geral, pode-se considerar um retrocesso quando comparada a Deliberação CME/MS n. 429, de 10 de novembro de 2005, que pontuava a redação do artigo 5º sobre a formação para atuação docente em Educação Física. Ao reafirmar que a Educação Infantil necessita de professores com formação adequada (BASEI; BENDRATH; CEREJA, 2018).

A LOM/1990 do município de Campo Grande/MS também incorpora em diferentes momentos as mudanças ocorridas nas políticas educacionais, sejam em âmbito nacional, estadual ou municipal. A Ementa Municipal n. 28, de 14 de julho de 2009, altera o artigo 178 ao considerar que: “A Educação Física é componente curricular obrigatório na Educação Básica, em todos os níveis, para as escolas integrantes da rede municipal, ressalvados os casos de prática facultativa da educação física previstos em lei”.

Outra alteração, na LOM/1990, foi o artigo 179, ao se referir à formação docente e forma de seleção para atuação:

A educação infantil deverá contar com profissionais com habilitação específica em nível superior de licenciatura plena. Parágrafo único. O professor de educação infantil das instituições públicas será selecionado por meio de concurso público para o cargo de professor de educação infantil (CAMPO GRANDE, 1990).

Como observado, a regulamentação para a inserção do professor de Educação Física nas Escolas Municipais de Educação Infantil era prevista pelas normativas de âmbito nacional e municipal, contudo o processo de efetivação e implantação ocorreu somente no ano de 2014.

Em outras palavras, a inserção do professor de Educação Física no quadro docente das EMEI apresentou um contexto de disputas. Em âmbito nacional, vários Projetos de Lei tiveram como finalidade a inclusão ou alteração de artigos da LDB/1996, para explicitar a formação do profissional de Educação Física, já previsto em lei, com ressignificação da formação para correção dos posicionamentos equivocados como apresentado pela deliberação supramencionada.

O Projeto de Lei n. 4.398, 27 de novembro de 2008, propunha alteração do artigo 26, § 3º, da LDB/1996, para especificar a formação inicial em licenciatura em Educação Física para atuar na educação (LIMA, 2011). Na Indicação n. 2.808, de 24 de abril de 2013, interposto pela Câmara Municipal de Campo Grande/MS, justificava a inserção do professor de Educação Física, conforme cita o artigo 26, § 3º da LDB/1996 (STEPHANINI, 2013).

Reconhece-se que quando ofertada às práticas corporais por outro professor, sem a formação em Educação Física, não poderia ser considerada como a disciplina de Educação Física (BASEI; BENDRATH; CEREJA, 2018).

Ponderamos que a regulamentação da profissão, pela Lei n. 9.696, de 1º de setembro de 1998, fracionou a área de atuação do graduado em Educação Física em três tipos de profissionais habilitados e credenciamento junto ao CREF, no artigo 2º, como somente⁴⁹:

⁴⁹ Ponderamos as controvérsias da exigência de filiação junto ao CREF para atuar na Educação Básica, e a esfera que executa essa regulação dos professores da escola que são normatizados pelo MEC. Neira e Borges (2018) analisaram a Educação Física Escolar e as recomendações do Conselho Federal de Educação Física (CONFEF) de maneira a desvelar a face oculta do referido documento e as conjunturas em relação às políticas educacionais para a Educação Física, fundamentada em concepções equivocadas é preocupante e necessita de constante vigilância e luta. A ingerência na cobrança de taxa anual, em 2022 no valor de R\$ 603,07, para atuar nas escolas não condiz quando comparados aos demais professores formados em Pedagogia, História, Letras, Matemática, ou ainda problematiza quais os benefícios dessa taxação. Taffarel et. al (2021) destaca a ADI n. 3.428/2005, que houve início do julgamento pelo Supremo Tribunal Federal no dia 3 de abril de 2020 referente aos artigos 4º e 5º da referida lei.

- I - os possuidores de diploma obtido em curso de Educação Física, oficialmente autorizado ou reconhecido;
- II - os possuidores de diploma em Educação Física expedido por instituição de ensino superior estrangeira, revalidado na forma da legislação em vigor;
- III - os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física (BRASIL, 1996, art. 2º).

Na Deliberação n. 1.279, de 4 de novembro de 2011, que tinha por objetivo definir as “[...] diretrizes para matrícula na educação infantil, nas instituições do sistema municipal de ensino e dá outras providências” foi organizada em 6 artigos para designar assuntos pontuais para o funcionamento das Escolas Municipais de Educação Infantil (CAMPO GRANDE, 2011b).

A primeira deliberação que insere o professor de Educação Física e Arte como parte do corpo docente da Educação Infantil (artigo 5º, inciso IV, § 2º), é a Deliberação n. 1.637, de 06 de fevereiro de 2014, apresentavam em 15 artigos as mesmas orientações quanto à organização, ao credenciamento e ao funcionamento das EMEI. Contudo, com menos detalhamento e informações que refletem as mudanças ocorridas nesse contexto (CAMPO GRANDE, 2014a).

A mudança estabelecida nesta Deliberação do Conselho Municipal de Educação teve relação com a audiência pública, que discutiu o número de aulas de Educação Física em todos os níveis nas escolas municipais de Campo Grande/MS, reunião convocada pela Comissão Permanente de Educação e Desporto⁵⁰, no dia 14 de maio de 2013⁵¹ (CAMPO GRANDE, 2013).

Com a composição da mesa de 8 participantes, entre eles um representante do Conselho Municipal de Educação e um outro do Conselho Regional de Educação Física/MS, com o registro de 25 pessoas, dentre eles coordenadores e professores dos cursos de Educação Física das universidades Anhanguera/Uniderp, UCDB, UFMS e Faculdade Funlec.

Na abertura, os professores convidados da UCDB⁵² fizeram uma fala sobre “a importância da atividade física nas escolas e para entendermos melhor a situação da

⁵⁰ Vereadores que compunham a Comissão: Juliana Zorzo (presidente), Carla Stephanini (vice-presidente), Alceu Bueno, Coringa e Eduardo Romero.

⁵¹ Foram encontrados alguns entraves para acesso a maiores informações pelo site da Câmara Municipal de Campo Grande e do Conselho Regional de Educação Física (CREF/MS). Na Câmara Municipal de Campo Grande foi a ausência da pauta desta reunião e dos diários legislativos anteriores ao ano de 2017. Foi solicitado por meio de contato telefônico e por e-mail ao CREF/MS e à Câmara Municipal de Campo Grande. O CREF/MS respondeu que o acesso a ATA ou pauta da Reunião era de responsabilidade da Câmara Municipal de Campo Grande. Foi encaminhado um e-mail para o setor de assessoria de imprensa e disponibilizado a ATA da Audiência Pública pela diretoria legislativa dentro do período de 16 dias.

⁵² Valmir Moisés Rabel, representando a coordenadora do curso de educação física da UCDB e Fabiany Macedo, professora do curso de Educação Física.

educação física no Brasil hoje, e essas perspectivas devem acontecer mudanças”, a necessidade de repensar Educação Física e compreender a preconização da Organização Mundial de Saúde, para o mínimo de 5 aulas (CAMPO GRANDE, 2013, p. 1).

O mediador⁵³ da mesa expôs que a Audiência Pública tem a possibilidade de escuta da sociedade para “colhermos dados [...] elaborar indicações, requerimentos, projetos de leis e [...] dar encaminhamento adequado conforme as demandas apresentadas pelo público” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 2).

A representante da Universidade Anhanguera/Uniderp⁵⁴ problematizou que a devida importância da Educação Física na escola está articulada à percepção e ao sentido que a própria gestora tem da Educação Física e da atuação do professor de Educação reflete neste significado de incentivo, investimento e valorização ou então de alienação (CAMPO GRANDE, 2013).

Outra problemática apresentada pelo representante da Faculdade Funlec⁵⁵, foi a ausência do número de aulas de Educação Física e a regulamentação do CME/CG em 2005, que foi esclarecido pelo mediador da reunião, que o papel do Executivo em regulamentar e que estavam naquele momento exercendo o papel da “Casa de leis [fazer] a discussão, [apresentar] as propostas, [encaminhar] por meio de projetos ou por requerimentos algumas propostas de soluções” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 5). A Semed/MS é “quem normatiza a distribuição dessa carga horária”⁵⁶ (CAMPO GRANDE, 2013, p. 9).

Foi esclarecido pela vice-presidente do Conselho Municipal de Educação que a Resolução 2.517, de 19 de janeiro de 2012, estabeleceu a quantidade de três aulas de Educação Física nas escolas estaduais para as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, turmas do primeiro ao quinto ano, especificou que deveriam ocorrer em dias distintos e não germinadas. Do sexto ao nono ano duas aulas semanais de Educação Física, e para o ensino médio uma aula, não especificando o número de aulas para o ensino municipal (CAMPO GRANDE, 2013).

A demanda por aumento de aulas das diversas disciplinas escolares, inclusive de Educação Física, e em contraponto aos treinamentos e às atividades complementares ofertados, foram problematizados pelo representante da SED/MS⁵⁷. Além da

⁵³ Eduardo Romero, vereador.

⁵⁴ Denise Jovê, Coordenadora do curso de Educação Física da Universidade Anhanguera/Uniderp.

⁵⁵ Jairo Ricardes Rodrigues, Coordenador do curso de Educação Física da Faculdade Funlec.

⁵⁶ Alelis Izabel de Oliveira Gomes, vice-presidente do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS.

⁵⁷ Rafael Presotto, representando a Secretária de Estado de Educação, senhora Maria Nilene Badesca Costa.

responsabilização do profissional de Educação Física, “[...] não basta a quantidade e sim a qualidade da aula que está sendo dada” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 7).

No resgate histórico do contexto municipal⁵⁸ e a participação de alguns membros da mesa no desenvolvimento da Educação Física em Campo Grande/MS, houve a percepção da transição em diversos contextos e interpelação da biografia pessoal e profissional. Por mais que haja a necessidade de repensar a Educação Física, no âmbito legislativo ainda persistem as dificuldades que “a implantação da educação física requer, sobretudo, interesse e vontade política” (CAMPO GRANDE, 2013, p. 14).

Contudo, em uma aula de educação física, com duração de 50 minutos, tem que desenvolver o conteúdo da atividade física, cultural corporal, as habilidades e aptidões dos alunos integralmente, e em contra turno os projetos ofertados com intuito de ações sociais, como pode ser contemplado com a atual estrutura⁵⁹? (CAMPO GRANDE, 2013)

Ao incorporar as cinco aulas de Educação Física não geminadas e ao considerar a aplicabilidade da Lei do PSPN/2008, se computarmos às 20 horas semanais, somente 13 horas aulas seriam em sala, e como se aplicaria esse quantitativo? É uma questão nacional relacionada a todas disciplinas, e para possível solução seriam necessários: investimento, ampliação das escolas em tempo integral, e a questão da formação inicial e continuada⁶⁰ (CAMPO GRANDE, 2013).

As conquistas dos professores em Campo Grande/MS, para o piso nacional para 40 horas e também para 20 horas, são importantes, contudo, o contexto da Audiência Pública estava focalizado no ensino fundamental, quando foi citada a educação infantil, falou-se da pré-escola absorvida no ensino fundamental descaracterizando-a (CAMPO GRANDE, 2013).

No encerramento da Audiência Pública, com a ausência do representante da Semed/MS, foram solicitados esclarecimentos da comissão à Semed/MS: quantos professores de educação física estavam atuando na Reme, em 2013, quais práticas esportivas ofertadas pela Reme e quais atividades ocorrem por convênios? (CAMPO GRANDE, 2013)

A ausência dos professores da Educação Física que atuam na Reme, para perfilar a realidade no município e delegar as necessidades para atuação nas escolas, somou-se a presença dos componentes da mesa que já desenvolveram outras funções em

⁵⁸ Silvio Lobo, conselheiro assessor jurídico do CREF11/MS-MT.

⁵⁹ Charlot Rosa Higa, acadêmica do curso de Educação Física da UFMS.

⁶⁰ Kelly Fabricia, conselheira do CME/CG.

órgãos públicos e conselhos, que participaram do processo de implementação inicial da Educação Física ou da Educação em Campo Grande/MS, na defesa e conquista dos direitos dos professores, evidenciando uma fragilidade na problematização e diálogo com a realidade do contexto mais contemporâneo.

Prevaleceram as concepções de Educação Física das questões sociais, biológicas e esportivas no contexto da Audiência Pública. A participação coletiva da proposta pedagógica fundamenta e caracteriza o trabalho da escola, além da participação e mobilização de todos no conhecimento deste documento. Percebeu os impactos dessa Audiência Pública como o exposto pelo CME/CG e a própria inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

A partir do ato normativo deliberado pelo Conselho Municipal de Educação de Mato Grosso do Sul - CME/MS n. 1.637, de 6 de fevereiro de 2014, a Arte e Educação Física ao contexto da Educação Infantil foi integrada (Capítulo 2, artigo 5º, parágrafo 2º). A norma contemplou na prática⁶¹ a atuação do professor com formação em Arte para as turmas de 4 e 5 anos, e do professor com licenciatura em Educação Física para nas turmas de 2 a 5 anos (CAMPO GRANDE, 2014a).

Em âmbito municipal, a deliberação CME/MS n. 1.637 de 6 de fevereiro de 2014, reposicionam o currículo da Educação Infantil, dos profissionais docentes em sua composição com formação específica para atuar nas aulas de Arte e Educação Física. Ao retificar e

[..] considerar indivisíveis as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

§ 1º As práticas definidas na proposta pedagógica dispensam a elaboração de matriz curricular.

§ 2º A Arte e a Educação Física fazem parte do currículo da educação infantil, conforme legislação em vigor (CAMPO GRANDE, 2014a, p. 12).

A sistematização da organização da Rede Pública Municipal de Educação Infantil, no município de Campo Grande/MS, pode ser apresentada por meio das deliberações do Conselho Municipal de Educação. Outra inserção que fundamenta e reestrutura o trabalho docente na Educação Infantil foi a presença de um coordenador nas instituições com mais de 80 crianças matriculadas⁶² (CAMPO GRANDE, 2020a).

O artigo 13 da Deliberação CME/CG/MS n. 2.463, de 5 de março de 2020, sistematiza a oferta de pré-escola em tempo parcial (4 horas diárias) e creche (de 7 a 10

⁶¹ Essa sistematização não é colocada na referida deliberação.

⁶² Deliberação CME/CG/MS n. 2.463,5 de março de 2020, artigo 20, parágrafo 3º.

horas). Acrescenta-se que no artigo 11, o número de crianças em relação ao número de professores:

- I- um professor para até 8 (oito) crianças com idade até 2 (dois) anos;
- II- um professor para até 15 (quinze) crianças de 3 (três) anos;
- III- um professor para até 20 (vinte) crianças de 4 (quatro) anos;
- IV- um professor para até 25 (vinte e cinco) crianças de 5 (cinco) anos (CAMPO GRANDE, 2020a).

As diferenças notadas nas deliberações do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS, à medida que a Educação Infantil foi assumida exclusivamente pela Secretaria Municipal de Educação, houve expansão e aprimoramento em sua estrutura. A Deliberação CME/CG/MS n. 2.463, de 5 de março de 2020, foi composta por 64 artigos que detalham a organização, credenciamento e funcionamento das Escolas Municipais de Educação Infantil.

Outro respaldo para essa inserção é apresentado da Lei do PSPN/2008 no artigo 2º que determina que para atuação docente a exigência de formação em nível superior, licenciado em Educação Física, no parágrafo 2º categoriza:

[...] por profissionais do magistério público da educação básica entendem-se aqueles que desempenham as atividades de docência ou as de suporte pedagógico à docência, isto é, direção ou administração, planejamento, inspeção, supervisão, orientação e coordenação educacionais, exercidas no âmbito das unidades escolares de educação básica, em suas diversas etapas e modalidades, com a formação mínima determinada pela legislação federal de diretrizes e bases da educação nacional (BRASIL, 2008, p. 1).

No percurso percorrido, entre o processo de implantação das Leis mencionadas e a materialização na escola, apresentam temporalidade diferentes, o arcabouço legal necessita de reformulações e demanda uma constante observação por parte da sociedade civil, neste caso em particular dos profissionais da educação para a efetivação plena de seus direitos sejam consolidados.

3.3 OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM CAMPO GRANDE/MS

Ao abordar a atuação do professor de Educação Física em EMEI em Campo Grande/MS até o ano de 2021, foram contextualizados dois aspectos que serão detalhados. O primeiro foi a reformulação dos documentos orientadores para prática docente na EMEI, que também envolveu outros profissionais. No segundo aspecto, a

reestruturação da carga horária e estrutura física das EMEIs no processo de adequação ao compimir as determinações da Lei do PSPN/2008.

A reformulação ocorrida em âmbito da Semed/MS, durante esse processo de inclusão da Educação Infantil na Reme e posteriormente a inserção do professor de Educação Física nas EMEIs, foi a elaboração de documentos normativos para EMEIs e em específico para os professores inseridos nesta etapa. A Semed/MS é composta por 4 unidades organizacionais de atividades operacionais. A Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais é um órgão diretamente subordinado à Secretaria Municipal de Educação (CAMPO GRANDE, 2021).

A Superintendência de Gestão e Normas do Município participou da elaboração dos documentos em âmbito municipal, além de orientar, planejar, coordenar e supervisionar as ações e normativas estabelecidas pela Semed/MS quanto às Políticas Educacionais e demandas de trabalho, desenvolvidas no âmbito pedagógico, bem como estabelecer parcerias para acesso e qualificação profissional (CAMPO GRANDE, 2021).

No período posterior à inserção do professor de Educação Física nas Escolas de Educação Infantil de Campo Grande/MS, a Superintendência de Gestão e Normas do Município apresentou “[...] um documento curricular que respeita a diversidade e a heterogeneidade características do nosso município”, com o título “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar”, impulsionado pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para Educação Infantil, homologada em dezembro de 2017 (CAMPO GRANDE, 2017b, p. 1)

Uma particularidade desse documento é a presença do sexto campo de experiências e conhecimentos “Mundo Social e Natural: Investigação, relação, transformação e preservação”, que visa valorizar a identidade cultural regional, ampliar o repertório de experiências de interação, cuidado, preservação e de reconhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade, ao repensar a diversidade cultural (CAMPO GRANDE, 2017b).

Outros três documentos foram publicados pela referida superintendência, no ano de 2020: “Referencial Curricular – Reme – Volume 1 - Educação Infantil”, “Referencial Curricular – Reme – Volume 3 - Linguagens Arte” e “Referencial Curricular – Reme – Volume 4 – Linguagens Educação Física”, distribuição on-line, são os primeiros documentos para subsidiar a atuação docente dos professores de Educação Física e Arte na EMEI da Reme (CAMPO GRANDE, 2020b, 2020c, 2020d).

Contrariamente ao que sugere o título, o referido documento para Educação Física apresenta mais similaridade com a Educação Física Escolar desenvolvida no Ensino Fundamental do que especificamente da Educação Física para a Educação Infantil, na estruturação do documento estar diferenciado quando comparado a BNCC da Educação Infantil que é a base para o referido documento. Ao substituir os documentos adotados até o ano de 2020, para subsidiar essa atuação as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil” (DCNEI/2009) e as “Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar” (CAMPO GRANDE, 2017b)

Outra sistematização na Semed/MS foi incorporar o professor de Educação Física, na equipe técnica-pedagógica da Gerência da Educação Infantil Municipal, responsável pela orientação técnica e pedagógica aos docentes da Educação Infantil. O Gerência da Educação Infantil Municipal é subordinado a Superintendência de Gestão e Normas do Município, compete, entre outras ações:

[...] construir os planos plurianuais e plano anual de formação [...], realizar e fortalecer as práticas de formação continuada de coordenadores e professores da educação infantil da REME, realizar formação continuada aos diretores das EMEI's, norteadas pelo plano de formação e pelas metas educacionais do Município [...], acompanhar e orientar a prática pedagógica dos professores da educação infantil da REME, subsidiar os professores e equipe pedagógica no que se refere às dificuldades apresentadas e propor ações interventivas, articular-se com os demais setores da SEMED, visando à otimização das ações educativas, elaborar relatórios das atividades desenvolvidas [...] (CAMPO GRANDE, 2020e, p.1).

Neste caso, a inserção de um professor de Educação Física possibilitou a orientação e respaldo para essa etapa, considerando a especificidade da área. As formações continuadas ofertadas pela equipe do Gerência da Educação Infantil Municipal, contemplaram a Educação Física na Educação Infantil, por meio de parcerias e palestras e oportunizou a construção no ano de 2019, durante a formação presencial do “Referencial Curricular – Reme – Volume 4 – Linguagens Educação Física” (CAMPO GRANDE, 2020d).

Paralelo as formações da Semed/MS, ocorreram encontros organizados para discussão da Educação Física na Educação Infantil, e as contribuições do Grupo de Estudos Educação Física com a Educação Infantil (GEEFEI)⁶³, oportunizou desde a sua criação em 2017, o diálogo e reflexão entre os professores de Educação Física,

⁶³ Desde 2017, na Universidade Católica Dom Bosco, com encontros quinzenais, articulou o diálogo e reflexão sobre a Educação Infantil e a prática pedagógica, entre professores do Ensino superior, da Educação Básica e acadêmicos, das áreas de Educação Física e Pedagogia, no momento de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil (AZEVEDO; MORAES, 2018, p. 148).

Pedagogia, coordenadores e gestores (atuantes ou não nas EMEIs) e acadêmicos de ambos cursos (AZEVEDO; MORAES, 2018).

Ponderamos três aspectos positivos do GEEFEI: (a) na contribuição da percepção de um trabalho colaborativo entres os docentes; (b) o fortalecimento da identidade destes profissionais; e (c) o cuidado em entender a diferença da Educação infantil tem sua particularidade e diversidade em qualquer contexto, seja em da Escola de Educação Infantil ou no Ensino Fundamental (AZEVEDO; MORAES, 2018).

O GEEFEI organizou eventos científicos com participação de professores que atuam na formação inicial do curso de Educação Física e Pedagogia, em diferentes regiões do Brasil, apresentação de relatos de experiência na Educação Infantil, com diversos contextos, reunindo professores da capital e interior.

Em relação ao segundo aspecto analisado, foi analisado o contexto quantitativo dos dados disponibilizados entrelaçando aos documentos normativos e reformulações na inserção de professores temporários na Reme, como resposta da municipalização da Educação Infantil em Campo Grande/MS e materialização da Lei do PSPN/2008.

O PME de Campo Grande/MS 2015-2026 apresentava em sua elaboração, o ganho no ano de 2013, da hora atividade para os professores da Reme, previsto na Lei do PSPN/2008 no § 4º do artigo 2º, sem explicitar a forma como ocorreu essa garantia. Os dados que quantificam os docentes da Reme, foram tabulados a partir do ano de 2013-2019 em virtude da ausência dos dados do ano de 2020, sem especificar a formação inicial, conforme quadro 6.

Quadro 6 – Quantitativo Geral de Profissional Docente nas EMEI em Campo Grande/MS

Ano	Número de Docentes	Nível de Formação			
		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
2013	1.275	43,3%	54,1%	2,2%	----
2014	1.539	43,6%	53,8%	2,1%	----
2015	1.653	41,8%	55,5%	2,3%	0,22%
2016	1.664	41,21%	55,28%	3,32%	0,19%
2017	1.858	38,91%	57,25%	3,65%	0,16%
2018	1.962	36,98%	58,47%	4,32%	0,23%
2019	1.999	NC ⁶⁴	NC	NC	NC

Fonte: LDE (2021e); CAMPO GRANDE (2016b, 2017a, 2018, 2019) Organização: Elaborado pela autora (2022).

Em relação ao número de docentes, no ano de 2019, dos 1.999 professores atuantes na Educação Infantil em Campo Grande/MS, foi constatada a ausência de

⁶⁴ NC refere-se ao dado não contabilizado nos documentos pesquisados. Não foram encontrados dados referentes ao ano de 2020.

peças com ensino médio ou ensino médio na modalidade normal, consolidando uma das diretrizes estabelecidas pela LDB/1996 (artigos 61, 62 e 64) e PME de Campo Grande/MS 2007-2026 (metas 15 e 16) (LDE, 2021e).

Outra questão analisada no banco de dados⁶⁵ foi o quantitativo docente anterior e posterior à inserção do professor de Educação Física e professor de Arte, ocorrida no ano de 2014, observou-se no comparativo dos anos de 2013 e 2014, o total de docentes da Educação Infantil foi ampliado em 264 docentes, dados sintetizados no quadro 6.

A progressão gradativa no número de docentes da Educação Infantil em Campo Grande/MS, mesmo que os dados não explicitem a formação dos docentes, percebe-se no cômputo geral o aumento de 724⁶⁶ docentes no comparativo entre os anos de 2013 e 2019 (LDE, 2021e).

Na análise do quantitativo dos docentes supramencionados, considerou-se a relação de quatro fatores, a priori, ampliação da rede de Escolas Municipais de Educação Infantil que no início do período analisado eram 91 unidades, em 2013, e passou para 104 unidades no ano de 2020. O aumento de 13 unidades impacta consideravelmente no comparativo com número docente na Educação Infantil, o quadro 6 demonstra essa progressão na ampliação da rede de EMEI (CAMPO GRANDE, 2021).

O segundo fator considerado foi a Deliberação Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS n. 1.903, de 6 de abril de 2016, que determinava o número de crianças por professor em sala, no Relatório de Monitoramento do ano de 2019 apresentava o status de andamento para essa meta prevista no PME de Campo Grande/MS 2015-2026 (CAMPO GRANDE, 2019).

O terceiro fator é considerar a mudança ocorrida no ano de 2019, no atendimento às crianças com 4 anos, com alteração para turno parcial o atendimento nas Escolas Municipais de Educação Infantil, como estratégia para adequação das metas de universalizar a pré-escola (4 e 5 anos) do PME de Campo Grande/MS 2015-2026.

O quarto fator, a inserção do professor de Educação Física e professor de Arte nas Escolas Municipais de Educação Infantil, na turma de crianças da pré-escola (4 anos) e a inserção do professor de Educação Física para as turmas de creche (2 e 3 anos), como resposta a necessidade de cumprir a Lei do PSPN/2008 em relação a hora atividade dos docentes atuantes nas EMEI's.

⁶⁵ Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP.

⁶⁶ O aumento por ano: 114 docentes no ano 2015, 11 docentes no ano 2016, 194 docentes no ano de 2017, 104 docentes no ano de 2018 e 37 docentes no ano de 2019.

Em contexto nacional, Martins e Mello (2019) apresentam que das 27 capitais brasileiras, participantes da pesquisa, somente 13 capitais possuem professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil no recorte temporal do ano de 2018, data do levantamento.

Reafirmamos que não foram encontrados números de professores de Educação Física da Reme, atuantes na Educação Infantil no município de Campo Grande/MS. Um dos aspectos que analisamos para conhecer e estabelecer relações desse quantitativo, foi a análise do concurso público do ano de SEMED/2016⁶⁷ e o processo seletivo na chamada do ano de 2021, os números encontrados não refletem a totalidade devido ao desconhecimento dos professores de Educação Física efetivos que já atuavam na Educação Infantil de 2014 a 2016.

Moraes (2018) em sua pesquisa de campo, entre os meses de março a novembro de 2017, estabeleceu contato e pesquisa com 106 professores de Educação Física inseridos nas 100 EMEIs, em 2017, distribuídos nas 7 regiões que compõem o município de Campo Grande/MS.

No concurso público Semed/2016 para professores de Educação Física foram disponibilizadas 80 vagas conforme edital. O número de inscritos foi de 2.677 professores de Educação Física, com aprovação de 434. Até 26 de junho de 2020, foram convocados 353 professores de Educação Física (CAMPO GRANDE, 2016, 2020).

Contudo, o cargo era destinado para Professor de Educação Física para as etapas da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental, sem especificar o quantitativo de vagas por etapa, sendo lotados até 2021 alguns professores na Educação Infantil.

Por meio de contato telefônico com os setores de Divisão de Direitos Funcionais da Semed/MS, Gerência do Ensino Fundamental e Médio da Semed/MS)⁶⁸, Gerência da Educação Infantil da Semed/MS e Coordenadoria de Normatização das Políticas Educacionais (Conope/Semed/MS), nos meses de agosto, setembro e novembro.

Não foi conclusivo o indicativo de professores na Educação Física na Educação Infantil, apenas há um quantitativo aproximado, referente ao ano de 2019, da formação presencial na Semed/MS⁶⁹ que contabilizou 550 professores de Educação

⁶⁷ Concurso Público de Provas e Títulos SEMED/2016, edital n. 01/25/2016 (DIOGRANDE n. 4.608, de 1º/07/2016), prorrogado até 30/06/2020 (Decreto n. 13.485, 03/04/2018, DIOGRANDE n. 5.193, 04/04/2018), atualizado em: 26/06/2020.

⁶⁸ Especificamente no setor de Educação Física do Geinf/Semed e Gefem/Semed.

⁶⁹ Dados do Gefem/Semed.

Física nas escolas de Ensino Fundamental e 250 nas EMEIs, uma ressalva deve ser considerada, devido à carga horária de um professor nas duas etapas poder estar contabilizado o mesmo professor nos dois níveis de ensino.

No final do primeiro semestre, em junho de 2021, das 104 EMEIs, foram disponibilizadas 90 vagas pelo processo seletivo de professor de Educação Física temporário⁷⁰, o que representa um total de 126 professores temporários contratados (CAMPO GRANDE, 2021). O resultado foi parcial, por desconhecermos o quantitativo de professores de Educação Física efetivos que já atuam na Educação Infantil, ou que foram lotados, por não estarem expressos neste documento disponibilizado.

Quadro 7 – Distribuição de Professores Temporários de Educação Física por Região de Campo Grande/MS

Região	Número de Professores 1º semestre/2021			Número de Professores 2º semestre/2021		
	Nº total	Feminino	Masculino	Nº total	Feminino	Masculino
Anhanduizinho	36	11	25	73	26	47
Bandeira	26	15	11	43	18	25
Lagoa	21	10	11	37	18	19
Imbirussu	20	06	14	26	08	18
Segredo	16	05	11	33	08	25
Prosa	07	0	07	15	04	11
Centro	0	0	0	01	00	01
Total	126	47	79	228	82	146

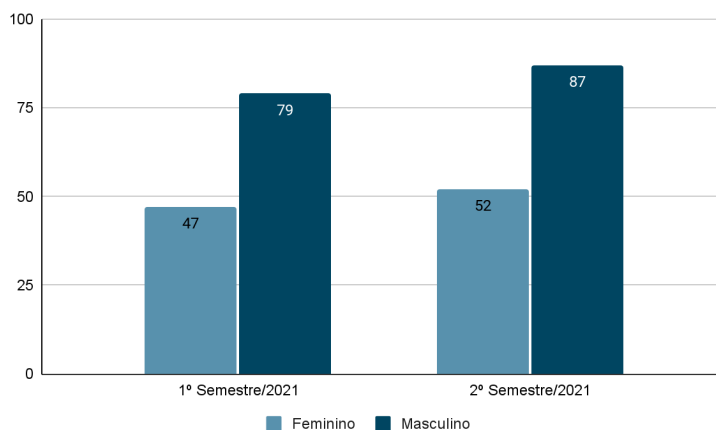
Fonte: CAMPO GRANDE (2021) Organização: Elaborado pela autora (2022).

Na lotação do processo seletivo para professores temporários de Educação Física para atuação na Educação Infantil no ano de 2021, foi possível quantificar o comparativo do primeiro e segundo semestre, com a disponibilidade no site da Semed/MS do detalhamento do processo de lotação, que demonstrou aumento de 102 professores contratados no segundo semestre.

Observamos predomínio substancial na presença de professores do gênero masculino (79) quando há comparação com o número de professoras do gênero feminino (47), no primeiro semestre. No segundo semestre permaneceu a ascendência na proporção de 146 professores do gênero masculino e 82 professoras do gênero feminino, conforme podemos observar no gráfico 1.

⁷⁰ Esse processo seletivo oportunizou a reformulação de contratação de temporário, que antes tinha o contato direto com o diretor da EMEI, e agora é lotado pela Semed/MS de acordo com a sua colocação no processo seletivo é alocado conforme sua escolha por região.

Gráfico 1 –Professores de Educação Física processo seletivo Semed/2021 distribuição por gênero



Fonte: CAMPO GRANDE (2021) Organização: Elaborado pela autora (2022).

No final do segundo semestre, em dezembro de 2021, foi ampliado a estrutura de uma EMEI e também o número de professores temporários contratados, para 139 professores de Educação Física, com predomínio do gênero masculino, em todas as regiões (CAMPO GRANDE, 2021).

Entre os autores que estudam a presença do professor do gênero masculino, no ambiente predominantemente de profissionais da educação do gênero feminino, Ramos (2019) aponta que para a criança, que é o foco na Educação Infantil, não há diferenciação em relação ao gênero do professor e sim a necessidade de ofertar experiências significativas.

Ponderamos em Martins e Mello (2019) que o processo seletivo é de escolha do profissional, e que a quebra de paradigmas da presença masculina na Educação Infantil demonstra, nessa catalogação de dados, a superação quanto ao mito de “aptidão natural” relacionada ao gênero que desvaloriza a profissionalização docente na Educação Infantil.

Foram observadas 42 anotações quando o professor temporário de Educação Física perdeu a lotação. Houve 06 desistências, sendo duas assinaladas com mudança de cidade. Apenas 16 anotações foram sinalizadas com perda de carga horária destinada à efetivo. Contudo, não dá para quantificar exatamente quantos professores efetivos foram lotados nessas cargas horárias (CAMPO GRANDE, 2021).

Por ser complexa a determinação das aulas em EMEI com as diversas possibilidades de organização das salas por unidade escolar e a carga horária destinada a

cada grupo, como pode ser observado no Decreto n. 14.327, de 28 de maio de 2020⁷¹ e Resolução Semed n. 151, de 10 de dezembro de 2013⁷².

Na organização da carga horária de um professor de Educação Física lotado em EMEI, como por exemplo, de um professor com 18 horas (12 horas-aulas e 6 horas-atividades), houve a necessidade de lotação em 3 EMEIs diferentes, arranjado em 3 horas no EMEI-A, 6 horas no EMEI-B e 9 horas no EMEI-C (CAMPO GRANDE, 2021).

Dois casos em particular chamaram a atenção, na anotação do responsável pela lotação do professor de Educação Física temporário. O primeiro sobre o professor que complementou a carga horária que tinha em escola municipal de Ensino Fundamental associado na EMEI, demonstrando a necessidade de adotar critérios mais específicos para essa lotação para que equívocos entre a atuação no Ensino Fundamental e a Educação Infantil não sejam reafirmados.

No segundo, um professor de Educação Física não pode assumir o cargo por não ter o registro no CREF, um critério previsto no item 12 do edital n. 01/2020 - Processo Seletivo de Professores, publicado em 25 de novembro de 2020: “documentação para convocação ou aulas complementares”, subitem 12.1.1) “carteira do CREF para os profissionais de Educação Física, independente da área que irá atuar”⁷³ (CAMPO GRANDE, 2020, p. 1).

Entre as mudanças no quantitativo das EMEI's, no comparativo do ano de 2014 até o ano de 2021, entre as transferências de prédios e conclusões de obras paradas, três regiões de Campo Grande/MS ampliaram o quantitativo de EMEI, foram: Região Segredo, Região Prosa e Região Anhanduizinho (CAMPO GRANDE, 2021).

Na distribuição da lotação do processo seletivo para professores temporários de Educação Física para atuação na Educação Infantil, no ano de 2021, mapeada por região de Campo Grande/MS. Demonstrou a região maior expansão de unidades de EMEI, no ano de 2019, Região Anhanduizinho, foi também a região que mais ofertou vagas para o

⁷¹ Dispõe sobre a classificação tipológica das unidades de ensino da REME, apresenta número de alunos, níveis e modalidades por unidade de ensino.

⁷² Dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande MS.

⁷³ Há a necessidade de aprofundar a discussão sobre a contradição da exigência, se compararmos ao Ensino Superior, que também é regulamentado pelo MEC, assim como a Educação Básica, e a não obrigatoriedade do CREF foi respaldado pelo Decreto n. 9.235 de 15 de dezembro de 2017, ao dispor que a regulamentação, supervisão e avaliação da Educação Superior é de responsabilidade do Sistema federal de ensino. Outro aspecto é analisar qual a fiscalização que o CREF faz na escola? Observa o pagamento da anuidade? Verifica a carteirinha do CREF? O embate é atual e em constante disputa, como podemos exemplificar na PL n. 2.486, de 07 de julho de 2021, que aguarda apreciação do Senado.

processo seletivo, em 2017, que contava com 28 unidades e passou para 31 unidades no ano de 2021 (CAMPO GRANDE, 2021).

As transformações e reformulações nas EMEIs com a municipalização e inserção de professores, estão em movimento de implementação e materialização. Nos anos de 2020 e 2021 muitas questões foram apresentadas sem que este estudo tivesse o objetivo de apresentá-las, devido à esfericidade do nosso objeto de estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passados oito anos da inserção do professor de Educação Física nas Escolas Públicas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, três fatores foram considerados para concluir essa pesquisa e lançar novas questões não abordadas pela delimitação do objeto de estudo, são eles: (a) o processo de municipalização da Educação Infantil ocorrida de 2007-2014, (b) implementação da Lei do PSPN/2008 a partir do ano de 2014 nas EMEIs e (c) as mudanças ocorridas a partir da inserção desse professor no coletivo docente da Educação Infantil nas EMEIs.

O processo de municipalização da Educação Infantil na Reme em Campo Grande/MS, induzida pelo Fundeb/2007⁷⁴, e a necessidade de atingir as metas de universalização para a creche e pré-escola, previstas nos Planos Nacionais de Educação e Planos Municipais de Educação, impactaram na significativa expansão da Educação Infantil, que foi estruturada de acordo com as demandas da população, como por exemplo, cadastro online para solicitar vagas, organização e implementação da logística online para as EMEI, situação que anteriormente era centralizada na Semed/MS.

Em relação ao docente, foram implementados processos seletivos por meio de concurso público no ano de 2016, com a necessidade de mais professores foram substituídos o acesso por meio da análise de currículo para processo seletivo simplificado sob a tutela da Semed/MS. Certamente o que mais impactou para a presente pesquisa foi o processo seletivo simplificado para contratação de professores temporários nas EMEIs, devido ao distanciamento social necessário para combater a pandemia global de COVID-19, os dados consultados foram oriundos das plataformas virtuais.

O processo seletivo realizado para contratação no ano de 2020, possibilitou o acesso ao quantitativo de professores de Educação Física contratados pela REME para atuar nas EMEIs, haja visto que as informações sobre os professores efetivos de Educação Física lotados na Educação Infantil não são detalhados, sendo encontrados nas plataformas de dados escolares o total docente sem especificar a formação inicial.

Os desdobramentos da municipalização da Educação Infantil, em relação à Secretaria Municipal de Educação em Campo Grande/MS, ainda são perceptíveis, por

⁷⁴ Regulamenta o regime de colaboração ao determinar que os entes federativos só receberam os recursos do Fundo das matrículas de sua área de competência. Nesse sentido, não era interessante que a Rede Estadual de Ensino mantivesse Creches e Pré-escolas na sua rede (NASCIMENTO; FERNANDES; DELMONDES, 2015).

meio das mudanças gradativas, inconstantes e desconexas ao contexto da Educação Infantil e sua temporalidade, que urgia na reformulação do atendimento às crianças no caráter indissociável do cuidar e educar.

No percurso metodológico da pesquisa, destacamos a dificuldade no acesso aos documentos, tais como atas, deliberações, resoluções e demais informações sobre o objeto de pesquisa, não pormenorizando as conquistas. Os documentos que serviram como base para a pesquisa, análise e tabulação de dados foram acessados pela plataforma online, site da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, site da Câmara Municipal de Campo Grande/MS, Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS e dados estatísticos do LDE.

A materialização do direito à Educação Infantil foi impactada pelo aspecto jurídico⁷⁵, ao regular as ações do Estado, da Comunidade e da Família, e no que concerne em as políticas educacionais, é uma ação contínua e processual, que de acordo com as implementações em cada Estado e município com seus territórios e singulares de cada contexto.

Mesmo após compreender o contexto em que ocorreu a inserção tardia desse profissional na Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Campo Grande/MS, ainda permanecia a questão principal: o que de fato colaborou para essa inserção? Houve indução direta de normativas nacionais para essa inserção? Qual a relação estabelecida entre a validação da Lei do PSPN/2008 no ano de 2011 e a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS?

Ainda que em um intervalo de 3 anos desde a validação da Lei do PSPN/2008, foi possível perceber que sua materialização nas EMEIs esteve entrelaçada a singularidade do município de Campo Grande/MS que finaliza o processo de municipalização da Educação Infantil em Campo Grande/MS, no ano de 2014 foi inserido o professor de Educação Física simultaneamente a reorganização da carga horária dos professores, com formação em Pedagogia que atuam nas EMEIs, a partir da necessidade da previsão legal de um terço de hora atividade serem direcionadas para as atividades sem o educando.

A valorização do magistério propiciadas pela Lei do PSPN/2008, reorganizou a etapa da Educação Infantil no Município de Campo Grande/MS, seus desdobramentos,

⁷⁵ Apesar do arcabouço jurídico, que já preconizava a criança, como sujeito de direito, protagonista no seu processo de conhecimento do mundo, prioridade absoluta no “[...] direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte e ao lazer”, de maneira indissociável e de responsabilidade da família e em conjunto com a sociedade e o Estado (BRASIL, 1988; BRASIL, 1990).

ampliou a participação do professor de Educação Física⁷⁶ nos quadros efetivos das EMEIs da rede pública de Campo Grande/MS, assim como do professor de Artes⁷⁷.

Antes da promulgação da Lei do PSPN/2008, era prevista a carga horária destinada ao planejamento do professor, sem que especificasse um quantitativo, todavia, essa reorganização na Educação Infantil ocorreu somente após a implantação da Lei do PSPN/2008 validada no ano de 2011, que igualou a remuneração dos profissionais da Educação de todas as etapas da Educação Básica, um atrativo para ampliação do mercado profissional docente.

Neste sentido, as reformulações na formação inicial para professores de Educação Infantil e professores de Educação Física refletem as mudanças na dinâmica social, econômica e política, ocorridas nos cursos de licenciaturas de forma geral, na qual a Educação Física está inserida e se reformulando constantemente, ao reconhecer, pesquisar e repensar as práticas, cujo foco é a Educação Física escolar.

O processo de leitura, escrita e reescrita oportunizou o esclarecimento do contexto da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública de Campo Grande/MS e as relações com a Lei do PSPN/2008, confirmando essa indução, anteriormente questionada. Além da participação efetiva do Conselho Municipal de Educação de Campo Grande/MS nas deliberações e normativas para Educação Infantil.

As Deliberações e Resoluções apresentadas na presente pesquisa demonstraram esse movimento histórico, da ampliação até a efetivação da Educação Infantil na Reme com cunho escolar, como podemos conferir até na mudança de nomenclatura, antes Centros de Educação Infantil e agora atuais Escolas Municipais de Educação Infantil.

Demais documentos no âmbito da Semed/MS, também demonstraram essa reformulação para a presença do professor de Educação Física e Arte na Educação Infantil, inclusive com a participação dos professores na elaboração dos documentos orientadores, as formações realizadas em núcleos específicos e a presença do professor de Educação Física no núcleo de Gerência da Educação Infantil Municipal.

⁷⁶ O professor de Educação Física ministra 1 hora/aula semanal para grupo 2, 2 horas/aulas semanais para grupo 3, 4 horas/aulas semanais para grupo 4 e 4 horas/aulas semanais para grupo 5, compondo a carga horária de acordo com a demanda da Semed/MS e disponibilidade do professor. Uma carga horária ideal, de 20 horas/semanais, seria formada por três turmas com 4 horas/aulas semanais e uma turma com carga horária semanal de 1 hora/aula, totalizando 13 horas/aulas em sala com o educando e 7 horas/aulas destinadas a hora-atividade.

⁷⁷ O professor de Arte ministra 3 horas/aulas semanais para o grupo 4 e 3 horas/aulas semanais para o grupo 5.

No decorrer da pesquisa foram encontrados contextos de inserção do professor de Educação Física focalizados na atuação na pré-escola⁷⁸, tal qual em nosso município presente desde o ano de 1998, sem contudo ter o devido tratamento científico para embasar esse contexto histórico que seria similar aos municípios de Vitória/ES e Florianópolis/SC.

A inserção do professor de Educação Física em indução da Lei do PSPN assegurou às crianças mais um passo ao direito de acesso ao lazer, atividade física e ao esporte com profissional devidamente qualificado. Mas ainda resta uma questão: essa inserção foi impulsionada pelos benefícios da presença do Professor de Educação Física na Educação Infantil como direito da criança a garantia do desenvolvimento pleno?

Ao considerar a proposta pedagógica da Educação Infantil tem como foco a criança em seu processo de aprendizado, centrado no momento em que ela vive e a prática pedagógica mediada em sua autonomia e protagonismo nesse processo de aprendizado, a Educação Física integra nesse contexto o acesso ao patrimônio cultural, a cultura corporal e sua gama de práticas historicamente acumulada e em constante reformulação social-cultural, agregado ao conhecimento do desenvolvimento infantil.

Ao romper com paradigmas de exclusão e reforçar os princípios humanos, preservar, difundir e aprimorar o conhecimento do Patrimônio da Cultural corporal, por meio da diversidade de técnicas, métodos e estratégias, o professor de Educação Física na Educação Infantil, seja pelo viés da ludicidade⁷⁹, ou pelo viés da Sociologia da Infância⁸⁰, ou em qualquer contexto, necessita compreender de maneira interdisciplinar a criança.

A atuação profissional do professor de Educação Física, no coletivo dos professores da Educação Infantil, reforça a interdisciplinaridade com proposta para a

⁷⁸ Nas “Diretrizes Curriculares para o Ensino pré-escolar e de 1º grau”, no ano de 1998 elaborado pela Sed/MS, é a primeira referência encontrada sobre a Educação Física na pré-escola nas Escolas de Ensino Fundamental Pública em Campo Grande/MS, como estratégia para “ampliar atendimento e [...] aumentar as estatísticas” (SILVA, 1997, p. 86). Naquele contexto “[...] na tentativa de se romper com o caráter recreativo-assistencialista predominante. De forma superficial e até equivocada transformaram o documento “num manual de conceitos piagetianos” explicitando mais a questão da exigência profissional, preparação para o ensino fundamental com estratégia simplificada e focalizada no atendimento da pré-escola, do que o direito da criança à educação (SILVA, 1997, p. 106).

⁷⁹ “[...] É através do movimento que a criança se relaciona com o meio ambiente para comunicar-se, expressar seus sentimentos, sua criatividade, alcançar seus objetivos e aprender sobre si mesmo e sobre o outro” (FERRAZ, 2016, p.27).

⁸⁰ Em um projeto construído coletivamente com as crianças, ao articular com os “pressupostos do Comportamento Motor (aprendizagem e desenvolvimento motor) [...] na mediação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, desenvolvida por meio de jogos e brincadeiras com os esportes” (EWALD; MARTINS; MELLO, 2020, p. 1).

integração, consolidação e apropriação do conhecimento, de tal forma que o foco da Educação Infantil, a criança, seja respeitando e valorizando a singularidade do desenvolvimento infantil.

O constante aprimoramento e reflexão, na Educação Infantil e na Educação Física, reforça essa necessidade de interlocução entre os professores atuantes nas EMEIs, oportuniza o trabalho colaborativo, participativo e com trocas de experiências, somados para uma visão a mais do dia a dia e no desenvolvimento da criança.

Ao reforçar a identidade da Educação Infantil e a identidade da Educação Física, ambas em processo de consolidação e constante reflexão para somar os esforços na atuação de qualidade que respeite a criança, como sujeito de direito, com corpo docente preparado para atendê-la com qualificação e formação adequada, se tais fatores não forem respeitados o impacto maior será para as crianças.

Contudo, ainda são observadas turmas no contraturno sem a presença do professor com formação em nível superior, no qual o atendimento à criança está aos cuidados das Assistentes de Educação Infantil. Foi perceptível a construção singular do contexto da Reme de Campo Grande/MS, ora apresentando similaridade com outros contextos, ora demonstrando um avanço em relação a outras regiões.

Ao retomar a questão norteadora da presente pesquisa, a partir da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil na Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS, e a relação com a Lei do PSPN, permitiu demonstrar os avanços conquistados na Educação Infantil no município de Campo Grande/MS em comparação com outros municípios, em relação a implementação da hora-atividade e que a participação do professor de Educação Física não permaneceu figurativa, mas interagindo na elaboração dos documentos e integrante da equipe do Geinf/Semed/MS.

Na inserção do professor de Educação Física a partir da creche (de 2 a 5 anos) e Arte na pré-escola (4 e 5 anos) merece destaque o fato da mobilização dos professores, pesquisadores e pais/mães/responsáveis pelas crianças ao reivindicar o direito da criança à educação, e efetivação dos seus direitos, valorização e reconhecimento da profissão.

A conquista na ampliação no quantitativo docente na Educação Infantil nas EMEIs, e mais ainda a presença de uma equipe docente diversificada, com professores graduados em Pedagogia, Arte e Educação Física, permite à criança um ambiente diversificado e plural, com objetivo de formação integral da criança e oportunização de experiências e aprendizado em contextos mais amplos.

No contexto mais específico da EMEI em Campo Grande/MS⁸¹, cada gestor tem a possibilidade de adequar os horários dos professores para organizar a rotina sem que haja prejuízo para as crianças e corpo docente, essa autonomia é um fato importante para o desenvolvimento do trabalho, interação entre o corpo docente e com as crianças.

Contudo, reforçamos que o fracionamento de carga horária do professor de Educação Física, dificulta a permanência e adequação à rotina da Educação Infantil, como podemos exemplificar, na organização do trabalho docente do professor de Educação Física na Educação Infantil da Rede Pública de Ensino do município de Dourados/MS que explicita a dinâmica das aulas⁸², bem como os obstáculos quanto à estrutura física, recursos humanos e materiais que estão diretamente relacionados à prática pedagógica, que necessita de mais pesquisas.

Outra temática encontrada no decorrer da pesquisa foi o CREF e a fiscalização da atuação do professor de Educação Física na EMEI, contraditoriamente, em alguns municípios não há a obrigatoriedade de estar filiado ao CREF para atuar na Educação Básica, sendo suficiente a formação em nível superior e demais qualificações exigidas, com o tempo limitado não foi possível aprofundar nesse debate, sendo um assunto pertinente e urgente para novas pesquisas⁸³.

A mudança de percepção dos fatos que simplesmente acontecem, substitui por um aprofundamento dos movimentos complexos e não lineares das questões políticas e sociais que direta e indiretamente afetam a educação. A conquista da Lei do PESP não é simples, rápida e estanque, assim como a Educação Física ou a Educação Infantil sofrem influências, interferem nesse processo e possuem uma relação indissociável com as Políticas Educacionais, em processo de conquistas recentes e temporalidade irregular para sua concretização, .

Em suma, a presente pesquisa representa a necessidade de maior participação dos professores e da equipe que atua com a criança nesse processo de construção das políticas públicas e também tornar-se um membro ativo de sua comunidade, ao que

⁸¹ Resolução Semed n. 135, de 4 de dezembro de 2009, que altera o artigo 5º “A elaboração do horário de aula ficará a cargo da equipe técnico-pedagógica da unidade escolar, e as aulas poderão ser germinadas e/ou alteradas, excepcionalmente para os anos iniciais” (CAMPO GRANDE, 2009).

⁸² O tempo de duração é de 60 minutos, 2 aulas semanais em dias alternados.

⁸³ Outras reflexões foram possíveis a partir dessa pesquisa: por que somente para as crianças de 2 a 5 anos têm o direito à Educação Física, ou Arte para crianças de 4 e 5 anos? Há espaço físico e recursos materiais adequados à atuação do professor Como explicar a demanda da Educação especial na Educação Infantil? Em virtude da focalização da presente pesquisa não foram possíveis discussões sobre essas questões, tal qual o vislumbre da superlotação das salas da Educação Infantil e a ampliação de salas nas EMEIs que existem, sem que sejam construídos novos EMEIs.

pode parecer uma sobrecarga de ações, contudo, pode refletir na melhoria da própria prática docente e da sua comunidade.

O delineamento da pesquisa sobre a Lei do PSPN/2008 na valorização profissional necessita de constante luta por parte dos professores para reconhecimento deste direito e para a equidade salarial. Em defesa do Piso Salarial aprovado o aumento no ano em março de 2022, sua consolidação não foi atribuída aos professores municipais com carga horária de 20 horas semanais, e mobilizou a paralisação e movimentos de reivindicação para modificar essa realidade. Resultado do movimento sindical que promulgou a Lei n. 6.796, de 25 de março de 2022, que alterou a redação do artigo 1º da Lei n. 5.411 de 04 de dezembro de 2014, ao dispor a respeito da integralização do valor do piso nacional do magistério por 20 horas em Campo Grande/MS, conforme obrigação prevista pela Lei Municipal n. 5.060/2012.

O professor legitima a sua atuação ao compreender que as políticas educacionais estão relacionadas às práticas pedagógicas no dia a dia e reconhecê-las como parte integrante da atuação docente. Reconhecer o processo de descoberta da identidade da Educação Infantil na Rede Pública de Ensino de Campo Grande/MS no diálogo com a Educação Física no papel de reciprocidade, autonomia e colaboração para o desenvolvimento de um objetivo em comum o direito da criança à educação, e constante dualidade presente nas conquistas que estão sempre em disputas nas relações da sociedade brasileira.

REFERÊNCIAS

- ADERSINO JUNIOR. Referência em todo o Estado, CEI Zedu comemora 35 anos de existência com celebração e homenagens. **Portal do Governo de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, 15 abr. 2019. Disponível em: <http://www.ms.gov.br/referencia-em-todo-o-estado-cei-zedu-comemora-35-anos-de-existencia-com-celebracao-e-homenagens/>. Acesso em: 15 de junho de 2021.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Reuniões Científicas**. ANPED. Disponível em: <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho>. Acesso em: 03 mar. 2020.
- ALMEIDA, L. B. **Pré-escola na escola de Ensino Fundamental: os direitos das crianças, desafios e contradições**. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. 2016.
- ALMEIDA, R. S. **Políticas Públicas e educação infantil: um estudo sobre a implantação do programa PROINFÂNCIA em Brasília**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2018.
- ALVARENGA, V. C. **Políticas públicas educacionais e condições de trabalho na Educação Infantil: concepções e vivências de professoras**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade Federal de Uberlândia. Faculdade de Educação. 2016.
- ALVES, G. L. **Mato Grosso do Sul: o universal e o singular**. Campo Grande/MS: Editora UNIDERP, 2003.
- ALVES, C. M. S. D. **A implementação da política pública de Educação Infantil: entre o proposto e o existente**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 2013.
- AZEVEDO, A. P. Z.; MORAES, C. D. Reflexões sobre a prática pedagógica interdisciplinar na Educação Infantil. *In*: CARVALHO, C. M. E.; VARELLA, A. A. B.; ALMEIDA, L. P. (org.). **Saberes em ação - Universidade: inclusão e superação**, v. 2. Campo Grande: UCDB, 2018.
- BARRETO, A. M. R. F. Por que e para que uma política de formação do profissional de educação infantil? *In*: BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.
- BASEI, A. P.; BENDRATH, E. A.; CEREJA, C. Contratempos na trajetória da educação física na educação infantil. **EPesquiseduca** - ISSN: 2177-1626, v. 10, n. 20, p. 152-166. jan.-abr. 2018.
- BASÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- BELTRAMI, D. M. **A educação física na política educacional do Brasil pós-1964**. Maringá: EDUEM, 2006.

BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 105–115, 2011.

BONNEAU, C. S. **Políticas de Educação Infantil no município de Canoas: um estudo de caso (2009-2015)**. 2016. Dissertação (Mestre em Educação) – UNILASALLE. Centro Universitário La Salle. 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, G. **Gestão da Educação no município: sistema, conselho e plano**. São Paulo: editora do Instituto Paulo Freire, 2009.

BRANDÃO, I. C. Políticas públicas em educação infantil. 27ª Reunião Anual da Anped 2004. **Anais da 27ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, nov. 2004.

BRASIL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade Nº 4.167**, de 27 de abril de 2011. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: < <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp> >. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRASIL. **Constituição Federativa da República do Brasil**. Brasília: Editora do Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 9.235**, de 15 de dezembro de 2017, Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Brasília: Supremo Tribunal Federal.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta o § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 30 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação 2020: sumário executivo**. Brasília, 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB.

BRASIL. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 abr. 2013.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei nº. 9.394. Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 9.696, de 1 de setembro de 1998**. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. Brasília, 1998.

BRASIL. **Lei do Piso Salarial Profissional Nacional**. Lei n. 11.738, 16 de julho de 2008. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm .Acesso em abril 2020.

BRASIL. Mato Grosso do Sul. Secretaria de Estado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Econômico, Produção e Agricultura Familiar (SEMAGRO) **Perfil Estatístico de Mato Grosso do Sul 2017**: Ano base: 2016. Campo Grande: SEMAGRO, 2017.

BRASIL. MEC/SEB. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2006.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 2005b.

BRASIL. **Por uma política de formação do profissional de Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1994.

BRASIL. **PL n. 2.486**, de 07 de julho de 2021. Brasília: Supremo Tribunal Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2289980>>. Acesso em 03 jun. 2022.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação direta de inconstitucionalidade nº 3510/DF – Distrito Federal. Relator: Ministro Ayres Britto. **Pesquisa de Jurisprudência**, Acórdãos, 29 maio 2008. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/pesquisarJurisprudencia.asp>. Acesso em: 10 jun. 2014.

BRITO, S. H. A. A educação no projeto nacionalista do primeiro governo Vargas (1930-1945). *In*: HISTEDBR. **Navegando na história da educação brasileira**. Campinas: 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html. Acesso em: 01 fev. 2020.

CANAVIEIRA, F. O. “Caos calmo”: (in)constâncias no cenário da política de educação infantil brasileira. 35ª Reunião Anual da Anped 2012. **Anais da 35ª Reunião Anual da ANPED**. Porto de Galinhas, Outubro de 2012.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Lei Orgânica do Município de Campo Grande**. Campo Grande, MS, 1990. Disponível em: [file:///c:/users/nascimento/downloads/lei_organica_do_municipio_-_2015%20\(2\).pdf](file:///c:/users/nascimento/downloads/lei_organica_do_municipio_-_2015%20(2).pdf) Acesso em: 20 abr. 2020.

CAMPO GRANDE. Câmara Municipal de Campo Grande. **Audiência Pública da Comissão Pública Permanente de Educação e Desporto da Câmara Municipal de Campo Grande/MS**. ATA da Reunião de 14 de março de 2013.

CAMPO GRANDE. Edital n. 02/01/2009. **Concurso público de provas e títulos/PMCG – 2009**. Campo Grande/MS. Diário Oficial de Campo Grande/MS. Ano XII, n. 2.902, terça-feira, 3 de novembro de 2009b.

CAMPO GRANDE. Edital n. 02/01/2016. **Concurso público de provas e títulos para cargos da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS**. 2016. Campo Grande/MS. Diário Oficial de Campo Grande/MS. Ano XIX n. 4.469 - sexta-feira, 22 de janeiro de 2016.

CAMPO GRANDE. **Emenda nº 23**, de 11 de setembro de 2007. Reafirmaram o percentual de no mínimo 25% para MDE. Campo Grande: 2020a. Disponível em: <câmara.ms.gov.br> Acesso em: 20 jun. 2020.

CAMPO GRANDE. **Emenda nº 28**, de 14 de julho de 2009. Reafirmaram o percentual de no mínimo 25% para MDE. Campo Grande: 2009a. Disponível em: câmara.ms.gov.br . Acesso em: 01 jun. 2020.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/MS n. 638, de 04 de julho de 2007**. Campo Grande, MS, 2007b.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/MS n. 960, de 10 de setembro de 2009**. Campo Grande, MS, 2009b.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/MS n. 1.203, de 07 de abril de 2011**. Campo Grande, MS, 2011a.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/MS n. 1.279, de 04 de novembro de 2011**. Campo Grande, MS, 2011b.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/MS n. 1.637, de 06 de fevereiro de 2014**. Campo Grande, MS, 2014a.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/CG/MS n. 1.903, de 06 de abril de 2016**. Campo Grande, MS, 2016a.

CAMPO GRANDE. Conselho Municipal de Educação de Campo Grande. **Deliberação CME/CG/MS n. 2.463, de 05 de março de 2020**. Campo Grande, MS, 2020a.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 12.261, de 20 de janeiro de 2014**. Diogrande. Ano XVII, n. 4.045 - terça-feira, 24 de junho de 2014. Campo Grande, MS, 2014b.

CAMPO GRANDE. **Relatório de Monitoramento do Plano Municipal de Educação** – PME de Campo Grande, Lei Municipal n. Lei n. 5.565, de 23 de julho de 2015. Campo Grande/MS, 2019.

CAMPO GRANDE. **Resolução Semed n. 135**, de 04 de dezembro de 2009. Diogrande n. 2.938 - quarta-feira, 23 de dezembro de 2009. Campo Grande, MS, 2009.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Educação. **Relação dos candidatos de Educação Física** – unificado 01/12/2021. 2021.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2015**. p. 62-84. 2015.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2016**. p. 63-84. 2016b.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2017**. p. 193-202. 2017a.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2018**. p. 137-152. 2018.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2019**. p. 143-156. 2019.

CAMPO GRANDE. Secretaria Municipal de Planejamento, Finanças e Controle. **Relatório Anual de Atividades 2021**. p. 143-154. 2021.

CAMPO GRANDE. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais. **Gerência da Educação Infantil**. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/semmed/artigos/nucleo-de-educacao-infantil/>. Acesso em: 10 de maio de 2020. 2020e.

CAMPO GRANDE. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/Suped. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil: jeitos de cuidar e educar**. 2017b.

CAMPO GRANDE. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/Suped. **Referencial Curricular – Reme – Volume 3 - Linguagens Arte**. 2020c. Disponível em: <https://educacaoinfantilsemmedcg.blogspot.com/2020/03/>. Acessado em: 20 mar. 2020.

CAMPO GRANDE. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/Suped. **Referencial Curricular – Reme – Volume 1 - Educação Infantil**. 2020b. Disponível em: <https://educacaoinfantilsemmedcg.blogspot.com/2020/02/blog-post.html>. Acessado em: 15 fev. 2020.

CAMPO GRANDE. Superintendência de Gestão das Políticas Educacionais/Suped. **Referencial Curricular – Reme – Volume 4 – Linguagens Educação Física**. 2020d. Disponível em: https://educacaoinfantilsemecg.blogspot.com/2020/02/blog-post_21.html. Acesso em: 22 fev. 2020.

CAMPOS, R.; BARBOSA, M. C. S. A obrigatoriedade da matrícula na pré-escola em tempos de “terceira via”. 2017. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPEd**. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017GT071114.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

CANO, W. Da década de 1920 à de 1930: transição rumo à crise e à industrialização no Brasil. **Economia**, Brasília (DF), v. 13, n. 3b, p. 897–916, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/novosite/br/volume-13>. Acesso em: 01 jul. 2020.

CARVALHO, C. H. Políticas econômicas, finanças públicas e as políticas para educação superior: de FHC (1995 a 2002) a Lula (2003-2006). In: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora UCDB, 2008. p. 37-56.

CHAVES, C. L. D. **Documentos curriculares para a Educação Infantil em municípios do Mato Grosso do Sul (2000 – 2015): identificando conhecimentos científicos, ou poderosos**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2018.

CITTADINO, G. “Invisibilidade”, Estado de Direito e Política de Reconhecimento. **XXVII Encontro Anual da ANPOCS**. 2003. Disponível em: <https://www.anpocs.com/index.php/papers-27-encontro-2/gt-24/gt19-20/4275-gcittadino-invisibilidade/file>. Acesso em: 03 jun. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNB/CEB nº 9 de 12 de abril de 2012**. Implantação da Lei nº 11.738/2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Brasília/DF, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

CORSINO, P.; NUNES, M. F. R. Políticas públicas universalistas e residualistas: os desafios da educação infantil. 2010. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, Outubro de 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT07-6749--Int.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2020.

COSTA, A. C. G. A convenção internacional dos direitos da criança. In: SIMONETTI, C.; BLECHER, M.; MENDEZ, E. G. (org.) **Do avesso ao direito - Da situação irregular a proteção integral da infância e da adolescência na América Latina**. São Paulo: Malheiros, 1994.

- COSTA, S. C. **Programa ProInfância**: considerações sobre os efeitos nas políticas municipais de educação infantil. 2015. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2015.
- CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, [Especial], p. 169-201, 2002.
- CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1995.
- DARIDO, S. C.; SOUZA JÚNIOR, O. M. **Para ensinar Educação Física**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.
- DIÓGENES, E. M. N. Análise das bases epistemológicas do campo teórico da política educacional. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, n. 2, p. 333-353, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 10 mai. 2020.
- DUARTE, L. C.; NEIRA, M. G. Educação física na educação infantil: um balanço das dissertações e teses na última década. **Revista Didática Sistemica**. v. 23, n. 1, p. 16-34. 2021. 10.14295/rds.v23i1.12886.
- DUDEK, T. S. **Educação física escolar na educação infantil**: a formação em questão. 2014. Dissertação (Mestre em Educação Física) – Faculdade de Educação Física. Universidade Federal de Mato Grosso. 2014.
- EWALD, A.; MARTINS, R.; MELLO, A. Interfaces entre sociologia da infância e comportamento motor: o elo humano, a natureza e a cultura. **Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento**, v. 9, n. 7, e348974202, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i7.4202.
- FARIAS, U. S.; MALDONADO, D. T.; MOREIRA, V. S.; FREIRE, E. S.; RODRIGUES, G. M. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feef/article/view/65497>. Acesso em: 4 dez. 2021.
- FERNANDES, M. D. E. Gestão da educação infantil: entre a herança assistencial e o atendimento educacional tardio. **III Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**: Gestión Pedagógica y Política Educativa - desafios para uma melhor formação e profissionalização dos educadores. 2012. (Congresso). 14 a 17 novembro, 2012, Zaragoza- Espanha. Disponível em: https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaDilneiaFernandes_res_int_GT7.pdf. Acesso em: 01 nov. 2021.
- FERNANDES, M. D. E.; FERNANDES, S. J. Gestão de recursos para manutenção e desenvolvimento do ensino na esfera municipal. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, n. 155, p. 118-137, mar. 2015. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742015000100118&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 abr. 2021. <https://doi.org/10.1590/198053143077>.

FERNANDES, M. D. E.; RODRIGUEZ, M. V. O processo de elaboração da lei n. 11.738/2008 (lei do piso salarial profissional nacional para carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 11, n. 41, p. 88–101, 2012. DOI: 10.20396/rho.v11i41.8639837. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639837>. Acesso em: 25 jun. 2020.

FERNANDES, S. J.; ALVES, A. G. DE R.; VIANA, E. S. Relações público-privadas na educação pública: as implicações dos convênios para a Educação Infantil no município de Campo Grande, MS. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 26, n. 56, p. 131-148, 10 jun. 2021.

FERNANDES, S. J. **A Gestão dos Fundos Contábeis para o Financiamento do Ensino no Município de Campo Grande/MS**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2013.

FERRAZ, O. L. **Educação Física Infantil**. 1ª edição. Curitiba: Editora CRV, 2016.

FIORI, J. L. C. O Brasil no Império Americano. **Revista Teoria e Debate**, São Paulo, v. 52, p. 44-55, 2003.

FONSECA, A. M. **A produção do conhecimento em políticas públicas de educação infantil na região Centro-oeste (2000-2010)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. 2015.

FURTADO, Anésia Maria Martins; AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A hora atividade: a conquista de um direito e seu contexto histórico. **Revista Humanidades e Inovação** v.6, n.10, p. 26 – 34. 2019.

GARCIA, W. S. O. A. **Políticas públicas para a educação infantil na cidade de Chapadão do Sul**: estudo de caso do programa proinfância. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. 2014.

GONZAGA, L. P. **Práticas corporais na Educação Infantil**: Histórias, tensões e reflexões. Curitiba: Appris, 2015.

GOMIDE, D. C. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In: XII Jornada do HISTEDBR*, 2014.

GOMES, M. S. **Educação Física na Educação Infantil**: Um manuscrito sobre a formação de Professores. Curitiba: Appris, 2015.

GUIMARÃES, J. **Inversão de Valores** (súplicas) crônicas, contos, poesias. Campo Grande: Gráfica pontual.

KISHIMOTO, T. M. A pré-escola na república. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 1, n. 3, p. 55–66, 1990. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644488>. Acesso em: 10 dez. 2020.

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/1999.
- KRAMER, S. **A Política do pré-escolar no Brasil**: A arte do disfarce. 7ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.
- KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. *In*: BAZÍLIO, L. C.; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-82.
- KRAMER, S.; NUNES, M. F.; CARVALHO, M. C. **Educação Infantil**: Formação e responsabilidade. 3ª edição. São Paulo: Papirus, 2019.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**: indicador de número de matrículas. 2021a. Paraná: LDE. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**: indicador de número de docentes. 2021e. Paraná: LDE. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**: indicador de população fora da escola. LDE, 2021b. Paraná: LDE. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 12 mai. 2021.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**: indicador de taxa de atendimento. 2021d. Paraná: LDE. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- LABORATÓRIO DE DADOS EDUCACIONAIS. **Plataforma de Dados Educacionais**: indicador de número de escolas. 2021c. Paraná: LDE. Disponível em: <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/>. Acesso em: 15 mai. 2021.
- LACERDA, C. G.; COSTA, M. B. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012.
- LEMOS, G. P. **A educação física na educação infantil do Distrito Federal**: uma experiência em construção. 2019. Dissertação (Mestre em Educação Física) - Faculdade de Educação Física. Universidade de Brasília. 2019.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização – 10ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.
- LIMA, D. Z. O. **Políticas públicas de educação infantil**: uma análise da democratização no município de Londrina. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Comunicação e Artes. Universidade Estadual de Londrina. 2018.
- LIMA, E. **Projeto de Lei n. 4.398, de 27 de novembro de 2008** (Apensos: PL n. 6.520, de 2009; e PL n. 7.830, de 2010). Comissão de Educação e Cultura. 2011. Disponível

em:

https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C6A23FD110E26C774E70D45F45B6B0F8.node1?codteor=1199885&filename=Avulso+-PL+4398/1998. Acesso em: 20 de maio de 2020.

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

LIMA e SILVA, I. C. A. **Política Nacional de Educação Infantil**: a participação de atores não estatais na elaboração da política pública. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas. 2013.

LIMA e SILVA, I. C. A. Rede de políticas públicas na educação infantil. **37ª Reunião Nacional da ANPED, 2015**. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. Anais da 37ª Reunião Anual da ANPED. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em:
<https://anped.org.br/biblioteca/item/rede-de-politicas-publicas-na-educacao-infantil>
Acessado em: 20 ago. 2020.

LOMBARDI, J. C. Educação e nacional-desenvolvimentismo (1946-1964). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 56, p. 26-45, maio 2014. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640432/7991>. Acesso em: 02 fev. 2021.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MARQUES, H. R.; PEREIRA, T. T.; OLIVEIRA, C. M. V. Abordagens pedagógicas da educação física para crianças. **JORNADA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM/ENCONTRO DO PROFEDUC E PROFLETRAS/JORNADA DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL**. 2018. Disponível em:
<https://anaisonline.uems.br/index.php/jornadaeducacao/article/view/4886>. Acesso em 03 jun. 2022.

MARTINS, R. L. R.; MELLO, A. S. Perfil profissional dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil pública das capitais brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação**. v.6, n.15, p. 160-172, 2019.

MARTINS, R. L. R. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. 2018.

MARTINS, R. L. R. **O PIBID e a formação docente em Educação Física para a Educação Infantil**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

MARTINS, S. O. **Políticas Públicas de Educação Infantil no Município de Niterói-RJ (1988 - 2018)**. 2019a. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2019a.

MARTINS, P. C. **A Organização da Educação Física na Educação Infantil no DEI/CEPAE/UFG.** 2019b. Dissertação (Mestre em Ensino na Educação Básica) – Centro de Ensino e Pesquisa aplicada à Educação. Universidade Federal de Goiás. 2019b.

MATO GROSSO DO SUL. **Decreto nº 286, de 31 de outubro de 1983**, criação do “Centro de Educação Infantil José Eduardo Martins Jallad – “CEI ZEDU”.

MELO, A. D. D.; FRANÇA, M. Piso salarial profissional nacional: contexto político-legal e o cenário brasileiro. **Educação em Revista** (UNESP, Marília), v. 16, p. 1-18, 2015. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?view_op=view_citation&hl=pt-BR&user=2tdwww8AAAAJ&citation_for_view=2tdwww8AAAAJ:u-x6o8ySG0sC. Acesso em: 13 jan. 2021.

MELLO, A. S.; MARTINS, R. L. R.; JORGE, R. S.; ZANDOMÍNIGUE, B. A. C. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.36, n.3, p. 15–27, set-dez. 2018.

MELLO, A. S. *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 3. trim. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1983-30832012000300012&lng=pt&tlng=pt. Acessado em: 20 ago. 2020.

MELLO, A. S. *et al.* Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 467-484, Jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892014000200467&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 06 Mai. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013>.

MELLO, A. S. ; MARCHIORI, A. F. ; BOLZAN, E. ; KLIPPEL, M.V ; ROCHA, M. C. ; MAZZEI, V. R. . Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **HUMANIDADES & INOVAÇÃO**, v. 7, p. 326-342, 2020.

MENDEZ, E. G. Legislação de “menores” na América Latina: uma doutrina em situação irregular. *In*: SIMONETTI, C.; BLECHER, M.; MENDEZ, E. G. (org.) **Do avesso ao direito - Da situação irregular à proteção integral da infância e da adolescência na América Latina**. São Paulo: Malheiros, 1994.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbete Plano Decenal de Educação para Todos. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>>. Acesso em 11 abr. 2022.

MORAES, C. D. **A educação física e a interdisciplinaridade na educação infantil**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. 2018.

MOTTI, K. R. N. R. **A municipalização da educação infantil em Campo Grande Pós-LDB, 1996**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

NAGLE, J. A educação na Primeira República. *In*: FAUSTO, B. (org.). **História da civilização brasileira**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. tomo 3, v. 9. Disponível em: <https://archive.org/details/HistoriaDaCivilizacaoBrasileiraVolume3/page/n2>. Acesso em: 21 ago. 2020.

NASCIMENTO, B. M. G.; FERNANDES, S. J.; DELMONDES, A. G. **Os profissionais da educação dos centros de educação infantil (CEINFS) em tempos de gestão compartilhada no município de Campo Grande/MS**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

NOGUEIRA, M. O. **Formação de professores para a Educação Infantil e o ProInfantil**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2014.

NUNES, D. G. O movimento interfóruns de educação infantil: a construção de uma identidade cultural e política. 33ª Reunião Anual da Anped 2010. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Outubro de 2010.

OLIVEIRA, A. R. L.; FERNANDES, M. D. E. Remuneração de professores de escolas públicas de Educação básica no contexto do FUNDEB e do PSPN: estado do conhecimento. *In*: OLIVEIRA, R. T. C.; CONDE, E. Í. L. M.; CONDE, F. M. **Seminários Regionais da ANPAE Educação e democracia: políticas e direitos sociais**. Campo Grande, MS: Nº 03, 2018 [Recurso Eletrônico] Disponível em: https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/numero3/1comunicacao/Capitulo02/Ana_Rita_Lara_de_Oliveira_E2Com.pdf. Acessado em: 01 abr. 2021.

OLIVEIRA, J. S. **O atendimento público e privado concessionário na Educação Infantil: um olhar sobre as condições de oferta**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências de Rio Claro. Universidade Estadual Paulista. 2013.

OLIVEIRA, Z. de M. R. **Educação Infantil**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2020.

PALAFOX, G. H. M. *et al.* Reforma curricular dos cursos de licenciatura em educação física: contribuições dos professores das redes públicas de ensino. **Revista Especial de Educação Física** – Edição Digital v. 3, n. 1, nov. 2006, p. 338-354.

PINHEIRO, M. F. O público e o privado na educação: um conflito fora de moda? *In*: FÁVERO, O. (org.). **A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)**. Campinas: Autores Associados, 1996.

PINTO, M. F. N. **Regulação e ação pública na política de educação infantil em Belo Horizonte**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais. 2014.

POSSEBON, C. M. **Matrícula obrigatória na educação infantil: impactos no município de Santa Maria – RS**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria. 2016.

PORTO, Z. G. Administração social da criança: políticas transnacionais e políticas nacionais de Educação Infantil. 29ª Reunião Anual da Anped 2006. Trabalho apresentado no GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 anos. **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Outubro de 2006. Disponível em: <https://anped.org.br/biblioteca/item/administracao-social-da-crianca-politicas-transnacionais-e-politicas-nacionais-de>. Acesso em: 20 jul. 2020.

PRADO JR., Caio. **História econômica do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. (p. 207-235). Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/contents.html>. Acesso em: 10 Ago.2020.

PUPIO, B. C. **As disputas pela direção da formação de professores de Educação Física no Brasil (1980-2012)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação. Universidade Estadual de Londrina. 2013.

RANIERI, N. B. S. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. *In*: PRETTO, R. S.; KIM, R. P.; TERAOKA, T. M. C. (Org.). **Federalismo e Poder Judiciário**. São Paulo: Escola Paulista de Magistratura, 2019, p. 261-284.

RAMOS, W. K. L. **O professor homem na educação de crianças pequenas: o que falam os estagiários da licenciatura em educação física da Universidade Federal do Paraná**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 2019.

RANGEL, I. C. A (org.). **Educação Física no Ensino Superior - Educação Física na Infância**. São Paulo: Editora Guanabara, 2010.

REIS, L. D. **Políticas globais para a Educação Infantil: análise da regulamentação e efetividade das políticas para crianças de zero a três anos no município de Pelotas/RS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2019.

RIO DE JANEIRO. **Resolução CONFEF n. 046/2002**, de 18 de fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RIO DE JANEIRO. **Portaria CONFEF nº 278/2020**, 13 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre classificação, significado e abrangência das Categorias de Licenciado e de Bacharel na Cédula de Identidade Profissional e seus respectivos campos de intervenção profissional. Disponível em: <http://www.listasconfef.org.br/arquivos/port-278.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2020.

RIBEIRO, J. C. **A Inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil de Curitiba (SC)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Planalto Catarinense. 2013.

RODRIGUES, K. S. **A inserção do professor de educação física na educação infantil no Estado do Espírito Santo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Educação Física e Desportos. Universidade Federal do Espírito Santo. 2015.

RODRIGUEZ, M. V. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. **O Guardador de Inutensílios**, Campo Grande, v. 7, p. 17-30, 2004.

RODRÍGUEZ, M. V.; ROCHA, P. R. R.; VALDEZ, H. C. História do sindicato docente: valorização salarial do magistério de Mato Grosso do Sul. *In*: PINTO, A. A.; FURTADO, A. C. (org.). **A história da educação em Mato Grosso do Sul: temas e abordagens**. Dourados: Editora UFGD, 2017.

RODRÍGUEZ, M. V.; VARGAS, M. B. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. *In*: RODRÍGUEZ, M. V.; ALMEIDA, M. L. P. **Políticas educacionais e formação de professores em tempos de globalização**. Brasília: Liber Livro Editora UCDB, 2008. P. 37-56.

ROSA, M. F. **O direito da criança a ter direito: a educação infantil em Mato Grosso do Sul (1991-2002)**. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo. 2005.

SANTOS, E. C.; BARROS, C. A. Nas linhas e entrelinhas da política: a expansão da Educação Infantil nos Planos Municipais de Educação. 2017. Trabalho apresentado no GT 05 - Estado e Política Educacional. **Anais da 38ª Reunião Anual da ANPEd**. São Luís, Outubro de 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT05_628.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.

SANTOS, J. B.; SOUSA JÚNIOR, L. Educação infantil: 20 anos da primeira etapa da educação básica e os desafios do financiamento. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 24, mai/ago de 2017. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3685>. Acesso em: 10 mai. 2020.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma política educacional**. 2ª edição. São Paulo: Autores Associados, 2008c.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho. 2008b.

SAYÃO, D. T. Educação Física na Educação Infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência: Elementos Teóricos-Metodológicos para a Educação Física**. N. 13, Novembro/1999. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x>.

SILVA, A. S. **Políticas de atendimento à criança pequena em MS (1983/1990)**. 1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 1997.

SILVA, J. D. P. **Políticas públicas e a educação infantil no município do Recife: analisando as metas do atual plano municipal de educação.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal de Pernambuco. 2019.

SILVA, R. H. R.; SILVA, S. M. F. M. Análise histórico-filosófica das teses brasileiras em Educação Física e esportes em interface com a educação especial. **XVII CONBRACE - IV CONICE**, Porto Alegre, 11 a 16 set. 2011.

SILVA *et al.* Dilemas da política científica da Educação Física brasileira em tempos de produtivismo acadêmico. **Movimento**. Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1563-1585, out./dez. de 2014.

SILVEIRA, J. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, setembro/2015.

SIMONETTI, C.; BLECHER, M.; MENDEZ, E. G. (org.) **Do avesso ao direito - Da situação irregular à proteção integral da infância e da adolescência na América Latina.** São Paulo: Malheiros, 1994.

SINGER, P. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. *In*: FAUSTO, Bóris (org.). **História da civilização brasileira.** 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. tomo 3, v. 11.

SOUZA, A.A.A.; ARRUDA, E. E. L.; M. F. E. M.; PEREIRA, S. M.; LIMA, M. F. E. M. Sobre (o) viver de crianças e adolescentes: uma reflexão acerca do método de pesquisa. **Revista Intermeio**, Campo Grande, MS, n.18, 2003.

STEPHANINI, C. **Indicação n. 2.808, de 24 de abril de 2013.** Câmara Municipal de Campo Grande, MS.

TAFFAREL, C. Z. Pedagogia histórico-crítica e metodologia de ensino crítico-superadora da educação física: nexos e determinações. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 27, n. 1, p. 5-23, jan./abr. 2016

TAFFAREL, C. Z; HACK, C.; MORSCHBACHER, M.; LUZ, S. F. Sistema de proteção do trabalho e do trabalhador da Educação Física: porque somos contra a regulamentação da profissão. **Motrivivência**, Florianópolis, 33 (64), p. 1-19, mar. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Manual do Acadêmico.** Campo Grande: UFMS, 1998.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução FAED/Educação Física n. 73, de 30 de novembro de 2018. **Boletim Oficial**, n. 6.929, p 1.161. Campo Grande: UFMS 1998. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. Resolução FAED/Educação Física n. 74, de 03 de dezembro de 2018. **Boletim Oficial**, n. 6.931, p.

144. Campo Grande: UFMS 1998. Disponível em: <https://boletimoficial.ufms.br/>. Acesso em: 20 jan. 2021.

XAVIER, R. R. A instituição do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) por meio da Lei 11.738/2008 valoriza os professores do magistério da educação básica? 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. 2015.