

**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu***

**Mestrado em Educação Física**

**RAIMUNDO MAXIMIANO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVA DOCENTE**

**SÃO PAULO**

**2022**

**RAIMUNDO MAXIMIANO DE OLIVEIRA**

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:  
PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

**Orientadora:** Profa. Dra. Isabel Porto Filgueiras

SÃO PAULO

2022

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca  
da Universidade São Judas Tadeu**

Bibliotecária: Marieta Rodrigues Brecht - CRB 8/10384

Oliveira, Raimundo Maximiano de.

O48 Educação física na educação infantil: perspectiva docente / Raimundo Maximiano de Oliveira. - São Paulo, 2022.  
f. 84: il.; 30 cm.

Orientador: Isabel Porto Filgueiras.

Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu,  
São Paulo, 2022.

# FICHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado de **Raimundo Maximiano de Oliveira**, intitulada **Educação Física na Educação Infantil: Perspectiva docente**, apresentada ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, na área de concentração *Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde*. Os membros da Banca Examinadora consideraram o candidato aprovado. Data: 7/10/2022.

## Banca examinadora

---

Professora Doutora Graciele Massoli Rodrigues – Universidade São Judas Tadeu

---

Professora Doutora Lúcia Maria Salgado dos Santos Lombardi – Universidade Federal de São Carlos – *Campus Sorocaba*

---

Professora Doutora Isabel Porto Filgueiras (orientadora) – Universidade São Judas Tadeu

## **FICHA DE APROVAÇÃO – EDIÇÃO REVISADA**

Eu, Profa. Dra. **Isabel Porto Filgueiras**, orientadora do trabalho realizado por **Raimundo Maximiano de Oliveira**, declaro que a edição revisada desta dissertação cumpre os requisitos exigidos pelo Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.

A handwritten signature in black ink, reading 'Isabel Porto Filgueiras', is centered on the page. The signature is written in a cursive style with a large initial 'I'.

Professora Doutora **Isabel Porto Filgueiras** – orientadora

## RESUMO

O objetivo geral da pesquisa foi descrever e interpretar a compreensão de professoras e professores de Educação Física escolar que atuam no segmento da Educação Infantil sobre possibilidades de integração do componente ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) das instituições em que atuam. Os objetivos específicos abrangeram: Compreender como professores e professoras de Educação Física interpretam a proposta de organização do currículo de Educação Infantil e como se inserem nesse contexto; Identificar concepções, ações, conquistas e desafios experimentados por professoras e professores na busca por integrar suas ações aos PPPs das instituições onde atuam. Trata-se de pesquisa qualitativa, com entrevista individual em profundidade semiestruturada, feita com duas professoras e três professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil nas cidades de Fortaleza/CE, Florianópolis/SC, Santo André/SP e Vitória/ES. As entrevistas, com duração média de 30 minutos, foram realizadas por meio de videoconferência e gravadas. Após as entrevistas, as informações verbais foram transcritas, tabuladas e tratadas por meio de análise temática. A análise indicou que as professoras e os professores valorizam a integração da Educação Física ao PPP das Escolas, mas encontram dificuldade de planejar ações conjuntas com os professores regentes. A integração das aulas de Educação Física no currículo da Educação Infantil acontece por meio de projetos institucionais, temas gerados, ou ações pontuais, entre professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes. O principal desafio é a falta de tempo remunerado para planejar e desenvolver ações conjuntas. Os/As profissionais trabalham a partir da observação e do diálogo com as crianças, considerando os múltiplos aspectos de seu desenvolvimento. Desse modo, acredita-se que a pedagogia participativa, desenvolvida por processo de documentação pedagógica, pode ser um bom caminho para romper com as barreiras disciplinares, por meio de uma escuta ativa de todos os envolvidos no processo educativo, em particular as crianças, e talvez promover o distanciamento de uma pedagogia transmissiva, tradicional e ultrapassada. Conclui-se que, para os sujeitos da pesquisa, ainda é necessário lutar para promover a legitimação da Educação Física no currículo da Educação Infantil, com ações integradas e avanços metodológicos em direção à escuta das crianças e ao trabalho integrado.

**Palavras-chave:** Educação Física. Educação Infantil. Currículo integrado. Pedagogia participativa.

## ABSTRACT

The general objective of the research was to describe and interpret the understanding of school Physical Education teachers who work in the Early Childhood Education segment about possibilities of integrating the component to the Political-Pedagogical Project (PPP) of the institutions in which they work. The specific objectives included: Understanding how Physical Education teachers interpret the proposed organization of the Early Childhood Education curriculum and how they fit into this context; Identify concepts, actions, achievements and challenges experienced by professors in the quest to integrate their actions into the PPPs of the institutions where they work. This is a qualitative research, with semi-structured in-depth individual interviews, carried out with two teachers and three Physical Education teachers who work in Early Childhood Education in the cities of Fortaleza/CE, Florianópolis/SC, Santo André/SP and Vitória/ES. The interviews, with an average duration of 30 minutes, were conducted via videoconference and recorded. After the interviews, the verbal information was transcribed, tabulated and treated through thematic analysis. The analysis indicated that male and female teachers value the integration of Physical Education into the Schools' PPP, but find it difficult to plan joint actions with the regent teachers. The integration of Physical Education classes into the Kindergarten curriculum takes place through institutional projects, generated themes, or specific actions, between Physical Education teachers and regent teachers. The main challenge is the lack of paid time to plan and develop joint actions. Professionals work from observation and dialogue with children, considering the multiple aspects of their development. In this way, it is believed that participatory pedagogy, developed through a process of pedagogical documentation, can be a good way to break with disciplinary barriers, through an active listening of all those involved in the educational process, in particular the children, and perhaps promoting a distance from a transmissive, traditional and outdated pedagogy. It is concluded that, for the research subjects, it is still necessary to fight to promote the legitimacy of Physical Education in the Early Childhood Education curriculum, with integrated actions and methodological advances towards listening to children and integrated work.

**Keywords:** Physical Education. Child education. Integrated curriculum. Participatory pedagogy.

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| 1. APRESENTAÇÃO.....   | 9  |
| 1.1 Memorial.....  | 9  |
| 2. INTRODUÇÃO.....   | 12 |
| 2.1 Tema e problema de pesquisa.....   | 12 |
| 2.2.1 Objetivo geral.....  | 21 |
| 2.2.2 Objetivos específicos.....   | 21 |
| 3. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA.....           | 22 |
| 3.1 Concepções de Educação Infantil.....   | 22 |
| 3.2 Currículo integrado, campos de experiência e a centralidade das culturas da infância | 27 |
| 4. METODOLOGIA.....  | 43 |
| 5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....                                 | 46 |
| 5.1 Descrição dos participantes e contextos de prática nos quais atuam.....              | 46 |
| 5.2 Análise e discussão das informações coletadas nas entrevistas individuais.....       | 48 |
| 5.2.1 Planejamento docente.....  | 49 |
| A) Colaboração com a coordenação pedagógica e outros docentes.....                       | 49 |
| B) Diálogo com a observação da criança .....   | 54 |
| C) Políticas curriculares .....  | 56 |
| 5.2.2 A Educação Física e o Projeto Político-Pedagógico.....                             | 57 |
| 5.2.3 Educação Física na Educação Infantil .....   | 59 |
| 5.2.4 A BNCC e o trabalho docente.....   | 61 |
| 6. CONSIDERAÇÃO FINAIS.....  | 67 |
| REFERÊNCIAS.....   | 72 |
| APÊNDICE.....  | 78 |
| Apêndice A – Roteiro para entrevistas.....   | 78 |
| Apêndice B – Parecer consubstanciado do CEP.....   | 80 |

## 1. APRESENTAÇÃO

### 1.1 Memorial

Sou natural de Uiraúna, uma cidade interiorana, no estado da Paraíba. Meu pai, José, exercia algumas profissões: pedreiro, carpinteiro, comerciante e agricultor. Minha mãe, Josefa, era professora e ministrava aulas nas séries iniciais, de 1<sup>o</sup> ao 4<sup>o</sup> ano. Minha segunda mãe, Maria, (madrasta), também era professora das séries iniciais e ambas tinham Ensino Fundamental incompleto. Somos em cinco irmãos: quatro homens e uma mulher. Eu sou o mais velho e cursei em escola pública todo o Ensino Fundamental.

Aos 4 anos de idade, perdi minha mãe, e meu pai casou-se novamente com Maria, minha segunda mãe. Casei-me duas vezes e do primeiro casamento tenho duas filhas, Viviane e Sheyla. Do segundo, tenho uma filha, a pequena Alice, e hoje sou avô da pequenina Eloá. Com minha família, aprendi e continuo aprendendo muitas coisas, as quais se refletem em minha docência.

Na minha infância, tinha muita liberdade para sair de casa e brincar, interagir com os vizinhos, primos e muitos amigos. Morava na zona rural, e aos 2 anos de idade fomos morar na cidade Fátima do Sul, no estado de Mato Grosso do Sul. Tive a oportunidade de brincar no meio do mato, nas ruas sem asfalto e com poucos carros. O contato com a natureza era constante. Brincava com galhos, folhas, árvores, terra, pedras, cipós, e outros objetos da natureza, e, na maioria das vezes, nossos pais não ficavam sabendo das peripécias que aprontávamos. Subíamos e descíamos de árvores, brincávamos em máquinas colhedoras de agricultura, entre tantas outras peraltices.

Nessa época, meu pai era agricultor. Morávamos em um bairro afastado da cidade rodeado por matas, rios e muita agricultura. Tínhamos a liberdade de brincar, entrar no meio do mato e das plantações e interagir com bichos, insetos, e participar de todo tipo de brincadeiras. O mais importante para nossa liberdade, como afirma Tonucci (2020), era sem que nossos pais estivessem nos vigiando; desse modo, podíamos brincar, fazer nossas escolhas, nos frustrarmos, dentre outras questões. Nessa época, a cidade, ou a área rural, era

nossa. Não tínhamos preocupações com os perigos encontrados nos dias de hoje nas cidades desenvolvidas.

Aos 12 anos de idade, fui morar em Sousa, na Paraíba, e permaneci por lá até completar 20 anos. Essa época foi muito boa também, brincava nas ruas, jogava bola até tarde da noite, sem me preocupar com o horário. Nosso relógio eram nossos familiares, que gritavam: “É hora de entrar, chega por hoje, lave os pés e vá dormir”. No dia seguinte, a aventura continuava. Íamos para um rio que ficava bem próximo de casa, para nadar, ao retornar, brincávamos de esconde-esconde, pega-pega, pinhão, bola de gude; batia figurinhas; pulava corda; era polícia e ladrão; e, no final da tarde, jogava bola em um campinho próximo de casa.

Foram momentos que marcaram a minha vida. Lembro-me com muita saudade e carinho dessa infância tão rica, que, sem dúvida, me faz refletir sobre a importância dos jogos, das brincadeiras, habilidades motoras; da interação; das leituras de mundo; da liberdade, autonomia; ou seja, do desenvolvimento integral das crianças, por meio da Educação Física na Educação Infantil, com qualidade e respeito às suas características e direitos estabelecidos por lei.

Não posso deixar de relatar uma parte de minha vida que não foi tão prazerosa como foi a minha infância fora dos muros escola. Aos 6 anos de idade, comecei a estudar. Não frequentei a Educação Infantil e, ao entrar na 1ª série, tiraram de mim a liberdade que tinha fora da escola. Munido de papel, lápis, borracha, caderno, e enfileirado com as outras crianças, com hora para tudo, desde entrar, sair, comer, brincar, ir ao banheiro, entre outras questões, ou seja, a liberdade que eu tinha, me foi tirada. Passei a ter regras e horário para tudo. A escola, que frequentei durante toda a minha vida, mais parecia uma prisão, um hospital, ou uma fábrica, com linha de produção. Uma escola marcada pelo autoritarismo, tecnicismo, militarismo, com o aluno receptor do saber e o professor detentor do conhecimento.

Em 1993, comecei a praticar caratê e, em 1999, fui graduado como faixa preta, e comecei a dar aulas dessa arte marcial. Daí surgiu o meu interesse em ser professor. Em 1995, cheguei em São Paulo, em busca do sonho de fazer faculdade e seguir uma carreira profissional. Trabalhei vendendo painelas, fui balconista, entreguei pizza, trabalhei de pedreiro, de segurança, até conseguir ir trabalhar na Fundação Casa, em 2005, por meio de

concurso público. Em 2008, também concursado, trabalhei de inspetor de aluno na rede pública de São Paulo.

Em 2012, terminei a graduação em Educação Física. Em 2013, terminei a graduação em Pedagogia, ambas em universidade particular. No mesmo ano, ingressei, por meio de concurso público, na prefeitura de Santo André, para trabalhar como professor de Educação Física, com crianças de 4 e 5 anos de idade, na Educação Infantil, e com crianças do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Em 2014, ingressei, mais uma vez por meio de concurso público, na prefeitura de São Caetano do Sul, para trabalhar na área da Educação Infantil, com crianças de zero a 5 anos de idade, na rede municipal.

Dessas experiências profissionais, surgiram as inquietações que me levaram a definir o problema de pesquisa. Durante encontros formativos nas redes municipais em que trabalho, as professoras e os professores manifestam muitas dúvidas em relação ao trabalho com as crianças da Educação Infantil, quanto à organização das práticas, seleção de atividades adequadas para a faixa etária, objetivos, avaliações e integração curricular dos projetos desenvolvidos nas escolas. Após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a consequente organização do currículo das cidades, as dúvidas se acentuaram. Professoras e professores passaram a trazer diferentes interpretações e questões acerca da participação das aulas de Educação Física nesse modelo curricular. Desse contexto, emergiu a temática desta investigação.

## 2. INTRODUÇÃO

### 2.1 Tema e problema de pesquisa

Bonfietti *et al.* (2019) argumentam que os currículos de Educação Infantil devem abandonar a fragmentação e favorecer a cooperação entre os educadores, de modo a promover a integração curricular em benefício das aprendizagens das crianças pequenas. No entanto, ainda predominam, na realidade brasileira, currículos fragmentados, na Educação Infantil, em decorrência da falta de planejamento integrado e entendimento quanto a outras formas de organização curricular (SAYÃO, 1996; ROCHA, 2015; MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018).

Somado à dificuldade de planejamento integrado entre os docentes, as crianças, em muitos contextos, têm uma rotina muito fragmentada, com entrada e saída, horário de parque, momentos de higienização, aulas de Educação Física, informática, dentre outras atividades. Essa rotina, marcada pelo relógio, parece dificultar a concretização de pedagogias da infância mais dialógicas e participativas. A organização da rotina escolar é marcada pelo relógio e traz prejuízo às atividades docentes, entre elas, as de Educação Física.

No cotidiano das instituições de Educação Infantil, professoras e professores e demais funcionários estão sempre correndo para dar conta dos horários de atividades, que sobrecarregam a rotina da unidade escolar. É difícil não perceber quando as merendeiras passam, para lá e para cá, chamando as professoras e professores, dizendo que estão atrasados para o café, almoço ou jantar. Nesse espaço, os horários são cronometrados, hora de entrada e saída; hora do café, do almoço, do jantar; hora da informática, da Educação Física, do parque; e hora de ir para a área externa.

Somada a essa rotina, há, também, a falta tempo para o planejamento de ações integradas entre os profissionais que atuam com as crianças. Desse modo, fica difícil, para a professora, ou o professor, de Educação Física, conversar com as professoras e professores regentes, sobre qualquer assunto, visto que elas e eles sempre estão dando sequência à rotina escolar. Há falta tempo para outras demandas, como conversar sobre planejamento coletivo ou qualquer outra questão relacionada a ações conjuntas

Nesse contexto, as aulas de Educação Física tendem a se configurar como apêndices do currículo, situação que contradiz as propostas de organização do currículo da Educação Infantil debatidas no país desde os anos de 1990, até a recente edição da BNCC (BRASIL, 2017)

A Educação Física na Educação Infantil pode potencializar as manifestações culturais, estreitando os saberes da infância com ludicidade, criatividade e espontaneidade (PERINI, BRACHT, 2016). Porém, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) (BRASIL, 2010) e a BNCC (BRASIL, 2017) não explicitam a presença da professora, ou do professor, de Educação Física como especialista na Educação Infantil, demandando dos profissionais e pesquisadores da área a definição sobre a participação da Educação Física no currículo da Educação Infantil.

Também não aparece a figura desses professores e dessas professoras na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996). Além disso, Farias (2021) ressalta que, muitas vezes, as aulas de Educação Física na Educação Infantil se tornam cópias do modelo pedagógico dos anos iniciais do Ensino Fundamental, não atendendo às necessidades educativas e às diretrizes pedagógicas recentes da Educação Infantil brasileira.

Pesquisa realizada em uma rede pública, onde não há a presença de professoras e/ou professores especialistas em Educação Física, indica que fica a cargo de professoras e professores regentes, ministrarem as aulas de atividades corporais. Borre e Reverdito (2019) apontam a dificuldade e falta de preparo relatadas por professoras e professores regentes, para atuarem de forma eficaz, ministrando conteúdos específicos da área de Educação Física, talvez, devido à formação fragilizada desses docentes, com poucos conteúdos de atividades específicas da área de Educação Física, em algumas universidades do país, e, desse modo, refletem negativamente nas práticas educativas de meninos e meninas dessa faixa etária. Esses autores afirmam que;

Os/As professores/as consideram-se razoavelmente ou pouco preparados para atuarem com estes conteúdos na Educação Infantil, e acabam restringindo tempo e espaços disponíveis para as crianças usufruírem do seu direito de jogar/brincar e explorar as diferentes formas de se-movimentar. (BORRE; REVERDITO, 2019, p. 105).

Guirra e Prodócimo (2010), em pesquisa realizada com oito professoras, questionadas sobre o trabalho realizado com crianças de 4 e 5 anos de idade, relatam que algumas delas disseram não estar preparadas para o trabalho com corpo e movimento, e que acreditavam ser necessária a presença de professoras e professores de Educação Física na Educação Infantil.

Os autores ainda ressaltam que professoras e professores requisitam a presença do especialista sem saber se esse estaria preparado para trabalhar com crianças dessa faixa etária, e que fazem isso ingenuamente, talvez devido à precariedade da formação docente, simplesmente por esse trabalhar com o corpo e movimento.

Guirra e Prodócimo (2010) ainda defendem a ideia de professoras e professores regentes e professoras e professores de Educação Física trabalharem juntos, com esses últimos assessorando as professoras e professores regentes, haja visto que os primeiros conhecem o corpo e o movimento e os segundos têm mais conhecimento sobre crianças e suas especificidades.

Ao mesmo tempo, em estudo realizado com professoras e professores de Educação Física, Brostolin e Moraes (2021) identificaram dificuldades nas práticas interdisciplinares, pois, no dia a dia, os docentes não conseguem planejar, avaliar e nem tão pouco conversar para planejar as ações educativas; com isso, a aprendizagem ocorre de modo fragmentado, indo na contramão do que indicam os documentos orientadores da Educação Infantil no país.

Já para professoras e professores regentes, a aula de Educação Física está condicionada a um terço da jornada de trabalho; desse modo, o horário da aula é visto como de descanso/folga, ou de planejamento, ou, até mesmo, como o horário em que professoras e professores conseguem dar conta de uma parte das demandas burocráticas exigidas pela Secretaria de Educação. Isso é evidenciado por Mello (2012), em pesquisa realizada com professoras e professores regentes de uma rede pública em Vitória/ES.

Uma das questões que podem estar ligadas a dificuldades em ministrar as aulas, nessa etapa de educação, é a forma como o currículo de formação inicial e a produção acadêmica tem se estabelecido, no campo da Educação Física na Educação Infantil. Para Martins (2018), com base nos estudos e documentos legais/pedagógicos nacionais, das produções acadêmico-científicas e dos cursos de formação inicial, há um distanciamento entre os pressupostos pedagógicos que orientam a formação inicial e a intervenção pedagógica de professoras e professores de Educação Física, em relação às concepções de Educação Infantil, que tem se estruturado no país, pois, na Educação Física, ainda prevalecem concepções biologicistas e psicomotoras e, no campo das pedagogias da Educação Infantil, os pressupostos pedagógicos têm considerado as dimensões cultural e sociológica das pedagogias da infância.

Para Souza (2021 p. 125), “os professores e as professoras dão importância ao trabalho com o acervo motor partindo da crítica na ênfase dada pela escola ao cognitivo e

consideram o desenvolvimento motor importante na preparação da criança para o futuro”. Essa concepção é limitante, em relação aos pressupostos pedagógicos da Educação Infantil, conforme descrito na BNCC (BRASIL, 2017), pois, segundo o documento, devem ser garantidos os direitos de aprendizagem por meio das interações e brincadeiras, respeitando as crianças como seres que já são e não que virão a ser. Para Souza (2021), ao focar apenas os aspectos motores, promove-se uma Educação Física na Educação Infantil fragmentada e que se preocupa mais com a preparação para o Ensino Fundamental do que com a garantia dos direitos de aprendizagem do presente (SOUZA, 2021).

Segundo Martins (2018), nos cursos de Licenciatura em Educação Física não há preocupação com a formação dos professores que atuam na Educação Infantil. Existe incompatibilidade na formação dos docentes da área de Educação Física com as especificidades do currículo da Educação Infantil, o que traz consequências negativas para o desenvolvimento pedagógico nessa faixa etária. A fragilidade da formação inicial já era apontada por Sayão (1999) e Ayoub (2001).

A fragilidade da formação docente provavelmente não é uma realidade de todo o território brasileiro, porém, aparece em estudos como: Ayoub (2001; 2005); Borre e Reverdito (2019); Guirra e Prodócimo (2010); Martins (2018); Sayão (1999); Souza (2021), demonstrando a dificuldade de professoras e professores que atuam na Educação infantil, na área de Educação Física, ou professoras e professores regentes. Os primeiros têm dificuldade em trabalhar com crianças pequenas, devido às especificidades delas, e, os segundos, em trabalhar com conteúdos específicos de corpo e movimento.

Em dissertação de mestrado, de autoria da professora Sousa (2021), a fragilidade da formação docente de professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil aparece nos relatos dos docentes, os quais consideram a importância da formação continuada, dos estudos e trocas de experiência em grupo; da reflexão a partir da teoria e execução prática por meio de comunidades de prática. Com os resultados desse estudo, ficou clara a importância da formação continuada, porém, para que sejam alcançados bons resultados, deve-se ter adequada organização, por parte das Secretarias de Educação, no planejamento das reuniões formativas e mais comprometimento de professoras e professores, tornando a formação continuada um momento de “reavaliação da prática, uma troca de saberes, um repensar e refazer a prática, uma produção de novos conhecimentos” (SOUZA, 2021, p. 46).

Ayoub (2005) argumenta ser a favor da Educação Física na Educação Infantil e que as aulas sejam ministradas por professoras e professores especialistas em Educação Física. Devido à precariedade dos cursos de Pedagogia, que raramente abordam conteúdos de Educação Física e, quando abordam, o fazem com uma visão reducionista, relacionando-a a “momentos de brincadeira”, “de parque” “do corpo”, “reforçando dicotomias clássicas da tradição racionalista ocidental que separa, confortavelmente, corpo de um lado e intelecto de outro, proclamando, ainda, a superioridade da esfera mental ou intelectual” (BRACHT, 1999, p. 70 citado por AYOUB, 2005, p. 144).

Ou ao desenvolvimento psicomotor como base para outras aprendizagens, como matemática, leitura e escrita, reforçando a dicotomia mente/corpo. Cavalaro e Muller (2009) também defendem a ideia da Educação Infantil unir-se a diversas áreas da Educação e cita a Educação Física como uma delas, desse modo, beneficiando a formação integral da criança, reconhecendo-a como pessoa indivisível.

Essa precariedade dos cursos de Pedagogia, relatada por Ayoub (2005), acreditamos ser devido ao tempo estipulado do curso, relativamente curto, com carga horária mínima de 3.200 horas, conforme o artigo 7º das DCNs para os cursos de Pedagogia (BRASIL 2006), devido à grande quantidade de conteúdos a serem absorvidos pelos estudantes, embora não seja possível afirmar que todos os cursos de Pedagogia devam ser precários ou curtos para dar conta das demandas específicas, devido à amplitude de nosso país e das faculdades determinarem o tempo, podendo garantir o tempo mínimo, ou estabelecer mais horas, e em contrapartida proporcionar mais qualidade ao curso.

Corroborar com a ideia de tempo curto o que é estabelecido no artigo 5º das DCNs: “O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a”: “inciso VI – ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano”. Desse modo, entendemos que, para dar conta de tantos conteúdos específicos, com aprofundamento, seria necessário um tempo mais longo para a formação acadêmica em Pedagogia. Assim, julgamos necessária a presença de professoras e professores de Educação Física, na Educação Infantil, pois essa é uma fase de desenvolvimento neuropsicomotor muito importante, visto que, nessa faixa etária, “toda criança brincando desenvolve habilidades motoras, sensoriais, afetivas, cognitivas, sociais e culturais, que atendem ao progresso do desenvolvimento” (SCALHA, 2010, p. 79).

A BNCC (BRASIL, 2017) e as DCNEIs (BRASIL, 2010), documentos que orientam a primeira etapa da Educação, ressaltam a importância dos direitos de aprendizagem por meio de interações e brincadeiras que orientam o processo pedagógico na Educação Infantil. Esses documentos não fazem referência a professoras e professores de Educação Física na Educação Infantil, porém, deixam clara a importância da dimensão do corpo, do movimento, de jogos, brincadeiras e interação, ou seja, podem ser trabalhados por profissionais regentes da primeira etapa da Educação Básica (MARTINS, 2018).

Martins (2018) defende que as aulas de Educação Física na Educação Infantil deveriam acontecer por meio de interações e brincadeiras (BRASIL, 2017) e por meio do trabalho integrado dos profissionais de Educação Física, professoras e professores regentes e outros atores da unidade escolar e do entorno. Concordamos com a fala do autor, pois a junção de professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes, sem dúvida, potencializa o trabalho docente, visto que professoras e professores regentes interagem por mais tempo com as crianças e assim observar os pequenos de forma ampla e as professoras e os professores de Educação Física dominam o conhecimento específico da disciplina, assim, a junção desses dois profissionais pode potencializar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças.

Como afirma Faria (2021, p. 62), “a especificidade que a EF possui pode contribuir com a *expertise* do/a pedagogo/a no sentido de planejar o trabalho mais entrelaçado possível, visando à melhor forma de potencializar o aprendizado das crianças”.

No entanto, as atividades de Educação Física na Educação Infantil ainda parecem ocorrer de modo isolado, sem que professores tenham ações conjugadas, com planejamentos e avaliações integradas. Sayão (1996) aponta essa problemática quando cita que as aulas dadas por professores regentes ou de Educação Física apresentam uma dicotomia mente/corpo, sala/pátio e teoria/prática.

Muitas vezes, na fala dessas professoras e desses professores, está implícita a ideia de que os regentes trabalham o cognitivo e as professoras e os professores de Educação Física enfatizam o corpo/movimento. Os primeiros trabalham em sala de aula, de maneira isolada, com as crianças sentadas e comportadas. Os segundos atuam no pátio, com movimentos corpóreos, e as crianças mais livres na realização das atividades, com conteúdos lúdicos. Os professores regentes, com aulas teóricas, e os professores de Educação Física, com aulas práticas.

Essa dinâmica disciplinar na Educação Infantil mostra-se como um problema a ser superado, visto que “A dinâmica curricular da Educação Infantil não se constitui de forma disciplinar, focada exclusivamente na transmissão de conteúdos específicos, como ocorre nos Ensinos Fundamental e Médio” (MELLO *et al.* 2020, p. 333). Os professores planejam separadamente, não participam da aula um do outro, ou seja, não ocorrem momentos de planejamento ou aulas interdisciplinares (SAYÃO, 1996).

O que se torna uma limitação, tendo em vista a concepção curricular da Educação Infantil expressa nos documentos orientadores do currículo desde o final dos anos 1990, entre eles, o Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil (RCNEI), as DCNEIs e a BNCC (BRASIL, 1998; 2010; 2017).

Sayão (1999) ressalta que, inicialmente, as discussões sobre a Educação Física na Educação Infantil estavam mais voltadas para a presença ou não de professores e professoras de Educação Física nesse nível de ensino. Segundo Ayoub (2005), Rocha (2015), Martins (2018), Mello *et al.* (2018; 2020), estudos com trabalhos integrados/interdisciplinares parecem ganhar espaço nas discussões, ou seja, os autores buscam maneiras de atender às especificidades e aos direitos das crianças evidenciados nas recentes políticas curriculares nacionais, como as DCNEIs (2010) e a BNCC (BRASIL, 2017).

Tem ganhado força as propostas de trabalho integrado e não fragmentado entre professoras e professores regentes e especialistas das áreas de Educação Física; Artes; Música; e demais atores da Educação Infantil, embora seja difícil a integração do trabalho pedagógico com profissionais de áreas distintas. Por meio do trabalho integrado, algumas barreiras são rompidas “pois intensificam-se conversas/reuniões de planejamentos, facilitando a aproximação/articulação dos conteúdos bem como o próprio processo de avaliação” (ROCHA, 2015, p. 71).

Exemplos desse movimento podem ser notados em publicações sobre abordagens interdisciplinares adotadas na rede de ensino de Vitória/ES, em conjunto com pesquisadores de programas de pós-graduação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e/ou por professores e professoras que vão à universidade cursar mestrado e doutorado (MELLO *et al.*, 2020; ROCHA, 2015). Outro exemplo de trabalho interdisciplinar aparece na tese de doutorado de Faria (2021), realizada na rede municipal de ensino de Santo André, onde dois professores de Educação Física e duas professoras regentes trabalharam juntos, planejaram, discutiram e avaliaram propostas integradas com as crianças.

Mello *et al.* (2018) chamam a atenção para a importância do trabalho integrado da Educação Física com o projeto institucional, articulando a Educação Física ao trabalho desenvolvido por professores regentes e outros saberes envolvidos. No entanto, essas ações esbarram em algumas dificuldades, como: distintos espaços e tempos de interação entre os profissionais, o que dificulta o trabalho coletivo de planejamento, avaliações e discussões acerca da prática pedagógica.

A falta de articulação entre professores, na Educação Infantil, tem dado lugar à incompreensão do real papel da Educação Física nesse espaço educativo, cuja função, muitas vezes, tem sido a de garantir o horário de planejamento de professoras e professores regentes, como aponta o trabalho de Martins (2018, p. 32-33).

Ao que parece, com a vigência da Lei do Piso, ocorreu um efeito catalisador dessa inserção, pois muitas redes municipais de educação, a partir de então, precisaram ampliar o número de profissionais com vistas a responder a essa normatização do tempo de planejamento docente.

Embora, em alguns municípios, como afirma Martins (2018), as prefeituras tenham implantado os cargos de professores de Educação Física na Educação Infantil, antes da Lei do Piso, como é o caso de Florianópolis/SC, em 1982, e Vitória/ES, em 1991.

A grande demanda de trabalho dos professores também tem inviabilizado um trabalho coletivo integrado. No entanto, cabe às Secretarias de Educação promover ações nas escolas, a fim de proporcionar momentos de integração entre os diferentes profissionais e as suas áreas de conhecimento na Educação Infantil. Para Rocha (2015), Mello *et al.* (2018) e Brostolin e Moraes (2021), a integração de diferentes profissionais é um desafio, pois, para que ocorra, se faz necessária a flexibilização dos horários de rotina da escola e a estruturação dos horários de trabalho dos professores, além do respeito e reconhecimento dos saberes distintos dos profissionais envolvidos.

Embora a Educação Física na Educação Infantil não apareça como componente curricular nacional e professoras e professores de Educação Física também não constem como especialistas nessa etapa da educação, esses profissionais têm, cada vez mais, se estabelecido nesses espaços educativos, devido à centralidade dos conteúdos curriculares dessa faixa etária, como: o corpo, movimento, as brincadeiras, o desenvolvimento e o processo de socialização das crianças.

Desde os anos 1990, documentos orientadores das políticas nacionais para a Educação Infantil propõem a organização do currículo, de modo integrado e não disciplinar (MARTINS; TRINDADE; MELLO, 2021). A proposta atual da BNCC (BRASIL, 2017) segue nessa proposta e visa a romper com o currículo disciplinar, trazendo para o centro do currículo as experiências significativas das crianças e de seus processos de produção cultural.

Nessa proposta, a Educação Infantil tem como eixos estruturantes as interações e brincadeiras, que devem assegurar os direitos de aprendizagem, em cinco campos de experiência: 1. O eu, o outro e o nós. 2. Corpo, gestos e movimentos. 3. Traços, sons, cores e formas. 4. Escuta, fala, pensamento e imaginação. 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A ideia de trabalho por campos de experiência é, em si, uma proposta integradora, mas parece escapar a professoras e professores de Educação Física, porque os profissionais não estão acostumados a pensar o currículo dessa forma e tendem a compreender suas aulas na Educação Infantil como um momento relativamente estanque das demais propostas educativas da Escola (SAYÃO, 1999). A partir desse contexto, foram formulados os objetivos desta pesquisa.

## **2.2 OBJETIVOS**

### **2.2.1 Objetivo geral**

Descrever e interpretar a compreensão de professoras e professores de Educação Física escolar que atuam no segmento da Educação Infantil sobre possibilidades de integração do componente ao PPP das instituições em que atuam.

### **2.2.2 Objetivos específicos**

Compreender como professores e professoras de Educação Física interpretam a proposta de organização do currículo de Educação Infantil e como se inserem nesse contexto.

Identificar concepções, ações, conquistas e desafios experimentados por professores e professoras na busca por integrar suas ações aos PPPs das instituições em que atuam.

### 3. EDUCAÇÃO INFANTIL E CURRÍCULO: ELEMENTOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO FÍSICA

#### 3.1 Concepções de Educação Infantil

Como afirma Kuhlmann Jr., (2019), os Parques Infantis, antes chamados de Praça de Recreio, surgem em 1935, em São Paulo. Nos demais estados do Brasil, esses Parques Infantis surgem em 1940, assim como em outros municípios paulistas. Como instituição extraclasse, atendia às crianças de 4 a 12 anos idade, até 1975, e nesse ano houve a mudança para Escola Municipal de Educação Infantil, que passou a atender crianças de, no máximo, 6 anos de idade. O nome Parque Infantil foi dado por Fernando de Azevedo, inspirado nos *playgrounds* norte-americanos.

Em reportagem de 1931, estão evidenciadas práticas de ginástica e esportiva nos Jardins dos Recreios, os quais dispunham de aparelhos ginásticos, aparelhos recreativos, “canchas” para jogos organizados, como: beisebol, basquete, vôlei, dentre outros, e contavam com uma professora ou um professor especialista, e a direção técnica de uma instrutora ou um instrutor (KUHLMANN Jr., 2019). Para esse autor:

Ao perscrutar as propostas que convergiram para a criação do parque infantil, encontram-se vários fios, apropriações e transformações. As perspectivas de controle e disciplina, de atividades recreativas e culturais, de desenvolvimento integral, saúde física e mental envolvem diferentes componentes da proposta: o higienismo, o urbanismo, a educação física e a pedagogia. (KUHLMANN Jr., 2019, p. 2.040).

A atividade de Jardim da Infância surge no século XIX, com vocações femininas, e mulheres exercendo a função de professoras. Com pouca formação, ou nenhuma, elas foram chamadas a exercer essa função “em virtude de seu sexo e do amor devotado às crianças associado ao gênero feminino” (ROSEMBERG, 1999, p. 12). Segundo essa autora, o trabalho era realizado com mão de obra barata, devido à não formação das mulheres como professoras, e teve início para atender às crianças recém-libertas de mães escravas.

As creches atendiam crianças de 0 a 2 anos, de mães pobres, que trabalhavam fora do domicílio e tinham boa conduta. O primeiro registro de creche que se tem notícia foi no ano de 1879, na revista “A Mãe de Família”. Até a década de 1970, o modelo de educação pré-escolar era denominado de pré-primário e divergia do modelo das creches destinadas às

crianças pobres e se alinhava às recomendações da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco).

Para Rosemberg (1999; 2002), as políticas educacionais brasileiras, orientadas e financiadas pelo Banco Mundial, foram nefastas para a Educação Infantil, viabilizada por meio de projetos de baixo custo; de mão de obra barata das mães desempenhando o papel de professoras/cuidadoras de crianças negras e pobres, em ambientes domiciliares, muitas vezes, sem condições mínimas de higiene e segurança, com brinquedos e materiais de sucatas, oferecidos para as famílias com baixa renda, pobres e/ou negras, sem condições de reclamar, pois estavam vivendo em condições miseráveis e aceitavam essa situação por não terem condições de reivindicar melhorias por terem baixa escolaridade e pouco discernimento de seus direitos enquanto cidadãs.

Uma das ações de política de governo foi a contratação de professoras/educadoras leigas. Com isso, as mulheres ganharam espaço na área da educação, porém com pouca instrução, ou nenhuma, para atuar nessa profissão (ROSEMBERG, 1999; 2002).

Até o início da década de 1960, o modelo de pré-primário, como era denominado a pré-escola, divergia do modelo das creches destinadas aos mais pobres, pois alinhava-se “às recomendações emanadas da XXVI Conferência Internacional da Instrução Pública da Unesco, de 1961 (UNESCO, 1961)”, conforme elucida Rosemberg (1999, p. 15).

Como cita a autora, diziam alguns das camadas elitistas, marcadas por uma educação de qualidade, porém não acessível aos mais pobres, que, com a nova política de baixo custo, esse modelo passaria a atender às classes pobres com ênfase no assistencialismo, com a ideia de abranger grande quantidade de crianças negras e pobres, com baixa qualidade de ensino. Nomes como Wallon; Piaget; Zazzo; e Wall, que apareciam em publicações e seminários, foram sendo substituídos por especialistas em planejamento e economia (ROSEMBERG, 1998).

O modelo citado por Rosemberg (2002) aponta que a Educação Infantil tem os mesmos moldes do ensino primário, com crianças enfileiradas, fazendo uso de papel e lápis, entre outros materiais utilizados na escola primária, e o professor considerado como “detentor do conhecimento”, visando à escolarização das crianças pequenas, preparando-as para a fase seguinte, a do Ensino Fundamental. Ressalta-se, ainda, que a autora não deixa claras quais são as diferenças entre creche e pré-escola.

O modelo conhecido de instituição para infância era próximo ou igual ao da escola primária, de baixa qualidade, atestada pelo alto índice de repetência, que adotava uma pedagogia centrada no professor, recorrendo à carteira fixa, ao lápis e papel ou material mimeografado. A esse arsenal adicionou-se a sucata. (ROSEMBERG, 2002, p. 38).

Esse modelo teve forte crescimento nas décadas de 1970 e 1980, principalmente na faixa etária de 4 anos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, no ano de 1993, o Ministério da Educação (MEC) rompe com o programa de baixo custo, mas esse modelo voltou a vigorar no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, quando foi dada prioridade ao Ensino Fundamental e ao retorno da política de baixo custo na Educação Infantil (ROSEMBERG, 2002).

Conforme Rosenberg (2002), esse programa, além da política de baixo custo, também reforçou a subordinação do gênero feminino, ao enfatizar que a mulher deveria ficar em casa cuidando das crianças, devido à sua amabilidade, aos cuidados e zelo do lar. Os homens, por serem do gênero masculino, eram considerados inadequados para educar e cuidar de crianças, reforçando a discriminação pró o gênero feminino e contra o gênero masculino.

No ano de 1996, creche e pré-escola tornam-se parte da educação básica, conforme determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394. No ano de 1998, o MEC divulga o documento RCNEI, cujo conteúdo não é mandatório, ou seja, obrigatório para a Educação Infantil, porém, é um dos primeiros documentos que traz orientações quanto à qualidade dos currículos da Educação Infantil, e, para que isso ocorra, torna necessária a qualificação de professoras e professores.

O documento explicita a obrigação de professoras e professores serem formados em nível superior. O RCNEI propõe a superação da presença de profissionais leigos e sem formação escolar mínima para exercer a função docente na educação infantil (BRASIL, 1998), superando a visão mais ligada aos cuidados e menos ao educar, e integrando essas duas ações.

O RCNEI traz como referencial a concepção da criança como sujeito integral, ou seja,

Embora as crianças desenvolvam suas capacidades de maneira heterogênea, a educação tem por função criar condições para o desenvolvimento integral de todas as crianças, considerando, também, as possibilidades de aprendizagem que apresentam nas diferentes faixas etárias. Para que isso ocorra, faz-se necessário uma atuação que propicia o desenvolvimento de capacidades envolvendo aquelas de ordem física, afetiva, cognitiva, ética, estética, de relação interpessoal e inserção social. (BRASIL, 1998, p. 47).

Os princípios estabelecidos nesse documento evidenciam os direitos da criança, como: de brincar; à dignidade; à livre expressão; à interação com seus pares e demais atores; acesso aos bens socioculturais; aos cuidados essenciais. Ou seja, esses princípios ganham força com esse documento, ao reconhecer o direito da criança de ser cuidada, educada, entendida como cidadã de direitos; produtora de cultura; que pode e deve fazer escolhas; tem direito ao livre pensamento e expressão. Desse modo, torna necessário o envolvimento de profissionais com capacitação e apoio da família para a formação integral das crianças.

Já o documento DCNEIs (BRASIL, 2010), cujo objetivo é indicar os caminhos que as instituições de Educação Infantil devem seguir, trazem como eixo central que as crianças devem aprender por meio de interações e brincadeiras. E também o respeito à diversidade, como às questões étnico-raciais, com “A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América” (BRASIL, 2010, p. 20).

Com esse documento, é dado mais um passo no avanço quanto ao respeito à criança e suas diversidades, pois a reconhece como sujeito histórico e de direitos, produtor de cultura. Como consta na definição da educação infantil, a criança é:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12).

A BNCC (BRASIL, 2017) continua avançando no reconhecimento da criança como sujeito de direitos; produtor de cultura; e protagonista de suas ações. Traz como eixo estruturante as interações e brincadeiras para o desenvolvimento das aprendizagens dos bebês e das crianças pequenas; os direitos de aprendizagens e desenvolvimento na Educação Infantil, que são: **Conviver:** com as outras crianças, com os adultos e, desse modo, ampliar o conhecimento de mundo em pequenos e grandes grupos. **Brincar:** de diversas formas, com crianças e adultos, ampliando o seu conhecimento em contato com outras culturas e diversidades, por meio da imaginação, da criatividade, das emoções, da cognição, dentre outras esferas de desenvolvimento e aprendizagens. **Participar:** ativamente dos planejamentos da gestão escolar e das atividades pedagógicas, discutindo, fazendo escolhas das propostas com o educador, participando das escolhas de brincadeiras e materiais, “desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando” (BRASIL, 2017, p. 38). **Explorar:** diversos movimentos, gestos, ambientes, culturas, cores, formas, distâncias, números, palavras, texturas, temperaturas, sensações,

natureza, “na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia” (BRASIL, 2017, p. 38). **Expressar:** por meio do diálogo, suas emoções, os sentimentos, as angústias, os desejos, as opiniões, hipóteses, descobertas, os questionamentos, por meio de diferentes linguagens. **Conhecer-se:** “e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento [...]” (BRASIL, 2017, p. 38).

A BNCC (BRASIL, 2017) divulga como regulamentação para a garantia dos direitos de aprendizagem, para o desenvolvimento dos saberes, e conhecimentos fundamentais, cinco campos de experiências:

**O eu, o outro e o nós:** por meio desse campo é que as crianças se relacionam; têm contato com adultos e crianças; e com outras culturas; por meio desta relação, é que as crianças “constroem percepções e questionamentos sobre si e sobre os outros, diferenciando-se e, simultaneamente, identificando-se como seres individuais e sociais” (BRASIL, 2017, p. 40).

**Corpo, gestos e movimentos:** por meio desse campo, os profissionais devem proporcionar que a criança aprenda e se desenvolva em sua corporeidade, para tanto, se faz necessário um ambiente estimulador, que possa proporcionar à criança, de modo lúdico, a formação integral neuropsicomotora.

**Traços, sons, cores e formas:** proporcionar à criança o contato com diferentes manifestações artísticas, de seu entorno e outras regiões, “[...] possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia, etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras” (BRASIL, 2017, p. 41).

**Escuta, fala, pensamento e imaginação:** por meio desse campo, a criança vai interagir com seus pares e adultos; o documento chama a atenção para que sejam ofertados, para a criança, diversos gêneros literários, para que avance no desenvolvimento da oralidade e escrita; chama a atenção para as músicas infantis, que têm importância valiosa no desenvolvimento oral e escrito para as crianças pequenas. O documento chama a atenção também para a importância da interação nesse campo de experiência, pois, por meio da interação, o bebê, com o choro, sorriso e expressão, avança no desenvolvimento da fala.

**Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações:** a criança está inserida em um tempo/espaço escolar, nas ruas, nos bairros, mantêm contato com diversas formas; números; a natureza; o tempo; noite e dia; horas; frio, calor; nesse contexto, cabe à escola preparar ambientes estimuladores para que a criança possa ampliar e desenvolver seu conhecimento quanto a essa temática.

Depois de sintetizar todos esses campos de experiências, cabe a pergunta: Em qual desses campos atua o professor ou a professora de Educação Física? Em nosso entendimento, em todos os campos, pois a criança é um ser integral, e quando ela brinca, corre, joga, interage, está fazendo uso de todos os campos de experiência. Desse modo, quando interage com os outros, faz uso da imaginação, escuta, fala; faz uso de traços de som, cores e formas; faz uso de espaço, quantidades e relações.

Esses campos de experiências, portanto, estão todos entrelaçados e, como já realçado, a criança é um sujeito integral. Cabe aos profissionais dessa faixa etária, por meio de intenções metodológicas, definir qual campo de experiência deseja observar e registrar, embora todos eles, ou a maioria, estejam presentes na integralidade das ações das crianças.

Desse modo, o trabalho na educação infantil ganha potencialidade, com ações realizadas por projetos, ou sequências didáticas, as quais potencializam os saberes das crianças e seu desenvolvimento global, pois as atividades ganham sentido quando têm contextualização e sequência didática; além disso, as atividades ganham importância quando são planejadas, avaliadas e replanejadas em conjunto, ou seja, com todos os e todas as profissionais da educação infantil trabalhando juntos e juntas, trazendo seus conhecimentos, suas experiências científicas e culturais, e, desse modo, tornando as ações mais potentes, porque realizadas em equipe. Nesse sentido, faz sentido trabalhar por campos de experiências, com propostas integradoras, que reúnam todos os atores envolvidos, inclusive as crianças e seus familiares, como propõe a BNCC (BRASIL, 2017).

### **3.2 Currículo integrado, campos de experiência e a centralidade das culturas da infância**

Salvo algumas exceções nas escolas de todo o mundo, o currículo tem organização disciplinar. O conhecimento é separado em disciplinas, como Matemática, Português, Educação Física, entre outras (BEANE, 2003). As aulas nas universidades também não são diferentes, e, com algumas exceções, professoras e professores são formadas/os nesse mesmo

contexto. Em universidades com organização curricular interdisciplinar, suas formações de ensinamentos fundamental e médio, na quase totalidade, ocorrem de modo disciplinar. Esse modelo, em formato cartesiano, surge no século XIX, com o intuito de preparar os jovens para o mundo das universidades (BEANE, 2003). Outras abordagens, como ressalta esse autor, parecem impossíveis de serem trabalhadas no campo educativo.

Todavia, no século XX, os ativistas sociais defendiam que escolas deveriam e poderiam servir propósitos e interesses sociais mais amplos do que preparar apenas para o ensino superior. De entre tais propósitos, os dois mais importantes eram (e são) (1) contribuir para o crescimento e desenvolvimento saudável dos jovens e (2) promover as destrezas e as atitudes associadas com o modo de vida democrático. Ao longo do século, surgiram novas concepções de currículo na teoria e prática educacionais que eram mais adequadas a estes propósitos abrangentes. (BEANE, 2003, p. 92).

Na atual conjuntura, não é diferente, por mais que os discursos sejam de que devemos trabalhar de modo integrado, com afirmações de que criança é um sujeito integral, essas questões, no dia a dia da escola, não se concretizam na prática. As aulas de Educação Física, tanto no Ensino Fundamental como na Educação Infantil, são realizadas em momentos distintos. Os professores não são formados para trabalhar nesse modelo de currículo integrado. “[...] Contudo, este modelo transdisciplinar tem mais vantagens que limitações, proporcionando a todos os alunos aprendizagens relevantes, significativas e integradas, à volta de um tema/problema do interesse deles” (ROCHA, 2018, p. 23).

Para sair dessa perspectiva de trabalho disciplinar, diferentes propostas têm sido discutidas. Beane (2003) propõe um trabalho integrado, que rompa com a ideia disciplinar do currículo e, para isso, traz uma ideia de trabalho com unidades temáticas, como “questões ecológicas”, que envolvem aspectos como: preservação da natureza, poluição, economia e política. Concordamos com esse tipo de trabalho direcionado às crianças, pois, por meio dessas questões, elas avançam na conscientização a respeito da preservação do meio ambiente.

Com esses questionamentos, as crianças, com os adultos, podem fazer levantamentos sobre reciclagem de materiais na escola, no bairro, em suas casas, e até na cidade e no mundo; discutir sobre poluição do ar, preservação das florestas, descarte correto do lixo, os problemas recorrentes das enchentes; enfim, todos os prejuízos decorrentes da falta de preservação do meio ambiente. Os prejuízos econômicos e as políticas que podem ser acionadas, a fim de sanar esses problemas. Essas temáticas são exploradas em projetos ou sequência didática, e,

conforme esse processo avança, outras questões vão sendo abordadas, conforme o currículo e os interesses das crianças.

Entende-se que todas essas questões podem e devem ser trabalhadas pelos professores regentes e os especialistas; no caso, os professores de Educação Física. Trabalhando dessa maneira, abordam-se questões da vida que fazem sentido para as crianças; questões emergentes, que ajudaram, em suas vidas, a tomar decisões; dessa maneira, o currículo é trabalhado de modo integrado.

Beane (2003) chama a atenção dizendo que, trabalhando dessa maneira, abordamos diversas áreas de conhecimento, sem fragmentar o currículo em disciplinas. Trabalhar com um currículo já prescrito, costuma-se dividir o conhecimento em caixinhas, e a proposta é trabalhar o desenvolvimento da escrita e oralidade; trabalhar o desenvolvimento das linguagens artísticas, a Matemática, o movimento, a musicalização, etc.

Organizar o currículo de modo integrado traz ganhos para as crianças e os adultos. Dessa maneira, as crianças avançam de forma autônoma em seu desenvolvimento integral, além de serem respeitadas como pessoas de direito, produtoras de cultura e pessoas que têm voz no espaço educativo. “Organizado deste modo, o currículo e o conhecimento que este abarca são mais acessíveis e mais significativos para os jovens e, conseqüentemente, tendem a ajudá-los muito mais a expandir e aprofundar a compreensão de si próprios e do seu mundo” (BEANE, 2003, p. 94).

Nesse mesmo sentido, como afirma Rocha (2018, p. 23-24), por meio do currículo integrado, desenvolve-se a autonomia da criança, respeitando seu interesse, suas experiências e individualidades.

O modelo apoia-se nas necessidades e nos interesses dos alunos, com isto, o currículo regula-se pelas atividades e experiências conforme as características individuais das crianças do grupo, possibilitando a construção do saber autonomamente e na relação com os outros, o professor apenas orienta e guia as atividades.

Nesse mesmo alinhamento, contribui Alonso (2002), quando afirma que, por meio de um projeto curricular globalizado, com a participação das crianças nas decisões sobre os processos educativo e avaliativo, desenvolvem-se sua autonomia e seu senso crítico. Nesses moldes, a criança é coconstrutora do seu processo de ensino e aprendizado.

Os contributos das perspectivas crítico-emancipatória têm vindo a reforçar a necessidade da integração dos alunos nas decisões sobre o currículo, através de processos de negociação na gestão e desenvolvimento do processo educativo, participando activamente em todas as fases dos projectos globalizados, desde a sua concepção até à sua avaliação, adquirindo uma especial relevância os processos de meta-reflexão crítica sobre a aprendizagem. As metodologias globalizadoras assumem o aluno como construtor crítico de conhecimento e, enquanto tal, exigem a sua co-responsabilidade e colaboração nas decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem. (ALONSO, 2002, p. 68).

Zabala (1989) contribui com a ideia de currículo integrado afirmando que a ciência precisou fragmentar o conhecimento para entender melhor certos pontos de objeto de estudo, porém, na realidade, o conhecimento configura-se de modo integrado; precisamos, às vezes, fragmentar o conhecimento para melhor entendê-lo, mas necessitamos juntar todas as partes da ciência para resolver os conflitos ou problemas reais de situações diárias e, desse modo, promover um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, que faça sentido para as crianças e que crie a possibilidade de solucionar problemas surgidos ao longo de suas vidas.

A escola não pode prescindir dessa necessária formação para a síntese, pois, se quisermos alcançar uma maior e melhor compreensão da realidade, é imprescindível superar a todo momento o carácter parcial das ciências, oferecendo exemplos e modelos em que cada uma dos objetos de estudo das diferentes ciências estão integrados na mesma realidade. As diferentes disciplinas e os instrumentos com que contribuem para o conhecimento devem permitir a codificação (leitura segundo os modelos e métodos das várias ciências) da experiência (a sua realidade) e a descodificação do seu conhecimento para aplicá-lo. (ZABALA, 1989, p. 4).

Como enfatiza Zabala (1989, p. 4), a perspectiva globalizante não é um método educativo, porém orienta algumas questões que buscam uma perspectiva curricular integradora.

A perspectiva globalizante não prescreve métodos, mas dá diretrizes para organizar e articular o conhecimento em sequências de aprendizagem orientadas para um propósito específico com significado e intencionalidade e localizadas em contextos que permitem sua significação e funcionalidade.

Zabala (1989) entende que a abordagem globalizante pode e deve ser trabalhada na Educação Infantil, tanto professoras e professores regentes como professoras e professores de Educação Física e outros especialistas podem adotar essa abordagem, a fim de fazer um trabalho integrado por meio de projeto de pesquisa.

[...] A necessária distribuição dos conteúdos nas disciplinas e a utilização de professores especializados para lecioná-los não é um obstáculo para cada uma, atendendo aos objetivos gerais (que obviamente não são, a rigor, disciplinares), utilizando perspectivas globalizantes; ou seja, que os meios que oferecem estão a serviço do conhecimento geral e mais amplo, para o qual são necessários o apoio e a

complementaridade dos recursos interpretativos de outras ciências. (ZABALA, 1989, p. 5).

Beane (2003) também idealiza a integração curricular, por meio de unidades temáticas na realização de projetos integrados, com perguntas norteadoras que dão sequência nas ações, pesquisas e discussões, e propõe projetos como: preservação da natureza; poluição; economia; e política; perguntas sobre como e por que devemos preservar a natureza. Por que não devemos jogar lixo nas ruas? Por que tem tantas enchentes quando chove na cidade? Devemos economizar água? Projetos interdisciplinares conforme o interesse das crianças.

Também conforme Beane (2003), quem trabalha com interdisciplinaridade é muito questionado quanto à avaliação do processo educativo. Nessa perspectiva, as avaliações normalmente são realizadas por meio de portfólios e avaliação do processo educativo, em conjunto com os educandos, em um processo autoavaliativo.

Nessa proposta de ensino e aprendizagem de projeto curricular integrado, muitos são os avanços no desenvolvimento integral das crianças. Como afirma Beane (2003, p. 106), “o pensamento crítico e criativo, a valorização e construção de sentidos, a resolução de problemas e a ação social” são desenvolvidos de modo muito mais significativo, em situações próximas de suas realidades.

Concordamos com a afirmação do autor visto que o projeto interdisciplinar desenvolve o pensamento crítico, criativo, valorizando a construção dos sentidos. Desse modo, desenvolve-se a autonomia da criança, dando condição de resolução de problemas da vida real.

Zabala (1989) é favorável ao desenvolvimento de trabalhos com projetos em abordagem globalizante, ou sequência didática, com situações-problema, em que devem ser definidos temas com perguntas geradoras. Escolhidos os temas, decide-se quais os objetivos a serem alcançados, conforme a intencionalidade; com isso, podem ser desenvolvidos o raciocínio lógico; a ordenação; seriação; as unidades de medida; quantidades; relação; transformações; entre outras questões. “A intervenção do professor - que promove desafios e problemas, motiva os alunos a colocá-los por sua vez e os ajuda a encontrar estratégias e formas de resolvê-lo” (ZABALA, 1989, p. 6).

O autor traz diversas atividades com temas relacionados a situações da vida dos alunos como exemplo: “características pessoais”, “carteira de identidade”, “local e data de nascimento”, “o dia em que nasci”, “nossos jogos”, “brincadeiras dos pais e avós quando

eram criança”, “quando meu pai nasceu?” (ZABALA, 1989, p. 8). Todas essas questões problemas e muitas outras são trazidas pelo autor a serem trabalhadas com crianças, como exemplos de atividades globalizantes.

A proposta de organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência diferencia-se e, ao mesmo tempo, conecta-se com a ideia de currículo integrado, enfoque globalizante e trabalho com projetos. A organização em campos de experiência surge, no Brasil, a partir da BNCC, o que já vinha sendo anunciado de alguma maneira pelas DCNEIs (BRASIL, 2010) não com essa nomenclatura específica (FOCHI, 2020). “Também na Itália, em 1991 e, posteriormente, em 2012, a ideia de campos de experiência aparece como alternativa para a organização curricular nas instituições que atendem a crianças” (FOCHI, 2020, p. 66). Como afirma Ariosi (2019), os campos de experiência surgem na primeira versão preliminar da BNCC e mantêm-se na versão final, em maio de 2018.

Para Farias (2021, p. 45), a BNCC tem aspirações italianas, quanto aos campos de experiência, e traz como principal referência Loris Malaguzzi.

Cabe salientar que a BNCC (2017), quando trata da EI e, principalmente, dos campos de experiência, possui inspirações italianas, que, desde o final do século XIX, tem se dedicado a repensar a infância e as escolas das crianças pequenas. Tendo como principal referência o autor Loris Malaguzzi, para ele, a criança é sinônimo de cem linguagens.

Pensar o currículo por campos de experiência significa conhecer a criança, entender a forma como ela aprende, suas singularidades, especificidades, seus desejos e anseios, e sua curiosidade. “Por isso, o adulto deve ficar atento para descobrir onde meninos e meninas estão canalizando suas energias para, então, a partir disso, criar condições externas” colocando à prova aquilo que elas já conhecem (FOCHI, 2020, p.70). E, desse modo, atende aos campos de experiência e, conseqüentemente, aos direitos de aprendizagem de meninos e meninas. “Nessa abordagem de trabalho, é possível colocar em relação tanto os saberes das crianças como os saberes dos adultos e da cultura” (FOCHI, 2020, p. 65). Isso é evidenciado nas palavras de Pasqualini e Martins (2020, p. 442):

A riqueza cultural e humana dos processos de apropriação e objetivação que se produzem no espaço escolar depende diretamente do trabalho pedagógico, que seleciona os conteúdos da cultura historicamente acumulada e elege as formas mais adequadas para organizar a atividade infantil de modo que nela se reconstitua a atividade histórico-cultural do gênero humano.

Trabalhar por campos de experiência, como orienta a BNCC, significa romper com conteúdos disciplinares. É necessário olhar para meninos e meninas e ficar atento ao que já

conhecem, e aguçar o conhecimento por meio da mediação docente, de modo a alcançar os conteúdos intencionais, de forma que possam avançar em seu desenvolvimento integral. “Uma vez que os campos de experiência subvertem a lógica disciplinar e artificial de estruturar o conhecimento, esse arranjo curricular reconhece uma perspectiva mais complexa de produção de saberes” (FOCHI, 2020, p. 65).

Nesse mesmo sentido, Ariosi (2019) esclarece que é preciso romper com a rotina fragmentada e pré-estabelecida pelos adultos, pois parece que está cada vez mais raro ter experiências significativas na Educação Infantil devido à falta de tempo, rotina fragmentada e às atividades previstas pelos adultos. Concordamos com essa afirmação, pois estamos sempre correndo para dar conta da rotina. Muitas vezes, precisamos parar as experiências/atividades mesmo com as crianças estando envolvidas ou interessadas em continuar nas propostas, para dar andamento na rotina escolar.

Para Dewey (2002 *apud* GHIDINI, 2020, p. 50), “a mente do adulto está de maneira tão familiarizada com a fragmentação e as atividades ordenadas, que, por vezes, não reconhece e compreende a necessidade da criança vivenciar experiências que tenham significado, não sendo fragmentadas ou por áreas individualmente”.

Fochi (2020) infere que, nos trabalhos em escolas com crianças pequenas, a aprendizagem não deve acontecer por meio de uma pedagogia transmissiva e nem a criança deve ser largada para aprender sozinha, é preciso saber fazer essa fusão do conhecimento científico com o saber prévio da criança. “A pedagogia dos campos de experiências é relacional, ou seja, o conhecimento é produzido na interação da criança com o mundo, dos adultos com as crianças, das crianças com outras crianças” (FOCHI, 2020, p. 66).

Entre os campos de experiência, também, não deve haver fragmentação; desse modo, não devemos trabalhar com esse ou aquele campo de experiência, de modo que é fundamental a articulação entre eles, “há muita potência no cotidiano da escola, no âmbito da qual se entrecruzam vozes, desejos, saberes, hipóteses, interações entre adultos e crianças, que estão lado a lado. Há minúcias a serem consideradas nesse cotidiano” (GHIDINI, 2020, p. 60).

### **4.3 Documentação pedagógica, “um caminho possível para o trabalho integrado”**

A documentação pedagógica é uma potente ferramenta para o trabalho pedagógico na perspectiva dos campos de experiência, pois permite ao docente observar, registrar e projetar as ações educativas para o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

A documentação pedagógica insere-se na proposta da pedagogia-em-participação, como ferramenta metodológica fundamental no processo educativo rumo a uma pedagogia libertadora, democrática, visto que respeita os direitos da criança, pois permite que ela seja ouvida; que a criança se escute; escute as outras crianças e demais atores do espaço escolar; permite que a criança participe das decisões, de escolhas nos processos educativo e avaliativo; entende a criança como sujeito de direitos, como produtor de cultura; entende a criança como sujeito que é, e não que virá a ser.

Desse modo, acreditamos em uma educação integral, promovida por meio de práticas integradoras de professoras e professores de Educação Física com professoras e professores regentes, e para que isso se concretize, entendemos que a pedagogia-em-participação, desenvolvida por processos de documentação pedagógica, traz uma consistente contribuição para a Educação Física na Educação Infantil.

Tivemos alguma dificuldade em encontrar evidências de trabalhos em periódicos científicos de documentação pedagógica sobre aulas de Educação Física, mas encontramos trabalhos com registros em portfólio, como é o caso da experiência de Melo *et al.* (2010), com alunos da quarta série, que encontraram em periódicos registros em portfólio, mas realizados para cumprir burocracia, sem perspectiva crítico-reflexiva, apenas para avaliação dos alunos numa abordagem não formativa.

Melo *et al.* (2010) chamam a atenção no sentido de que, para que os professores possam avaliar de forma reflexiva, devem ser garantidos momentos na formação acadêmica, além da reorganização do contexto escolar, como, por exemplo, prever salas menos numerosas, e tempo para planejamento e avaliação, para que o professor consiga acompanhar de modo crítico-reflexivo os registros dos alunos. Desse modo, “a boa prática, aquela que permite avançar para níveis mais elevados de desenvolvimento profissional é a prática reflexiva” (AZEVEDO, 2009, p. 54). A documentação pedagógica, por sua vez, é uma ferramenta do pensamento crítico-reflexivo do professor.

Como afirmam Müller e Neira (2018), apesar de o registro ser enfatizado como de suma importância, na literatura sobre o fazer docente, pouco se tem avançado sobre o tema e sobre seu papel na documentação pedagógica em trabalhos acadêmicos. Segundo os autores, em busca nos principais bancos de dados bibliográficos, foram encontrados apenas quatro trabalhos abordando os registros e, ao analisarem esses trabalhos, identificaram que um dos autores utilizou registros em diário de classe dos professores.

Outro autor utilizou o portfólio do aluno e esses trabalhos trazem o registro apenas como forma de avaliação do aluno, ou seja, com o objetivo de atender a demandas burocráticas. Um dos trabalhos traz uma gama maior de registros, em vários documentos, como: registro de discussão, ou roda de conversa, entre alunos e professor; fotos e desenhos de alunos, sobre o que viram, entenderam, ou conhecem a respeito do assunto discutido nas aulas.

Na fala dos autores: “Os demais que pudemos localizar deram a entender que seu emprego ocorre principalmente no momento de avaliar as aprendizagens dos estudantes” (MÜLLER; NEIRA, 2018, p. 797). Porém, como ainda ressaltam os autores, “Não há como negar que os registros exercem um papel preponderante na avaliação da rota percorrida pelo professor e seus alunos” (MÜLLER; NEIRA, 2018, p. 798).

Os registros não devem servir apenas para uma avaliação, ou seja, para atender às demandas burocráticas das instituições de ensino e verificar se a criança avançou ou não, se sabe ou não determinado assunto; ao contrário, a documentação pedagógica deve servir de impulso para o ensino e a aprendizagem. Desse modo, deve-se observar, avaliar e replanejar as ações, com base no que as crianças sabem, produzem e tem interesse, e, além disso, olhar para o próprio planejamento para replanejar as ações pedagógicas. “Documentar e avaliar é se preocupar em descobrir e compreender os modos como as crianças atribuem significados a suas experiências de aprendizagens, criando narrativas em processos comunicativos” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 142).

Com isso, evidencia-se certa escassez de trabalhos e práticas docentes com utilização de documentação pedagógica, além dos poucos trabalhos encontrados na área da Educação Física estarem relacionados, na maioria, diretamente com a avaliação dos alunos, sem um viés crítico-reflexivo (MÜLLER; NEIRA, 2018).

Por meio de uma pedagogia-em-participação é que se pode avançar no processo de ensino e aprendizagem, e, desse modo, meninos e meninas podem tomar decisões a respeito tanto do processo educativo como de sua autoavaliação.

Observar e documentar os processos de interação adulto/criança é um desafio vital da pedagogia porque só através dessa observação e dessa documentação é possível desocultar e identificar os estilos interactivos dominantes. Essa desocultação é muito útil na medida em que permite a progressão em direcção a formas de interacção mais democráticas e mais equitativas. (AZEVEDO, 2009, p. 48).

Tencionamos desenvolver, nas aulas de Educação Física, uma pedagogia em participação com eixo na sustentação pedagógica.

A Pedagogia-em-Participação enquanto uma pedagogia com a infância que almeja apoiar as crianças enquanto identidades sócio-histórico-culturais, desenvolvendo uma mediação pedagógica que tem um eixo de sustentação na documentação. (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 116).

“Para desenvolver uma perspectiva participativa, tem de se desconstruir a cultura pedagógica da passividade” (FORMOSINHO, 1987 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 117). Os autores relatam que, para essa desconstrução, devem ser trabalhados, em vários níveis, os aspectos:

- a visão do mundo (uma visão progressista, democrática e participativa);
- o paradigma epistemológico (um paradigma da complexidade);
- a teoria da educação (uma teoria socioconstrutivista e sociocultural);
- a pedagogia participativa (uma nova imagem de criança e de professor; nova concepção de ambiente educativo, método e avaliação).

(OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p. 117).

Na documentação pedagógica, deve-se ter um olhar atento para todas as ações das crianças e registrar aquilo que é mais relevante para o seu desenvolvimento, naquele momento, pois o registro do professor vai depender da investigação da criança e da intencionalidade do professor, ou seja, o que deseja registrar naquele momento, o que tem relevância na sequência didática ou no projeto em desenvolvimento ou, ainda, qualquer ação investigativa da criança no dia a dia. “O caminho que se deparou a Pedagogia-em-Participação foi o de ver e escutar ativamente a criança, prestando-lhe uma atenção consciente e documentando seu fazer, sentir, pensar e dizer” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2017 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2017, p.119).

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), a pedagogia participativa é contrária à pedagogia transmissiva. Essa última acontece por meio de um currículo pronto. As aprendizagens são transmitidas de geração a geração, pois os professores repassam o que lhes foi ensinado/transmitido, em uma educação bancária, como traz a autora citando Paulo Freire. Os alunos são meros receptores de um currículo pronto, um currículo para vestir de modo único, pronto, acabado; os alunos são tábulas rasas; apenas receptores dessas aprendizagens; são passivos das aprendizagens.

Já na pedagogia-em-participação, o papel principal do professor é organizar os espaços de aprendizagem, observar, registrar, ouvir e documentar o processo de aprendizagem da criança e dos envolvidos nesse processo em direção à cultura. “A Pedagogia-em-participação coloca a documentação no centro do processo de aprendizagem. A documentação permite observar, escutar e interpretar a experiência vivida e narrar a aprendizagem” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 50).

“Conforme nosso ponto de vista, ouvir as crianças pequenas é necessário para compreender o que estão sentindo e experimentando, e quais experiências precisam em seus primeiros anos de vida” (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019, p. 82).

Para as autoras, ouvir as crianças não significa ouvi-las apenas verbalmente, mas sim em todos os sentidos, as expressões, os sorrisos, os choros, as birras, as disputas por espaços e brinquedos, enfim, é preciso saber interpretar as ações das crianças em suas expressões, identificando seus desejos, suas frustrações, as curiosidades etc., para tanto, é necessário um olhar atento, com intencionalidade nas ações didático-pedagógicas, que possam levar ao desenvolvimento integral das crianças. Além disso, é preciso garantir um ambiente encorajador para que todos os atores do espaço escolar possam dialogar, discutir sobre o processo educativo, proporcionado uma troca entre criança-criança, criança-adultos, e desse modo garantir que todos possam inserir-se nesse processo pedagógico-em-participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

Para Oliveira-Formosinho e Pascal (2019), os professores devem garantir que a criança escute a si mesma e aos outros, e, desse modo possa fazer escolhas no processo educativo, como projetos e outras decisões, que dizem respeito a elas, e, desse modo, respeitar o direito da criança como pessoa que é, e não como pessoa que está esperando vir a ser; como pessoa que constrói conhecimento; produtora de cultura; que tem poder de decisão; que lê o mundo e toma decisões, como sujeito, cidadão e familiar.

Cabe aos professores, enquanto detentores do “poder”, ouvir as crianças, e possibilitar essa escuta ativa, que a criança possa ser ouvida, e, em comunidade, tomar as decisões que dizem respeito à sua vida no contexto educativo. “O planejamento, na pedagogia-em-participação, cria momentos em que a criança tem o direito de escutar a si mesma definido suas intenções, e momentos em que as crianças escutam as interações dos outros ou as do professor” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019, p. 48)

A pedagogia-em-participação requer uma escuta ativa dos atores envolvidos no processo educativo, das crianças ouvindo a si mesmas, ouvindo as outras crianças, outros profissionais de educação, e por fim, e não necessariamente nessa ordem, os professores.

Para Azevedo (2009), a documentação se apresenta como estratégia importante para promover a participação das crianças e familiares. Exerce também importante papel na aprendizagem e avaliação da aprendizagem, e com potencialidade a respeito da cultura das crianças e seus familiares. Azevedo (2009) afirma que Malaguzzi mostrava grande apreço pelo registro, com isso, estava sempre incentivando os educadores a terem sempre no bolso de suas batatas um bloco de notas para documentar o processo educativo das crianças. Além desses registros gráficos, Malaguzzi teve em seu percurso, em Reggio Emilia, o contato com a máquina fotográfica, a qual se tornou uma potente ferramenta nos registros das ações educativas dos professores.

Como afirma Hoyuellos (2006 *apud* AZEVEDO, 2009), Malaguzzi se deixou fascinar pela máquina fotográfica. Descoberta durante seu percurso de trabalho em Reggio, a máquina fotográfica se tornou um potente modo de registro em fotos, pois trazia a imagem das crianças a partir de suas experiências, ideias e pensamentos, além de deixar tudo registrado, e permitir retomar esses registros a qualquer momento, e torná-los públicos em exposições, na escola ou em outros espaços, desse modo divulgando os saberes construídos das crianças com os educadores.

Sem dúvida, a máquina fotográfica tornou-se potente instrumento na documentação pedagógica, em Reggio Emilia, e hoje está inserida em nossas vidas, Nos dias atuais, o celular é uma ferramenta de trabalho fantástica por permitir fotografar, filmar e gravar a voz de todas as crianças, no momento de aula, e também a voz dos professores, com registros antes, durante e após as aulas.

Faço uso da ferramenta de gravação de voz durante minhas aulas, pois é um bom recurso, visto que nós professores, muitas vezes, não temos tempo de registrar graficamente o que observamos durante as aulas. Com essa ferramenta baixada no celular, basta dar um clique e falar o que aconteceu, ou está acontecendo no momento, e deixar registrado no próprio aparelho, ou transcrever graficamente, se assim desejar.

Malaguzzi (1977 *apud* AZEVEDO, 2009, p. 24) afirma que, para produzir registros em fotos, é preciso tomar alguns cuidados com o que registrar, e de ter certa sensibilidade “[...] necessária para se ter em consideração o valor da experiência, do agir, do pensar, do

pesquisar e do aprender das crianças”. Com isso, se faz necessário observar como a criança descobre o novo; como constrói o conhecimento; quais são seus sentimentos; como reage com suas curiosidades; como argumenta sobre os próprios pontos de vista; como realiza seus desejos; como interage e se relaciona com o mundo.

Para isso, não se deve focar apenas no rosto, boca, olho, ou seja, buscando a melhor pose para a fotografia, mas focar no que o educador deseja documentar, para, em momento oportuno, retomar esses registros e projetá-los (AZEVEDO, 2009; FOCHI, 2016). “São essas imagens que nos revelam os esforços, as tensões, os sentimentos, os desejos e as expectativas das crianças. São elas que mostram a motivação da criança para aprender a aprender e é com elas que os adultos podem aprender a ensinar” (AZEVEDO, 2009, p. 24).

“Na perspectiva de Malaguzzi é fundamental observar em profundidade a criança para a ajudar a construir um sentido para aquilo que faz e para encontrar prazer e dar valor ao acto de comunicar” (AZEVEDO, 2009, p. 27). Para Malaguzzi, observar significa penetrar na experiência da criança em profundidade e, desse modo, os observadores/educadores passam a entender melhor as potencialidades de meninos e meninas. Esse processo de observação deve ser participante, mas sem interferir no processo de aprendizagem (AZEVEDO, 2009).

Como afirma Azevedo (2009, p. 55), “Documentar e reflectir em torno do quotidiano significa abertura para aprender sobre o seu próprio processo de aprendizagem, significa questionar-se, perguntar, inquietar-se perante o observado”. Nesse sentido, temos muito a aprender com as crianças, no cotidiano escolar, na quadra, e em todos os espaços da escola.

As crianças estão sempre criando e inventando brincadeiras, pois têm alto grau de imaginação. Nesse contexto, colabora com essa ideia Freire (1991), quando traz em seu livro *Educação de corpo inteiro*, que a criança aprende em diversas situações do dia a dia, por meio de sua imaginação, e em contato com objetos. Tudo o que está ao seu redor pode, em seu imaginário, ganhar “vida”, como bolas, bonecas, brinquedos variados, assim como materiais da natureza, como pedras, galhos, folhas, sementes, vagens, entre outros objetos. Por exemplo, uma garrafa de refrigerante pode ser um foguete; um pedaço de madeira, um cavalo, ou uma boneca; uma caixinha, pode ser uma boneca, e, nesse caso, um filho; as crianças são muito criativas. Ora são crianças, ora são adultos; ora são polícia, ora um ladrão. E “polícia e ladrão” é brincadeira muito comum vista no dia a dia em quadras e parques das unidades escolares.

Como afirma Freire (1991), as crianças aprendem com as brincadeiras e materiais que estão à sua volta; um tronco de árvore ou o banco sueco, pode virar um avião, e, nesse avião, a criança pode ser piloto, copiloto, comissário de bordo, o vendedor de passagem; assumir o controle da torre de comando; descarregar e carregar as bagagens. Nos momentos em que as crianças podem brincar livres, ou seja, sem a intervenção dos professores, elas criam diversas brincadeiras, e, desse modo, experimentam diversas situações de aprendizagens; aprendem com seus pares; experimentam diversas brincadeiras; pois o ambiente escolar tem uma diversidade de crianças, vindas de diversos lugares e com culturas diferentes. Esses momentos de brincadeiras livres são oportunidades interessantes para se fazer registros das crianças. É um momento oportuno para observar, registrar e planejar novas ações pedagógicas (AZEVEDO, 2009; FOCHI, 2016).

O processo que permite a construção de aprendizagens significativas pelas crianças requer uma intensa atividade interna por parte delas. Nessa atividade, as crianças podem estabelecer relações entre novos conteúdos e os conhecimentos prévios (conhecimentos que já possuem), usando para isso os recursos de que dispõem. Esse processo possibilitará a elas modificarem seus conhecimentos prévios, matizá-los, ampliá-los ou diferenciá-los em função de novas informações, capacitando-as a realizar novas aprendizagens, tornando-as significativas. (BRASIL, 1998, p. 33).

Um bom exemplo de documentação pedagógica que nos reportamos é o Centro de Documentação de Reggio Emilia:

O Centro de Documentação e Investigação Educativa nasceu em 1986, para responder ao desafio de recolher e de sistematizar toda a documentação particular produzida em cada escola de Reggio e com o objectivo de promover o intercâmbio entre as escolas. Serve ainda como um espaço de promoção de exposições, de intercâmbios culturais, de formação, de recepção de delegações internacionais que visitam as escolas, de organização de cursos, seminários de estudo, congressos, etc. Algo que, na actualidade, faz parte integrante da sociedade de Reggio Children. (AZEVEDO, 2009, p. 23).

Como afirma Azevedo (2009, p. 35), “No processo de elaboração dos projectos Loris Malaguzzi estabelecia, com as pessoas participantes, sínteses sucessivas que permitiam uma primeira versão do projecto. Mas não ficava por aqui, também desejava torná-lo público e acessível a outras pessoas”. Loris Malaguzzi organizou, ao longo de sua trajetória em Reggio Emilia, diversos projetos. Como traz a autora em sua dissertação, ele mantinha um olhar muito crítico sobre as documentações produzidas pelos educadores, e sempre disposto a discutir e provocar, quanto aos trabalhos desses profissionais e a forma de exposição dos projetos realizados. Era muito duro na cobrança desses trabalhos críticos e reflexivos, porém

sabia reconhecer e valorizar o trabalho bem feito desses profissionais envolvidos na docência, por isso as críticas eram construtivas e respeitosas.

Entendemos que a Educação Física na Educação Infantil deve ser tratada de modo integrado entre todos os profissionais que atuam com essa faixa etária, com isso, os profissionais precisam trabalhar de maneira colaborativa. Nessa perspectiva, a BNCC (BRASIL, 2018) avançou, quando traz os campos de experiência, e a Educação Física não tem campo determinado para atuar, como já ouvimos em alguns relatos nos veículos midiáticos, no caso, em Corpo, Gestos e Movimento, pois a Educação Física está relacionada a todos os campos de experiência, assim como a docência realizada pelo professor regente.

Desse modo, acreditamos em uma educação colaborativa em todas as áreas da Educação Infantil, e para alcançar esse objetivo se faz necessária uma pedagogia participativa, em que a criança seja a protagonista, sujeito de direitos, produtora de cultura, dessa maneira, precisa ser ouvida e atendida conforme seus interesses (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2019).

Fochi *et al.* (2016, p. 170) argumentam que a documentação pedagógica pode ser considerada uma abordagem curricular, pois:

(i) a observação e o registro tornam-se auxílio para a tomada de decisão; (ii) a ação pedagógica é constituída a partir dos registros gerados e interpretados e assentada em teorias que valorizem a cultura da infância; e (iii) a narratividade das experiências tem a finalidade de comunicar os percursos das crianças e dos professores, no sentido generativo de textos pedagógicos.

Trabalhar com documentação pedagógica não significa apenas um amontoado de registros para cumprir burocracias, elaborar documentos para a instituição e entregar para as famílias (PINAZZA; FOCHI, 2018). Para esses autores, trabalhar com abordagem de documentação pedagógica não significa juntar um amontoado de registros contendo fotos, relatos, vídeos, etc., como acontece em muitas escolas, das quais as secretarias de ensino exigem um amontoado de registros, para cumprir demandas burocráticas. Nesse modelo de abordagem, deve-se “observar, registrar e interpretar para projetar” (FOCHI, 2016, p. 102-103).

Para Ehrenberg (2014), as trocas entre as crianças, nas brincadeiras, são um forte canal de aprendizagem; as trocas, as imitações, que as crianças fazem umas com as outras; as negociações; as experiências livres, sem a orientação e intervenção de professoras e professores, “são realmente muito importantes e necessárias para o estabelecimento dos

papéis sociais que as crianças passam a identificar e a exercer” (EHRENBERG, 2014, p. 190).

Nesse sentido, o olhar atento de professoras e professores, a observação e o registro têm papel fundamental, pois, por meio dos registros, das trocas entre as crianças, as experiências e seus interesses ajudam na ampliação do conhecimento. Com esses registros, podem propor novas experiências para as crianças, e assim dar continuidade ao desenvolvimento integral de meninas e meninos.

#### 4. METODOLOGIA

Como metodologia de pesquisa, foi adotada a abordagem qualitativa, com entrevista individual semiestruturada. “[...] técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada” (DUARTE, 2005, p. 62). Utilizamos um roteiro de perguntas em tópicos-guia (ROCHA, 2021).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de ética em Pesquisa da Universidade São Judas Tadeu. Numero do parecer: 5.429.828.

Foram sujeitos da investigação cinco professoras e professores que ministram aulas na Educação Infantil selecionados por conveniência na rede de contatos do pesquisador e em levantamentos em periódicos da área de Educação Física que aceitam relatos de prática de professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil.

Entre os sujeitos temos:

- Uma professora, da cidade de Fortaleza/CE. Com o nome fictício de Josefa, conseguimos o contato dela com uma professora da Universidade Federal do Ceará;
- Um professor da cidade de Santo André/SP, com o nome fictício de José, cujo convite foi realizado pessoalmente, pois ele atua na mesma rede municipal do pesquisador;
- Uma professora de Vitória/ES, com o nome fictício de Maria, cujo contato foi obtido por meio de uma professora da Rede Municipal de Vitória;
- Dois professores de Florianópolis/SC, conseguimos os contatos por meio de acesso a relatos de experiências em periódicos da área de Educação Física.

Essas professoras e esses professores são de quatro regiões distantes umas das outras, a escolha se deu para entender a perspectiva docente sobre a Educação Física na Educação Infantil a partir de diferentes realidades e as condições de trabalho.

Dada a natureza semiestruturada das entrevistas, é possível que o pesquisador possa retomar a mesma pergunta, a fim de tirar dúvidas, deixar claras as respostas, ou aprofundar as

respostas dos entrevistados. Desse modo, o entrevistador faz perguntas conforme os tópicos e estimula o entrevistado a aprofundar as respostas de interesse e relacionadas ao estudo. “Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas” (DUARTE, 2005, p. 62)

As entrevistas foram realizadas por videoconferências, com duração de 30 minutos cada. Os horários das entrevistas foram combinados e agendados conforme a disponibilidade do entrevistado. Foi realizada uma entrevista com cada professora ou professor.

O pesquisador teve uma postura ética na entrevista. Embora não seja possível a sua neutralidade, o pesquisador procurou não influenciar as respostas, não tomando partido, nesse ou naquele questionamento/posicionamento, ou resposta do entrevistado, e apenas o estimulou a dar mais informações, conforme as respostas. Caso as respostas não fossem esclarecedoras, o pesquisador pedia para que o entrevistado falasse um pouco mais sobre determinado assunto. “O entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz: devem ser dados encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços” (GASKELL, 2002, p. 83). Apesar de algumas limitações “[...] as entrevistas continuam sendo o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados do evento em um dado momento no tempo” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171 - 172).

Para Batista (2017), um entrevistador em potencial ouve com sabedoria, de maneira ativa, demonstrando interesse no que fala, com um olhar atento às emoções do entrevistado, levantando outros questionamentos, acena com gestos mostrando que compreende o que fala, demonstrando que ouve atentamente o entrevistado.

As informações foram registradas por meio de gravação, que teve solicitada a autorização previamente.

As informações verbais coletadas nas entrevistas foram transcritas e tratadas por meio de análise temática, que consistiu nas seguintes etapas:

1. Leitura flutuante das transcrições;
2. Levantamento de expressões chave e construção de comentários dos pesquisadores utilizando cores e ferramentas de revisão do aplicativo de edição de texto;

3. Organização de temas e subtemas que emergiram das falas dos entrevistados:
4. Estabelecimento de relações entre os temas e subtemas e os objetivos da pesquisa.

Os temas e subtemas construídos durante a análise temática foram:

**Tema 1 - Planejamento docente**

Colaboração com a coordenação pedagógica e outros docentes.

Diálogo com a observação da criança.

Políticas curriculares.

**Tema 2 - A Educação Física e o Projeto Político Pedagógico**

**Tema 3 - Educação Física na Educação Infantil**

Importância das aulas na Educação Infantil.

**Tema 4 - BNCC e o trabalho docente**

Mudanças.

Dificuldades, problemas e desafios.

## **5. APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

### **5.1 Descrição dos participantes e contextos de prática nos quais atuam**

Conforme observa-se no quadro 1, participaram da pesquisa duas professoras e três professores de Educação Física. Uma professora ministra aula em Fortaleza/CE; um professor, em Santo André/SP; uma professora em Vitória/ES; e dois professores em Florianópolis/SC. João, um dos professores de Florianópolis/SC, deixou de atuar na profissão em março deste ano e passou a ser formador de professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes da rede pública do mesmo município.

Optamos por entrevistar esse professor mesmo não estando atuando diretamente com as crianças da Educação Infantil, devido a ter deixado essas atividades, apenas, a aproximadamente dois meses, e continuar dando formação para professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes na Educação Infantil.

Essas professoras e os professores têm alto grau de formação acadêmica, pois todos completaram o mestrado acadêmico. Uma professora e um professor cursam o doutorado e um professor já concluiu o doutorado. Uma professora e um professor estão em início de carreira, com 3 e 5 anos de atuação. Um professor tem nível intermediário, com 8 anos de atuação, e dois professores, com um pouco mais de experiência, com 15 anos e 18 anos de atuação. Todos têm apenas um cargo de professora ou professor, dois deles trabalham com carga horária de 40 horas semanais e um deles cumpre 24 horas semanais.

QUADRO 1 – Participantes da pesquisa

| <b>Nomes fictícios</b> | <b>Sexo</b> | <b>Local de atuação</b> | <b>Nível de formação</b> | <b>Tempo de atuação</b> | <b>Acumula cargos</b> |
|------------------------|-------------|-------------------------|--------------------------|-------------------------|-----------------------|
| Josefa                 | Feminino    | Fortaleza/ CE           | Doutoranda               | 15 anos                 | 1 cargo, 40 horas     |
| José                   | Masculino   | Santo André/ SP         | Mestre                   | 8 anos                  | 1 cargo, 40 horas     |
| Maria                  | Feminino    | Vitória/ES              | Mestre                   | 3 anos                  | 1 cargo, 25 horas     |
| João                   | Masculino   | Florianópolis/ SC       | Doutorado                | 18 anos                 | 1 cargo, 40 horas     |
| Horácio                | Masculino   | Florianópolis/ SC       | Doutorando               | 5 anos                  | 1 cargo, 40 horas     |

**Fonte:** Elaborado pelo pesquisador com dados da pesquisa.

Em Santo André/SP, a Educação Física escolar iniciou-se no segundo semestre de 2005, com um projeto denominado “Vivências do Movimento”. No início, o trabalho foi implantado nos Centros Educacionais de Santo André (Cesas) e contou com uma coordenação e um grupo de professores, todos concursados, com graduação em Educação Física Escolar, e já iniciado o trabalho docente com Educação Infantil e Ensino Fundamental.

O trabalho acontecia em alguns CESAs e, em 2006, foi ampliado para todas as unidades da cidade. Em 2007, devido à avaliação positiva, o projeto foi reestruturado, passando a contar com um grande número de professores de Educação Física Escolar contratado para atuar como “Monitores de Educação” (SANTO ANDRÉ, 2019).

Em Fortaleza/CE, a figura da professora ou do professor de Educação Física não aparece na proposta curricular do município (FORTALEZA, 2016), porém, consta, no documento, a linguagem corporal na Educação Infantil.

A linguagem corporal diz respeito aos aspectos do corpo com ênfase nos movimentos, na expressividade, nas sensações, na saúde e na sexualidade. Assim, ao andar, correr e saltitar, a criança manifesta sua linguagem corporal, através dos movimentos; ao dramatizar, interpretar, dançar, expressar sentimentos, desejos e necessidades, quando comunica bem-estar e mal-estar, a linguagem corporal manifesta é a expressividade e as sensações. (FORTALEZA, 2016, p. 40).

A professora Josefa, entrevistada nesta pesquisa, disse que, em Fortaleza/CE, a lotação nas unidades de ensino ocorre de cima para baixo, ou seja, primeiro os professores são lotados do 6º ao 9º ano, depois, do 1º ao 5º ano, e o restante dos professores pode atuar na Educação Infantil, desde que todas as salas do Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano estejam atendidas, ou seja, a Educação Infantil, em algumas escolas, são contempladas apenas se sobrarem professores.

Em Vitória/ES, a Educação Física na Educação Infantil, na Prefeitura do Município de Vitória, teve início em 1991, com diferentes formatos, até o ano de 2005. No ano de 2006, foi realizado o primeiro concurso para professores de licenciatura plena em Educação Física para atuarem em unidade escolar de Educação Infantil (VITÓRIA, 2020).

Em Florianópolis/SC, a Educação Física na Educação Infantil teve início no ano de 1982, com a contratação de bolsistas licenciados em Educação Física da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). No ano de 1987, por meio de concurso público, esses profissionais passaram a compor o corpo docente das creches e dos Núcleos de Educação Infantil (NEIs) do município (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Como apresentado, a Educação Física na Educação Infantil, em Santo André/SP, teve início em 2005; em Fortaleza/CE, ainda não há obrigatoriedade e os alunos são atendidos apenas quando há professores que não tenham sido lotados no Ensino Fundamental nas etapas inicial e final; em Vitória/ES, a Educação Física na Educação Infantil teve início no ano de 1991; em Florianópolis/SC, a Educação Física na Educação Infantil teve início em 1982.

Com esse panorama, entendemos que há muito a aprender com as localidades que têm mais tempo de atuação na Educação Infantil, ou seja, Vitória/ES e Florianópolis/SC, pois a constatação aparece nos documentos reguladores das respectivas redes e nas falas dos professores de Florianópolis/SC, que, nas entrevistas, apontam um trabalho articulado entre o PPP e os documentos reguladores da Educação Infantil do município.

## **5.2 Análise e discussão das informações coletadas nas entrevistas individuais**

As informações coletadas durante as entrevistas individuais com professores e professoras foram transcritas, lidas e organizadas em quadros temáticos relacionados aos objetivos da pesquisa e temas que emergiram a partir da fala dos participantes. Para atender

ao primeiro objetivo específico da pesquisa, “compreender como os professores e professoras de Educação Física interpretam a proposta de organização do currículo de Educação Infantil e como se inserem nesse contexto”, foram incluídas, na entrevista, questões que tratavam do planejamento docente, do PPP, da integração com outros profissionais das instituições de Educação Infantil, de documentos curriculares e da BNCC existentes na escola, e no trabalho docente.

A análise foi separada em temas e subtemas, para que fosse possível esmiuçar as respostas das entrevistas e, desse modo, garantir respostas aos objetivos da pesquisa. Alguns tópicos e subtópicos também surgiram das respostas dos entrevistados. Nas falas de professoras e professores, grifamos algumas frases ou palavras, a fim de chamar a atenção dos leitores em pontos-chave do assunto discutido. Os temas e subtemas serão apresentados, seguidos de exemplos de excertos das falas dos professores e professoras durante as entrevistas.

### **5.2.1 Planejamento docente**

#### **A) Colaboração com a coordenação pedagógica e outros docentes**

Sobre o planejamento docente, fica evidente que três participantes – Josefa, João e Horácio – se reúnem para planejar e discutir as ações e o planejamento das aulas com a coordenadora pedagógica, porém, a professora Josefa relatou que a coordenadora deixa claro não ter conhecimento das especificidades das aulas de Educação Física, por isso, acaba não apoiando a professora nos conteúdos específicos desse componente curricular.

Em Florianópolis/SC, os professores João e Horácio afirmaram que se reúnem para discutir, planejar e avaliar as ações pedagógicas com a coordenadora pedagógica, e relataram que esse processo é importante para realizar as ações coletivas.

*Assim, dentro de nosso tempo de hora atividade, parte da hora desse tempo a gente utiliza para estudo, planejamento, atendimento à família e tem esse momento também que é de encontro com a supervisão, tanto para a gente planejar conjuntamente ações coletivas, quanto para dialogar um pouco sobre os registros que são realizados, os processos de planejamentos e também deixá-las a par do que vem sendo proposto nos diferentes grupos de trabalho, então acontece sim, às vezes, varia semanal ou quinzenal. (JOÃO, grifos nossos).*

O professor João deixa claro que, em momentos de hora atividade, faz os planejamentos com a supervisão, e dialogam sobre os registros. Essa fala vai ao encontro do

que foi discutido sobre a documentação pedagógica, ao longo deste projeto. Para Azevedo (2009), documentar é refletir sobre o cotidiano; é estar aberto a aprender sobre o seu processo de aprendizado; significa questionar-se, fazer perguntas e inquietar-se quanto ao observado. A observação, o registro e a projeção potencializam o trabalho pedagógico (AZEVEDO, 2009; FOCHI, 2016), “O espaço/tempo pedagógico é o lócus privilegiado de resistência, reflexão e transformação do próprio professor e dos sujeitos envolvidos” (FLORIANÓPOLIS/SC, 2016, p. 14).

O documento curricular intitulado: A Educação Física na Educação Infantil, da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC, reforça o que foi exposto anteriormente pelo professor João, o qual faz parte da referida rede municipal.

O principal instrumento e aliado no processo de avaliação é o registro, seja ele escrito, fotográfico, em vídeo etc. Valendo-se de tal instrumento, o educador pode dispor de recursos que oferecem uma noção mais ampla de todo o processo educativo, mas também a participação de cada criança nos múltiplos tempos/espacos da unidade, permitindo-lhe materializar uma avaliação em forma de relatório (escrito, com fotos, etc.) referente ao grupo ao final de cada semestre. (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 16).

O professor José e a professora Josefa disseram que o planejamento é uma prática docente solitária, pois professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes frequentam as reuniões pedagógicas em horários distintos, e, geralmente, não há outro colega do componente curricular no mesmo horário de trabalho e até na mesma escola.

*Bom, como eu sou a única professora de Educação Física, é um trabalho solitário, esta é a palavra, nós temos uma coordenadora na escola que ela atende tanto às demandas da Educação Infantil quanto do Ensino Fundamental, então, ela não tem, ela sempre deixou isso muito claro, que ela não tem o conhecimento específico da Educação Física para poder me dar um suporte maior, para me dar orientações mais específicas, então, assim, o que eu entendo por Educação Física é o que norteia o trabalho pedagógico que eu faço. (JOSEFA, grifos nossos).*

Ficou evidente, na fala da professora Josefa, que o trabalho da Educação Física na Educação Infantil é solitário. Alegou que tem uma coordenadora que atende às demandas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Embora não entenda às especificidades da Educação Física, entendemos que, além de dialogar com o professor ou a professora de Educação Física, a coordenadora pedagógica pode traçar pontes entre a professora ou o professor regente e a professora ou professor de Educação Física. Talvez falte entendimento do papel da coordenação pedagógica em relação às aulas de Educação Física, de facilitar fazendo a junção dos trabalhos realizados entre essas ou esses docentes.

Guirra e Prodócimo (2010) defendem a ideia de que professoras e professores de Educação Física e regentes devem trabalhar juntos, pois as professoras e os professores de Educação Física conhecem as especificidades da Educação Física e as professoras e os professores regentes conhecem os alunos e suas necessidades, já que esses não fazem um trabalho coletivo.

Entendemos que a coordenadora pedagógica pode fazer essa ligação entre as professoras e os professores de Educação Física e regentes e, para que isso ocorra, é necessário que a coordenadora tenha conhecimentos específicos de Educação Física e Pedagogia para formar essa ponte entre as duas áreas com qualidade. Vale destacar também que as coordenadoras e os coordenadores têm altas demandas de trabalhos burocráticos e talvez isso impacte negativamente nas formações continuadas, tanto de coordenadoras e coordenadores pedagógicas/os e de professoras e professores pedagógicas/os e de Educação Física.

Na fala do professor José, também ficou clara essa prática solitária, assim como foi relatado pela professora Josefa, no excerto anterior.

*É quando a gente pensa na minha unidade escolar, se eu falar para você que em 8 anos eu tive umas dez visitas é muito, acredito que é menos, então you entrega seu planejamento, you constrói seu planejamento encaminha seu planejamento para a coordenação de Educação Física, para a coordenação e direção da escola, só que aquele visitar, e aí está tudo bem? [...] É uma prática solitária, onde que eu me ancoro na minha parceira e ela a mesma coisa e a gente segue observando o que seria melhor para que nossas aulas melhorassem e o que seria melhor para essa criança, sem o contato, o único contato assim mais específico acaba sendo em uma RP (Reunião Pedagógica). (JOSÉ, grifos nossos).*

No caso do professor José, ele também define sua prática docente como solitária, embora planeje com a professora de Educação Física do mesmo horário. Considera a prática solitária por não planejar com a professora ou o professor regente, visto que, em Santo André/SP, como afirmou o professor, as coordenadoras de Educação Física e da Unidade Escolar não realizam ações conjuntas para integrar esses profissionais. Desse modo, fica difícil saber o que professoras e professores regentes estão trabalhando em sala de aula, a fim de fazer um trabalho coletivo.

Como constatado em pesquisa, professoras e professores de Educação Física responderam que não conseguem planejar, avaliar em parceria e ainda fica mais difícil conversar com professoras e professores regentes, desse modo evidenciando uma prática fragmentada entre os profissionais da Educação Infantil (BROSTOLIN; MORAES, 2021).

Nenhuma das professoras e nenhum dos professores entrevistados/os tem horário programado para planejar com professoras e professores regentes. O professor José e a professora Josefa participam de reuniões pedagógicas semanais com professoras e professores do Ensino Fundamental, mas não se reúnem com professoras e professores da Educação Infantil, como afirma Josefa.

*Aqui a gente tem o horário de um terço para planejamento, aqui em Fortaleza isso é implementado, então, o meu dia de planejamento é na segunda-feira e na quinta-feira e em nenhum destes dias é dia de planejamento das professoras de Educação Infantil, o dia em que eu planejo, corresponde ao dia em que as professoras de 1<sup>o</sup> ano, eu só consigo estar junto com as professoras de 1<sup>o</sup>, nunca com as professoras de Educação Infantil. (JOSEFA, grifos nossos).*

Embora três professores tenham momentos de planejamento com as coordenadoras, apenas duas conseguem fazer esse elo entre os docentes da Educação Infantil. Nenhum desses professores tem horário institucional de planejamento em conjunto, ou seja, horário de planejamento entre professoras e professores regentes e de Educação Física, reforçando o que vem sendo relatado desde a década de 1990 por Sayão (1996), a respeito dessa fragmentação do trabalho e do distanciamento entre professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes, os quais não têm momentos de ações conjuntas na docência, para atender às demandas e à organização curricular das instituições educativas e de seus atores.

Os professores João e Horácio reúnem-se com as coordenadoras pedagógicas, que trazem os temas trabalhados com as turmas. As coordenadoras são responsáveis, como enfatizam os professores de Florianópolis/SC, pois dão um rumo com as professoras e professores nos projetos, nas ações conjuntas de professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes, conforme o PPP e os documentos curriculares da rede municipal.

*Na verdade, é um profissional que é responsável, entre aspas, por toda a parte pedagógica da unidade, desde a manutenção de coerência com a nossa documentação pedagógica, com o Projeto Político-Pedagógico e também com o próprio processo de planejamento, pensando em tudo aquilo que é proposto para que se mantenha esse mínimo de coerência do ponto de vista de tudo que é realizado nos diferentes grupos de atuação, quanto nas propostas coletivas, que também são desenvolvidas. (JOÃO).*

Os professores João e Horácio não planejam, com professoras e professores regentes, porém conversam com todos, durante as aulas, pois, em Florianópolis/SC, os professores e a equipe escolar podem escolher, mediante planejamento, trabalhar um turno inteiro com uma turma, e, na maior parte do tempo, professoras ou professores regentes estão com a professora

ou o professor de Educação Física. Nesse dia, a professora, ou o professor, de Educação Física ministra as aulas e a professora ou o professor regente apenas dão suporte às crianças nas atividades.

Desse modo, embora não planejem com professoras e professores regentes, trabalham em alguns momentos juntos e trocam ideias e fazem trabalhos compartilhados. Além disso, contam com o apoio de coordenadoras e coordenadores pedagógicos/os e têm os planejamentos realizados em parceria com esses profissionais, que fazem essa ponte entre trabalho de professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes, seguindo as orientações dos documentos da rede municipal e do PPP das escolas em que atuam, evidenciando o trabalho coletivo.

O planejamento orienta as ações pedagógicas para todo o ano, além disso, as ações devem se articular com o PPP (BOSSLE, 2002). Para Lopes *et al.* (2017, p. 1) “[...] o planejamento educacional é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica”.

Esse momento de troca, no horário de trabalho, com a professora regente, ficou evidente na fala do professor João.

*Em alguns momentos sim, são os espaços que a gente consegue dialogar um pouco, na verdade, o trabalho é realizado em duplas, geralmente são duas professoras que acompanham cada grupo e aí, quando o professor de Educação Física entra, é um terceiro professor na sala, em alguns momentos, quando eu te falo das dificuldades de se encontrar para planejar, é por que isso varia muito conforme a hora atividade de cada professor ou professora, em alguns dias eu vou encontrar a professora de referência e em outros eu vou encontrar a professora auxiliar, isso varia muito de acordo com a organização do horário, por exemplo, após o almoço, na hora do sono das crianças, nesse momento de descanso pode ser um momento de conversa, troca um pouco, mas em outros momentos não [...]. (JOÃO, grifos nossos).*

Como relata o professor, na rede municipal de Florianópolis/SC, as escolas têm liberdade de organizar as aulas de Educação Física, conforme as demandas e características de cada unidade. Os dois professores envolvidos nesta pesquisa trabalham um turno de quatro horas e ficam com a turma desde a entrada até a saída; desse modo, participam de toda a rotina dos alunos, como: entrada, horário de sono, refeição, higiene, etc. Assim, conseguem conversar com a professora regente em alguns momentos. Nesse dia, o professor de Educação Física assume a turma e as professoras, regente de referência e a auxiliar, o apoiam e às crianças.

Os cinco entrevistados responderam que julgam ser importante o planejamento em conjunto com a professora ou o professor regente. O professor José afirmou que melhorariam as ações e as estratégias para ajudar as crianças, além da própria prática docente. A professora Maria relata que as temáticas devem ser abordadas ao mesmo tempo, e o planejamento deve ser coletivo para, com isso, melhorar o desenvolvimento das crianças.

*[...] Sim, que todos os profissionais deveriam abordar aquela temática a partir de seus conteúdos, e no nosso caso é mais, é diferente, cada profissional, Arte, Educação Física, os de referência, deveriam abordar aquele conteúdo no mesmo momento para a melhora da criança, deve ser de maneira coletiva, as reuniões pedagógicas são semanais, sim, é importante e faz a diferença no trabalho, porque você dialoga, trocar ideias sobre o que está dando certo, o que poderia ser mudado, novas ideias sobre como realizar o que não deu certo ou manter aquilo que está dando certo que está sendo satisfatório. (MARIA, grifos nossos).*

O professor João também relata que o planejamento em conjunto qualifica o trabalho, possibilita o diálogo entre os profissionais e permite compartilhar os objetivos do processo pedagógico. O professor Horácio considera de extrema importância o planejamento em conjunto, pois ajuda em uma prática significativa para os alunos e promove o rompimento das barreiras, porém, como verificado ao longo deste projeto, ainda predomina, na realidade brasileira, um currículo fragmentado, por falta de organização curricular que favoreça o planejamento integrado, como foi encontrado nas pesquisas de Sayão (1996); Rocha (2015); Martins (2018); Mello *et al.* (2018); Brostolin e Moraes (2021).

*Sim, com certeza, eu acho extremamente essencial e ainda mais com os autores que eu venho trabalhando e estudando, o Edgar Morin, o Paulo Freire, né, que a gente fala de romper as barreiras das disciplinas, dos temas geradores, eu acho extremamente essencial esse planejamento para que as crianças também tenham aprendizado significativo, em relação, para a gente poder estar abordando estas temáticas, cada um mais na sua maneira, na sua especificidade, enfim, eu acho que seria extremamente pertinente, nem que fosse para pensar a partir dos Núcleos de Ações Pedagógicas, que as orientações curriculares daqui propõem, né, e como eu acho que deveria ser, né, como o Edgar Morin, ele vem falando, da gente romper com as fronteiras do conhecimento, da gente reformar o pensamento, o ensino, da gente quebrar com essa barreira disciplinar. (HORÁCIO, grifos nossos).*

Como defende o professor Horácio, acreditamos que rompendo as barreiras disciplinares, caminharemos na direção de um currículo integrado; desse modo promovendo a autonomia de meninos e meninas, respeitando os seus direitos, e promovendo seu desenvolvimento integral. Como justifica Rocha (2018), o currículo integrado promove a autonomia da criança, respeitando suas individualidades e experiências e, desse modo, potencializa o seu conhecimento e desenvolvimento.

## **B) Diálogo com a observação da criança**

Os professores José e Horácio dizem realizar o planejamento a partir da observação e análise das necessidades e demandas das crianças. A professora Maria afirma que planeja a partir do perfil da turma. Como relata o professor José.

*A escola em que atuo são dois turnos, manhã e tarde, então, o pessoal da manhã eles têm autonomia de estar fazendo o planejamento deles, mesmo porque é uma clientela totalmente diferente do público da tarde, então, eu e minha parceira, nós temos o planejamento as segundas feiras, né, já conhecido pelo município, é, no período que nós estamos na escola, a gente busca entender as necessidades desses alunos, a gente tenta mais ou menos acompanhar o fundamental, entretanto, o público infantil, ele tem uma necessidade mais específica do que o fundamental, então, com base nessa necessidade, a gente produz o nosso planejamento para aquelas turmas. (JOSÉ, grifos nossos).*

Na fala do professor José, fica perceptível a preocupação de professoras e professores da unidade escolar em atender às necessidades e características das crianças de cada horário. Embora apareça, na fala do professor, que as professoras e os professores tentam, mais ou menos, acompanhar o Ensino Fundamental, evidenciando, talvez, uma prática disciplinar, como ocorre nessa etapa. Já o professor Horácio traz a seguinte fala:

*A gente tem uma praia na frente, e tinha pedra para subir, calçada para pular, tinha embaixo de uma árvore, a gente conseguia fazer caminhadas pelo bairro, né, e a gente tinha um morro que a gente fazia algumas brincadeiras também, e eu deixo as crianças virem trazendo as questões, né, quando a gente foi para a praia, meu primeiro tema gerador foram os elementos da natureza, mas quando eu fui para a praia, eu percebi que as crianças queriam muito essa coisa de pular, de saltar, de subir na pedra, de se equilibrar, então, o outro tema que apareceu foi o circo, e a partir do circo eu fui dando esse trato, porque elas foram trazendo isso, do equilíbrio, então trabalhei os acrobatas, a gente trabalhou a mímica, a gente trabalhou os trapezistas, é, que se pendurava, a gente trabalhou o palhaço, então, tudo isso a partir do que eles iam trazendo, né, então, a natureza me permitiu isso, então eu gosto de trabalhar um tema mais amplo, (HORÁCIO, grifos nossos).*

O professor trabalha com temas geradores. Traz uma proposta mais ampla e vai acrescentando o que é de interesse das crianças. Dessa maneira, respeita os direitos da criança, que estão expressos na BNCC, com um olhar atento para o que é de interesse delas, como desafiar-se em pular pedras, subir em árvores, equilibrarem-se, etc., portanto, atende o que o que é orientado pelo documento mandatário, garantindo os direitos de aprendizagem de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38; FLORIANÓPOLIS, 2021).

*[...] O planejamento central é para todas as turmas, por exemplo, as brincadeiras indígenas eram centrais para todas as turmas, mas, a partir do perfil das turmas, por exemplo, de 4 anos, não consigo fazer tudo o que eu consigo com as de 5 anos, então, eu vou dando as especificidades, ou trocando ou adaptando algumas propostas de aula, algumas turmas gostam de uma brincadeira, a outra gosta de outra, então, eu vou direcionado, e para ficar mais prazeroso também, para conseguir desenvolver os objetivos de aula, que estão também ligados não só a eles compreenderem o que eles estão fazendo [...]. (MARIA, grifos nossos).*

Percebe-se também que a professora considera as especificidades da turma, além da sensibilidade em identificar e propor atividades de interesse das crianças.

### C) Políticas curriculares

O professor Horácio relata ter liberdade para fazer o planejamento, no seu município, a exigência é que trabalhe conforme as orientações expressas nos Núcleos de Ações Pedagógicas, os quais são temas transversais do currículo do município; planejamentos que envolvam temas da natureza, brincadeiras, socialização, linguagens visuais e artísticas. O professor João disse que distribui as práticas corporais ao longo do ano e que o planejamento se expande para além do ano letivo. Os professores João e Horácio dizem planejar a partir das temáticas dos projetos institucionais e que seguem os temas transversais do currículo do município.

*Eu tenho bastante liberdade para fazer como eu quero, como eu pretendo, a exigência que se tem é que a gente trabalhe os núcleos de ações pedagógicas, o que que a gente chama de ações pedagógicas, são temáticas, são vertentes, temas transversais, eixos norteadores talvez, né, que estão nas orientações curriculares da Educação Infantil do município de Florianópolis. (HORÁCIO, grifos nossos).*

Como descreve, o professor Horácio tem a liberdade para fazer o planejamento conforme os seus objetivos, as necessidades das crianças, suas características e seus interesses, segundo as orientações curriculares do município (FLORIANÓPOLIS, 2016).

Fica evidente essa liberdade, na fala dos dois professores da rede de Florianópolis/SC, evidenciando o que é estabelecido no referencial curricular do município, desde que sigam o que é proposto na orientação curricular, estabelecida coletivamente no PPP da unidade escolar e Núcleos de Ações Pedagógicas, das orientações curriculares da rede municipal (FLORIANÓPOLIS, 2016).

O professor João fala do trabalho coletivo realizado na unidade escolar:

*Geralmente, o planejamento se dava de duas formas, ou fazia um planejamento individual com base em temáticas da Educação Física, é claro, de acordo com as observações, os meus registros, com o próprio trabalho deste contínuo, que acontecia com os grupos de atuação, e também tinha uma perspectiva desse conjunto, que a gente faz na perspectiva compartilhada, que nada mais é do que você ter acesso aos planejamentos que os professores desenvolvem com o grupo, e dentro do que é possível, em alguma medida, a gente tenta dialogar para que se tenha objetivos comuns e consiga fazer parcerias nesse sentido, seriam essas duas frentes, (JOÃO, grifos nossos).*

O professor afirma que planeja com base na observação e em seus registros, e que faz o planejamento em uma perspectiva compartilhada, pois tem acesso à proposta da professora regente. Evidencia-se aqui o que foi discutido no início deste projeto, visto que, com a interdisciplinaridade do trabalho docente, transpassamos algumas barreiras “pois intensificam-se conversas/reuniões de planejamentos, facilitando a aproximação/articulação dos conteúdos, bem como o próprio processo de avaliação” (ROCHA, 2015, p. 71). Como afirmam Ayoub (2005); Rocha (2015); Martins (2018); Mello *et al.* (2018; 2020), estudos com trabalhos integrados têm ganhado força em espaços acadêmicos, como é exemplo a tese de doutorado de Faria (2021), na qual professoras e professores de Educação Física e regentes colocaram em prática um trabalho docente interdisciplinar, e planejaram, discutiram, avaliaram e (re)planejaram suas ações nas aulas, segundo o PPP e as orientações curriculares da Rede Pública de Santo André.

### 5.2.2 A Educação Física e o Projeto Político Pedagógico

Quatro dos entrevistados dizem levar em conta o PPP para realizar os seus planejamentos. Apenas a professora Josefa afirmou que, apesar de ser um importante documento, não o segue, pois não tem uma continuidade e não é uma construção coletiva, mas montado às pressas, com o fim de entregá-lo no prazo exigido pelas Secretarias de Educação.

*O PPP da escola é um documento importantíssimo, isso é inquestionável, mas ele, ele não tem uma continuidade, ele não tem uma construção coletiva, se eu falasse isso, eu estaria sendo leviana, porque é tudo tão de última hora, a escola, ela “corre” o tempo inteiro, então, quando a Secretaria de Educação diz envie o PPP, aí a diretora sai, aí meu Deus tem que mandar hoje, aí, sai todo mundo correndo e cada um faz um pedaço e manda, e manda um “Frankenstein”, então, assim, a gente não tem tempo dentro de nossa carga de trabalho para a gente parar e discutir, e pensar e construir coletivamente um documento desse nível, então, assim, isso eu estou falando que professores até chegam a participar de certa forma, mas pensar na comunidade escolar como um todo, funcionários, pais de alunos. (JOSEFA, grifos nossos).*

A professora Josefa alega que o PPP não é uma construção coletiva, e feito de última hora, pois não há tempo hábil para sua elaboração. Relata que é um documento importante, porém, sem continuidade; ficou evidenciada a grande demanda burocrática, tanto de professores como da gestão, que correm para entregar o PPP.

Para Venâncio e Darido (2012), muitas são as barreiras enfrentadas pelos professores para empreender uma reflexão crítica coletiva em relação ao espaço coletivo, como: currículo organizado de modo disciplinar; acúmulo em jornada de trabalho; falta de critérios para a

coordenação pedagógica e gestão das ações com verticalização do projeto pedagógico; entre outros. Nesse sentido, evidenciam-se as diversas demandas enfrentadas pelos profissionais na Educação Infantil, o que dificulta um trabalho coletivo de qualidade.

Os professores João e Horácio dizem seguir o PPP da unidade escolar, pois afirmam que questões temáticas do currículo da rede de Florianópolis/SC estão no PPP das escolas em que atuam, porém, Horácio diz não ter uma cobrança quanto ao seguimento do PPP, que gira mais em torno de atender aos documentos orientadores da rede do município.

*Tem, assim, o PPP da creche, tem mais algumas coisas de princípios éticos, estéticos, de qual eixo norteador a brincadeira, em quais autores que se pensam, né, mas eu vou te dizer que é bem pouco exigido sabe, as supervisoras, elas que norteiam e dizem o problema que a gente tem que trabalhar ali, é, eu sinto que é muito batido na tecla das orientações dos Núcleos de Orientações Pedagógicas, porque é isso que vem dentro do grupo, orientação de cima da secretaria, você tem que trabalhar o currículo da rede dentro das ações pedagógicas e as crianças tem que minimamente aprender um pouco de cada eixo, então, é batido mais nessa tecla, o que vem de cima, né, infelizmente, a gente tem que achar as brechas do currículo. (HORÁCIO, grifos nossos).*

O professor Horácio deixa claro que não há uma exigência para seguir o PPP, a orientação é que siga os eixos dos Núcleos de Ações Pedagógicas estabelecidos no currículo do município, e ainda ressalta que são orientados a seguir um currículo pronto, de tamanho único, com as mesmas orientações para todas as unidades de ensino (FORMOSINHO, 1987; 2007 *apud* OLIVEIRA-FORMOSINHO; PASCAL, 2019).

A fala do professor em relação a seguir o que é estabelecido no PPP, documento que, em tese, deve ser construído no coletivo, com a participação de toda a comunidade escolar, mas que é exigido bem pouco na sua unidade escolar, vai no sentido contrário do estabelecido no próprio documento da rede municipal de Florianópolis.

Por meio da exposição da proposta da Educação Física no PPP, o professor fundamenta sua prática e socializa para a comunidade institucional (profissionais, professores, auxiliares e famílias) os objetivos, sua atuação orientada pelos Núcleos de Ação Pedagógica (NAPs). (FLORIANÓPOLIS, 2016, p. 14).

Já o professor José disse ser um documento muito importante, pois traz a caracterização das escolas para que professoras e professores de Educação Física desenhem as ações a serem realizadas durante o ano letivo. O professor diz que, no PPP, está a missão e os valores da escola. Fica evidente que ele segue as questões estabelecidas no PPP da unidade escolar, como a diversidade de cooperação entre as crianças.

*A partir do PPP, a gente vai se fundamentar nas necessidades da clientela da comunidade, busca visar o que está passando por ali, quem são aqueles alunos, quais são as necessidades, de onde que eles vêm, qual é a cultura, seja religiosa,*

*seja comunitária, o que eles gostam de praticar, então, eu acredito que é muito importante está a par desse processo, dessa política pedagógica da escola. (JOSÉ, grifos nossos).*

Fica evidente que, por meio do PPP, o professor busca caracterizar as crianças, quem são elas, quais as suas necessidades, onde moram, quais suas culturas, suas práticas, para, a partir dessa caracterização, propor ações pedagógicas significativas. A fala do professor está em consonância com o que é estabelecido no currículo de Santo André (2019, p. 22) “no tocante ao perfil profissional da/do docente, deve-se considerar que”, dentre outras questões:

Conheça a realidade da localidade em que atua, considerando as desigualdades sociais, culturais e econômicas presentes, respeitando as especificidades, considerando a diversidade para que contribua de maneira propositiva na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Unidade Escolar. (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 23).

### **5.2.3 Educação Física na Educação Infantil**

#### **A) Importância das aulas na Educação Infantil**

Quanto à importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil, as entrevistadas trazem pontos em comum, como relata a professora Josefa, dizendo ser a primeira etapa da educação. A professora Maria ressalta que deve estar alinhada com esse nível de ensino e que devemos estar atentos às especificidades dessa faixa etária e oferecer o máximo de vivências que o nosso campo de atuação permite.

Ainda a professora Josefa e os professores João e Horácio relatam que esse é um espaço de apropriação cultural historicamente construído e é importante ampliar as possibilidades culturais das crianças. Todas as professoras e os professores são unânimes em confirmar a contribuição da Educação Física para a Educação infantil, principalmente nas práticas corporais e não somente elas, pois a Educação Física contribui, como relata a professora Maria, também, com habilidades motoras fundamentais, não desenvolvimentistas, e como sustenta o professor João, a Educação Física tem muito a contribuir com o cotidiano da Educação Infantil, especialmente nas práticas corporais. O professor José diz que a Educação Física contribui para o cognitivo, assim como a aprendizagem das crianças em sala de aula e, nessa mesma linha, infere a professora Maria, dizendo que compreende que ali tem um cuidar e educar e que esse processo não é de alfabetização.

*A Educação Infantil é a primeira etapa da educação, então, é o momento em que as crianças vão começar a se aproximar do que eu entendo que seja a função da escola que é esse espaço de apropriação da cultura que foi historicamente construída pela humanidade, então, a Educação Física, ela também chega com essa proposta trazendo sua parcela de contribuição, que, aí no caso, são as práticas corporais, e aí, essas práticas corporais, elas carregam uma especificidade. [...]. (JOSEFA, grifos nossos).*

A professora relata a importância da Educação Física na Educação Infantil, e aqui fica evidente, como foi dito ao longo da pesquisa, a dificuldade de situar a Educação Física na Educação Infantil, na BNCC, visto que a disciplina não aparece no documento e nem que deve atuar nas práticas que envolvem a motricidade. Conforme a BNCC na Educação Infantil, na conjuntura de Educação Básica, vai além das questões das especificidades da Educação Física, ou seja, o documento traz a criança como ser integral, além dessa fase da educação não ser etapista, ou seja, que vai preparar a criança para os anos posteriores.

Nas últimas décadas, vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação. (BRASIL, 2017, p. 36).

Conforme expõe a professora Maria,

*A proposta da Educação Física na Educação Infantil deve estar alinhada com esse nível de ensino, trabalhando o cuidar, pensando e compreendendo que ali tem um cuidar e um educar, que o processo ali não é de alfabetização ou função da Educação Física para, é, mas de estar propondo uma linguagem corporal, e que essa linguagem corporal vai também trazer vivências diversificadas, que vão colaborar para a corporeidade em si, então, ali na Educação Infantil, a gente tem que estar atento às especificidades, respeitar os limites, oferecer o máximo de vivências que o nosso campo permite. (MARIA).*

A fala da professora Maria parece estar mais alinhada com o que trata a BNCC na Educação Infantil. Reconhece a linha de mão dupla, nessa etapa de educação, que é educar cuidando e cuidar educando, reconhecendo a integralidade da criança e o papel da Educação Física no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, respeitando suas características e seus limites.

O professor João declara que:

*A Educação Física tem a somar muito para aquele cotidiano da Educação Infantil, especialmente do ponto de vista do trabalho com as práticas corporais, é a partir dessa especificidade de formação, esse modo próprio que a Educação Física tem de olhar para o corpo e movimento das práticas corporais, para a cultura corporal de*

*movimento, e quanto que isso tem de ser significativo quando a gente consegue dialogar com as diferentes linguagens, relações e, especialmente, ampliar esses repertórios das crianças, o repertório cultural, especialmente voltado para a questão do movimento, que a manifestação principal se dá por meio das brincadeiras. (JOÃO).*

O professor João apresenta um aspecto importante, que é a brincadeira, o qual faz parte dos eixos estruturantes trazidos pela BNCC e as DCNEIs; quando a criança brinca livremente, garante-se outro eixo de aprendizagem, estabelecido nesses documentos citados, o eixo da interação, entre seus pares e profissionais dessa etapa de educação.

Ainda de acordo com as DCNEIs, em seu Artigo 9º, os eixos estruturantes das práticas pedagógicas dessa etapa da Educação Básica são as interações e a brincadeira, experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita aprendizagens, desenvolvimento e socialização.

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (BRASIL, 2017, p. 37).

Nesse sentido, pondera o professor José:

*A Educação Física ela vai produzir na criança diversas sensações, diversas emoções e esse trabalho contribui não somente na aprendizagem da linguagem corporal como também na cognitiva e vai contribuir também na aprendizagem na sala de aula, esse brincar, esse transpirar vai fazer com que essa criança ela produza ela se socialize, tenha novas experimentações de sua linguagem corporal, faz com que ela melhore em vários aspectos, esse é meu pensamento a atividade física sobre Educação Física na primeira infância, essa criança ela precisa dessa aprendizagem para que outras aprendizagens fluam na sua vida. (JOSÉ).*

O relato do professor José também deixa clara a importância da brincadeira e interação na Educação Infantil e que, por meio da brincadeira e interação, a criança produz, socializa, experimenta a linguagem corporal, que é estabelecida também na BNCC. Os direitos de aprendizagem, de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se (BRASIL, 2017, p. 38), são garantidos na rede municipal do referido professor, “[...] (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), permeados por amor, carinho, proteção e respeito, considerando os campos de experiência” (SANTO ANDRÉ, 2019, p. 14).

#### **5.2.4 A BNCC e o trabalho docente**

##### **A) Mudanças**

Os professores José, João e Horácio disseram que não houve mudança, após a promulgação da BNCC. Para o professor José, não houve mudança e falta estudar o documento em reuniões pedagógicas e formativas. O professor João menciona que, quando foi promulgada a BNCC, a rede de Florianópolis/SC saiu na frente, e já tinha construído seu próprio documento curricular.

O professor Horácio relatou que nem tocam no documento da BNCC, pois, na rede de Florianópolis/SC, tem um documento curricular anterior e o que se pede na BNCC está garantido no documento curricular da rede municipal. A professora Josefa argumenta que houve mudança após a publicação da BNCC e que foi lançado um olhar sobre o documento, e com o documento pode incrementar o seu trabalho. Relatou, ainda, que o documento está recheado de Educação Física e que se recusa a pensar que a Educação Física está apenas no bloco corpo, gestos, movimentos, e que todos os campos de experiências podem ser acessados pela Educação Física.

O professor José faz a seguinte declaração:

*Acredito que quem muda é o professor, mas se ficar esperando por equipe diretiva ela comparecer ali para saber se você tem algum problema, alguma dificuldade não, então eu vejo que nós professores, nós como formadores de crianças de cidadão, nós temos que correr atrás, então as minhas angústias para melhorar as partes de mim de minha parceira em quadra, agente que busca ir atrás de elementos onde a gente possa atingir e estar de acordo com as normas padrões né, então esses documentos oficiais a gente busca estar estudando a gente busca está indo atrás para estudar para tentar chegar nesse contexto onde se enquadra e onde a gente possa também contribuir com essas crianças. (JOSÉ, grifos nossos).*

Como defende o professor José, concordamos que nós, professores, temos que conhecer e estudar os documentos curriculares, pois, do contrário, vamos continuar trabalhando de modo fragmentado, e reproduzindo uma Educação Física na Educação Infantil de modo disciplinar.

Como afirma Ghidini (2020, p. 38), é necessário ter claro que as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental apoiam-se em princípios e concepções diferentes, pois a Educação Infantil tem foco na experiência, e a criança no centro do processo de ensino e aprendizagem; já no Ensino Fundamental, o foco está no conteúdo. “A Educação Infantil tem características próprias da etapa e sua construção foi pensada para assegurar os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças.”

O professor João relata que não houve mudança com a BNCC:

*Então, o que acontece, aqui em Florianópolis, quando iniciou o processo em torno da construção da BNCC, a nossa rede meio que saiu na frente e construiu seu próprio currículo, a partir de todo o material que já tinha escrito, produzido em termos de orientações curriculares, a gente já tem uma trajetória com isso, desde 2000, e mais efetivo, na Educação Infantil, a partir de 2010, a gente já tinha uma discussão bem amadurecida, em torno das expectativas curriculares e quando é publicada a BNCC, a gente fez um exercício, uma espécie de cotejamento ou de recontextualização curricular, de acordo daquilo que a gente já tinha como proposta e o que era apresentado na BNCC, no sentido de manter uma coerência, porque é lei maior a lei nacional, mas indicando, inclusive para o Ministério da Educação, que aquilo que a gente já tinha como mais amadurecido, mais avançado do que a própria Base apresentava que a gente ia bancar enquanto proposta curricular. (JOÃO, grifos nossos).*

Como aparece na fala do professor, a rede de Florianópolis/SC faz um movimento contrário; em vez de construir o documento a partir de BNCC de 2017, faz uma espécie de conferência, ou cotejamento, a partir de tudo o que já fora construído nos documentos curriculares da rede municipal, desse modo garantindo o que é orientado pela BNCC, indo em um movimento contrário de outras redes municipais, como São Paulo e Santo André/SP, que fazem um copia e cola, como descreve Farias (2021, p.144): “Bonetto aponta exatamente aquilo que noto na construção curricular da cidade de Santo André, um ‘alinhamento total’ com a BNCC (BONETTO, 2021); em outras palavras, um verdadeiro ctrl+c (copia) / ctrl+v (cola)”.

*Houve, [...] quando eu olhei para a BNCC eu disse cadê a Educação Física aqui? E ao mesmo tempo em que eu via que não aparecia o termo Educação Física em lugar nenhum, lá no documento da Educação Infantil, eu disse assim, mas isso aqui está recheado, tá impregnado de Educação Física, o tempo todo, em todos os lugares, porque, quando eu olho para os direitos de aprendizagem, aquilo é Educação Física pura, e quando eu olhava para os campos de experiências, eu dizia assim: eu me recuso a achar que a Educação Física está aqui localizada nesse bloquinho de corpo, gesto e movimento, não, eu acho que ela está em todos esses elementos, todos esses campos de experiências conseguem ser acessados pela Educação Física [...]. (JOSEFA, grifos nossos).*

A professora Josefa fez um comentário interessante, com o qual concordamos, quando fala que a Educação Física não está apenas no campo de experiência de corpo, gesto e movimento, e que a Educação Física consegue acessar todos os outros campos de experiência. Com essa fala e atitude, ela garante o que está expresso na BNCC (BRASIL, 2017). Concordamos que, por meio da Educação Física, em parceria com as professoras e os professores regentes, acessando todos os campos de experiência, garantimos os direitos de aprendizagem estabelecidos na BNCC (BRASIL, 2017).

## **B) Dificuldades, problemas e desafios:**

Os dois professores de Florianópolis/SC disseram não encontrar dificuldades, tendo em vista as orientações da BNCC. Duas professoras e um professor relataram encontrar dificuldades, tendo em vista as orientações da BNCC. Maria declarou encontrar dificuldades para atender aos objetivos do documento. Segundo ela, é difícil encaixar o que quer realizar nos objetivos da BNCC.

A professora Josefa mencionou encontrar dificuldades devido ao trabalho ser isolado na unidade escolar em que atua. O professor José considera que o documento norteia o trabalho docente, mostra as ações e necessidades a serem trabalhadas com as crianças, porém, tem dúvidas, pois é professor novo e diz não ser detentor do conhecimento; relata faltar discussão sobre os documentos curriculares nas formações de professoras e professores.

O professor João disse não ter dúvidas e sim críticas à BNCC, que a rede de Florianópolis/SC trabalha os objetivos de outra forma e que se tivesse que trabalhar com aquele monte de códigos, principalmente, ficaria muito confuso. O professor Horácio declarou não ter dúvidas, e que segue as orientações curriculares da rede municipal de Florianópolis/SC de 2016, alegando que, o que é orientado pela BNCC, já estava garantido no currículo da rede municipal do seu município.

A professora Maria relatou encontrar dificuldades, tendo em vista as orientações da BNCC, “*Às vezes, eu tenho dificuldades de encaixar o que quero fazer naqueles objetivos, às vezes eles não me contemplam*” (MARIA). Concordamos com o que declara a professora, pois, com um país do tamanho do Brasil, fica difícil atender, de maneira equânime, a todas as regiões, com os objetivos expressos na BNCC.

A professora Josefa argumenta que:

*Eu tenho dificuldade porque, assim, eu acredito que o trabalho dentro da escola não deveria ser isolado, ele deveria ser coletivo e todas as vezes que a gente tem oportunidade de sentar e trocar com os colegas, a gente cresce muito mais, a gente vê muito mais o que não consegue ver sozinho, e, aí, eu amplio esse meu olhar [...].* (JOSEFA, grifos nossos).

Na fala da professora Josefa, fica evidente que, embora a BNCC traga orientações de trabalho integrado na Educação Infantil, no dia a dia da escola não é isso que acontece, pois o trabalho, em muitas unidades escolares de redes municipais, acontece de modo isolado, evidenciando um currículo fragmentado (BROSTOLIN; MORAES, 2021; MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; ROCHA, 2015; SAYÃO, 1996).

O professor José argumentou que:

*É, a gente não é detentor do saber, é claro que existem algumas dúvidas em relação a isso, em alguns momentos, né, até mesmo porque a gente não pode se basear apenas na BNCC, nós temos também o nosso documento curricular do município, então, a gente tem que se basear tanto, observar o que fala a BNCC e os documentos de diretrizes do município, vendo que, quando a gente pensa no documento do município, é praticamente uma cópia da BNCC, no que diz nos objetivos de aprendizagem das aulas, né, então, eu vejo que aquele documento da BNCC fala sobre as aprendizagens, e assim faltam conversas dentro do grupo da formação [...]. (JOSÉ, grifos nossos).*

O professor José diz que não é detentor do saber e que falta discussão nas formações docentes do documento da BNCC e do documento da rede municipal. Concordamos com o que falou o professor, quanto à discussão dos documentos vigentes. Acreditamos que, quanto mais o professor estuda e reflete sobre sua prática, mais melhora a atuação docente perante as turmas, no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças.

O professor João comenta:

*Então, assim, quando a gente vê aquelas séries de objetivos, aqueles códigos todos que são apresentados, objetivos de aprendizagem também, é algo que gerou muita confusão, a gente vê alguns planejamentos de outras redes que na segunda-feira é objetivo tal, terça-feira é objetivo tal, com aqueles códigos, é uma coisa muito estranha, e a outra questão que é muito assim, a gente vê claramente um peso, a crianças vai fazer tal coisa, cumprir tal objetivo, e meio que o papel de professor fica em segundo plano, naquele modo de compreender os objetivos de aprendizagem, como se não fosse uma relação interdependente entre o que eu proponho e o que a criança vai alcançar como objetivo, então, parece que tirou esse peso da figura do professor e colocou exclusivamente no objetivo para as crianças darem conta de alcançar. (JOÃO, grifos nossos).*

O professor Horácio mencionou não ter dúvidas, ou dificuldades, com a promulgação da BNCC:

*O debate em Florianópolis ele é bem rico, não é porque eu sou daqui, estou aqui, mas é um debate bem rico, assim, inclusive da Educação Física, né, e aí é um debate assim, a gente nem pensa a partir da BNCC, a nossa supervisora fala, a própria prefeitura fala, a Secretaria de Educação, vamos pensar a partir das Orientações Curriculares da Educação Infantil, que são os Núcleos de Aprendizagem Pedagógicas, e aí tem tudo que a BNCC fala do corpo, gesto, movimento, está tudo lá dentro, as linguagens visuais, as linguagens matemáticas, a relação do meio ambiente com a natureza, as brincadeiras, esse eixos tem na BNCC também, já estão todos ali dentro dos Núcleos de Aprendizagem sabe, que é a proposta que aqui tem, então está muito forte ali dentro [...]. (HORÁCIO, grifos nossos).*

O professor Horácio traz uma fala bem interessante em relação à BNCC, pois, como diz, Florianópolis/SC faz um movimento contrário a outras cidades do país. Enquanto em outras localidades, seus currículos foram feitos a partir da BNCC, em Florianópolis/SC, já havia um currículo anterior à BNCC, e foi feita apenas uma espécie de cotejamento para

verificar se tudo o que constava no documento curricular da rede estava em acordo com a BNCC.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na Educação Infantil, nas últimas décadas, vem passando por um processo de mudança, porém, tem muito a avançar, pois ainda prevalece a organização curricular com práticas, planejamentos e avaliações fragmentados (MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; ROCHA, 2015; SAYÃO, 1996).

No entanto, observa-se que trabalhos interdisciplinares têm ganhado força, com professoras e professores de Educação Física e professoras regentes trabalhando em cooperação (AYOUB, 2005; ROCHA, 2015; MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; 2020), apesar disso, ainda se tem muito a avançar com políticas públicas que garantam um trabalho integrado entre esses profissionais.

A figura do professor não aparece nos documentos – DCNEIs; LDB; BNCC -, (BRASIL, 1996; BRASIL, 2010; BRASIL, 2017), não obstante, estudos demonstram ser de extrema importância a atuação desse profissional com professoras e professores regentes na Educação Infantil (GUIRRA; PRODÓCIMO, 2010).

Tendo em vista esse contexto, a presente pesquisa enfocou a perspectiva de professoras e professores de Educação Física escolar sobre as possibilidades de integração do componente ao PPP das instituições de Educação Infantil, de forma a compreender como organizam o currículo, suas concepções, ações e os desafios de atuação.

Com as informações levantadas na investigação, fica evidente, pelo ponto de vista docente, a fragmentação do trabalho realizado nas unidades escolares por professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes. Nenhum das professoras e professores entrevistados tem garantido horário institucional para planejar, avaliar, (re)planejar, discutir ações que possam ajudar no desenvolvimento das aprendizagens das crianças; entretanto, em dois municípios, coordenadoras e coordenadores pedagógicos/os têm horário estabelecido para conversar sobre as ações metodológicas, os planejamentos, as avaliações, entre outras questões do dia a dia, com professoras e professores de Educação Física e regentes.

Com isso, conseguem romper as barreiras disciplinares discutidas ao longo do texto, porém, os/as docentes acreditam que seria mais produtivo e reflexivo se fossem previstos

momentos com todos os profissionais da Educação Infantil para planejar, discutir, avaliar e refletir sobre as ações diárias dessa etapa educativa.

O professor José e a professora Josefa participam das reuniões com professoras e professores do Ensino Fundamental, ou seja, não participam das reuniões com profissionais da Educação Infantil, desse modo, não trabalham e não se reúnem para ações coletivas. Esses dois professores disseram que suas práticas são solitárias.

Os dois professores de Florianópolis/SC, além de se reunirem com as coordenadoras ou coordenadores pedagógicos, trabalham mais ou menos uma vez por semana em turno inteiro com as crianças; participam de toda a rotina, desde a entrada até a saída dos alunos; ficam quatro horas com eles e, em alguns momentos, ficam em três professores em sala de aula, – a professora ou o professor de Educação Física, a professora ou professor regente e a professora ou professor de apoio -, com isso, conseguem, em alguns momentos, durante a rotina, discutir, planejar algumas ações que ocorrerão durante o período, ou em tempo presente; com isso, também conseguem romper barreiras disciplinares.

Todas as professoras e os professores foram unânimes em dizer que é muito importante os planejamentos, as avaliações e ações metodológicas feitos de maneira coletiva. Afirmaram que melhoram a prática docente, o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças; qualificam o trabalho de modo geral; promovem práticas mais significativas; rompem com as barreiras disciplinares; promovem a autonomia das crianças; garantem os direitos de aprendizagem.

As professoras e os professores planejam suas ações metodológicas, de modo geral, segundo as necessidades, o perfil e os interesses das crianças. Os professores de Florianópolis/SC deixaram explícito que trabalham com temas geradores a partir das necessidades e dos interesses das crianças, conforme o PPP e os documentos orientadores da rede municipal.

Todos os/as entrevistados/as falaram da importância do PPP e apenas uma professora disse não seguir o documento, que é construído às pressas, não representa a realidade, e é elaborado para cumprir uma demanda burocrática. Os professores de Florianópolis/SC disseram não ter uma cobrança para adotar o PPP, pois a orientação é que sigam os Núcleos de Ações Pedagógicas (FLORIANÓPOLIS, 2021), desse modo, cumprir o que vem da Secretaria de Educação, ou seja, o que vem de “cima”.

Quanto à importância da Educação Física, as professoras e os professores têm uma narrativa em comum quanto à sua contribuição nessa etapa educativa. Inferem ser a primeira etapa da educação, que deve ser alinhada com esse nível de ensino; que é necessário estar atento às especificidades dessa faixa etária e oferecer o máximo de vivências que o campo de atuação permite. É um espaço de apropriação cultural historicamente construído, importante para ampliar as possibilidades culturais das crianças.

Todos são unânimes em confirmar a contribuição da Educação Física na Educação infantil, principalmente nas práticas corporais e também com habilidades motoras fundamentais, não desenvolvimentistas, para o cognitivo, o que favorece a aprendizagem em sala de aula. Foi levantado que ali tem um cuidar e educar e que esse processo não é de alfabetização, mas de desenvolvimento integral da criança.

Quanto à BNCC, os dois professores de Florianópolis/SC e o professor de Santo André/SP afirmaram que não houve mudanças com a implementação do documento. Em Florianópolis/SC, os professores disseram que, antes da BNCC, já existia um documento da rede, que atende às orientações da BNCC. A professora de Fortaleza, por sua vez, revelou que houve mudanças, com a implementação da BNCC, e que a Educação Física está em todos os campos de experiência e não apenas em corpo, gestos e movimentos. O professor de Santo André comentou que o professor é quem muda, pois tem que se atualizar, estudar os documentos, e reclama da falta de formação com foco nos documentos norteadores.

Os dois professores de Florianópolis/SC, João e Horácio, disseram não encontrar dificuldades para trabalhar com a BNCC. O professor de Santo André/SP, José; a professora de Fortaleza/CE, Josefa; e a professora de Vitória/ES, Maria, já encontram dificuldade para trabalhar com a BNCC. O professor José disse ter dúvidas, por ser novo, e que faltam formações com foco na discussão do documento. A professora Josefa disse encontrar dificuldades, devido ao trabalho ser isolado, na unidade escolar em que atua. A professora Maria alega encontrar dificuldade de entender e encaixar os objetivos em suas propostas educativas.

Conforme as respostas dos entrevistados, há uma fragmentação no trabalho docente, visto que nenhum dos professores tem horário institucional para o planejamento de suas ações pedagógicas. Três dos cinco professores ministram suas aulas na quadra, sem a possibilidade de discutir ações metodológicas, sequências didáticas ou projetos, em cooperação com as professoras e os professores regentes. A informação vai ao encontro do que consta nos

levantamentos bibliográficos, pois prevalece a organização curricular com práticas, planejamentos e avaliações fragmentados (MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; ROCHA, 2015; SAYÃO, 1996).

No entanto, tem ganhado força trabalhos interdisciplinares entre professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes (AYOUB, 2005; ROCHA 2015; MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; 2020), evidenciados entre os profissionais de Florianópolis/SC, pois esses professores se reúnem com as coordenadoras pedagógicas para planejar as aulas de Educação Física e de regência, estabelecendo assim uma ligação entre as ações metodológicas desses profissionais.

Além disso, esses professores de Educação Física trabalham por quatro horas com as crianças, e ficam com a professora regente e a professora auxiliar participando da rotina daquele dia. Desse modo, em alguns momentos, podem trocar ideias sobre as propostas das aulas da Educação Infantil, como forma de romper com as barreiras disciplinares levantadas nas referências bibliográficas.

Vemos, nesse modelo de trabalho com quatro horas de duração e reuniões pedagógicas com as coordenadoras, uma possibilidade de romper com a fragmentação entre o trabalho de professoras e professores de Educação Física e professoras e professores regentes, porém, como afirmam os cinco entrevistados, não acontecem reuniões com todos os profissionais da Educação Infantil, a fim de romper com as barreiras disciplinares e a fragmentação das ações docentes, e, desse modo, dar mais um passo rumo a uma prática de qualidade na Educação Infantil.

Quanto à contribuição para a Educação Infantil, todos os professores foram unânimes em dizer que a Educação Física acrescenta, em muitos aspectos, para a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, portanto, defendemos a ideia do trabalho desses profissionais com professoras e professores regentes, como defendem Guirra e Prodócimo (2010), pois conhecem as especificidades da área de Educação Física, enquanto os/as profissionais regentes sabem quais são as especificidades das crianças. Desse modo, entendemos que trabalhando juntos, em cooperação, esses profissionais rompem com algumas barreiras disciplinares, a fragmentação docente e a metodológica (MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; ROCHA, 2015; SAYÃO, 1996).

Quanto à BNCC, os dois professores de Florianópolis/SC não encontraram dificuldade em trabalhar, após a promulgação da BNCC, pois a rede já dispunha de um currículo para a

Educação Infantil, desde 2016. Os outros três entrevistados afirmaram ter dificuldades. Deste modo, parece-nos que a tradição da Educação Física na Educação Infantil, desde 1982 na rede de Florianópolis, somada ao engajamento da rede com a formulação do currículo de Educação Infantil permite aos professores oriundos deste contexto desenvolverem propostas mais integradas e com mais autoria em relação à BNCC.

Os dois professores de Educação Física na Educação Infantil entrevistados trabalham um turno inteiro com as crianças, com quatro horas de duração, em conjunto com professoras e professores regentes (titulares e auxiliares), ou seja, em alguns momentos, atuam três professoras e professores em sala de aula, na quadra ou em outros espaços da escola.

Além disso, as professoras e professores de Educação Física e as/os profissionais regentes se reúnem, em momentos distintos, com coordenadoras ou coordenadores pedagógicos para fazer um planejamento conjunto seguindo o PPP e os Núcleos de Ações Pedagógicas com as orientações curriculares da rede municipal (FLORIANÓPOLIS, 2016).

A rede de Florianópolis/SC, portanto, sobressai como um exemplo a ser seguido de proposta de Educação Infantil integradora, pois esse modelo parece romper com a organização curricular de práticas, planejamentos e avaliações fragmentados (MARTINS, 2018; MELLO *et al.* 2018; ROCHA, 2015; SAYÃO, 1996). Também devem ser consideradas as características de cada local e suas realidades, ou seja, o que parece funcionar, de certo modo, em uma cidade, pode não adequar-se aos contextos de outras cidades.

Conclui-se que, para os sujeitos da pesquisa, ainda é necessário lutar para promover a legitimação da Educação Física no currículo da Educação Infantil, com ações integradas e avanços metodológicos em direção à escuta das crianças e ao trabalho integrado.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Luísa. Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto Procur. **Investigação e Práticas**, v. 5, p. 62-88, 2002.

ARIOSI, Cinthia Magda Fernandes. A base nacional comum curricular para educação infantil e os campos de experiência: Reflexões conceituais entre Brasil e Itália. **Humanidades & Inovação**, v. 6, n. 15, p. 241-256, 2019.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, p. 53-60, 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, 2005.

AZEVEDO, Ana Maria Lourenço Cerqueira. **Revelando as aprendizagens das crianças**: A documentação pedagógica. 2009. Tese (Doutorado) -

BATISTA, Eraldo Carlos; MATOS, Luís Alberto Lourenço de; NASCIMENTO, Alessandra Bertasi. A entrevista como técnica de investigação na pesquisa qualitativa. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, v. 11, n. 3, p. 23-38, 2017.

BEANE, James A. a essência de uma escola democrática. **Currículo sem fronteiras**, v. 3, n. 2, p. 91-110, 2003.

BONFIETTI, Priscila Errerias *et al.* O/A professor/a de educação física na educação infantil. **Revista@ mbienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019.

BORRE, Leila Maira; REVERDITO, Riller Silva. Educação física na educação infantil: Tempos, espaços e os direitos da criança. **Corpoconsciência**, p. 96-108, 2019.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física – Uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002.

BRASIL. **Base nacional comum curricular**. Ministério da Educação. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia. Parecer CP/CNE n. 5/2005, homologação publicada no **DOU** de 15 maio 2006, Seção 1, p. 10. Parecer CP/CNE n. 3/2006, homologação publicada no **DOU** de 11 abr. 2006, Seção 1, p. 19. Resolução CP/CNE n. 1/2006, publicada no **DOU** de 16 maio 2006, Seção 1, p. 11.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, 1998.

BRASIL. Lei n. 9.394, de dezembro de 1996. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**.

BROSTOLIN, Marta Regina; MORAES, Claudia Diniz de. Educação infantil e educação física na perspectiva interdisciplinar: (im)possibilidades. **Acta Scientiarum. Education**, v. 43, p. 1-11, 2021.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação física na educação infantil: Uma realidade almejada. **Educar em Revista**, p. 241-250, 2009.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. **Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação**. São Paulo: Atlas, v. 1, p. 62-83, 2005.

EHRENBERG, Mônica Caldas. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pro-Posições**, v. 25, p. 181-198, 2014.

FARIAS, Uirá de Siqueira. **Por uma educação física escolar “com” a educação infantil**: Um autoestudo. 2021.

FLORIANÓPOLIS (Município). **A educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, Florianópolis/SC, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. Criança, currículo e campos de experiência: Notas reflexivas. **Conjectura: Filosofia e educação**, n. 25, p. 8, 2020.

FOCHI, Paulo Sérgio; PIVA, Luciane Frosi; FOCESI, Luciane Varisco. A documentação pedagógica como mote para a formação de professores: O caso de uma escola participante do OBECI/The pedagogical documentation as a motto for teacher training: the case of a school participating in the OBECI). **Crítica Educativa**, v. 2, n. 2, p. 165-177, 2016.

FOCHI, Paulo Sérgio. Observatório da cultura infantil: A documentação pedagógica como mote de formação de professores. **Revista Sensos-Ined**, Porto, v. I, n. 1, p. 83-108, 2016.

FORTALEZA (Município). Secretaria Municipal da Educação. **Proposta curricular para a educação infantil da rede municipal de ensino de Fortaleza**. Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: Teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1991.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: Um manual prático, v. 2, p. 64-89, 2002.

GHIDINI, Natália de Almeida *et al.* **Campos de experiência na BNCC e suas implicações na construção de um currículo para a educação infantil**. 2020.

GUIRRA, Frederico Jorge Saad; PRODÓCIMO, Elaine. Trabalho corporal na educação infantil: Afinal, quem deve realizá-lo? **Motriz: Revista de Educação Física**, v. 16, p. 708-713, 2010.

KUHLMANN, Moysés. Parque infantil: A singularidade e seus componentes. **Educar em Revista**, v. 35, p. 223-244, 2019.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa pedagógica**: Do projeto à implementação. Artmed, 2008.

LOPES, Marcia Regina Sousa *et al.* A prática do planejamento educacional em professores de educação física: Construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TRINDADE, Luísa Helmer; SILVA MELLO, André da. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da educação física e os documentos orientadores da educação infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 35, n. 1, p. 67-79, 2021.

MARTINS, R. L. D. R. **O lugar da educação física na educação infantil**. 2018. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória/ES, 2018.

MELLO, André da Silva *et al.* Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 23, n. 3, p. 443-455, 2012.

MELO, Luciene Farias de; FERRAZ, Osvaldo Luís; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. O portfólio como possibilidade de avaliação na educação física escolar. **Journal of Physical Education**, v. 21, n. 1, p. 87-97, 2010.

MÜLLER, Arthur; NEIRA, Marcos Garcia. Avaliação e registro no currículo cultural da educação física. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 29, n. 72, p. 774-800, 2018.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; PASCAL, Christine. **Documentação pedagógica e avaliação na educação infantil**: Um caminho para a transformação. Penso Editora, 2019.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-participação: A documentação pedagógica no âmago da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, 2017.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campos de experiência na educação infantil: Ainda é possível preservar o ensino desenvolvvente? **Revista online de Política e Gestão Educacional**, p. 425-447, 2020.

PERINI, R.; BRACHT, V. A prática pedagógica e o currículo praticado pelos professores de educação física na educação infantil de Serra/ES. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 31-42, set. 2016.

PINAZZA, Mônica Apezato; FOCHI, Paulo Sergio. Documentação pedagógica: Observar, registrar e (re)criar significados. **Revista Linhas**, v. 19, n. 40, p. 184-199, 2018.

ROCHA, Virgínia. Da teoria à análise: Uma introdução ao uso de entrevistas individuais semiestruturadas na ciência política. **Revista Política Hoje**, [S.l.], abr. 2021.

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/politica hoje/article/view/247229>>. Acesso em: 21 abr. 2022.

ROCHA, Ana Bernardete Araújo da. **Livros e histórias como ponto de partida para múltiplas aprendizagens através do desenvolvimento de um projeto curricular Integrado**. 2018. Tese (Doutorado)

ROCHA, Maria Celeste. Por uma educação física da educação infantil: Um relato de experiência acerca da construção de um trabalho integrado no CMEI. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 6, n. 1, 2015.

ROSEMBERG, Fúlvia. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil: History repeats. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 25-63, 2002.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da educação infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, p. 7-40, 1999.

SANTO ANDRÉ (Município). Documento curricular analisado e aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Santo André, mediante Parecer 003/2019 complementado pela Indicação 002/2019, com homologação da senhora Secretária de Educação em 17 de dezembro de 2019, conforme indicado na Lei de n. 9.723, de 20 de julho de 2015, meta 7, estratégia 7.2.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: Riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé *et al.* **Educação física na pré-escola: Da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 1996.

SCALHA, Thais Botossi *et al.* A importância do brincar no desenvolvimento psicomotor: Relato de experiência. **Revista de Psicologia da Unesp**, v. 9, n. 2, p. 79-92, 2010.

SILVA MELLO, André da *et al.* Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 10, p. 326-342, 2020.

SILVA MELLO, André da *et al.* Educação física na educação infantil: Do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Kinesis**, v. 36, n. 3, 2018.

SOUZA, Mirvane Dias de. **Educação física na educação infantil e formação continuada**: Reflexões de professores e professoras. 2021.

TONUCCI, Francesco. O direito de brincar: Uma necessidade para as crianças, uma potencialidade para a escola e a cidade. **Práxis Educacional**, v. 16, n. 40, p. 234-257, 2020.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. A educação física escolar e o projeto político-pedagógico: Um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 97-109, 2012.

VITÓRIA (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes curriculares da educação infantil de Vitória/ES**. Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória. Organização Dina Lúcia Fraga e Vanessa Guimarães Alves; Coordenação de Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Débora Almeida de Souza. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (Seme), 2020.

ZABALA, Antoni. El enfoque globalizador. **Cuadernos de pedagogía**, v. 168, n. 4, 1989.

## APÊNDICES

### Apêndice A – Roteiro para entrevistas.

A) Introdução e agradecimentos.

Muito obrigado por doar um pouco de seu tempo para colaborar com essa pesquisa

Esta entrevista terá aproximadamente 30 minutos e será gravada, você autoriza a gravação?

O sigilo de seu nome será preservado.

**O título desta pesquisa é Educação Física na Educação Infantil: Perspectiva docente.**

**O objetivo geral é** descrever e interpretar a compreensão de professoras e professores de Educação Física escolar que atuam no segmento da Educação Infantil sobre possibilidades de integração do componente ao projeto político-pedagógico das instituições em que atuam.

Qual seu nível de formação? Pós, mestrado, doutorado?...

Há quantos anos atua como professor?

Você trabalha em quantos períodos, ou em quantas redes? Você acumula cargos?

B) Questões.

1. Como acontecem os planejamentos das aulas de Educação Física na EI na escola em que você trabalha?
2. Há momentos de planejamento em conjunto com as professoras ou professores regentes?

Se sim, como acontecem, com que frequência, que tipos de ações são realizadas em conjunto, você acha que isso é importante, faz diferença no trabalho?

1 - Se não, você acha que seria importante que isso acontecesse? Por quê?

2 - Como você gostaria que fosse o planejamento, em conjunto com as professoras regentes?

3. Você considera o projeto político-pedagógico da escola para realizar seus planejamentos?

Se sim, conte um pouco sobre esse processo, cite um exemplo

Se não, qual a dificuldade?

4. Conte um pouco sobre seu trabalho com as crianças.
5. Qual a importância das aulas de Educação Física na Educação Infantil?
6. Após a promulgação da BNCC, houve alguma mudança na escola em que você trabalha e nas suas aulas? Conte um pouco sobre isso?
7. A BNCC ajudou a melhorar o trabalho ou gerou questões, problemas, desafios?
8. Você tem dúvidas ou encontra dificuldades para trabalhar as aulas de educação física tendo em vista as orientações da BNCC?
9. Você gostaria de fazer algum comentário, alguma colocação.

C) Finalização e agradecimentos.

**Apêndice B – Parecer consubstanciado do CEP****PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CAMPOS DE EXPERIÊNCIA NA PERSPECTIVA DOCENTE

**Pesquisador:** Isabel Porto Filgueiras

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 58775522.5.0000.0089

**Instituição Proponente:** Universidade São Judas Tadeu

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 5.429.828

**Apresentação do Projeto:**

O objetivo geral da pesquisa é descrever e interpretar a compreensão de professores de Educação Física escolar que atuam no segmento da Educação Infantil sobre o currículo por campos de experiência. São objetivos específicos: Descrever como os professores interpretam a proposta de organização do currículo de Educação Infantil por campos de experiência descrita na Base Nacional Comum Curricular. Identificar práticas que os professores consideram decorrentes da organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência. Compreender dúvidas e dificuldades que os professores enfrentam na concretização do currículo de Educação Infantil por campos de experiência. Terá como método de pesquisa, pesquisa qualitativa com entrevista individual em profundidade semi estruturada, com cinco professores de Educação Física, aleatórios de regiões municipais e estaduais de São Paulo, que trabalham na Educação Infantil, as entrevistas serão realizadas por meio de videoconferência gravadas no google meet com duração de 30 minutos, para anotações das informações será utilizado caderno de campo para anotar informações percebidas pelo pesquisador do entrevistado, não percebidas na gravação. Após as entrevistas estes dados serão transcritos, tabulados e tratados por meio de análise temática. A pesquisa será realizada com cinco professores/as de Educação Física que ministram aulas em creches ou pré-escola, selecionados por conveniência na rede de contatos do pesquisador. Como metodologia de pesquisa será utilizado método de pesquisa qualitativa, com entrevista individual semi estruturada. “[...] técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações,

percepções e experiências de

informantes para analisá-las e apresentá-las de forma estruturada" (DUARTE, 2005, p. 62). Utilizaremos um roteiro de perguntas em tópicos guia (ROCHA, 2021, p. 09)

Dada a natureza semi estruturada dá entrevistas será possível que o pesquisador possa retomar a mesma pergunta, a fim de tirar dúvidas, deixar claro as respostas, ou aprofundar as respostas do entrevistado, deste modo o entrevistador faz perguntas conforme os tópicos e estimula o entrevistado a aprofundar as respostas de interesse e relacionadas ao estudo. "Entre as principais qualidades dessa abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas"

(DUARTE, 2005, p. 62)

As entrevistas serão realizadas por videoconferências com duração de trinta minutos. Os horários das entrevistas serão combinados e agendados conforme a disponibilidade do entrevistado. Será realizada uma entrevista com cada professor. O pesquisador terá uma postura neutra na entrevista, não tomando partido, nesse ou aquele questionamento/ posicionamento ou resposta do entrevistado, apenas o estimulará a dar mais informações, conforme as respostas. Caso as respostas não sejam esclarecedoras, o pesquisador pedirá para o entrevistado que fale um pouco mais sobre o assunto. "O entrevistador deve estar atento e interessado naquilo que o entrevistado diz: devem ser dados encorajamentos através de contato com o olhar, balançando a cabeça e outros reforços" (GASKELL, 2002, p. 83). Para Batista (2017) um entrevistador em potencial ouve com sabedoria, de maneira ativa, demonstrando interesse no que fala, com um olhar atento às emoções do entrevistado, levantando outros questionamentos, acena com gestos mostrando que compreende o que fala, demonstrando que ouve atentamente o entrevistado.

As informações serão registradas por meio de gravação a qual será solicitada a autorização do entrevistado será utilizado também um caderno de registro no qual será registrado informações adicionais a gravação, sobre informações da pré-gravação e pós gravação da entrevista, impressão que o entrevistador teve antes, durante e após a entrevista como: postura após as perguntas, possíveis incômodos com perguntas, ou tranquilidade que o entrevistado responder determinadas perguntas não explicitadas na gravação, registradas para que não se perda da memória do entrevistador após a entrevista. Apesar de algumas limitações "[...] as entrevistas continuam sendo o melhor meio disponível para ter acesso a opiniões, crenças e valores dos participantes, bem como a relatos situados do evento em um dado momento no tempo" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 171 - 172).

**Objetivo da Pesquisa:****Objetivo Primário:**

Descrever e interpretar a compreensão de professores de Educação Física escolar que atuam no segmento da Educação Infantil sobre o currículo por campos de experiência.

**Objetivo Secundário:**

1. Descrever como os professores interpretam a proposta de organização do currículo de Educação Infantil por campos de experiência descrita na Base Nacional Comum Curricular.
2. Identificar práticas que os professores consideram decorrentes da organização do currículo da Educação Infantil por campos de experiência.
3. Compreender dúvidas e dificuldades que os professores enfrentam na concretização do currículo de Educação Infantil por campos de experiência

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa é considerada de risco mínimo, porém se esta entrevista gerar desconforto, constrangimento ou qualquer outra situação desagradável, a participação poderá ser interrompida, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para qualquer das partes. Caso este desconforto se perdure, o pesquisador fará um primeiro acolhimento e se necessário será oferecido o atendimento psicológico no CENPA – Centro de Psicologia Aplicada da Universidade São Judas Tadeu localizado na R. Marcial, 45 -Mooça, São Paulo - SP, CEP: 03169-040, telefones (11) 2799-1831 e (11)2799-1943.

A pesquisa pode trazer benefícios diretos e indiretos aos participantes. Como benefício direto, o participante terá a oportunidade de discutir conhecimentos sobre a perspectiva dos campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular. Como benefício indireto o participante terá contribuído na melhoria das discussões sobre o currículo de Educação Física na Educação Infantil.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com uso da entrevista semi-estruturada, na qual irão participar 05 professores de Educação Física que trabalham na Educação Infantil das redes municipais do estado de São Paulo. Caráter acadêmico, realizado para obtenção do título de mestre no programa de Educação Física da universidade São Judas Tadeu, a investigação terá financiamento próprio com início da produção dos dados prevista para 05/07/2022 e de encerramento em 20/07/2022

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Continuação do Parecer: 5.429.828

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12, para o desenvolvimento do estudo cabe ao pesquisador:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) apresentar dados solicitados pelo CEP a qualquer momento;
- c) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- d) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- e) justificar perante o CEP a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados, quando pertinente.
- f) O relatório parcial deve ser apresentado ao CEP após 6 meses da aprovação, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após a coleta de dados do estudo.
- g) O relatório final deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após 90 dias do término do estudo.
- h) O CEP/USJT deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente ao evento adverso grave ocorrido e enviar notificações ao CEP.
- i) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP contendo uma carta identificando de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

| Tipo Documento                 | Arquivo                                       | Postagem               | Autor        | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|--------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1900284.pdf | 18/05/2022<br>15:58:01 |              | Aceito   |
| TCLE / Termos de               | TCLEPROFESSORES.pdf                           | 18/05/2022             | Isabel Porto | Aceito   |

Continuação do Parecer: 5.429.828

|   |                        |                        |                            |        |
|---|------------------------|------------------------|----------------------------|--------|
| Assentimento /<br>Justificativa de<br>Ausência  | TCLEPROFESSORES.pdf    | 15:54:26               | Filgueiras                 | Aceito |
| Folha de Rosto                                  | folharostoassinada.pdf | 05/05/2022<br>10:32:28 | Isabel Porto<br>Filgueiras | Aceito |
| Outros  | Convite.docx           | 05/05/2022<br>10:17:55 | Isabel Porto<br>Filgueiras | Aceito |
| Projeto Detalhado /<br>Brochura<br>Investigador | Projeto.docx           | 05/05/2022<br>10:17:29 | Isabel Porto<br>Filgueiras | Aceito |

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 25 de Maio de 2022

---

**Assinado por:**  
**Iris Callado Sanches**  
**(Coordenador(a))**