

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS**  
**Faculdade de Educação**  
**Mestrado Profissional Educação e Docência**

Camila de Oliveira Rodrigues

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um convite às professoras para  
pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de  
Janaúba – MG**

Belo Horizonte

2020

Camila de Oliveira Rodrigues

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um convite às professoras para  
pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de  
Janaúba – MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação e Docência.

Orientador: Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli

Belo Horizonte

2020

R696e  
T

Rodrigues, Camila de Oliveira, 1990-

Educação física na educação infantil [manuscrito] : um convite às professoras para pensar o ensino de educação física na rede de educação municipal de Janaúba -- MG / Camila de Oliveira Rodrigues. - Belo Horizonte, 2020.  
96 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

[Acompanhado de produto educacional final com o título: "Educação física na educação infantil: um convite para o diálogo" .- 40 p. il., color. - Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação].

Orientador: José Alfredo Oliveira Debortoli.

Bibliografia: f. 80-91.

Apêndices: f. 92-96.

1. Educação -- Teses. 2. Educação física -- Estudo e ensino -- Teses.  
3. Educação física -- Currículos -- Teses. 4. Professores de educação física -- Prática de ensino -- Teses. 5. Educação de crianças -- Teses. 6. Janaúba (MG) -- Educação -- Teses.

I. Título. II. Debortoli, José Alfredo Oliveira. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 796.07

**Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)**

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: um convite às professoras para pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de Janaúba - MG**

### CAMILA DE OLIVEIRA RODRIGUES

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, área de concentração ENSINO E APRENDIZAGEM.

Aprovada em 28 de maio de 2020, pela banca constituída pelos membros:

*Jose Alfredo Oliveira Debortoli*

Prof(a). Jose Alfredo Oliveira Debortoli - Orientador  
UFMG

*Admir Soares de Almeida Junior*

Prof(a). Admir Soares de Almeida Junior  
EEFFTO - UFMG

*Amanda Fonseca Soares Freitas*

Prof(a). Amanda Fonseca Soares Freitas  
CP - UFMG

Belo Horizonte, 28 de maio de 2020.

*Ao meu esposo Luiz, meu melhor amigo e  
companheiro.*

*À minha família, que sempre se orgulha  
de minhas conquistas.*

*“A criança é feita de cem.*

*A criança tem cem mãos cem pensamentos  
cem modos de pensar de jogar e de falar.*

*Cem sempre cem modos de escutar as maravilhas de  
amar.*

*Cem alegrias para cantar e compreender.*

*Cem mundos para descobrir.*

*Cem mundos para inventar.*

*Cem mundos para sonhar.*

*A criança tem cem linguagens (e depois cem cem  
cem)*

*mas roubaram-lhe noventa e nove.*

*A escola e a cultura lhe separam a cabeça do corpo.*

*Dizem-lhe: de pensar sem as mãos*

*de fazer sem a cabeça*

*de escutar e de não falar*

*de compreender sem alegrias*

*de amar e de maravilhar-se só na Páscoa e no Natal.*

*Dizem-lhe: de descobrir um mundo que já existe*

*e de cem roubaram-lhe noventa e nove.*

*Dizem-lhe: que o jogo e o trabalho*

*a realidade e a fantasia*

*a ciência e a imaginação*

*o céu e a terra*

*a razão e o sonho*

*são coisas que não estão juntas.*

*Dizem-lhe enfim: que as cem não existem.*

*A criança diz: ao contrário, as cem existem.”*

(MALAGUZZI, Loris. **As cem linguagens da criança**)

## RESUMO

A Educação Física é uma área de conhecimento, dentro das suas especificidades pedagógicas, que traz elementos importantes para formação das crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais. Por isso, esta pesquisa teve como principal objetivo apresentar possibilidades de organização da prática para o ensino de Educação Física, na Educação Infantil, no contexto da cidade de Janaúba – MG. Para tanto, essa pesquisa propõe uma abordagem qualitativa e assume a pesquisa colaborativa como eixo norteador das ações teóricas e práticas, seguindo as etapas e procedimentos propostos por Bortoni-Ricardo (2008); para a organização dessa abordagem com professores. Busco nessa pesquisa ressaltar o papel do professor como sujeito (coletivo), que tem papel ativo e participativo na produção do cotidiano da escola. O estudo teve a participação de uma professora de Educação Física que já atuou na Educação Infantil, onde foram realizados encontros de debate e estudos sobre a história de construção do conhecimento da Educação Física na Educação Infantil e da história de constituição das políticas públicas brasileiras para Educação Infantil, partindo da Constituição Federal de 1988 (CF) até o mais recente documento normatizador da Educação Básica - a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses dois movimentos serviram de base para que a pesquisadora e a professora participante pudessem, num processo dialógico, elaborar o documento “Educação Física na Educação Infantil: um convite para o diálogo” que trata de uma proposta de organização da prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. Conclui-se que propostas de organização da prática pedagógica de professores devem ser elaboradas dentro do contexto escolar, pelos sujeitos envolvidos dentro do processo de construção de conhecimento das crianças.

**Palavras-chave:** Educação Infantil; Educação Física; Currículo; Pesquisa Colaborativa; Organização Pedagógica.

## ABSTRACT

Physical Education is an area of knowledge, within its pedagogical specificities, which brings important elements for the formation of children, as historical and social subjects, within Early Childhood Education. Therefore, this research had as main objective to present possibilities of organization of the practice for the teaching of Physical Education in Early Childhood Education in the context of the city of Janaúba - MG. To this end, it proposes a qualitative approach and assumes collaborative research as a guiding axis for theoretical and practical actions following the steps and procedures proposed by Bortoni-Ricardo (2008) for the organization of this approach with teachers. In this research, I seek to highlight the role of the teacher as a (collective) subject who has an active and participatory role in the production of the school's daily life. The study had the participation of a Physical Education teacher who has already worked in Early Childhood Education, where debates and studies were held on the history of building the knowledge of Physical Education in Early Childhood Education and the history of the constitution of Brazilian public policies for Education Children starting from the Federal Constitution of 1988 (CF) to the most recent standardizing document of Basic Education, the National Common Curricular Base (BNCC). These two movements served as a basis for the researcher and the participating teacher to be able, in a dialogical process, to elaborate the document "Physical Education in Early Childhood Education: an invitation to dialogue" which deals with a proposal for the organization of Physical Education pedagogical practice in Child education. It is concluded that proposals for organizing the pedagogical practice of teachers must be elaborated within the school context by the subjects involved within the process of building children's knowledge.

**Keywords:** Early Childhood Education; PE; Curriculum; Collaborative Research; Pedagogical Organization.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1-</b> Coroação de Nossa Senhora no mês de março, creche Rosa mística, 1993 .....	11
<b>Quadro 1-</b> Trabalhos selecionados das edições do CONBRACE no período de 1997 a 2017 .....	17
<b>Quadro 2-</b> formas de organização da prática na Educação Infantil (OSTETTO, 2007) .....	72

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CBCE	Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
CEMEI	Centro de Municipal de Educação Infantil
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEDI	Coordenação Nacional de Educação Infantil
CONBRACE	Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ESEBA/UFU	Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia
GEA	Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física
GTT	Grupos de Trabalho Temáticos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MLPC	Movimento de Luta Pró-Creches
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMESTRE	Mestrado Profissional Educação e Docência
PUC Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIMONTES	Universidade Estadual de Montes Claros

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: da trajetória de vida à problemática de pesquisa - formação da identidade docente.....</b>	<b>10</b>
<b>2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONBRACE 1997-2017 .....</b>	<b>16</b>
<b>3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL .....</b>	<b>39</b>
<b>3.1 Cadernos da COEDI/MEC .....</b>	<b>41</b>
<b>3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....</b>	<b>43</b>
<b>3.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil .....</b>	<b>46</b>
<b>3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil .....</b>	<b>49</b>
<b>3.5 Base Nacional Comum Curricular .....</b>	<b>51</b>
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: uma busca de diálogo com as professoras e a importância do trabalho coletivo e situado .....</b>	<b>58</b>
<b>4.1 Escolhas iniciais .....</b>	<b>60</b>
<b>4.2 Novos Rumos.....</b>	<b>62</b>
<b>5 RECURSO EDUCACIONAL: Educação Física na Educação Infantil - um convite para o diálogo .....</b>	<b>75</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES (FINAIS) PARA A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO.....</b>	<b>78</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>80</b>
<b>APÊNDICE A – Carta-convite às professoras .....</b>	<b>92</b>
<b>APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).....</b>	<b>93</b>
<b>APÊNDICE C – Carta de anuência .....</b>	<b>95</b>

## **1 INTRODUÇÃO: da trajetória de vida à problemática de pesquisa - formação da identidade docente**

*“Há na memória um rio onde navegam  
os barcos da infância...”*

(José Saramago)

Minha atuação profissional na Educação Infantil se iniciou com muitas incertezas, pois sabia que a minha formação docente não me preparou plenamente para lidar com crianças pequenas. Do ponto de vista teórico, trouxe, de certo, importantes aspectos teóricos e acadêmicos, todavia, distante do cotidiano da escola, das crianças, de suas relações e experiências culturais.

As experiências na disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil não me levaram a um processo de problematização das escolhas teóricas-metodológicas, além das dificuldades burocráticas entre escola e universidade. Neste mesmo período, passei por uma greve, que acabou por desestruturar o processo e a duração do estágio nesta etapa de ensino.

Coincidentemente, ou não, a disciplina de Psicomotricidade foi cursada no mesmo período do estágio da Educação Infantil, isso propiciou que nossa atuação fosse voltada para uma abordagem psicomotora e desenvolvimentista, apesar que, muitas discussões, em outras disciplinas, já traziam o debate para rompimento de paradigmas tradicionais em busca da superação de dicotomias. No entanto, esses debates não se faziam presentes na prática pedagógica. Havia no estágio uma preocupação maior em acertar nas escolhas de conteúdos e metodologias do que nas experiências das crianças, nas relações de aprendizagem e na reflexão das ações.

No meu primeiro dia de aula, como professora da Educação Infantil, e no primeiro dia de aula de muitas crianças fui recebida com muito choro, medo e estranhamento. Aos poucos fui criando laços afetivos e conquistando a confiança das crianças, e deixei-me desvencilhar no mundo infantil, despertando em mim a natureza brincalhona para lidar com a situação e suas peculiaridades. “Com elas descobri que podia comunicar-me numa língua que não era a minha, a fazer perguntas simples, considerar a imaginação uma verdade possível” (GIANNELA, 2009, p. 26). Hoje, percebo que encontrei, no espaço infantil, um novo olhar sobre a docência.

Para falar sobre Educação Infantil, retomo minha saudosa infância na cidade de Janaúba-MG. Dos dois aos seis anos de idade frequentei a uma creche da vizinhança. Tenho poucas memórias da creche, mas o que posso perceber através das poucas fotografias da época é que se preservava em suas atividades uma forte manifestação das comemorações cristãs católicas.

**Figura 1-** Coroação de Nossa Senhora no mês de maio, creche Rosa mística, 1993.



Fonte: arquivo pessoal

Toda a minha trajetória escolar foi percorrida em escolas públicas. Meu primeiro contato com uma professora de Educação Física, foi somente no último ano do ensino Fundamental I. O horário da Educação Física era o momento do “brincar”; cada criança escolhia sua brincadeira e se juntava aos seus pares de interesses semelhantes e brincavam à vontade, com poucas intervenções da professora.

Ao ir para uma escola de Ensino Fundamental dos anos finais e Ensino Médio deparei-me com uma Educação Física diferente daquela da 4ª série, onde os meninos e meninas eram separados e realizavam as aulas em horários do contra turno. Em todas as aulas praticávamos apenas esportes, sendo que os meninos jogavam futsal e as meninas jogavam handebol. Não me apresentaram outras práticas esportivas, nem muito menos outras práticas corporais, tais como: as danças, as ginásticas, os jogos ou as lutas. E isso se repetiu da (antiga) 5ª série do Ensino Fundamental ao 2º ano do Ensino Médio, com vários professores.

Mas durante o 2º ano do Ensino Médio, em 2006, eu e minha família nos mudamos para Luís Eduardo Magalhães - BA, foi quando vivenciei outra experiência

de Educação Física escolar. As aulas eram no mesmo turno que os outros conteúdos e os meninos não eram separados das meninas. Tive aulas com rodas de conversa e outras experiências corporais além do esporte. E foi esta experiência que influenciou a minha decisão de escolher a Educação Física como profissão.

Ao ingressar no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), tinha poucas pretensões profissionais e não tinha dimensão da abrangência da área. A representação de Educação Física que tinha era a de uma profissão que se preocupava em divertir os alunos, noção essa, construída durante minha formação na educação básica.

Durante a graduação (2008 – 2011) passei por várias experiências, porém a mais marcante foi a minha entrada no Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), recém-chegado a UNIMONTES. Foi a partir do PIBID que realmente problematizei sobre a prática pedagógica e o fazer docente, o que não aconteceu durante os estágios supervisionados. O PIBID proporcionou uma articulação entre a teoria e a prática, reafirmando com que assinala Azanha (2004, p. 373), quando diz que: “o exercício da profissão de ensinar só é possível no quadro institucional da escola, que deve ser o centro das preocupações teóricas e das atividades práticas em cursos de formação de professores”. Além da experiência no PIBID, participei do grupo de dança contemporânea, Compassos e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Obesidade e Sobrepeso.

Ao concluir minha graduação prestei concurso público para a rede Municipal de Janaúba e para rede Estadual de Minas Gerais tomando posse nas duas redes. Na rede Estadual tive a experiência de trabalhar com todos os anos do Ensino Fundamental e Médio; atualmente atuo apenas nas séries iniciais do Ensino Fundamental – 1º ao 5º ano. Na rede Municipal, ingressei em uma escola de Educação Infantil, onde encontrei minha paixão em lecionar Educação Física, mas também convivendo com vários dilemas e indagações.

Um desses dilemas é o planejamento anual de Educação Física para a Educação Infantil, da coordenação municipal que é distribuído para todos os professores do município. Tal plano tem uma orientação verticalizada e apresenta-se com viés da Psicomotricidade.

Concordo com Jobim e Souza (1996) ao afirmar que as teorias pautadas na psicologia do desenvolvimento ainda prevalecem nas intervenções pedagógicas para a infância desvinculadas das relações históricas, sociais e culturais, na qual

concebemos a criança como um ser em formação, inacabado e transitório que fragmenta seu desenvolvimento em etapas e ordem cronológica. Concepção esta, que desconhece o lugar social da criança como um sujeito *na* e *da* história do seu tempo.

A abordagem teórica fundamentada na Psicomotricidade ou Educação Psicomotora envolve “atividades através do movimento, visando um desenvolvimento das capacidades básicas – sensoriais, perceptivas e motoras - propiciando uma organização adequada de atitudes adaptativas, atuando como agente profilático de distúrbios de aprendizagem” (MORIZOT, 1979 *apud* MELLO, 1989, p. 16). Esta teoria traz, em seu bojo, uma compreensão reducionista do ser humano/criança, compreendendo-o/a apenas em sua dimensão física e biológica, não contemplando as dimensões sociais, culturais e históricas.

Valter Bracht (1999) faz uma crítica a essa abordagem exatamente porque não confere à Educação Física uma especificidade, ficando seu papel subordinado a outras disciplinas escolares. Nessa perspectiva o movimento é mero instrumento, não sendo as formas culturais do movimentar-se humano, consideradas um saber a ser transmitido pela escola.

De acordo com Deborah Sayão (1997a), a psicomotricidade chega a Educação Infantil no momento que esta etapa era vista como uma fase preparatória para o “I Grau” com um discurso de aproximação entre o desenvolvimento motor e o cognitivo. Sayão não descarta os conhecimentos produzidos pela da psicomotricidade mas o grande questionamento é “qual é o seu verdadeiro papel na Educação Infantil?”

Corroborando com essa crítica num aspecto mais amplo da Educação Infantil, Sandra Regina Richter e Maria Carmem Barbosa (2010) defendem que as funções específicas da creche, e acréscimo da pré-escola, do ponto de vista do conhecimento e da aprendizagem, são:

“De favorecer experiências de práticas sociais de sua cultura, das linguagens que essa cultura produziu, e produz, para interpretar, configurar e compartilhar sensações e sentidos que significam o estar junto no mundo, construindo narrativas em comum.” (RICHTER; BARBOSA, 2010, p.94)

Em 2016 optei por fazer uma especialização em Ensino de Educação Física na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas) em Belo Horizonte para conhecer outras vivências e refletir sobre o fazer docente. Ao final do curso, tive que escrever um trabalho de conclusão de curso e nessa oportunidade vieram à tona os

questionamentos que pulsavam em mim, sobre o currículo da Educação Física na Educação Infantil, na cidade de Janaúba.

Percebi, durante a produção do trabalho de conclusão de curso, que no campo teórico, a Educação Infantil também tem sido campo fértil para estudos e reflexões de práticas pedagógicas de professores de Educação Física presentes nesse contexto.

Diante dessa reflexão, me deparei, novamente, em um conflito, as produções acadêmico-científicas apontam para um caminho pouco percorrido por mim durante minha prática pedagógica. Meu discurso com críticas relacionadas as abordagens pedagógicas de caráter desenvolvimentistas e compensatórias avançaram teoricamente, mas minha prática e minha identidade docente ainda estavam ancoradas na perspectiva da Educação Psicomotora.

Na capacidade de me reconhecer dentro de um percurso de formação que se forja a partir da minha história de vida, da minha graduação e especialização e das minhas experiências pedagógicas no cotidiano da escola e sendo desafiada para encontrar respostas para o processo de organização da prática, senti-me na necessidade de estabelecer uma interlocução mais profunda com o campo acadêmico que se constitui como um processo de formação da minha identidade docente através dessa pesquisa.

Porém, não quero estar sozinha nesse processo que não se finda aqui. Por isso, convido a todos os professores da Educação Infantil e, particularmente, os professores de Educação Infantil de Janaúba para pensarmos quais são os princípios para o ensino de Educação Física na Educação Infantil para a essa cidade e as formas de organização para a prática pedagógica dessa área do conhecimento nesse contexto.

Reconheço hoje, que ser professor é ser um sujeito coletivo; é estar em uma situação dialógica em que sua vida está entrelaçada com outros. É Dialogar com uma história que transcende a minha visão e o meu fazer e dialogar com proposições curriculares, pois estou em um sistema de educação histórico e institucional que deve ser considerado.

Porquanto, concebo essa pesquisa, fruto das reflexões e do processo empírico, percorridos por mim durante o processo de formação no Mestrado Profissional Educação e Docência (PROMESTRE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que teve como principal objetivo apresentar possibilidades de organização da prática para o ensino de Educação Física na



Educação Infantil, no contexto da cidade de Janaúba – MG. E traz como objetivos específicos: conhecer a história de produção de conhecimento no campo da Educação Física na Educação Infantil e a constituição das políticas públicas para a Educação Infantil; constituir um grupo de estudos com professoras que trabalham na Educação Infantil; proporcionar a formação de professores através da produção de um documento aberto para o diálogo permanente e reflexão de práticas pedagógicas do Ensino de Educação Física na Educação Infantil.

O presente texto foi organizado em três partes. A primeira parte, após essa introdução, apresenta a produção de conhecimento da Educação Física na Educação Infantil tendo como campo de pesquisa os trabalhos apresentados no Congresso brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE) entre os anos de 1997 a 2017.

Na segunda parte, faço um percurso histórico da constituição das políticas públicas brasileiras para Educação Infantil partindo da Constituição Federal de 1988 (CF) até o mais recente documento normatizador da Educação Básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conciliando o debate com a discussão sobre currículo.

A terceira parte si consistiu dos procedimentos metodológicos dessa pesquisa e do caminho percorrido por mim, para produzir uma pesquisa em diálogo com as professoras de Educação Infantil, da cidade de Janaúba, focalizando a importância do diálogo e da experiência coletiva no processo de pesquisa com professores.

E por fim, na última parte apresento o produto, elaborado como parte integrante dessa pesquisa, que consiste em um documento que apresenta princípios para pensar a Educação Física na Educação Infantil nascido do diálogo, da reflexão e das demandas do contexto da prática docente de duas professoras que atuam na Educação Infantil de Janaúba.

## **2 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONBRACE 1997-2017**

A Educação Física escolar foi marcada por uma história social com muitas tensões e conflitos para constituir-se como área de conhecimento dentro do espaço de intervenção pedagógica. Conforme a organização social de cada período histórico, a escola se organizou de uma maneira, e conseqüentemente, a Educação Física, em suas teorias pedagógicas ou teorias do currículo, também sofreram modificações de acordo as demandas de cada período.

A inserção da Educação Física no espaço escolar está associada à ideais higiênicos, eugênicos e militares, emergentes do século XVIII e XIX. “Esses vínculos foram determinantes, tanto no que diz respeito à concepção da disciplina e suas finalidades quanto ao seu campo de atuação e à forma de ser ensinada” (LIMA, 2015, p. 247).

Os estudos e as pesquisas que se ocupam da presença dessa disciplina nos estabelecimentos de ensino investigam sua história, os métodos e processos de ensino e aprendizagem, a formação dos professores e as concepções de corpo, movimento e cultura em que estes pretendem fundamentar seu saber escolar (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2006, p. 94).

As teorias pedagógicas da Educação Física também estão presentes no âmbito da Educação Infantil, influenciando na forma de conceber o ensino dessa área de conhecimento nos processos educativos para as crianças da primeira infância.

Para apresentar a produção de conhecimento da Educação Física na Educação Infantil, escolhi como campo de pesquisa o Congresso brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), no qual faz parte de uma das ações do Colégio brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) - uma entidade científica criada em 1978 que é organizada em Secretarias Estaduais e Grupos de Trabalhos Temáticos (GTT), considerada pelos pesquisadores como um espaço científico privilegiado na produção e publicação de trabalhos na área. Em um certo sentido, a análise dos trabalhos apresentados no CONBRACE nos possibilita perceber o próprio movimento de constituição, transformação e consolidação do campo da Educação Física brasileira, sobretudo no que diz respeito ao debate no âmbito da educação e da escola.

O CONBRACE é um evento que acontece de dois em dois anos e se constitui como um dos principais eventos da área da Educação Física e Ciências do Esporte

do país. Em duas das suas edições trouxe a “criança” como tema central do evento, o I CONBRACE em 1979, cujo tema foi “A criança brasileira e a atividade física, e o V CONBRACE, realizado em 1987, com o tema “A criança e o esporte no Brasil”. Esses dois temas seguiram as discussões da época, pautados pela “Abordagem Desenvolvimentista” e da “Psicomotricidade” ancorados na psicologia do desenvolvimento humano.

A partir dos meados dos anos 1990 os estudos sobre a infância, compreendida como construção social e sobre a criança como sujeito histórico e de direitos começam a ser evidenciados, principalmente após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/1996). Sob essa conjuntura, realizei um levantamento dos trabalhos publicados nos Anais dos eventos do CONBRACE dos últimos 20 anos (1997-2017), apresentados no evento no formato de comunicação oral.

Cabe ressaltar que em 1997 temos o primeiro CONRACE após a promulgação, recente, da LDB/1996 que passou a considerar a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica (art. 29), devendo garantir o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos, por meio de creches e pré-escolas.

Para a seleção, levou-se em consideração os trabalhos cujos temas se enquadravam nas categorias “Educação Infantil”, “Infância” e “Criança(s)”. Além disso, os trabalhos deviam ter enfoque pedagógico e educacional da Educação Física no contexto da Educação Infantil, com discussões mais aprofundadas e específicas dessa etapa da Educação Básica. Após passar por esses filtros, 42 trabalhos foram relacionados, conforme o quadro 1, sendo dispostos de forma cronológica de 1997 a 2017 e especificado o GTT no qual trabalho foi apresentado.

**Quadro 1-** Trabalhos selecionados das edições do CONBRACE no período de 1997 a 2017

<b>CONBRACE 1997</b>	
<b>GTT 1 – EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE E ESCOLA</b>	
A hora de... a Educação Física na pré-escola.	Deborah Thomé Sayão
A Educação Física participando da construção de uma proposta de Educação Infantil.	José Alfredo Oliveira Debortoli Kátia Euclides de Lima Borges
As expressões simbólicas nas atividades lúdicas realizadas com as crianças na pré-escola.	Jorge Fernando Hermida
<b>GTT 2 – EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE E POLÍTICAS PÚBLICAS</b>	

Construindo diretrizes pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC.	Vera Lúcia Amaral Torres Clésio Acilino Antônio
<b>GTT 4 – EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
A Educação Física na Pré-Escola: principais influências teóricas.	Deborah Thomé Sayão
<b>CONBRACE 1999</b>	
<b>GTT 4 – EDUCAÇÃO FÍSICA/ ESPORTE E PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	
Corporeidade e Aprendizagem	Heloísa Helena L. Souza
Educação Física e Infância: entre as crianças e as profissionais.	Deborah Thomé Sayão
<b>CONBRACE 2001</b>	
<b>GTT 4 – ESCOLA</b>	
Brincar é preciso: reflexões sobre a brincadeira na escola.	Susana Peterson
Educação Física na Educação Infantil: uma questão para o debate.	Nara Rejane Cruz de Oliveira
<b>GTT 5 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL/CAMPO DE TRABALHO</b>	
A Prática de Ensino e a infância na formação de professores/as de Educação Física.	Alexandre Fernandez Vaz Deborah Thomé Sayão Fábio Machado Pinto
<b>CONBRACE 2003</b>	
<b>GTT 4 – ESCOLA</b>	
Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações.	Nara Rejane Cruz de Oliveira
Proposta Político Pedagógica para Educação Física Infantil no contexto do planejamento coletivo de trabalho pedagógico de Uberlândia – PCPT/UDI	Elizabet Rezende de Faria Leandro Rezende Gabriel H. Muñoz Palafox Cláudia Matos C. Petronzio
<b>CONBRACE 2005</b>	
<b>GTT 3 – CORPO E CULTURA</b>	
Educação Física Infantil, corpo e gênero: analisando relações e interferências.	Michele Carbinatto Renata Pascoti Zuzzi
<b>GTT 4 – EPISTEMOLOGIA</b>	
Comunicação, linguagem e expressão corporal na educação física infantil: uma consideração epistemológica	Eliane Gomes-da-Silva Lucia Helena F. Sant’Agostino
<b>GTT 5 – ESCOLA</b>	
Educação Física e infância nas salas de pré-escola.	Denis Souza de Moraes
Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil.	Marynelma Camargo Garanhani
<b>CONBRACE 2007</b>	
<b>GTT 2 – COMUNICAÇÃO E MÍDIA</b>	

Discurso televisivo e possibilidades pedagógicas na Educação Física Infantil.	Martha Benevides Costa
<b>GTT 3 – CORPO E CULTURA</b>	
Educar e cuidar do corpo: dispositivos biopolíticos de higienização em uma instituição de atendimento à pequena infância.	Ana Cristina Richter Alexandre Fernandez Vaz
<b>GTT 4 – EPISTEMOLOGIA</b>	
A semiótica peirciana e o se-movimentar infantil: semioses.	Eliane Gomes-da-Silva Lucia Helena F. Sant'Agostino Elenor Kunz
<b>GTT 5 – ESCOLA</b>	
Uma investigação sobre a educação do corpo na rotina de uma creche: notas sobre a Educação Física e seu lugar.	Ana Cristina Richter
Por uma Educação Física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil.	Marcílio de Souza Vieira
A Educação Física em uma escola da infância de tempo integral: construindo um projeto político-pedagógico.	Luciano Silveira Coelho Cláudio Rodrigues Lima
<b>CONBRACE 2009</b>	
<b>GTT 4 – EPISTEMOLOGIA</b>	
Método e ação pedagógica na educação (física) infantil: reflexões a partir da semiótica e da análise do discurso.	Eliane Gomes da Silva Roseli Cecília R. de C. Baumel
<b>GTT 5 – ESCOLA</b>	
Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas	Eliane Gomes-da-Silva Lucia Helena F. Sant'Agostino
Uma experiência de educação física na educação infantil: vivências da cultura corporal na creche-UFG.	Alessandra Matos Terra Diego Ferreira Tonietti Rosirene Campelo dos Santos
Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas	Juliana Santos Costa
Perspectivas curriculares para a educação infantil: um diálogo sobre a educação física	Martha Benevides Costa
A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil	Verônica Barros Santos Roselaine Kuhn
As interfaces da Educação Infantil e a Educação Física em uma instituição filantrópica e pública de Educação Infantil da cidade de Goiânia/GO.	Grazielle Castilho Reigler Siqueira Pedroza
<b>GTT 6 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO</b>	
A formação de professores de educação física na educação infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG	Rosirene Campelo Santos Renata Linhares
<b>CONBRACE 2011</b>	
<b>GTT 03 - CORPO E CULTURA</b>	
Cultura infantil no espaço/tempo do recreio	Maria Regina Costa Rogério Goulart Silva

<b>GTT 06 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO</b>	
Formando-se professor de educação física na educação infantil	Naire Jane Capistrano
<b>CONBRACE 2013</b>	
<b>GTT 4 – EPISTEMOLOGIA</b>	
Método pragmaticista e pesquisa-ação: a relação crença-dúvida-hábito na conduta pedagógica de professoras de educação infantil	Eliane Gomes-da-Silva Mauro Betti
<b>GTT 5 - ESCOLA</b>	
A valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche	Elina Elias de Macedo Marcos Garcia Neira
A proposta de trabalhar a educação física na educação infantil: uma experiência com o voleibol	Lilian Brandão Bandeira Fabricio Galdino Magalhães Hellen Raquel Oliveira de Sousa Jessica Cristina dos Santos
Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil	Nara Rejane Cruz de Oliveira Zilma Ramos de Oliveira
<b>CONBRACE 2015</b>	
<b>GTT 06 - FORMAÇÃO PROFISSIONAL E MUNDO DO TRABALHO</b>	
Formação inicial e docência universitária: reflexões a partir das experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação física na educação infantil	Angélica Caetano Alessandra Galve Gerez Lígia Ribeiro Silva Gomes
A centralidade das práticas pedagógicas no processo formativo de professores de educação física com a educação infantil	Rodrigo Lema Del Rio Martins André Da Silva Mello
<b>CONBRACE 2017</b>	
<b>GTT 3 – CORPO E CULTURA</b>	
Estranhamento e corporeidade de crianças negras e não negras	Valda da Costa Nunes Neide da Silva Campos
<b>GTT 4 – EPISTEMIOLOGIA</b>	
Perspectivas para a educação física na educação infantil: convergências e divergências	Angélica Caetano
<b>GTT 5 – ESCOLA</b>	
Mapeamento das produções acadêmico-científicas sobre a Educação Infantil.	Rodrigo Lema Del Rio Martins Luísa Helmer Trindade Luiza Fraga Tostes
Contribuições Da Educação Física Para A Educação Infantil: Uma Proposta Coletiva De Trabalho.	Bruna De Paula Cruvinel

Fonte: elaborado pela autora

Nos trabalhos do CONBRACE, do ano 1997, que fazem referência ao ensino de Educação Física na Educação Infantil, os autores despertam a necessidade de uma mudança na proposta educativa para a Educação Infantil. Para José Alfredo

Debortoli e Kátia Borges (1997, p. 275) “a Educação Infantil demandava uma transformação radical” que rompesse com o modelo hegemônico de educação para as crianças pequenas que tratavam, exclusivamente, dos aspectos compensatórios e assistencialistas.

De acordo com Deborah Sayão (1997a) a entrada dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil se deu nas décadas de 1970 e 1980, com o título de professores “especialistas” para suprir uma necessidade mercadológica e social da época, contudo os cursos de licenciatura em Educação Física não formavam profissionais capacitados para essa etapa, com isso, cabiam aos professores construírem, por criatividade própria, suas práticas pedagógicas.

Nesse cenário, Sayão (1997a) evidenciou três grandes influências teórico-metodológicas da pedagogia nas produções teóricas e nas atuações docentes dessas novas práticas, dos profissionais de Educação Física na Pré-escola: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Essas concepções consideram a infância como uma fase preparatória para a vida adulta. Além disso, geraram uma visão fragmentária da Educação Física e da Educação Infantil.

Todos os trabalhos apresentados no ano em questão apontam para a emergência de uma reformulação e sugerem caminhos para repensar uma proposta curricular para a Educação Infantil, que supere uma visão fragmentária do conhecimento e das dicotomias enraizadas nas escolas e que considerem as crianças em toda sua plenitude, como sujeitos históricos e sociais (BORGES; DEBORTOLI, 1997; HERMIDA, 1997; SAYÃO, 1997a; SAYÃO, 1997b; TORRES; ANTÔNIO, 1997).

A produção teórica de Jorge Hermida (1997) considera “o jogo simbólico como um dos conteúdos mais significativos e específicos a serem trabalhados com crianças em idades pré-escolar”, nesta perspectiva, ele dialoga com a teoria de Piaget para explicar as condutas das crianças no jogo simbólico.

Para o ensino de Educação Física na pré-escola, Sayão (1997a) e Vera Lúcia Torres e Clésio Antônio (1997) indicam a teoria sociointeracionista de Vygotsky como aporte teórico para o desenvolvimento das práticas dos professores e Sayão (1997a) chama a atenção para que a Educação Física possa ultrapassar o status de “lugar comum” para se emancipar como área de conhecimento na organização curricular das escolas de Educação Infantil.

Os textos de Sayão (1997a) e Torres e Antônio (1997) trazem aspectos bem semelhantes em suas discussões. Os autores de ambos os textos se convergem ao

descrever as influências metodológicas para desenvolverem o trabalho na Educação Infantil - a psicomotricidade, a recreação e a aprendizagem ou desenvolvimento motor – e as criticam, devido essas concepções pedagógicas não considerarem a Educação Infantil e as crianças em todas as suas especificidades.

A semelhança nos textos deve-se ao fato dos autores estarem inseridos no mesmo contexto onde suas pesquisas foram realizadas, tanto Sayão como Torres e Antônio expõem a realidade específica das políticas implementadas pela Rede Municipal de Florianópolis – SC no âmbito da Educação Física na Educação Infantil. A rede Municipal de Ensino de Florianópolis se torna uma das precursoras a inserirem no currículo de creches e pré-escolas as aulas de Educação Física ministradas por um “especialista”, e é na mesma cidade, dentre outras, que começam as discussões para repensar os currículos da Educação Infantil para atender as novas demandas dos ordenamentos legais e que atendessem a concepção de criança já descrita anteriormente.

Torres e Antônio (1997, p. 406), através das diretrizes elaboradas pelo Grupo de Estudos Ampliados de Educação Física (GEA), apontam alguns indicadores que devem nortear o planejamento de professores de Educação Física na Educação Infantil:

- A brincadeira como eixo norteador;
- O movimento como linguagem corporal;
- A exploração de objetos nas aulas de Educação Física;
- O trabalho com registro nas aulas
- O grupo e os princípios da solidariedade e cooperação;
- O trabalho articulado por projetos/temas.

Um passo à frente no percurso histórico do CONBRACE temos pistas nos dois trabalhos publicados nos anais de 1999 que as propostas pedagógicas da Educação Infantil no Brasil se encontram em reformulação e assim como nos trabalhos de anteriores, mais um vez são indicados alguns apontamentos que devem ser revistos para essa nova proposta pedagógica que, neste momento, se encontrava em andamento.

Heloísa Helena Souza (1999) levanta a discussão de como o corpo e o movimento é tratado dentro dos espaços da Educação Infantil trazendo a importância da corporeidade nos processos de aprendizagem e interação com o seu corpo, com o outro e com o mundo.



Quando direcionamos nossa pesquisa para a Educação Infantil é por que fomos instigados a buscar compreender e revelar como esses educadores trabalham a corporeidade das crianças no processo de aprendizagem, já que em nossos encontros para orientar a elaboração de seus Projetos Pedagógicos via que suas preocupações se direcionavam, na maioria das vezes, para o processo de alfabetização, buscando conteúdos e técnicas que facilitassem a potencialização da aquisição da lecto-escrita. A dimensão corporal quase nunca surgia como necessária e quando aparecia era secundarizada (SOUZA, 1999, p. 488).

Novamente temos uma crítica ao modelo “preparatório” de Educação Infantil, e a Educação Física nesse contexto, ora tinha o papel de “compensação” como uma momento livre destituída de planejamento pedagógico, ora ficava alheia aos processos de aprendizagens cognitivas que eram considerados mais importantes na formação da criança.

Outro ponto relevante, trazido no texto de Sayão (1999a), para ser revisto dentro das propostas pedagógicas era sobre como as relações de gênero são tratados contribuindo para a formação de papéis sociais de homens e mulheres. A autora aponta para a necessidade de aprofundamento dessas questões levantadas, tanto da corporeidade quanto das relações de gênero, nos cursos de formação inicial de pedagogos e professores de Educação Física como forma de desmistificar algumas dicotomias e problemáticas presentes na Educação Infantil.

Dentre os textos apresentados no ano de 2001, destaco o trabalho de Nara Rejane Cruz de Oliveira “Educação Física na Educação Infantil: uma questão para o debate” que discute acerca dos ordenamentos legais produzidos na década de 1990 tendo em vista a CF/1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e a LDB.

Dentre as políticas educacionais para a Educação Infantil, formuladas através da Coordenação Nacional de Educação Infantil do Ministério da Educação e Cultura (COEDI/MG) a autora traz como discussão central a construção do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI). Algumas críticas são pontuadas com relação à forma como o documento foi construído e ao conteúdo.

De acordo Oliveira (2001) o RCNEI foi constituído em 1998 por um grupo de “especialistas” sem considerarem as discussões de propostas e projetos realizados por pesquisadores de universidades e os cadernos da COEDI/MEC produzidos anteriormente. Tais discussões foram realizadas entre os anos de 1994 a 1996 coordenados pelo MEC, contudo a mudança da coordenação da equipe responsável pela elaboração das políticas da Educação Infantil, o trabalho anterior foi ignorado.

Esta desconsideração do trabalho anterior do COEDI/MEC, demonstra uma atitude antidemocrática e mais, a perda de contribuições significantes, de anos de trabalho de grupos de estudos pautados na realidade da problemática da Educação Infantil brasileira, o que privilegia um grupo fechado e restrito que elaborou o RCNEI. A Educação Infantil desta forma, perde em muito e mais ainda as crianças e professores das creches e pré-escolas. (OLIVEIRA, 2001, p.4)

Oliveira (2001), dialogando com Ana Beatriz Cerisara, aponta algumas incoerências encontradas no documento a partir de alguns pareceres que foram enviados ao MEC, dentre eles estão algumas críticas com relação à compreensão do documento pelos professores, considera a criança numa concepção reducionista, traz uma visão de educação tradicional e trata a Educação Infantil no modelo escolarizante com avaliação discriminatória e classificatória.

O grande questionamento do texto é “e a Educação Física neste contexto?” (OLIVEIRA, 2001, p.4). A realidade era que a Educação Física na Educação Infantil estava amparada por lei, mas isso não sustentava sua legitimidade e não garantia um ensino de qualidade que considere as crianças em suas especificidades e características. A autora aponta como um dos principais problemas para o empasse da prática de Educação Física na Educação Infantil, a falta de formação adequada nos cursos de professores para atuarem nas creches e pré-escolas.

O texto de Sayão, Vaz e Pinto apresentado no mesmo ano, expõe justamente sobre a prática de ensino nas disciplinas de Estágio Curricular do curso de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O texto confronta qual é o lugar da infância no curso de formação inicial de professores de Educação Física que estava direcionado naquela época as influências do esporte de competição, com isso, a Educação Física na Infância ficava a cargo de preparar as crianças para serem futuros atletas.

Os autores apontam para a emergente necessidade de os cursos formadores de professores de Educação Física aprofundarem o debate para o reconhecimento da criança-cidadã, como sujeito social pleno, que possui direitos próprios da infância.

E um desses direitos é a brincadeira que é a principal forma de linguagem na infância. Muitas vezes, a brincadeira é conduzida de forma utilitária com vistas a um “vir a ser” para a preparação da vida adulta. Para Susana Peterson (2001) a brincadeira deve ocupar, dentro da escola, um espaço privilegiado para que a “plena vivência da infância seja possível” (PETERSON, 2001, p. 2).

Em 2003, Nara Rejane Oliveira apresenta um trabalho que buscou identificar as concepções de infância presentes nas propostas pedagógicas para a Educação Física na Educação Infantil, para tanto, a autora delimitou 17 publicações<sup>1</sup> de meados da década de 1980 ao ano de 2002 por considerar que a década de 1980, no Brasil, tornou-se o marco das críticas aos modelos pedagógicos tradicionais, tanto na Educação como especificamente na Educação Física.

Diante das produções analisadas, Oliveira (2003a) concluiu que alguns estudos de meados da década de 1990 apontam para a necessidade de repensar uma concepção de infância na Educação Física que considere a criança como sujeito histórico-cultural, além de buscarem superar as práticas idealistas presentes em grande parte das produções acadêmicas da área.

Percebo que essas concepções de infância no âmbito da Educação Física estão alheias a um contexto histórico mais amplo que influenciou tanto na constituição de uma educação voltada para crianças pequenas, quanto na inserção da Educação Física nesse meio.

Neste sentido, abordando desde as perspectivas de construção de propostas para a Educação Física na pré-escola até a questão da formação de professores, percebemos que o movimento de constituição de um pensamento crítico sobre a Educação Física na Educação Infantil tem apontado elementos qualificadores desta prática, especialmente no que diz respeito ao reconhecimento da infância real e não da ideal. (OLIVEIRA, 2003b, p. 86)

Outro trabalho apresentado em 2003 relacionado para esse referencial, é uma produção feita por um grupo de quatro professores da Universidade Federal de Uberlândia, sendo que três deles atuam na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA/UFU). Esses professores sentem a necessidade de discussão, reflexão, construção e implementação de propostas político-pedagógicas através do planejamento coletivo em parceria com Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia (FARIA, *et. al.*, 2003).

O estudo consiste em apresentar as bases teóricas que orientam o trabalho coletivo de construção e avaliação permanente da proposta para Educação Infantil elaborada pelo grupo.

---

<sup>1</sup> Dentre as 17 publicações selecionadas pela autora, 5 trabalhos foram apresentados no CONBRACE e estão relacionadas neste capítulo: Debortoli e Borges (1997), Oliveira (2001), Sayão (1997a), Souza (1999) e Torres e Antônio (1997).

Um dos movimentos do grupo foi se apropriar dos conhecimentos da teoria crítica para a superação de leituras fragmentadas sobre a realidade social e das práticas pedagógicas de natureza tecnicistas. Outra base teórica que embasou o trabalho de construção da proposta foi a teoria crítica do currículo para aprofundamento do tema.

Destaco nesse trabalho o processo de construção coletiva para elaboração e implementação de propostas pedagógicas que levem em consideração a reflexão das práticas pedagógicas e o cotidiano escolar, proporcionando a formação de professores. “O trabalho coletivo é um instrumento necessário com capacidade para elevar nossa motivação profissional, nos incentivando para a participação democrática, consciente e a produção de conhecimento partindo de nossa própria experiência acumulada de trabalho” (FARIA, *et. al.*, 2003, p. 9).

As autoras dos trabalhos apresentados em 2005 pontuam o termo “corpo” como tema central nas suas produções, sendo tratado nas vertentes da *expressão corporal*, do *movimento corporal* e das *relações de corpo e gênero*.

Quanto a *expressão corporal*, Eliane Gomes-da-Silva e Lúcia Sant’Agostino (2005) entendem que a expressão corporal é uma das linguagens na qual as crianças produzem conhecimento, onde podemos ouvi-las em suas capacidades de comunicação corporal. As autoras fundamentam a compreensão da expressão corporal como linguagem privilegiada na Educação Infantil embasada na Semiótica de Peirce<sup>2</sup>.

Isso implica que a Expressão Corporal para a Educação Infantil, conforme entendemos, pode ser constituída por gestos espontâneos, deflagrados por estímulos diversos (imagéticos, sonoros, táteis, verbais etc.) e não ‘pré-codificados’ [...] a semiótica de Peirce qualifica-se como instrumento privilegiado para nossos propósitos com respeito à expressão corporal: “ler”/interpretar os signos inusitados, novos e imprevistos produzidos pelas crianças, e assim reconhecê-las como produtoras de conhecimentos (GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO, 2005, p. 9).

Isso quer dizer que a expressão corporal deve ser entendida como linguagem em si mesma e não subordinada a expressões e práticas institucionalizadas. É permitir que a criança se expresse por si mesma e estruture o movimento sem enquadrá-lo em um esporte, dança ou ginástica específica.

---

<sup>2</sup> Charles Sanders Peirce (1839-1914) foi um físico, lógico, matemático norte-americano pioneiro nos estudos da semiótica, o estudo dos signos (linguagens).

Quanto ao *movimento corporal*, Marynelma Garanhani (2005) investiga quais os saberes docentes de educadoras da Educação Infantil norteiam as ações pedagógicas acerca do movimento do corpo infantil. O movimento corporal é entendido, aqui, como uma das diferentes linguagens da criança, que deve ser contemplada nas ações pedagógicas das educadoras. É importante salientar a necessidade de “(re)pensar uma concepção de Educação Infantil que valorize o movimento do corpo, não somente como uma necessidade físico-motora do desenvolvimento infantil, mas também, como uma capacidade expressiva e intencional” (GARANHANI, 2005, p.4).

Concluiu-se com a pesquisa que há iniciativas para o trabalho pedagógico do movimento do corpo infantil, embora, as educadoras apresentem dificuldades da sistematização e na justificativa dessas atividades. Por isso, a autora ressalta a importância de contemplar na formação de educadoras da Educação Infantil os saberes relacionados ao movimento corporal infantil no âmbito da formação teórica-pedagógica e na formação pessoal.

Quanto a *relação do corpo e gênero*, o texto de Michele Carbinatto e Renata Zuzzi (2005) traz novamente as diferentes linguagens como forma de expressão que geram significados que vão sendo produzidos pela cultura, gerando relações de poder e simbolismos. Dentro desse contexto, as autoras estabelecem que a Educação Física, enquanto componente curricular, deve atentar-se para questões culturalmente constituídas tendo a função de desconstruir práticas e paradigmas discriminativos com o intuito de estabelecer relações que permitam o respeito à diversidade humana. Uma dessas questões é a relação do corpo e gênero presente no contexto escolar.

Através do discurso das relações de gênero nas escolas de Educação Infantil e nos tempos e espaços da Educação Física podemos romper com a construção cultural do que se espera para o menino e para a menina em seus comportamentos, brincadeiras e no desenvolvimento de suas habilidades.

Trago também para essa discussão o trabalho do professor Denis Souza de Moraes (2005), que apesar de não ter desenvolvido sua pesquisa<sup>3</sup> e construção empírica em turmas propriamente da Educação Infantil, esse trabalho faz relevantes análises teóricas da Educação Física na Educação Infantil.

---

<sup>3</sup> A pesquisa foi realizada com crianças do ciclo 1 do ensino fundamental – 6 anos.

Uma vez que a escola em se que trabalha funcionam turmas da educação infantil e do Ensino Fundamental, Morais (2005) relata alguns problemas referentes ao ensino de Educação Física na Educação Infantil e da própria Educação Infantil situada em um espaço institucional do Ensino Fundamental. Esses problemas dizem respeito à organização dos tempos e espaços escolares que acabam gerando a fragmentação do conhecimento.

Em 2007, temos novamente Gomes-da-Silva e Sant'Agostino juntamente com Elenor Kunz trazendo a Semiótica de Peirce, como base para refletir o se-movimentar<sup>4</sup> significativo na prática pedagógica da Educação (Física) Infantil<sup>5</sup>. “É no se movimentar que o ser experencia e, portanto, traduz semioses, isto é, produz signos, o que, na esfera humana, também entendemos por *expressividade*” (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; KUNZ, 2005, p. 6).

Martha Costa (2007) apresenta outra temática como possibilidade pedagógica na Educação Física Infantil: utilizar os conteúdos da mídia televisiva para contrapor as visões de mundo impostas pela televisão. Tornar a escola como um espaço contra hegemônico para desnaturalizar os interesses (mercadológicos) da TV sobre as crianças.

Os textos de Richter (2007) e Richter e Vaz (2007) apresentam os resultados de uma mesma pesquisa de abordagem etnográfica realizada em uma creche da Rede Pública de Ensino, em Florianópolis, que atende crianças de 0 a 6 anos de idade.

Ana Cristina Richter e Alexandre Fernandez Vaz (2007) transcorrem sobre os momentos de higiene presente na rotina da instituição, para eles, esses momentos se apresentam em processos rígidos e duros, isento de entendimento e interpretação por parte das crianças. Concluíram que as concepções higienistas do século XIX ainda estavam presentes no mundo contemporâneo sob novas formatações.

No outro texto da mesma pesquisa, Ana Cristina Richter (2007) busca mostrar qual o lugar que a Educação Física ocupa dentro do espaço da creche observada,

---

<sup>4</sup> Os autores fizeram uma opção intencional ao colocar o prefixo “Se” antecedendo o verbo para atestar a presença do sujeito humano. “Daqui buscarmos, no campo da Educação Física e especificamente da Educação (Física) Infantil o sujeito que se movimenta, e não o movimento do sujeito, do mesmo modo como Peirce entende que estamos em pensamento e não o pensamento está em nós” (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO; KUNZ, 2005, p. 6).

<sup>5</sup> O propósito dos autores ao colocar o termo “Educação (Física) Infantil” com o “física” entre parêntese foi de indicar ao leitor a superação do entendimento que a criança possui um lado “físico” que viabiliza o movimento, e outro “mental”, que viabiliza as atividades cognitivas.

sendo esse “lugar” descrito com significado físico, mas também pela busca de reconhecimento da área enquanto lugar de conhecimento. Além disso, a autora apresenta como a educação do corpo é tratada dentro da Educação Infantil, ficando muitas vezes, aliado ao controle dos corpos com tons de ameaças e punições, ao preconceito e exclusão, à regulação e técnica.

O texto de Marcílio Vieira, apresentado também no CONBRACE de 2007, reflete sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil e aponta alguns encaminhamentos já recorrente aqui em outros textos, tais como, o reconhecimento da infância como categoria social, a brincadeira enquanto eixo norteador do processo educativo da Educação Infantil, crítica ao modelo “escolarizante”, a expressão corporal com uma das linguagens fundamentais na infância.

O trabalho apresentado por Luciano Coelho e Cláudio Lima (2007) mostra a experiência dos dois professores na construção de um projeto político pedagógico em uma escola de tempo integral na cidade de Belo Horizonte. Essa experiência se apresenta inspiradora para que outros professores percebam que é possível pensar em uma Educação Física como área de conhecimento entendendo a criança como centro de todo o processo educativo.

Os professores trabalham com a Pedagogia de Projetos integrada à realidade da criança e do contexto da escola. No texto apresentam os princípios definidos para nortear o processo pedagógico e estabelecem quais os objetivos pretendem alcançar ao final da Educação Infantil.

Dentre os trabalhos apresentados no CONBRACE, selecionados para essa pesquisa, 2009 foi o ano que mais obtivemos trabalhos relacionados à prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil. O número expressivo de 8 pesquisas distribuídas em 3 GTTs evidencia que a Educação Infantil já se tornou campo de debate nos trabalhos acadêmicos e também nos mostra uma possível mudança nos cursos de licenciatura em Educação Física para a formação de professores para atuarem, também, na Educação Infantil.

Dois destes trabalhos retomam o diálogo com a Semiótica de Peirce para subsidiar a ação pedagógica na Educação Física Infantil (GOMES-DA-SILVA; BAUMEL, 2009; GOMES-DA-SILVA; SANT’AGOSTINO, 2009). A centralidade desses trabalhos circulam no entendimento das autoras que os professores devem dialogar com as crianças para que elas possam se tornar partícipes do processo pedagógico.

Se esperamos que a didática da Educação infantil contemple uma prática pedagógica efetivada propriamente como *relações comunicativas*, precisamos considerar que é no conflito de interesses das crianças que o professor se obriga a desenvolver seu papel. É a criança/aluno que pede e mostra ao professor como a prática *pode* ser conduzida (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO, 2009, p. 9).

Nessa perspectiva, o professor assume o papel de interlocutor/interprete, – aquele que estabelece uma relação dialógica com os alunos - e não mediador – aquele que está no meio, entre os alunos e o conhecimento (GOMES-DA-SILVA; BAUMEL, 2009; GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO, 2009).

Outro fator relevante a ser destacado é que, para Gomes-da-Silva e Sant'Agostino, os objetivos didáticos da Educação Infantil não se dão de forma previsível, mas com hipóteses, assim esses objetivos (hipotéticos) “devem estar abertos para acrescentar os pontos de vistas das crianças quando testados na experiência” (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO, 2009, p. 9). Através da experiência concreta da prática pedagógica que será possível verificar a comprovação dos objetivos hipotéticos.

Com base na semiótica de Peirce, o conhecimento e a relação do ser com a realidade se dá por meio da “linguagem”. Essa linguagem se concebe através da capacidade de produzir signos. Assim sendo, a Linguagem não é um produto acabado, mas um permanente processo de produções sígnicas. O signo, por sua vez, pode ser entendido como uma representação de algo para alguém, podendo ser, na esfera humana, um sentimento, uma emoção, uma sensação sonora, táctil, uma palavra, uma cor, um ritmo. “Sendo assim, a produção do conhecimento é sempre uma produção de signos – o pensamento é signo, o fluxo de pensamento dá-se em um fluxo incessante de signos (semiose)” (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO, 2009 p. 7).

Gomes-da-Silva e Agostino (2009) também dialogam com a Teoria do se-movimentar, apreendida por Kunz, para fundamentar a ação pedagógica da Educação Física na Educação Infantil.

A concepção do Se-Movimentar prioriza a atenção no Ser humano que se movimenta. [...] Assim sendo, quanto maiores as possibilidades do Se-Movimentar, maior a possibilidade criativa: o fluxo de semioses. Quanto mais espaço para o Se-Movimentar, maiores as possibilidades e riquezas das *relações comunicativas* (GOMES-DA-SILVA; SANT'AGOSTINO, 2009 p. 10-11).



Corroborando com a Teoria do se-movimentar, temos o trabalho de Verônica Santos e Roselaine Kuhn (2009) que apresenta o brincar e o se-movimentar da criança como possibilidade para uma ação/reflexão do professor de Educação Física no Ensino Infantil. De acordo com as autoras, essa perspectiva teórica trata o movimento humano de forma espontânea e livre, para isso, os espaços e tempos precisam ser repensados de acordo com a necessidade da criança.

Outros três textos expõe a realidade de Goiânia quanto a presença da Educação Física na Educação Infantil (CASTILHO; PEDROZA, 2009; LINHARES; SANTOS, 2009; TERRA; TONIETTI; SANTOS, 2009;). Nos mostram que na rede pública de Goiânia não há a presença do professor licenciado em Educação Física, para Linhares e Santos, essa decisão faz mais parte do debate político que acadêmico.

O trabalho de Grazielle Castilho e Reigler Pedroza (2009) analisa as concepções de Educação Infantil e Educação Física de duas instituições de Educação Infantil da cidade de Goiânia, sendo uma municipal e outra filantrópica. Constataram, através da pesquisa, que ambas as instituições têm as dimensões do cuidar e do educar em suas dimensões pedagógicas. Com relação aos saberes da Educação Física, esses se dão através de projetos que envolvem dança, brincadeira, jogos e outros, porém associam a presença da Educação Física na Educação Infantil à concepção da psicomotricidade. As professoras pesquisadas reconhecem a necessidade da presença de um professor de Educação Física, ideia defendida pelas autoras, para contribuir na qualidade da Educação Infantil e na construção de propostas pedagógicas mais relevantes.

Os trabalhos de Renata Linhares e Rosirene Santos (2009) relatam sobre a experiência da organização das disciplinas : Estágio Curricular Supervisionado e Didática e Prática de Ensino do curso de Educação Física da Universidade Federal de Goiás (UFG), que ocorrem nos anos letivos de 2007 e 2008; vale ressaltar que em 2007 foi a primeira experiência de Estágio Curricular do referido curso no âmbito da Educação Infantil. Os estágios tinham como referencial teórico-prático a cultura corporal do movimento, pois entendem que essa concepção confere ao professor um leque de vivências corporais que são importantes para o desenvolvimento integral das crianças.

Já o trabalho de Alessandra Terra, Diego Tonietti e Rosirene Santos (2009), que vejo como uma complementação do trabalho anterior, onde os autores materializam suas experiências da disciplina de Estágio Curricular Supervisionado que aconteceu na Creche/UFG. Concluíram com esse estudo que o estágio curricular proporcionou aos acadêmicos a reflexão de uma proposta de ensino crítico para a Educação Infantil, ancorados na vivência de elementos da cultura corporal no desenvolvimento da prática pedagógica.

O trabalho de Juliana Costa, também apresentado no ano de 2009, traz como tema central a democracia relacionada à Educação Infantil e à Educação Física. A autora crítica que atitudes já naturalizadas no contexto escolar, acabam por impedir que as crianças se expressem, tornando-as submissas e excluídas das decisões e do processo educativo. Por isso, esse estudo nos alerta à reflexão: “a importância da participação das crianças para ampliar as possibilidades de uma escola como espaço de interações democráticas” (COSTA, J. 2009, p. 1).

Por fim, em 2009, Martha Benevides da Costa estabelece um diálogo com o livro “Com a pré-escola nas mãos”, de Sônia Kramer et. al. Para tanto, Costa, após fazer um relato histórico da trajetória da Educação Infantil e a área da Educação Física no cenário brasileiro, analisa o conteúdo do livro abordando os termos “concepção de infância, “concepção de Educação Infantil” e “concepção de corpo e movimento”.

Em relação à concepção de infância, de acordo Martha Costa (2009), o livro tem como perspectiva a concepção de criança como sujeito histórico-social, e trata a concepção de Educação Infantil numa perspectiva educacional, onde a escola assume a responsabilidade de abordar conhecimentos sistematizados que produzam sentidos/significados dentro do contexto histórico da criança e tem como bases teóricas a perspectiva sócio histórica.

No que se trata a concepção de corpo e movimento, na análise de Martha Costa (2009), Kramer et. al abordam que o eixo corpo e movimento devem ser trabalhados com a psicomotricidade; entende que na Educação Infantil deve-se evitar a presença de especialistas para ministrarem conteúdos específicos, como o professor de Educação Física. No entanto, para Martha Costa, desenvolver o eixo corpo e movimento na abordagem da psicomotricidade é contraditória à proposta sócio histórica.

De tal modo, sugere-se uma aproximação do diálogo entre as áreas de Educação Física e Pedagogia, no sentido de fazer avançar também esse aspecto nos debates sobre o currículo da Educação Infantil, no sentido de considerar a cultura corporal como linguagem que tem temas específicos cujos conhecimentos devem ser contemplados na primeira etapa da Educação Básica no trabalho com temas geradores ou projetos de ensino (COSTA, M., 2009, p. 11).

Naire Jane Capistrano, em 2011, traz um texto que faz parte da sua pesquisa de doutorado que investigou a formação de professores para a área de Educação Física na Educação Infantil. A autora traz à tona a discussão (polêmica) relativa à definição do profissional que deve desenvolver tal conteúdo na Educação Infantil, o professor especialista formado em Educação Física ou o professor formado nos cursos de Pedagogia/Normal Superior.

Para Capistrano (2011) as duas modalidades de formação para o ensino de Educação Física na Educação Infantil apresenta falhas por isso aponta para a necessidade de formação continuada para todos os professores. A formação continuada para a autora (p. 3), “deve possibilitar situações em que o professor reflita, coletivamente, sobre seu percurso formativo, sobre sua prática pedagógica e de seus pares de modo que signifique e ressignifique a ação pedagógica” considerando que a escola é o espaço primordial para a reelaboração dos seus saberes, mas não exclusivo.

Dando mais um avanço na nossa incursão histórica pelos trabalhos apresentados no CONBRACE, temos no ano de 2013 quatro trabalhos relacionados para esse debate.

Gomes-da-Silva e Betti (2013) abordam novamente a semiótica de Peirce, mas dessa vez numa pesquisa de campo que objetivou averiguar como se dão, na prática pedagógica de professoras de educação infantil, as relações entre “crença”, “dúvida”, “hábito” e “conduta”. Usaram os princípios da pesquisa-ação para provocarem as professoras à perceberem em que medida e circunstâncias elas agem de modo reflexivo para a mudança de condutas docentes.

Dentre as situações relatadas na pesquisa, uma mostrou o apego a crenças em forma de hábitos inveterados e a outra situação revelou que ao colocar as crenças em dúvida a professora conseguiu fundamentar e ampliar o seu repertório crítico-reflexivo através do relacionamento com o outro, nesse caso, as crianças.

Duas das pesquisas desse ano (MACEDO; NEIRA, 2013; OLIVEIRA, N.; OLIVEIRA, Z., 2013) foram realizadas com crianças de 2 a 3 anos de idade o que para

Oliveira N. e Oliveira Z. ainda é um faixa etária pouco explorada nas pesquisas de Educação Infantil.

A pesquisa de Nara Rejane Oliveira e Zilma Oliveira (2013) faz uma reflexão para a necessidade de perceber a presença do movimento como linguagem expressiva em todos os tempos e espaços da educação infantil. Apesar de concluírem que a prática pedagógica evidencia a dicotomia teórica e prática, reconhecem que houve grandes avanços considerando a recente história da educação infantil enquanto etapa da educação básica.

Na atualidade, a questão do corpo e movimento está relacionada a novos paradigmas. Do movimento pensado e conceituado apenas em sua dimensão biológica, até meados da década de 1980, passa-se, em pouco mais de trinta anos, para o movimento pensado e conceituado no contexto da cultura, ao menos teoricamente. Tal fato evidencia que a formação inicial e continuada dos professores, em certa medida tem dado conta de fazer com que os professores se apropriem dos novos conhecimentos da educação infantil (OLIVEIRA N.; OLIVEIRA Z. 2013, p. 11)

Tais avanços são também evidenciados na pesquisa de Elina Macedo e Marcos Neira (2013), pois a pesquisa é realizada em uma creche que, de acordo os autores, já desenvolvia as atividades reconhecendo a criança como sujeito histórico e possuía uma trajetória de construção coletiva do currículo.

Enquanto que, em 1997 os estudos apontavam para a necessidade de considerar as crianças como sujeitos plenos, em 2013 essa realidade já se mostra presente. A professora pesquisada mostrou-se atenta as representações manifestadas pelas crianças para o planejamento das atividades e na busca de alternativas com um olhar crítico.

Este estudo contou com as contribuições teóricas dos estudos culturais que

Trata-se de um campo teórico que enfrenta a desigualdade de modo amplo, denuncia as relações de poder embutidas nas práticas sociais e reivindica mudanças para que se alcance uma escola que promova análises mais complexas da sociedade, além de propor experiências formativas democráticas (MACEDO; NEIRA, 2013, p. 1-2).

Dentro dessa perspectiva, os autores defendem uma Educação Física que garanta às crianças o acesso a experimentação das atividades corporais nas mais variadas formas em que se apresentam na sociedade, partindo do sentimento que as

crianças desde bem pequenas possui uma infinidade de possibilidades para desenvolverem a sensibilidade e expressão.

Uma pedagogia da Educação Física, assim configurada, assegura práticas pedagógicas que permitem a realização de atividades variadas e conduzidas de diversas formas didáticas (relatos orais e escritos, demonstrações, vivências corporais, rodas de conversa, vídeos, músicas, entrevistas, depoimentos, análise de imagens, fotografias, visitas aos locais onde as práticas corporais ocorrem etc.). Além disso, as crianças podem manifestar suas opiniões sobre as práticas corporais a partir das suas experiências e dos outros. “Finalmente, são organizadas atividades que, partindo das vivências corporais, ampliam o patrimônio cultural alusivo às diferentes esferas do conhecimento: linguagem, ciências sociais e naturais” (MACEDO; NEIRA, 2013, p. 5).

No trabalho de *Bandeira et. al.* (2013) apresentam uma experiência pedagógica realizada através do estágio supervisionado na cidade de Goiânia. Durante o estágio, os acadêmicos trabalharam com o conteúdo do esporte/voleibol a partir da teoria crítico-superadora elaborada por um coletivo de autores em 1992, baseada na pedagogia histórico-crítica proposta por Saviani.

Essa experiência aponta que os cursos formadores de professores para o ensino de Educação Física, também tiveram avanços na formação para o trabalho com a educação infantil, com uma abordagem que supere a Educação Física tradicional para uma Educação Física que apresente uma preocupação histórica, social e cultural em seus conteúdos.

Outra curiosidade deste trabalho é a utilização do conteúdo esporte/voleibol nas aulas de Educação Física na educação infantil. Esse conteúdo é pouco abordado nos trabalhos acadêmicos da área para essa etapa de ensino, uma prova disso é que este é o primeiro trabalho que trata especificamente do esporte na educação infantil dentre os trabalhos do CONBRACE relacionados para esse debate.

Outra experiência com a disciplina de estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física também é abordada no texto de Angélica Caetano, Alessandra Gerez e Lígia Gomes (2015). Contudo, dessa vez, as autoras chamam a atenção para práticas docentes dos professores universitários, que de certa forma, ainda não superaram o paradigma tradicional, refletindo assim, na atuação dos acadêmicos pois “grande parte do conhecimento válido para o ensino nas escolas é produzido na universidade” (p.9).

Isso nos mostra que a resistência de rupturas paradigmáticas não são encontradas apenas nas escolas de educação básica, temos também essa dificuldade no âmbito acadêmico. Ao me deparar com esse trabalho foi como se as autoras tivessem descrevendo também a minha experiência acadêmica nos estágios supervisionados e em disciplinas que preconizam o rigor técnico e instrumental.

Esse conflito nos leva a pensar na necessidade de propostas e currículos que contribuam para uma formação em que os futuros professores possam ter uma postura mais reflexiva e criativa para olhar a prática pedagógica como um espaço formativo e dialético.

Essa realidade é mostrada no trabalho de André Mello e Rodrigo Martins (2015) na experiência vivida no PIBID de Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), onde privilegiam a centralidade das práticas pedagógicas como eixo principal na formação docente com enfoque na educação infantil.

Uma formação como esta extrapola os moldes convencionais do estágio supervisionado, pois permite aos futuros professores confrontarem constantemente as demandas surgidas no cotidiano da escola com as discussões teóricas, ou seja, a articulação entre a universidade e a escola se torna mais efetiva. Tal como defende Nóvoa (2009), “uma formação de professores construída dentro da profissão”, entendendo a escola também como um espaço de reflexão e formação.

No CONBRACE de 2017 temos o trabalho de Rodrigo Martins, Luísa Helmer Trindade e Luiza Fraga Tostes que fazem um mapeamento das produções acadêmicas sobre a presença da Educação Física na Educação Infantil. Os autores fizeram um levantamento de 117 trabalhos dos periódicos que representam importância e rigor nos trabalhos acadêmicos publicados.

Os indicadores bibliométricos utilizados foram distribuição temporal das publicações, proveniência regional e referencial teórico utilizado. Nota-se, que entre o período de 1979 a 1995 foram publicados apenas quatro artigos da relação Educação Física/Educação Infantil, após 1996 houve um aumento significativo das publicações em que os autores atribuem a promulgação da atual LBD e o fato de que esta lei trouxe novo “status” à Educação Infantil e à Educação Física.

Ao analisar a origem das publicações por Estado, São Paulo é o estado com maior número de publicações, seguido de Santa Catarina e Espírito Santo. Para os autores, essa produção é impulsionada pela grande quantidade de programas de pós-graduação em São Paulo e pelo pioneirismo da inserção de professores de Educação

Física nos municípios de Florianópolis – SC e Vitória – ES, 1982 e 1991, respectivamente (MARTINS; TRINDADE; TOSTES, 2017).

Na análise do referencial teórico utilizado nas publicações, os autores notaram vasta quantidade de referências nas discussões dos trabalhos, perpassando por várias áreas como a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, e da própria Educação Física, além dos documentos legais. Os referenciais que mais se destacam é Vygotsky e Sayão.

Outro trabalho presente nos Anais de 2017 é sobre a corporeidade de crianças negras e não negras. Este trabalho objetivou compreender as escolhas e preferências de crianças partindo de afirmações estereotipadas de adultos quanto as manifestações de caráter étnico, ético e estético das crianças. A pesquisa se mostra inconclusiva mas nos atenta para a temática do racismo e discriminação que também deve ser tratada na Educação Infantil (NUNES; CAMPOS, 2017).

O trabalho de Bruna de Paula Cruvinel (2017) considera que o trabalho coletivo potencializa a construção de propostas educativas que rompem com o ensino fragmentado na Educação Infantil com a presença de professores especialistas da área de Educação Física e pedagogos. Na experiência relatada nesse trabalho considerou-se o jogo protagonizado como elemento articulador das ações pedagógicas na Educação Infantil.

No trabalho de Angélica Caetano (2017) temos as convergências e divergências sobre duas perspectivas para o trabalho pedagógico de Educação Física na Educação Infantil: A teoria do Se-movimentar, citadas aqui em outro trabalho; e, a linha da Pedagogia da infância e Sociologia da infância.

As duas propostas se convergem em vários pontos, tais como: colocar a criança como foco do processo educativo; a brincadeira como expressão do protagonismo infantil. A autora, ancorada em Arendt, faz algumas ponderações quanto a centralidade da criança no educativo.

Interpretamos esse movimento como uma recusa em assumir a responsabilidade pelo mundo e pela educação das crianças, responsabilidade está de quem conhece um mundo ainda desconhecido para as crianças recém-chegadas [...] Assim, tais pedagogias limitam o papel do professor sobre sua atuação e o conhecimento necessário para o compromisso que este deve ter com a criança, qual seja: enquanto representante no mundo, é sua função apresentá-lo aos novos, sem se render a uma superioridade absoluta ou a um autoritarismo, pois estes também impediriam o novo (CAETANO, 2017, p. 972.)

Essa incursão, ao longo desse debate histórico sobre as produções acadêmicas da Educação Física na Educação Infantil, mostrou que houve uma necessidade da Educação Física de se reconhecer como área de conhecimento dentro de uma perspectiva que considere as crianças como sujeitos sociais e históricos, afim de superar uma visão fragmentária do ser criança.

Os trabalhos foram se delineando para essa superação apresentando experiências tanto no campo acadêmico como no campo escolar. Esses trabalhos sofreram influências de um debate em um âmbito maior: a presença da Educação Física e sua função social a partir de um olhar crítico para garantir sua legitimidade dentro da educação básica.

Outra influência desse debate está sediada na constituição das políticas públicas para a Educação Infantil marcada pelos períodos históricos, políticos e econômicos do Brasil que demandavam relações de interesses de dominação e poder nas organizações da sociedade. Apresento mais aprofundamento desse tema no capítulo a seguir.



### 3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao longo da história, o entendimento sobre a infância foi sofrendo alterações passando por diversas concepções. Segundo Amanda Freitas (2008), durante o período medieval, após a passagem do período de alta mortalidade infantil, as crianças eram direcionadas a exercer papel produtivo direto; assim como os adultos.

Na sociedade burguesa europeia dos séculos XVI e XVII a infância passa a ser o período de preparação e escolarização para a vida futura, ao mesmo tempo em que as crianças são vistas como seres que precisam de cuidados por serem frágeis, dóceis e ingênuos. Contudo, essa preparação para um futuro promissor e produtivo era uma preocupação exclusiva das crianças da sociedade burguesa, as crianças das classes (ditas inferiores) eram condicionadas ao assistencialismo e a moralização.

O conceito de Infância foi fortemente marcado por longos anos por uma fase que considera as crianças como seres frágeis, incapazes, imaturos, ingênuos e incompletos, ficando alheios e totalmente dependentes dos adultos. Consequentemente, essas concepções sobre a Infância refletiam no modo de pensar e conceber a educação para as crianças pequenas, quando existiam.

Segundo Sônia Kramer (2003), durante muito tempo no Brasil, percebe-se que a infância foi concebida, ao longo dos séculos XVIII, XIX e início do século XX, como um fragmento de tempo a ser deixado para trás, esquecido em nome de um futuro idealizado, não se tinha uma discussão teórica sobre infância, com isso, a não preocupação com a Educação Infantil.

De acordo com Kuhlmann Jr. (2001) o caráter ideológico educacional das instituições, desde o seu início, era promover o desenvolvimento das crianças em um projeto de educação para a submissão, a fim de torná-las dóceis e adaptadas à sociedade. Neste sentido, “os corpos das crianças tornaram-se alvo do investimento da escola, sendo colocado no centro das práticas educativas: constituí-lo, ou reconstituí-lo, racionalmente, tornou-se atribuição da escola” (VAGO, 2000, p. 126), com o objetivo de alinhá-los para as práticas futuras de mão de obra em um projeto de sociedade de economia próspera.

A história das creches, no Brasil, perpassa pela história dos movimentos sociais que surgiram no processo de redemocratização do país, no período pós ditadura militar, nas décadas de 1970 e 1980. As primeiras creches surgiram para cumprir uma necessidade assistencialista, advinda de movimentos reivindicatórios de alguns

setores da sociedade, em sua maioria, de mães pobres e trabalhadoras que não tinham onde deixar seus filhos.

Em Belo Horizonte, a luta pelo direito à creche se deu pelo Movimento de Luta Pró-Creches (MLPC), primeiramente na criação das creches comunitárias e filantrópicas entendida como um direito da mulher que trabalha fora, e posteriormente contribuindo para a criação das políticas públicas do direito das crianças, entendendo a creche como um direito social da criança à educação e à cidadania. De acordo com Marcia Moreira Veiga (2005), o MLPC é um dos movimentos sociais que se destaca por ter conquistado algumas melhorias nas condições de vida da população e por facilitar a ampliação do acesso aos bens e serviços públicos; suas ações contribuíram para a efetivação dos direitos da criança e da família, não só em Belo Horizonte, mas também a nível estadual e federal.

O MLPC, entidade civil de caráter social, apartidário e sem fins lucrativos, foi fundado em 1979 e congregava várias instituições comunitárias, filantrópicas e confessionais de atendimento à infância em torno da luta pelo direito à creche. [...] Trata-se de um movimento rico e complexo, [...] não comportando em seu estado um sentido único e unidirecional, e estando sua história sujeita a várias interpretações, conforme o ângulo que se queira enfocar. (VEIGA, 2005, p. 22, 29).

A década de 1980 se consolida como período de grande mobilização em torno dos direitos das crianças, e da criação e ampliação do atendimento às creches e pré-escolas no Brasil devido a sua crescente demanda. É nesse momento de expansão das creches em todo país que a produção de conhecimento sobre a história, políticas e práticas institucionais e pedagógicas na Educação Infantil se torna visível em Minas Gerais (VIEIRA, 2008).

Esses movimentos tiveram grande influência para a formação do texto constituinte de 1988, em que a educação infantil se torna vinculada ao campo da Educação e não mais da Assistência Social. A CF de 1988 foi a primeira Constituição a incluir as crianças menores de sete anos ao efetivo direito à educação com atendimento em creches e pré-escolas

A incorporação das creches e pré-escolas no capítulo da Educação na Constituição Federal (art. 208, inciso IV) impacta todas as outras responsabilidades do Estado em relação à Educação Infantil, ou seja, o direito das crianças de zero a cinco anos de idade à matrícula em escola pública (art. 205), gratuita e de qualidade (art. 206, incisos IV e VI), igualdade de condições em relação às demais crianças para acesso, permanência e pleno

aproveitamento das oportunidades de aprendizagem propiciadas (art. 206, inciso I) (CNE, 2009, parecer n.20).

Esse avanço abriu caminho para a aprovação do ECA em 1990 por meio da lei n. 8069 que garantiu às crianças e as reconheceu como cidadãos, sujeitos de direito. “O ECA estabeleceu um sistema de elaboração e fiscalização de políticas públicas voltadas para a infância, tentando com isso impedir desmandos, desvios de verbas e violações dos direitos das crianças” (FERREIRA, 2000, p. 184).

O ECA explicitou melhor cada um dos direitos da criança e do adolescente, bem como os princípios que devem nortear as políticas de atendimento. Determinou ainda, a criação dos Conselhos da Criança e do Adolescente e dos Conselhos Tutelares. Os primeiros devem traçar as diretrizes políticas e os segundos devem zelar pelo respeito aos direitos das crianças e dos adolescentes, entre os quais o direito à educação, que, para as crianças pequenas, incluirá o direito a creches e pré-escolas (CRAIDY, 2007, p. 25).

Um novo pensamento sobre a criança se intensifica após a CF de 1988, considerando-a como participante das relações sociais. Esse marco político-social apontou para o surgimento de outros ordenamentos legais, além do ECA, com vistas à regulamentar e conceber a educação de crianças de zero a seis anos de idade<sup>6</sup>.

Na década de 1990 o MEC desenvolve uma série de documentos para a formulação de uma Política Nacional de Educação Infantil por meio da Secretaria de Educação Fundamental e da COEDI/MEC. Esses documentos propõem as diretrizes gerais para subsidiar as ações dos profissionais que atuavam nas creches e pré-escolas e traçam um caminho para a entrada da Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica, reafirmando a consciência social sobre o significado da infância e o direito à educação da criança em seus primeiros anos de vida.

### **3.1 Cadernos da COEDI/MEC**

Os documentos da COEDI/MEC na década de 1990, especificamente entre 1994 a 1998, chamados de *Cadernos da COEDI/MEC* foram produzidos a partir de uma discussão sobre os rumos da Educação para as crianças pequenas.

Para viabilizar esse processo de debate, de forma democrática, setores do Governo e representantes da sociedade civil se uniram à COEDI, numa Comissão

---

<sup>6</sup> Após a Emenda Constitucional n. 53/2006 a idade de atendimento em creches e pré-escolas passa dos 6 (seis) anos para 5 (cinco) anos de idade (art. 208 no inciso IV).

Nacional de Educação Infantil<sup>7</sup> em busca do objetivo de instaurar uma política nacional para a Educação Infantil.

As organizações participantes da Comissão Nacional de Educação Infantil promoveram o I Simpósio Nacional de Educação Infantil ocorrido em Brasília de 08 a 12 de agosto de 1994 e teve por objetivos: analisar a situação do atendimento educacional à criança de 0 a 6 anos; divulgar a Política de Educação Infantil e consolidar parcerias com entidades governamentais e não-governamentais, visando a sua implementação; e, definir as propostas da área da Educação Infantil a serem apresentadas à Conferência Nacional de Educação para Todos.

Esses eventos culminaram na elaboração dos cadernos da COEDI/MEC, que ficaram conhecidos como as “*carinhas*” por causa dos desenhos de suas capas. São eles: Política nacional de educação infantil (1994); Por uma política de formação do profissional de educação infantil (1994); Educação infantil no Brasil: situação atual (1994); Educação Infantil: bibliografia anotada (1995); Critérios para um atendimento em creches e pré-escolas que respeite os direitos fundamentais das crianças (1995); Proposta pedagógica e currículo para educação infantil: um diagnóstico e a construção de uma metodologia de análise (1998); Subsídios para elaboração de diretrizes e normas para educação infantil (1998).

De acordo com Peres (2017), a COEDI se torna importante para a promoção de programas para a Educação Infantil, pois possibilitou o canal de debates e abriu espaço para que diversas propostas fossem elaboradas, refletindo diferentes concepções e perspectivas sobre a educação para a infância, instalando-se assim um processo de avaliação e discussão constante. O discurso, o qual, passa a incorporar as crianças enquanto sujeitos de direitos, foi ganhando força e espaço no cenário nacional.

Simone Peres (2017) afirma que os cadernos se tornaram referência para a Educação Infantil tanto no que se refere ao fazer pedagógico dos profissionais,

---

<sup>7</sup> A Comissão Nacional de Educação Infantil, integrada inicialmente pelas seguintes entidades, sob a coordenação da primeira. Secretaria de Educação Fundamental (SEF/MEC), Departamento de Políticas Educacionais (DPE/SEF/MEC), Secretaria de Projetos Educacionais Especiais (SEPESPE/MEC), Ministério da Saúde (MS), Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (CONSED), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Organização Mundial de Educação Pré-escolar (OMEP/BRAS/L), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Legião Brasileira de Assistência (LBA), Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), e, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) Pastoral da Criança (BRASIL, 1994, p. 7).

instituições e sistemas de ensino, como material de estudo para pesquisadores do campo.

Os Cadernos congregavam preceitos que levavam em conta discussões sobre a Educação Infantil que apontavam para reflexões, questionamentos, debates e elaboração de questões e procedimentos relativos às creches e pré-escolas não somente no que concerne à educação, mas acerca de outras questões como o contexto social, familiar, cultural e econômico aos quais as crianças fazem parte (PERES, 2017, p. 4).

Corroborando com o pensamento de Peres, Palhares e Martinez (2005), afirmam que os Cadernos da COEDI viabilizaram o debate sobre a educação Infantil, pois consideraram os conhecimentos produzidos pelas universidades e grupos de pesquisa para que essa produção gerasse práticas que respeitassem as crianças.

Diante disso, cabe afirmar que a COEDI na elaboração de tais cadernos avançou, de fato, na construção de uma política nacional de Educação Infantil, preocupando-se em atender os direitos e especificidades das crianças, na expansão e qualidade no atendimento e na formação dos profissionais que atuavam na Educação Infantil.

Em meio a esses fatos de discussão e debates, em 1996, foi promulgada a LDB. A nova LDB traz em seu texto significativas mudanças para a educação brasileira e se caracterizou como o principal marco histórico e legal para a Educação Infantil.

### **3.2 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**

A LDB/1996 regulamentou e definiu as bases da educação brasileira de acordo a Constituição de 1988, foi promulgada após um longo período de embates políticos entre a sociedade civil e o poder legislativo.

Vale destacar que a LDB foi construída tendo por base a Constituição de 1988 que reconheceu como direito da criança pequena o acesso à educação infantil – em creches e pré-escolas. Essa lei colocou a criança no lugar de sujeito de direitos em vez de tratá-la, como ocorria nas leis anteriores a esta, como objeto de tutela. Nesta mesma direção, a LDB também pela primeira vez na história das legislações brasileiras proclamou a educação infantil como direito das crianças de 0 a 6 anos e dever do Estado (CERISARA, 2002, p. 328)

Apesar da LDB/1996 ter avançado na concepção da criança como um sujeito de direitos e ter atendido algumas das reivindicações populares em seu texto final.

Para Campos (2017) e Cerisara (2002), a mesma foi forjada e aprovada em maior consonância com os princípios neoliberais de reformas do papel do Estado e do Poder Público.

Com a nova LDB a Educação Infantil passa a ser considerada a primeira etapa da Educação Básica (art. 29), devendo garantir o desenvolvimento integral das crianças até os cinco anos, por meio de creches e pré-escolas. Prerrogativa essa, advinda dos movimentos anteriores: CF (1988), ECA (1990) e Política Nacional de Educação Infantil (1994).

Outra conquista obtida pela LDB/1996 é a definição de que o profissional da educação infantil deve possuir formação como professor. Segundo o art. 62, deverá ser realizada em “nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal”. Essa definição, consolidada na atual LDB, impõe questões relativas às atribuições e à identidade profissional não apenas daquelas que se encontravam atuando na educação da criança pequena, mas também para a categoria social professor (SILVA, 2007, p. 1).

Portanto, a Educação Infantil, ganha um espaço institucionalizado e para isso o currículo de creches e pré-escolas ganham uma nova função: educar e cuidar. Essa nova função, contendo esses dois aspectos primordiais e indissociáveis, possibilita a superação da visão autocêntrica e preparatória para a educação das crianças de 0 a 5 anos de idade, visando o atendimento das reais necessidades e especificidades das crianças nessa faixa etária.

Para Cerisara (1999), essas decisões legais trouxeram alguns desafios para a área da educação infantil, considerados pela autora, fundamentais a serem enfrentados:

*- Primeiro desafio: como transformar as instituições de educação infantil em um nível de ensino, sem que elas reproduzam ou tragam para si as práticas desenvolvidas no ensino fundamental?*

[...] mais do que nível de ensino, estas instituições devem realizar um trabalho contemplando e priorizando os processos educativos que envolvem as crianças como sujeitos da e na cultura com suas especificidades etárias, de gênero, de raça, de classe social.

Para enfrentar este desafio é preciso ter claro que o trabalho junto às crianças em creches e pré-escolas não se reduz ao ensino de conteúdos ou

disciplinas, ou de conteúdos escolares que reduzem e fragmentam o conhecimento, mas implica trabalhar com as crianças pequenas em diferentes contextos educativos, envolvendo todos os processos de constituição da criança em suas dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais, interacionais (CERISARA, 1999, p. 15-16).

*- Segundo desafio: educar e cuidar*

Conseguir concretizar esta concepção em práticas educativas ainda constitui um desafio para os educadores da área. Este desafio está acima de tudo estreitamente ligado às relações creche-famílias, que precisam ser enfrentadas urgentemente no sentido de explicitar qual o papel que estas duas instituições devem ter no atual contexto histórico, a fim de que as professoras de educação infantil e as famílias - pais e mães das crianças - possam assumir suas responsabilidades com maior clareza dos seus papéis que, mesmo sendo complementares um em relação ao outro, são diferentes e devem continuar sendo (CERISARA, 1999, p. 17).

*- Terceiro desafio: profissionais*

Ao determinar a formação docente, para o exercício do magistério, na educação infantil, a LDB impôs que ao final da década da educação (1997-2007) todos os profissionais que atuavam em creches e pré-escolas deveriam atualizar a formação exigida.

Esta deliberação trouxe para os sistemas de ensino a tarefa de providenciar uma formação específica emergencial para as profissionais que já trabalham em instituições de 0 a 6 anos sem possuir a formação exigida. [...] Da mesma forma, esta exigência trouxe para as agências formadoras, entre elas as universidades e os cursos de magistério a tarefa de repensar sua proposta curricular no sentido de atender às especificidades que uma professora de educação infantil deve ter em relação às professoras do fundamental (CERISARA, 1999, p. 17 e 18).

Para Cerisara (2002), essa prerrogativa possibilitou aos profissionais que já trabalhavam com crianças o direito à formação acadêmica e a valorização em termos de seleção, contratação, estatuto, piso salarial, benefícios, entre outros, possibilitou ainda, no avanço do aspecto educativo-pedagógico de crianças de 0 a 6 anos de idade. No entanto, Kramer (2006, p. 804) afirma que “formar professores para lidar com crianças pequenas é uma tarefa nova na história da escola brasileira e, para muitos, desconhecida e até mesmo menos nobre”.

Didonet (2000) considera que um dos pontos mais importantes que a LDB trouxe para as escolas, e com isso para a Educação Infantil, é a garantia que a própria escola pudesse elaborar um projeto pedagógico que atendesse às demandas do seu

contexto local e, ainda, complementa que os professores devem fazer parte desse processo de elaboração, visando uma escola democrática e participativa.

Outra modificação importante que a LDB/1996 trouxe para a educação que gerou mudanças significativas para a Educação Física foi incluí-la como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica. Devendo assim estar presente nos currículos das escolas de Educação Infantil.

É nesse período de mudanças da nova LDB que começam a surgir estudos críticos sobre a Educação Física relacionados à infância e Educação Infantil. Segundo Nara Rejane Oliveira (2003a), os autores trazem estudos que enfocam a infância como uma construção social e histórica e a criança como sujeito que passa a ter um papel ativo nas relações sociais, buscando também a superação de concepções reducionistas que entendem a Educação Física como prática meramente “compensatória” ou “preparatória”.

No entanto, num cenário pós LDB, nota-se uma descontinuidade do processo que vinha acontecendo com a Política Nacional de Educação Infantil com a implementação do Referencial Curricular para a Educação Infantil. Muitos autores<sup>8</sup> criticaram o processo de elaboração do documento pelo fato de desconsiderarem os debates que vinham sendo propostos pelas universidades e pesquisadores da área.

### **3.3 Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) é um documento do MEC que integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Sua versão final, publicada em 1998, foi organizada em três volumes, da seguinte forma (BRASIL, 1998):

- *Volume 1 Introdução* - apresenta uma reflexão sobre creches e pré-escolas no Brasil, situando e fundamentando concepções de criança, de educação, de instituição e do profissional, que foram utilizadas para definir os objetivos gerais da educação infantil.
- *Volume 2 Formação Pessoal e Social* – contém o eixo de trabalho que favorece, prioritariamente, os processos de construção da Identidade e Autonomia das crianças.
- *Volume 3 Conhecimento de Mundo* – aborda sobre os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que

---

<sup>8</sup> Ver FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (Org.). Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.



estabelecem com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.

De acordo o próprio documento, o RCNEI foi fruto de um amplo debate nacional e representa um avanço na educação infantil ao buscar soluções educativas para a superação, de um lado, da tradição assistencialista das creches e, de outro, da marca da antecipação da escolaridade das pré-escolas. O referencial foi produzido para ser “guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira” (BRASIL, 1998, p. 7). Entretanto, alguns autores discordam com tais afirmações do documento (CERISARA, 2002; KRAMER, 2006; KUHLMANN JR., 2005).

Para Palhares e Martinez (2005), o RCNEI foi uma importante iniciativa do MEC que apresenta tópicos fundamentais para a composição de um referencial, contudo, as autores traçam algumas críticas ao documento, principalmente ao focar que o referencial não condiz com a realidade da maioria das creches brasileiras, vislumbrando uma criança idealizada e desconsiderando os conhecimentos e especificidades regionais, principalmente das camadas populares.

De acordo com Cerisara (2002), o texto apresenta um cuidado estético e as fotografias revelam uma diversidade cultural das crianças brasileiras, que de acordo com a autora, essa diversidade nem sempre é contemplada no documento. Para a autora (1999, p.19), esse documento “apresenta uma proposta escolarizante para as crianças de 4 a 6 anos, como estende essa proposta para as crianças de 0 a 3 anos”.

Ana Beatriz Cerisara (2005), realizou um trabalho em que analisou 26 pareceres<sup>9</sup> emitidos para o MEC sobre a versão preliminar do RCNEI, dentre os pareceres estão incluídos pesquisadores e pesquisadoras que exercem um papel e produção relevante para a área. A autora destacou que a posição dos pareceristas foi bastante diversa, onde a maioria criticou a forma e o conteúdo do documento. A maior preocupação dos pesquisadores era contribuir para que o documento representasse as concepções mais recentes da área, tornando-se um avanço e não um retrocesso no trabalho com a crianças da educação infantil.

A grande divergência entre os pareceres analisados aponta que a construção de um referencial, naquele momento, foi prematuro, pois a área ainda estava em

---

<sup>9</sup> O MEC solicitou a 700 profissionais ligados à área da educação infantil para emitirem pareceres da versão preliminar, dos pareceres solicitados 230 foram enviados ao MEC (CERISARA, 2005).

processo de debate, discussão, reflexão e produção de conhecimentos, que encaminham a educação para as crianças em creches e pré-escolas (CERISARA, 2005).

Cerisara (2002), sobre o processo de elaboração do RCNEI, descreve que o documento foi produzido de forma inesperada e rápida, os profissionais da área tiveram pouco tempo para analisar a versão preliminar, além disso, houve uma desarticulação do RCNEI em relação ao processo que vinha sendo construído pela Política Nacional para a Educação Infantil, coordenado por Ângela Barreto, na COEDI/MEC (1994-1998).

[...] a produção na área, no período de 1993-1998, coordenada pela COEDI, atendia perfeitamente aos anseios das pessoas que atuam nas instituições e era o que havia de melhor em termos de definição para a área neste momento histórico. Por isso, mesmo que o RCNEI tenha sido aperfeiçoado, melhorado, adaptado, ele continua significando uma ruptura com o que vinha sendo produzido e com o que vinha sendo defendido como a especificidade da educação infantil (CERISARA, 2005, p. 44).

Devido a algumas divergências políticas e teórico-metodológicas entre o MEC e a equipe da COEDI, sobre a concepção de currículo, houve a troca da coordenação da COEDI, de Ângela Barreto por Gisela Wajskop, que acarretou na suspensão do trabalho que vinha sendo desenvolvido com o material “as carinhas” que para Kramer (2002, p.70) “era a mais importante contribuição do MEC à educação infantil”. Com a suspensão desse material, o documento orientador para a Educação Infantil passou a ser o RCNEI, “alvo de intensa controvérsia acadêmica, tanto pelo seu modo de elaboração quanto por seu conteúdo e, ainda, as formas de implementação” (KRAMER, 2002, p. 70).

Vale lembrar que o RCNEI é um documento; consiste num conjunto de referências e orientações pedagógicas, não se constituindo como base obrigatória ou mandatória, “o RCNEI deve ser lido como um material entre tantos outros que podem servir para as professoras refletirem sobre o trabalho a ser realizado com as crianças” (CERISARA, 2002, p. 339).

Em contrapartida, de caráter mandatório, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 1999 (Resolução CNE/CEB nº 01/99), estabelecem os “Princípios, Fundamentos e Procedimentos da Educação Básica que orientarão as Instituições de Educação

Infantil na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1999, p. 18).

### **3.4 Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**

Conforme Cerisara (2002), as DCNEI apresentam os objetivos gerais para orientar a elaboração dos projetos educacionais pedagógicos, favorecendo a formação integral da criança e relacionando a todos os envolvidos na educação infantil (famílias, profissionais e crianças) a autoria no processo de elaboração desses projetos.

Para a elaboração das Propostas Pedagógicas, as Instituições de Educação Infantil devem respeitar os fundamentos norteadores (art. 3, inciso I):

- a) *Princípios Éticos* da Autonomia, da Responsabilidade, da Solidariedade e do Respeito ao Bem Comum;
- b) *Princípios Políticos* dos Direitos e Deveres de Cidadania, do Exercício da Criticidade e do Respeito à Ordem Democrática;
- c) *Princípios Estéticos* da Sensibilidade, da Criatividade, da Ludicidade e da Diversidade de Manifestações Artísticas e Culturais.

Após dez anos de publicação das primeiras DCNEI, o CNE aprova as novas diretrizes para a Educação infantil, pela necessidade de atualização em termos legais e teóricos, pela abrangência e proporção tomada pela Educação Infantil nesse período.

As DCNEI articulam-se às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e reúnem princípios, fundamentos e procedimentos para a Educação Infantil definidos pela Câmara de Educação Básica do CNE através da Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.

Numa organização mais detalhada que as primeiras, as novas diretrizes trazem as definições de Educação Infantil, Criança, Currículo e Proposta Pedagógica. Trazem também a concepção de Educação Infantil no que diz respeito à sua organização institucional e legal quanto à sua caracterização, obrigatoriedade, faixa etária, frequência, vagas e jornadas diárias para tempos parcial e integral.

As DCNEI têm por objetivo principal estabelecer as normas para a organização das propostas pedagógicas de cada instituição de Educação Infantil, sendo que estas

devem ser elaboradas num processo coletivo, respeitando os princípios éticos, políticos e estéticos. Para a efetivação dos objetivos das propostas pedagógica em consonância com esta resolução, o documento aborda sobre a organização de espaço, tempo e materiais. Aponta os eixos do currículo que devem ter como eixos norteadores, as interações e a brincadeira. Sobre a avaliação, reafirma que as instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho sem objetivo de seleção, promoção ou classificação.

As DCNEI estabelecem diálogos com a *diversidade* garantindo a valorização e o respeito e com as histórias e as culturas afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; com *os povos indígenas*, garantindo a autonomia na escolha dos modos de educação de suas crianças de 0 a 5 anos de idade; com a *educação do campo*, reconhecendo os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais; e, com a *acessibilidade* de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, MEC/SEB, 2010).

Neste sentido, as DCNEI se caracterizam como um documento norteador para a formulação dos projetos pedagógicos de cada instituição de Educação Infantil abrangendo elementos fundamentais mas garantido o direito ao respeito à diversidade de cada contexto.

Todos os documentos legais que perpassam a política pública brasileira para a educação, desde a Constituição de 1988, sinalizaram para a necessidade de elaboração de um currículo comum que garanta a universalidade da educação básica sem desconsiderar os aspectos da cultura local e da imensa diversidade do país.

A criação de uma base curricular nacional começa a tomar forma com o Plano Nacional da Educação (PNE), em 2014, que estabelece como metas a proposta e a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a base nacional comum curricular do ensino fundamental e do ensino médio.

A Conferência Nacional de Educação (CONAE) resultou em um documento sobre as propostas e reflexões para a Educação brasileira que se tornou um importante referencial para o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular salientado no “Eixo I - O Plano Nacional de Educação e o Sistema Nacional de Educação (SNE), Organização e Regulação”

Para garantir o direito à educação, em sintonia com diretrizes nacionais, a construção de um SNE requer, portanto, o redimensionamento da ação dos entes federados, garantindo diretrizes educacionais comuns em todo o território nacional, tendo como perspectiva a superação das desigualdades regionais ancoradas na igualdade e a garantia do direito à educação de qualidade social, pública, gratuita e laica. (BRASIL, p.19, 2014).

### 3.5 Base Nacional Comum Curricular

A BNCC foi criada com o intuito: Garantir uma equidade que alicerce a educação brasileira de forma padrão, norteando as unidades de redes de ensinos federais, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A BNCC usa, na sua introdução, a terminologia de “caráter normativo” o que torna a base como um documento obrigatório a ser seguido por todas as escolas brasileira (BRASIL, 2017).

Sendo um documento normativo, a BNCC tem como proposta garantir uma educação que não seja fragmentada e que ofereça a todos os alunos uma educação comum e que seja orientada pelos princípios propostos pelas DCNEI, já citados anteriormente: “princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, p.7, 2017). Segundo Portela *et al.* (2019, p.102), “O documento fornece ainda parâmetros para orientar não apenas a elaboração dos currículos, mas também a elaboração e revisão das propostas pedagógicas, as políticas para formação de professores, os materiais didáticos e as avaliações oriundas de escolas públicas e particulares.”

Marcia Ângela Aguiar (2018, p. 14), considera que a iniciativa de elaboração da BNCC partiu sem um marco de referência, adotando uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa, a autora defende que “para a definição de ações educacionais é necessário ter um marco de referência, que represente as concepções, utopias, os sonhos, os princípios educacionais desejados e definidos coletivamente”.

O processo de elaboração da BNCC passou pela divulgação da versão preliminar em 16 de setembro de 2015 que foi submetida a apreciação pública através de uma plataforma da internet, entre outubro de 2015 e março de 2016. A partir da

coleta de dados dessas intervenções e dos debates públicos, a equipe responsável pela sistematização da base reorganiza a segunda versão do documento em maio de 2016. A fase de discussão da segunda versão ficou a cargo da responsabilidade da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) que realizou seminários, entre junho e agosto do mesmo ano, o que resultou na terceira versão em 2017 que foi apresentada ao CNE para análise, sem a etapa do Ensino Médio. Ainda em 2017, a BNCC foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho, e no dia 22 de dezembro de 2017 foi publicada a Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica<sup>10</sup>. Lembrando que a BNCC aprovada se refere à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental.

Sousa (2015), considera a BNCC como política de currículo que tem como caráter a definição de conteúdo a ser introduzido no sistema educacional em todos níveis de ensino, acrescenta ainda que a política de currículo se fundamenta em teorias que defendem projetos formativos com base no homem que se pretende formar.

Segundo as concepções de Dermeval Saviani, o currículo se fundamenta na formação humana, composta por um conjunto de atividades essenciais desenvolvidas pela escola. Conforme Saviani (2008), os conteúdos a serem selecionados devem ser pensados de acordo com a realidade apresentada e que a problematização do professor é indispensável em relação a parte pedagógica, pois a seleção do conhecimento que se vincula à definição dos objetivos de ensino implica definir “prioridades”.

Já a BNCC traz um currículo comum a todo Brasil onde encontramos uma diversidade enorme de cultura. Em 2015, Ferreira em seu estudo afirmou que não era necessário definir um documento comum para todo sistema educacional brasileiro, além de complexo, é imenso. Em contrapartida, Cândido e Gentilini (2017) explicitam que a BNCC não deve ser a única referência para a escola, para isso a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) torna essencial para atender os professores, alunos e a comunidade local, dialogando assim com a BNCC. Acrescentam ainda que

---

<sup>10</sup> A Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio foi homologada posteriormente em 14 de dezembro de 2018 pelo ministro da Educação Rossieli Soares.

não devemos negar as preocupações em relação a materialização da BNCC nas escolas, que os objetivos devem ser claros para que o documento não fique engessado e impossibilitando aberturas a novas estratégias sem levar em consideração as peculiaridades da realidade das escolas.

Apple (2011, p.71), traz uma crítica sobre a forma que o currículo vem sendo pensado e elaborado para o ambiente educacional, o título do seu texto nos remete a uma pergunta: “faz sentido a ideia de um currículo comum?”; então diante de tantos argumentos que o currículo deve atender a realidade em que está inserido é preocupante estarmos inserido nesse sistema onde a educação está intimamente ligada à política da cultura. O Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma seleção, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas, que organiza e desorganiza um povo.

Monteiro, Castro e Henerck (2018) abordam as reflexões da BNCC considerando a importância de se ressaltar as relações cotidianas que são produzidas no contexto escolar. Ao dialogar com Certeau, consideram que o cotidiano é um espaço praticado, sendo assim, as relações cotidianas são construídas pelos praticantes que fazem o espaço.

Por isso não podemos pensar em currículo sem considerarmos os autores dos cotidianos escolares, pois currículos devem ser criados, vividos e praticados no chão das escolas. “Nessa lógica, torna-se importante, ressaltar que o contexto político não pode ser vivenciado fora dos acontecimentos cotidianos” (MONTEIRO; CASTRO; HENERCK, 2018, p. 202). As autoras compreendem que ao falar de currículo, estamos falando mais do que propostas curriculares expressas nos ordenamentos legais, como por exemplo: uma lista de conteúdos, de planejamentos e livros didáticos, assim como assinala Carvalho (2012):

Entendo, portanto, como currículo tudo aquilo que é vivido, sentido, praticado no âmbito escolar, e para além dele, e que está colocado na forma de documentos escritos, conversações, sentimentos e ações vividas/praticadas no âmbito de um *currículo escola*, perguntamos se, nesse território, costuma-se falar sobre ou com o aluno (CARVALHO, 2012, p. 15).

A BNCC define dez competências gerais da Educação Básica que devem ser asseguradas como resultado do processo das aprendizagens essenciais que deve ser garantido a todos os alunos.

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. É imprescindível destacar que as competências gerais da Educação Básica, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB (BRASIL, 2017, p. 8).

Considerando os eixos estruturantes da Educação Infantil propostos pela DCNEI – interações e brincadeiras, a BNCC reconhece para a Educação Infantil seis *direitos de aprendizagens e desenvolvimento* “para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver” (BRASIL, 2017, p. 25): conviver; brincar; participar; explorar; expressar; conhecer-se.

A BNCC está estruturada em cinco *campos de experiências*, nos quais as crianças podem aprender e se desenvolver. Em cada campo de experiências, são definidos *objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* organizados em três *grupos por faixa etária*<sup>11</sup>. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhem as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e de seus saberes” e se baseiam nos dispostos das DCNEI em relação aos saberes e conhecimentos fundamentais para as crianças e suas experiências (BRASIL, 2017 40). São eles: O eu e o outro e nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Monteiro, Castro e Henerck (2018) fazem críticas pontuais quanto a forma e organização da BNCC para a Educação Infantil. Quanto aos seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento; consideram que foram apresentados de forma fragmentada, pois entendem que esses direitos se relacionam durante as atividades cotidianas escolares. Quanto aos campos da experiência afirmam que “apresentam

---

<sup>11</sup>Os três grupos das faixas etárias são: Creche – bebês (zero a 1 ano e 6 meses); crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses); Pré-escola – crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses).



uma expressão desenvolvimentista, uma ideia apressada, fechada, a qual poderia estar aberta aos processos inventivos ao definirem suas finalidades” (p. 207), além disso, objetivos de aprendizagem definem o que cada criança deve aprender em determinada idade, de maneira sistematizada como se todas as crianças aprendessem de forma homogênea.

Consideramos que as crianças constroem conhecimentos de diversas formas e em diversos contextos e o planejamento das/dos professoras/es torna-se essencial. Podemos entender essa questão, quando as/os mesmas/os organizam o espaço na sala de aula para contemplar os diversos momentos, tais como: brincadeiras, alimentação, contação de histórias. Tudo que as/os docentes fazem na sala de aula deve ser pensado para que as crianças conquistem sua autonomia e aprendizagem, levando sempre em consideração as características das faixas etárias e as singularidades de cada um/a (MONTEIRO; CASTRO; HENERCK, 2018, 208).

Nesse sentido, Aquino e Menezes (2016) afirmam que ao estabelecer objetivos educacionais e traduzi-los como direitos de aprendizagem e desenvolvimento, as intenções expressas na BNCC para a educação dos sujeitos desconsideram a ação pedagógica do contexto da experiência e das práticas dos educadores, ao contrário, centram-se nas propostas educacionais, nos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, nos componentes curriculares, nos conhecimentos, nos conteúdos e valores que expressam o projeto de nação que se quer constituir, nesse caso, uma nação produtiva para o trabalho.

A maior preocupação dos pesquisadores da área de Educação Infantil e a minha, enquanto professora dessa área é a constituição de um currículo universal para todas as escolas de um país com dimensão continental, “desse modo, há um certo tipo de vida que será tomado como universal na BNCC e, no caso da educação infantil, um certo tipo de criança e, sobretudo, de infância” (ABRAMOWICZ; CRUZ; MORUZZI, 2016, p. 52).

A ideia de uma base mínima de currículo para a Educação Física para muitos foi vista como um acalento para uma das angústias que o professor de Educação Física enfrentava pela falta de uma sequenciação dos conteúdos para cada ano escolar, considerando a complexidade dos conteúdos e características de cada faixa etária por ano. Por esse lado, Boscatto, Impolcetto e Darido (2016) citam alguns autores que defendem a elaboração de uma base curricular para a Educação Física escolar, tais como Kunz (1994), Paes (2002), Freire e Scaglia (2003). Os próprios, Boscatto, Impolcetto e Darido, defendem a sistematização dos conteúdos de ensino e

a necessidade da BNCC para a Educação Física, na organização curricular de seus conteúdos, contribuindo na prática educativa dos professores.

Mas a criação de uma base curricular para a Educação Física não é um consenso da área, autores como Daólio (2002), Neira e Nunes (2006), são contrários à propostas curriculares que não são desenvolvidas pelo próprio professor, pois não atendem às demandas culturais de cada contexto, de cada escola (BOSCATTO; IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). No entanto, implementação de uma base comum para a Educação Básica, para todo o território nacional, já é uma realidade que deve ser seguida pelos professores, devido seu caráter normativo.

A parte específica da Educação Física está contemplada na BNCC na organização curricular do Ensino Fundamental e Médio e compõe os componentes curriculares da área de linguagens. Cada *componente curricular* é organizado em unidades temáticas. As *unidades temáticas*, por sua vez, definem um arranjo dos *objetos de conhecimentos* (conteúdos) que relacionam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos, definidas por *habilidades*. O documento define como unidade temática para a Educação Física os jogos e brincadeiras, os esportes, as ginásticas, as danças, as lutas e as práticas corporais de aventura.

A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo (BRASIL, p. 213, 2017).

Marcos Garcia Neira (2018) levanta algumas incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física como é indicado pelo título do seu trabalho, que esse espaço se torna pequeno para a reflexão de todas elas. Na análise do autor, a BNCC retrocede, ao adotar competências e habilidades prescritas de referências técnicas do discurso neoliberal século XX.

Por tudo isso, a BNCC sugere ao professor a direção oposta daquela que tem tomado a educação física contemporânea. A ausência de criticidade é alarmante. O documento homologado volta-se para a conformação e aceitação de um desenho social injusto, num momento histórico em que os professores deveriam ser apoiados na elaboração de currículos democráticos e democratizantes (NEIRA, 2018, p. 222).

Dada a natureza pedagógica, não disciplinar, da Educação Infantil, não há referência da Educação Física na parte específica dessa etapa na BNCC. Mas consideramos que os conhecimentos ligados à área da Educação Física estabelecem diálogos importantes para a Educação Infantil comprometidos com a formação humana.

Considero que a Educação Física dentro da proposta escola, assim como para a Educação Infantil, deve levar as crianças ao conhecimento das práticas corporais desenvolvidas ao longo da história, ancorados na abordagem sócio-histórica, “para isso, torna-se fundamental considerar que a ‘cultura corporal de movimento’, com sua diversidade de conteúdos e práticas, é também, na educação de crianças, a especificidade pedagógica da disciplina” (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2006, p. 103).

#### **4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: uma busca de diálogo com as professoras e a importância do trabalho coletivo e situado**

*O trabalho da escola não pode ser fragmentado. O trabalho deve ser em conjunto porque um depende do outro.*

(CARLA)

Essa pesquisa propõe uma abordagem qualitativa descritiva, e a escolha por essa abordagem metodológica se justifica pela preocupação com o processo da pesquisa e não simplesmente com os resultados. Minayo (2002, p.21-22) diz que “a pesquisa qualitativa responde às questões particulares, enfoca um nível de realidade que não pode ser quantificado e trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. No contexto das pesquisas em Educação, Bernadete Gatti e Marli André (2011), destacam a relevante contribuição das abordagens qualitativas para a pesquisa e o conhecimento em educação no Brasil.

O uso dos métodos qualitativos trouxe grande e variada contribuição ao avanço do conhecimento em educação, permitindo melhor compreender processos escolares, de aprendizagem, de relações, processos institucionais e culturais, de socialização e sociabilidade, o cotidiano escolar em suas múltiplas implicações, as formas de mudança e resiliência presentes nas ações educativas (GATTI; ANDRÉ, 2011, p.34).

Essas possibilidades para estudos de problemas em educação ampliou o universo epistemológico da discussão dos fatos educacionais e permitiu um engajamento mais efetivo dos pesquisadores com as realidades escolares.

Em um sentido mais profundo e profícuo de engajamento, busco nessa pesquisa ressaltar o papel do professor como sujeito (coletivo) que tem papel ativo e participativo na produção do cotidiano da escola. Seus saberes e seus fazeres devem ser reconhecidos, valorizados e expressos no processo de diálogo e partilha de conhecimentos. A docência é uma coprodução viva e dinâmica de saberes, mediados simultaneamente pela experiência prática e pela reflexão teórica.

Para tanto, esse estudo assume a pesquisa colaborativa como eixo norteador das ações teóricas e práticas. Na busca por aprimorar os mecanismos de entrada do pesquisador no ambiente escolar; a pesquisa colaborativa visa à intersecção entre

academia e escola no sentido de promover conhecimento, autoavaliação e construção de novas práticas, por meio da ação e da reflexão (BORTONI-RICARDO, 2008). Reflexões essas, que conduzam à produção de metodologias próprias de trabalho, sustentadas por escopo teórico-metodológico adequado.

Em vez de o pesquisador inserir-se no ambiente escolar apenas para observar, dizer o que está ou não adequado, objetiva-se discutir junto ao professor a realidade de seu trabalho, as dificuldades encontradas e oferecer subsídios teórico-metodológicos para a implementação de novas práticas que ressignifiquem seu trabalho (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016).

Ao pontuar a pertinência dessa pesquisa no ambiente escolar, Ibiapina (2008, p. 114-115) afirma:

[...] quando o pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os interesses de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e a formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola.

Sendo assim a pesquisa colaborativa assume, concomitantemente, dupla perspectiva: pesquisa e formação.

Serge Desgagné (2007), define a pesquisa colaborativa em três dimensões:

*1. A pesquisa colaborativa supõe a coconstrução de um objeto de conhecimento entre pesquisador e docentes.*

O objeto da pesquisa colaborativa se apoia sobre uma concepção de docente reflexivo que aborda sua prática em uma perspectiva de aperfeiçoamento contínuo.

*2. A pesquisa colaborativa associa atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional.*

A pesquisa colaborativa não exige que os docentes assumam tarefas ligadas à realização da pesquisa, no sentido formal do termo; o que ela exige é a sua participação como coconstrutores, em um processo de aperfeiçoamento e formação. Nesse sentido, o pesquisador deverá se ajustar às duas atividades, em consequência, acumulará os papéis de pesquisador e de formador.

### 3. A pesquisa colaborativa visa uma mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade docente.

A pesquisa colaborativa exige do pesquisador que enquadra o projeto, o movimentar-se, tanto no mundo da pesquisa quanto no da prática. Ademais, o pesquisador deve fazer com que os conhecimentos a serem construídos no desenvolvimento da pesquisa sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática; entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente.

#### 4.1 Escolhas iniciais

Essa pesquisa tem como interesse principal refletir, de forma compartilhada, sobre a importância do ensino de Educação Física na Educação Infantil. Para isso busquei discutir e apresentar princípios para o ensino e as formas de organização da prática dessa área de conhecimento no âmbito da Educação Infantil, no contexto da cidade de Janaúba.

Tinha como proposta inicial constituir, dentro do processo da pesquisa colaborativa, um grupo de estudo, baseado na compreensão dos Ciclos de Estudos Reflexivos (FERREIRA, 2009) e das sessões reflexivas (MAGALHÃES, 2002). Os ciclos de estudos reflexivos como forma de inserção das temáticas de estudos teóricos possibilitam essa interlocução entre as concepções iniciais e os conhecimentos acadêmicos, viabilizando a ampliação do repertório de saberes e avanços nos debates para além das perspectivas vivenciadas (GAVA *et. al.*, 2018).

Esse coletivo seria formado por professoras da cidade de Janaúba que atuam ou já atuaram na Educação Infantil, sejam elas professoras de Educação Física ou professoras regentes de turma.

Minha intenção era obter a participação voluntária, por isso enviei uma carta-convite às professoras, para que aquelas que se identificassem com o objeto de estudo, aceitassem participar de forma ativa e responsável, não sendo uma mera cumpridora de etapas, tampouco a pesquisadora uma mera observadora.

Inicialmente enviei as cartas para professoras que trabalhavam ou já trabalharam na mesma escola em que eu trabalhava; professoras que eu sentia que eram comprometidas com o trabalho com crianças e que esperava ter um interesse imediato em participar desse momento de diálogo e formação.

Não tendo nenhuma resposta positiva, busquei, através dos meus contatos pessoais e através de uma professora de Educação Física que já tinha decidido participar, ampliar o convite para outras escolas. As respostas novamente não foram positivas. Na verdade, não tinha respostas, havia apenas um silêncio.

Mesmo diante de várias cartas não respondidas, consegui a aceitação de duas professoras: a professora de Educação Física que já havia aceitado e mais uma professora regente de turma, da Educação Infantil. O desejo da pesquisa em diálogo com um coletivo, mesmo que pequeno, iria se tornar possível com essas duas professoras.

Contudo, uma das professoras desistiu de participar do grupo, logo quando foi marcada a primeira reunião, me impossibilitando de prosseguir com a proposta de formação de um grupo de estudos e da construção coletiva de um produto educacional.

O motivo pelo qual a professora reportou ter desistido foi por causa da falta de disponibilidade de horário para participar do grupo, devido sua rotina de trabalho: trabalhava em uma escola da zona rural e nos finais de semana ajudava a família que trabalha com agricultura familiar com a venda de hortaliças. Isso demonstra que as jornadas, rotinas e necessidades de trabalho de professoras e professores sobrepõe o desejo à formação. “O tempo contém uma dimensão fundamental na configuração do trabalho docente: por meio dele constituem-se restrições objetivas e opressoras, mas também horizontes de possibilidades e limitações subjetivamente definidos” (ALVARENGA, 2008, 100).

Um sentimento de impotência e estagnação tomou conta de mim diante do “fracasso” de formar o grupo, conciliado à rotina de ser professora e ser pesquisadora.

Formar um grupo de professoras que trabalham na Educação Infantil foi uma proposta um tanto quanto ousada. Inicialmente meu sentimento era de julgamento, “*os professores não querem estudar, são acomodados*”. Depois comecei a refletir as condições do trabalho docente que impedem os professores de participarem de processos de formação e diálogo como esse.

Os professores vivem em um intenso ritmo de trabalho, somados às más condições de trabalho e a falta de valorização salarial. Isso se torna ainda mais intenso e desgastante no caso das mulheres professoras, que diferentemente de outras profissões, vivem tripla jornada de trabalho, uma vez que levam serviço da escola para suas casas, além do trabalho doméstico.

E, quando falamos de Educação Infantil, estamos falando de um contexto historicamente marcado pela intervenção e presença de mulheres que abarcam diversas funções sociais, e que, nas suas condições humana e docente, aceitar participar de grupo de pesquisa poderia significar mais um componente para uma rotina sobrecarregada, que perpassa a realidade da maioria das mulheres professoras.

Diante deste obstáculo e dificuldade que encontrei, tive que optar por novas escolhas, tinha ainda uma professora ao meu lado.

## **4.2 Novos Rumos**

Assim como diz a música que ouvia no meu tempo de criança na igreja “vem caminhando, caminho é caminhar”, decidi seguir meu caminho. Segui na caminhada mantendo minha escolha pela pesquisa colaborativa em diálogo com a professora Carla<sup>12</sup>. Entendendo que a riqueza dessa pesquisa se estabeleceu no processo, e o fato de não ter conseguido formar o grupo não diminui a força de se sustentar em uma situação dialógica.

A metodologia se renova na resistência e na resiliência da professora Carla que pressupõe desejo de investimento, desejo de fortalecimento, desejo de identidade, desejo de não abrir mão de uma trajetória de formação, mesmo com o cansaço que a vida de professora se apresenta.

A identificação com o objeto de estudo e a participação voluntária são as principais características do trabalho colaborativo, para que a professora tenha o desejo de aprofundar sobre o tema estudado. O conhecimento sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil se constitui por meio das interações entre a professora e a pesquisadora, “dessa forma, buscam-se transformações por meio de instrumentos que permitem aos indivíduos refletirem sobre os sentidos e significados de suas próprias ações e as dos outros” (GAVA, et. al., 2018, p. 74).

O que prevaleceu nesse processo foi a importância do diálogo e da experiência coletiva no processo de formação permanente crítico-reflexiva dessa professora e da pesquisadora, assumindo seu papel de professora, para pensar a Educação Infantil e a Educação Física que é necessária às crianças em Janaúba.

---

12 O nome real da professora é apresentado na pesquisa autorizado pela própria participante.



Para Correia (1997), a realidade da formação continuada de professores centram-se mais nas carências do que nas experiências. Ao centrar-se nas carências mais do que nas experiências acabam por considerar os professores como indivíduos desprovidos de saberes pedagógicos e não os consideram como profissionais experientes, capazes de construir uma ação pedagógica consistente.

Entendemos que esses processos devem se inserir sobre novas perspectivas, pois acreditamos que os professores se formam a partir do diálogo com outros professores, diante das suas experiências no cotidiano do fazer docente, “é difícil imaginar um modelo de formação continuada distante do exercício profissional, fora da escola e separado dos colegas de trabalho” (LOIOLA, 2005, p.2).

Por seu caráter coparticipativo, a pesquisa colaborativa é bastante pertinente para programas de formação continuada de professores, como um meio de se distanciar do estereótipo de muitos programas estatais que apresentam novas teorias ou práticas para serem implementadas pelo docente em sala de aula, sem instruir sobre como isso deve ser feito ou considerar o contexto específico em que o docente está inserido (GASPAROTTO; MENEGASSI, 2016, p. 952).

Tivemos como ponto de partida o meu movimento enquanto pesquisadora em seu percurso acadêmico de apropriação da produção do conhecimento e do debate sobre o ensino de Educação Física na Educação Infantil, contextualizado em uma história dos ordenamentos legais que direcionam a prática pedagógica para essa etapa.

Trata-se de uma compreensão que permite ao professor associar sua prática pedagógica ao contexto histórico que a definiu, entendendo sua assunção não apenas como uma escolha pessoal, mas também como uma tendência sócio histórica, que pode, se esse for o caso, ser transformada, se conhecidas suas condicionantes (HORIKAWA, 2008, p. 31).

O nosso desafio seria partir desses dois lugares - a história da produção de conhecimento de Educação Física e a constituição dos documentos legais para a Educação Infantil; que universaliza o ensino de Educação Física na Educação Infantil - para um diálogo com as relações cotidianas e especificidades das escolas de Janaúba.

Para tanto, essa pesquisa seguiu as etapas e procedimentos propostos por Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008). A autora apresenta grande colaboração à

organização dessa abordagem de pesquisa para trabalhos que são desenvolvidos com professores em exercício. Seguem-se as fases que foram desenvolvidas:

- 1- Convite com as professores através de sua adesão voluntária;
- 2- Apresentação dos objetivos da pesquisa e discussão sobre o caráter colaborativo para seu desenvolvimento;
- 3- Estudos dos textos selecionados pela pesquisadora com o intuito de mapear e sistematizar uma história de produção de conhecimento, no campo da Educação Física e estudos sobre a constituição das políticas públicas brasileiras para a Educação Infantil;
- 4- Articulação dos estudos com as demandas que emergem do cotidiano e das relações pedagógicas da vivência da pesquisadora e da professora;
- 5- Diálogo e interação constante;
- 6- Encontros para a produção, em colaboração, do produto educacional;
- 7- Avaliação das ações realizadas;
- 8- Reorganização/revisão;
- 9- Registros e ações futuras: Os encontros foram registrados através de gravações em áudio, além dos registros individuais, produzidos pela pesquisadora e pela professora. Pretendemos compartilhar os resultados do trabalho colaborativo com outros professores através do documento que foi produzido nesse processo e expandir o processo colaborativo dessa pesquisa com outros professores e professoras, para assim, construir um diálogo coletivo.

As etapas propostas não seguiram, obrigatoriamente, uma ordem cronológica, pois muitas delas ocorrem do início ao fim do trabalho. Considerando a características do trabalho coletivo, o cronograma dos encontros foi elaborado de acordo com a disponibilidade de horário da professora e da pesquisadora.

### ***Contato inicial***

Na primeira reunião com a professora Carla foi explicitado sobre os objetivos da pesquisa e a escolha metodológica para desenvolvê-la. A professora participante viu, nessa proposta, uma oportunidade para aprofundar o estudo sobre a Educação Infantil, uma vez que, durante seu primeiro ano de trabalho, sentiu-se sozinha e preocupada de não estar cumprindo os objetivos necessários para a Educação Infantil.

Nessa primeira reunião a professora Carla falou sobre sua trajetória profissional, seu encontro e experiência com a Educação Infantil. Nosso diálogo partiu de uma conversa sincera e espontânea, afinal, já tínhamos uma proximidade pessoal.

A professora Carla é formada em Educação Física pela UNIMONTES e durante sua formação foi bolsista de um subprojeto do PIBID onde atuava na Educação Infantil em um CEMEI da cidade de Montes Claros; seu primeiro contato com a docência, na Educação Física foi esse, ou seja, a professora desde o início da sua formação tem um contato íntimo e direto a Educação Física na Educação Infantil.

Após a graduação, já em Janaúba, Carla começou a trabalhar também na Educação Infantil, agora como professora, ministrando o conteúdo específico de Educação Física.

A professora, mesmo com toda sua experiência na graduação, não deixou de sentir o anseio e insegurança do que trabalhar, principalmente no berçário<sup>13</sup>, pois relata não ter tido a experiência - tanto no PIBID, quanto nos estágios, com crianças menores de 18 meses. *“As experiências da graduação não foram suficientes”* (CARLA).

*A educação infantil requer do professor conhecimentos além dos conhecimentos próprios da Educação Física [...] coube a mim pesquisar e entender mais sobre a infância e não ficar presa somente aos conteúdos da Educação Física. Como eu trabalhei em escolas de tempo integral, a rotina, a higiene e a alimentação, também eram envolvidas na disciplina de Educação Física, para além dos jogos e brincadeiras. [...] O diferencial da Educação Física na Educação Infantil (diferente das outras etapas de ensino) é que você é recebido com afeto e carinho por todas as crianças.* (CARLA)

Inicialmente, tinha o objetivo de encontros quinzenais, com a professora durante o ano de 2019 até a conclusão do texto dissertativo e da elaboração do produto, mas devido alguns percalços que a vida impôs, readequei a minha proposta inicial para três encontros para a discussão, debate dos textos e construção empírica

---

13 Na cidade de Janaúba, a Educação Infantil é organizada nas seguidas divisões por faixa etária: berçário (0 a 1 ano e 11 meses); maternal I (2 anos); maternal II (3 anos); 1º período (4 anos); 2º período (5 anos).

e cinco encontros para a elaboração do produto. Cabe ressaltar que todas as decisões dos estudos e prosseguimento das tarefas até a produção do produto proposto foram realizadas dentro de um espaço de participação conjunta.

Nos grupos de pesquisas colaborativas é importante destacar que a possibilidade de igual negociação entre os participantes e pesquisadores, gere situações conflituosas, desencadeie divergências, enfrentamentos que levem o coletivo a não concluir ideias por meio de falsos consensos, mas sim articular teoria-prática de maneira crítica e criativa. Nessa perspectiva, o conflito é uma ferramenta de crítica essencial para o desenvolvimento da colaboração. É preciso compreender as relações de poder que determinam as ações dos indivíduos buscando eliminá-las, se possível, ou mesmo diminuir as hierarquizações presentes para que diálogos horizontalizados se efetivem (GAVA *et. al.*, 2018, p. 76-77).

Logo, foi passado para a professora os textos<sup>14</sup> que deveriam ser lidos, antecipadamente<sup>15</sup>, para o segundo encontro. Além dos textos, sugeri à professora Carla que lesse o Capítulo 2 elaborado para essa dissertação, que correspondia ao percurso feito por mim, para entender a produção teórico-acadêmico sobre a Educação Física no contexto da Educação Infantil. Essas leituras foram base para o debate que se seguiu no próximo encontro.

### ***O que nos dizem os textos?***

Para iniciar o debate sobre os textos, fiz um breve relato sobre a escolha pelos textos do CONBRACE a partir do ano de 1997. Falei um pouco das minhas percepções dos textos (o que já estava escrito no capítulo 2). Após a minha fala, foi surgindo no debate alguns pontos relevantes que apresento a seguir.

O primeiro ponto que foi levantado na nossa discussão foi sobre a crítica que Deborah Sayão faz em 1997 sobre as influências teórico-metodológica que a Educação Física sofria logo na sua inserção na Educação Infantil. Quando levamos essa discussão para o nosso contexto, percebemos que essas teorias ainda estão muito presentes em nossa prática pedagógica, principalmente a da psicomotricidade.

---

14 Os textos foram selecionados em uma escolha pessoal. Foram textos que me ajudaram a compreender a debate histórico de construção do conhecimento da Educação Física na Educação Infantil e serviram de inspiração para meu trabalho, na pesquisa e na docência (Sayão, 1997a; Sayão 1997b; Debortoli e Borges, 1997; Torres e Antônio, 1997; Oliveira, 2003; Coelho e Lima, 2007; Martins e Mello, 2015).

15 Essa foi uma decisão consensual feita em acordo com a pesquisadora e a professora.

Um dos motivos a isso, se deve a nossa formação inicial, na graduação, que foi fortemente marcada por essas teorias.

Quando somos recém formados, trazemos a ansiedade de mostrar aos outros profissionais da escola que somos capazes de gerir a aula de Educação Física com controle e autoridade, esse também foi um dos fatores que favoreceu nossa escolha pela psicomotricidade e pela abordagem desenvolvimentista: sua facilidade de regulação dos corpos das crianças, deixando as aulas mais “organizadas” em termos de comportamento e cumprimento de tarefas.

Ao ter um contato mais íntimo com a Educação Infantil e perceber que as crianças necessitavam mais da repetição de tarefas, elas nos mostram que o tempo seu tempo é diferente do tempo do adulto. Como nos diz Sayão (1999b, p.234) “o tempo da Infância é tempo do lúdico no qual a atividade determina o tempo e não o contrário”.

Além disso surge o questionamento: seria essa a função da Educação Física na Educação Infantil?

Por isso, entendemos que essas teorias traz elementos importantes e que podemos lançar mão da psicomotricidade, do desenvolvimento motor e da recreação para desenvolver nossa prática pedagógica, *“não podemos negar né? a psicomotricidade”* (CARLA). Mas a Educação Física, enquanto área de conhecimento dentro da escola, não pode ficar resumida a isso.

Diante disso, consideramos que as práticas da cultura corporal de movimento também devem fazer parte da proposta pedagógica da Educação Física para a Educação Infantil, tais como os jogos e brincadeiras, os esportes, as danças, as ginásticas e as lutas. Devemos oportunizar a criança tais vivências para que elas sejam capazes de se reconhecerem como sujeito que vai se apropriando dessas práticas sociais que fazem parte da nossa cultura e nossa história.

- *Camila: A educação física na Educação Infantil, tem que delinear naquele propósito da Educação Física geral. Considerar a cultura corporal do movimento, você trazer os esportes...*

- *Carla: As brincadeiras, as ginásticas, até as próprias lutas.*

- *Camila: As lutas, as danças mas voltado para as características da criança*

- *Carla: Exatamente!*

- *Camila: Tem como trabalhar futebol na Educação Infantil? Tem! Mas o futebol é o que? A bola! o futebol é a bola na Educação Infantil. Na Educação Infantil a criança quer sentir, pegar, tomar posse! Você não vai chegar lá assim, 11 pra esse lado, 11 para aquele lado e uma bola para todos jogarem.*

- *Carla: uma vez eu fiz isso, levei um tanto de bola para ‘os meninos’<sup>16</sup>, deixei eles brincarem e coloquei um tanto de ‘gol’, um tanto de ‘gol’.*

Se a infância é o tempo do lúdico, destacamos que a brincadeira deve fazer parte de todos os tempos e espaços da Educação Infantil. “Criança é quase sinônimo de brincar” (AYOUB, 2001, p.57). É por meio da brincadeira que a criança cria suas relações com os outros e sua maneira de estar no mundo. A criança tem seu próprio modo de ver o mundo e tudo que ela faz, é criado e recriado por meio da brincadeira.

A brincadeira então, na Educação Infantil, reforça o caráter lúdico da criança e se torna algo sério e que faz sentido. No entanto, muitas vezes, nós professores, estamos mais preocupados com a função conteudista da brincadeira que insistimos em didatizá-la para se tornar instrumento de aprendizagem. Sabemos que a brincadeira favorece o processo de aprendizagem das crianças mas esse não deve ser seu único objetivo para a educação infantil.

Outro ponto da nossa discussão foi que muitas teorias acadêmicas estão distantes da realidade da escola, colocam em foco a ação da criança mas retiram a importância da autoridade e ação pedagógica dos professores. “*O professor fica sem lugar*” (CARLA).

A questão então é saber mediar entre a ação pedagógica e a livre ação das crianças. Para nos ajudar a ter a sensibilidade nessa mediação, Kishimoto (2001), cita a escala de envolvimento da criança, incluindo o brincar, proposta por Leavers (2000), com 10 princípios que considero importantes:

- 1- repartir o espaço da classe em cantos atrativos;*
- 2- controlar equipamento de cantos e substituir os materiais pouco interessantes pelos mais interessantes;*
- 3- introduzir novos materiais e atividades não convencionais;*
- 4- observar as crianças, sondar seus interesses, conceber e oferecer atividades relacionadas;*

---

<sup>16</sup> Forma regional de referi às crianças.

- 5- *sustentar as atividades por meio de impulsos estimulantes e intervenções enriquecedoras;*
- 6- *estimular, a iniciativa das crianças e sustentá-la por meio de regras e acordos;*
- 7- *examinar sua relação com cada criança e a das crianças entre si e procurar melhorá-las;*
- 8- *oferecer atividades que auxiliem as crianças a explorarem o mundo dos sentimentos, valores e experiências;*
- 9- *reconhecer as crianças que têm problemas socioemocionais e ajudar por meio de intervenções que resultem em seu bem-estar e*
- 10- *reconhecer as crianças que têm necessidades particulares no plano do desenvolvimento e ajudá-las por meio de intervenções que visem aumentar sua implicação nos domínios ameaçados (LEAVERS, 2000, p.311 apud KISHIMOTO, 2001, p. 12).*

Uma das discussões levantadas pela professora Carla foi quanto a realidade do planejamento que atende as demandas da escola. *“Não adianta pensarmos em coisas deslumbrantes e quando chegarmos na escola ter um corredor para dar aula. Porque eu já dei aula em um corredor”*. Infelizmente, essa é a realidade de muitas escolas em Janaúba, que não oferecem um espaço que viabilize o desenvolvimento da criança em suas necessidades. Há escolas de Educação Infantil que são casas alugadas, que não foram pensadas, nem projetadas para atender crianças pequenas. E, quando lemos os critérios elencados por Campos e Rosemberg (2009) para uma creche que respeita a criança, vemos que muitos direitos são desrespeitados pela falta de organização de espaço adequado que essas instituições apresentam.

Por isso, enfoco aqui a necessidade de elaboração de currículo e planejamento feitos por quem está diretamente na escola e a conhece. Há um distanciamento entre o currículo prescrito e os currículos em ação e realizado<sup>17</sup>, pois quem pensa os documentos ordenadores silenciam os conhecimentos produzidos por professores e crianças dentro da escola. Nesse ponto, o planejamento dos professores em diálogo com as proposições curriculares prescritas pelo sistema político regulador e com as demandas que emergem do cotidiano se tornam ainda mais necessário e importante.

Entretanto, presenciamos uma realidade em que os currículos prescritos levam a um engessamento das práticas pedagógicas e até mesmo de coordenadores e dos

---

<sup>17</sup> Sobre as definições do currículo ver SACRISTÁN, J. G. O currículo: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

profissionais que estão diretamente ligados em direcionar e planejar o trabalho dos professores que vêem os ordenamentos prescritos de forma universais, como um livro de receitas. Antes de culpabilizá-los, percebo que os sistemas de ensino não oportunizam tempo de organização para a proposta pedagógica que deve ser discutida com todos os envolvidos da escola.

Quando falo em tempo de organização, não estou falando daquelas reuniões, que também são importantes; que acontecem após o expediente da docência com professores e professoras cansados pela rotina de trabalho. Me refiro a um tempo específico para a reflexão e diálogo consciente da proposta pedagógica da escola, que apesar de termos hoje uma base curricular normativa, a sua implementação deve ser discutida diante de um olhar crítico e reflexivo, considerando, sobretudo, as especificidades da criança e do seu contexto.

A professora Carla disse que por ser a única professora de Educação Física das escolas em que trabalhou, se sentia isolada, mas essa é uma barreira que devemos romper. Dentro da minha experiência não foi diferente, mas *“eu procurei me envolver. Opino, participo, me sinto parte do grupo porque também somos professoras, temos que mostrar que os professores de Educação Física também estudam, também procuram saber das coisas”* (CAMILA).

Diante desse diálogo, reforço a ideia do planejamento coletivo e situado, envolvendo toda a comunidade escolar, inclusive o professor de Educação Física, que muitas vezes é excluído ou se exclui desse processo; ressaltando que a centralidade do planejamento nessa coletividade deve ser a criança.

### ***Sobre as políticas públicas para a Educação Infantil***

Para discussão das normativas e documentos referencias que orientaram a Educação Infantil desde a CF/1988, realizamos um encontro. Nesse encontro a professora Carla iniciou a sua fala dizendo: *“as políticas públicas erraram. Os documentos foram criados de forma rápida, como é o caso do RCNEI, não teve tempo de pesquisa, não teve tempo de opinião dos professores”*. Acrescenta também sobre o processo de formulação dos documentos: *“Foram muitas mudanças. As faculdades não estavam preparadas para formar professores para atuar na Educação Infantil”*.



Nossa discussão teve um enfoque maior na BNCC, por ser o documento atual que estabelece as normativas da educação brasileira. Para Carla, a Base para a Educação Infantil *“está muito fragmentada, isso regrediu”*.

Essa característica do currículo comum, enrijece e delimita o trabalho do professor diante de um país bastante diversificado *“muitas vezes eu não consigo aplicar o mesmo planejamento para turmas do mesmo ano de escolaridade”* (CARLA).

*“Pelo que vi nas primeiras reuniões do ano, nem os próprios supervisores, que estão na escola para orientar os professores com o planejamento, não entendem a BNCC, não compreendem como deve ser o trabalho. Até na escola de Fundamental e Médio, a supervisora simplesmente falou: ‘eu não sei como trabalhar, não teve capacitação’. Alguns professores falaram: ‘não precisa fazer planejamento, já está pronto’, o que eu entendi e outros professores também entenderam: ‘eu vou fazer (o planejamento)’ [...] porque tem atividades que estão fora da realidade da escola. Os professores muitas vezes não criticam* (CARLA).”

No momento da conversa com a professora, percebi que uma das suas principais angústias de ser professora de Educação Física na Educação Infantil é o sentimento de solidão por não ser incluída nas propostas e projetos da escola.

*“Eu me sinto isolada”* (CARLA). Em vários momentos em suas falas esse sentimento é demonstrado.

*Tinham muitos projetos na escola que davam para incluir (o professor de Educação Física) e não incluíam, incluíam no final do projeto, a gente era tipo o quebra galho no final do projeto, para ser o que pega no pesado mesmo, pegar as cadeiras... talvez ensaiar uma coreografia, e não é isso, entendeu?* (CARLA).

*Tem professor que deixa a desejar? tem! Mas muitas vezes o supervisor e a direção da escola não inclui os professores de Educação Física, a gente tem que ficar correndo atrás [...] chega uma hora que a gente cansa* (CARLA).

*Os pais não percebem que nós somos professoras igual a professora da sala, não estou querendo medir porque tem diferença, eu sei que tem. Às vezes a desvalorização vem da própria escola (CARLA).*

Diante dessas angústias da professora Carla, que também compartilho, procuramos possibilidades de organização da prática pedagógica que atendem os seguintes critérios:

- 1- A criança é um sujeito social e histórico, produto e produtor da cultura;
- 2- A Educação Infantil é um espaço de vivência do tempo da infância, de interação significativa com adultos, outras crianças e consigo mesma e de construção de conhecimento historicamente constituídos;
- 3- Educação Física, enquanto componente curricular da educação básica, é área de conhecimento, que dentro da sua especificidade pedagógica, traz elementos importantes para entender o corpo, o movimento e as formas do movimentar-se constituídos e sistematizados historicamente;
- 4- A ação pedagógica da Educação Física deve ser integrada à escola;
- 5- As propostas pedagógicas da Educação Infantil devem ser elaboradas de forma dialógica com o trabalho coletivo de todos os envolvidos na escola;
- 6- As propostas pedagógicas devem ser elaboradas em diálogo com as bases nacionais para a Educação Infantil como também em diálogo com construção histórica do conhecimento, mas principalmente, com práticas cotidianas de cada contexto;
- 7- Propostas que atendam às necessidades reais de trabalho, fazermos no papel o que temos capacidade humana, recurso material e físico para executar;
- 8- Propostas pedagógicas que ecoem as vozes das crianças;
- 9- Os professores e professoras da Educação Infantil devem ter a ação docente unida à reflexão e à avaliação dos processos.

Como organizar o planejamento que atenda esses critérios? Quais as formas de planejamento já existentes? Qual o seria o papel do professor? Qual seria o papel da criança? Qual seria o papel da Educação Infantil? Para relacionar esses questionamentos, elaborei um quadro com as formas mais comuns encontradas na prática da educação infantil citadas por Luciana Esmeralda Ostetto (2007).

**Quadro 2-** formas de organização da prática na Educação Infantil

	<b>LISTAGEM DE ATIVIDADES</b>	<b>DATAS COMEMORATIVAS</b>	<b>AREAS DO DESENVOLVIMENTO</b>	<b>POR TEMAS</b>	<b>CONTEÚDOS ORGANIZADOS POR ÁREAS DO CONHECIMENTO</b>	<b>PROJETOS DE TRABALHO</b>
<b>PLANEJAMENTO</b>	Listagem de possíveis atividades para as crianças desenvolverem.	Planejamento é direcionado pelo calendário.	A delimitação de áreas de desenvolvimento para orientar o planejamento parte geralmente de uma referência geral e universal.	O tema é o desencadeador das atividades	Conteúdos básicos das quatro grandes áreas do conhecimento: língua portuguesa, matemática, ciências sociais e ciências naturais.	Interesses e necessidades apresentadas pelas próprias crianças
<b>AÇÃO PEDAGÓGICA</b>	Necessidade de ocupar as crianças durante o tempo	A programação é organizada considerando algumas datas, tidas como importantes do ponto de vista do adulto	Desenvolvimento infantil é critério primeiro (e único). Aspectos sociais políticos são minimizados.	Preocupação com o interesse da criança	Estudo de conteúdos pertencentes às diversas áreas do conhecimento, escolhidos pelo professor ou sistema.	Envolve todo o cotidiano
<b>PROFESSOR</b>	Listar atividades	Lista de atividades, repetidor	Ordenar e Classificar	Companheiro	Transmissor de conhecimentos	Leitor do cotidiano Organizador Pesquisador
<b>CRIANÇA</b>	Criança passiva, sem particularidades ou necessidades específicas.	Executor de tarefas	Criança ideal, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada,	Sujeito participante da aprendizagem	Ouvinte, executor de tarefas (Desconsidera os bebês)	Criança ativa protagonista e autônoma
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	Espaço de cuidado e guarda; função assistencialista	Repetir e reproduzir o que circula na sociedade.	Objetivo em si mesma	Transformar a sociedade	Lugar do conhecimento	Tempo e espaço para a construção do conhecimento
<b>CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO</b>	Sem princípio educativo explícito	Fragmentado, superficial e descontextualizado	Desconsidera questões relacionadas à construção do conhecimento, à aprendizagem.	Diálogo e trocas sociais. Resolução de situação-problema	Conteudista	Transdisciplinar Globalizado Integralizado a partir de situações reais e concretas.

Fonte: elaborado pela autora

Assim como Ostetto (2007), e Barbosa e Horn (2008), indicamos a organização por projetos de trabalhos como uma das possibilidades de organizar a ação pedagógica dos professores da educação infantil, assim como para os professores de Educação Física que atuam nesse contexto.

Soares (2002), aponta que os projetos de trabalho podem representar uma possibilidade de repensar os tempos e espaços escolares e a organização da prática

por disciplinas. Uma maneira de inserir a Educação Física integrada a proposta pedagógica da escola em diálogo com o coletivo.

Os projetos de trabalho nascem de uma situação problema, da realidade do grupo que favoreça a produção e construção de conhecimentos das crianças. Por isso, o professor deve ser um bom observador, para fazer as leituras das situações que emergem do cotidiano, seja na escola ou fora dela, e das manifestações verbais e não-verbais das crianças.

Por isso que, pensar na construção do conhecimento da criança não cabe mais pensar em formas rudimentares com listagem de atividades sem fins educativos; pautadas no calendário que abarcam escolhas hegemônicas e mercadológicas; formas de planejamento e organização fragmentadas e conteudista que colocam as áreas de conhecimento em situações hierárquicas e nega a especificidade da criança como ser integral e pleno.

A proposta por projetos de trabalho pode ser uma forma de superar essas práticas enraizadas na Educação Infantil. E nessa perspectiva, a Educação Física entra como uma área do conhecimento dentro de uma concepção de ensino integrado às outras áreas. No entanto, não indico os projetos de trabalho como verdade absoluta e única forma de organização que vai resolver todos os problemas que envolvem a Educação Infantil e a Educação Física.

Penso que qualquer proposta de planejamento, na ação, vai depender, em muito do educador: do compromisso que tem com sua profissão, do respeito que tem para grupo de crianças, das informações que dispõe, da formação que possui, das relações que estabelece com o conhecimento, dos valores nos quais acredita etc., pois, de modo geral, como já indiquei, vejo o planejamento como atitude [...] Não adianta ter um “planejamento bem planejado”, se o educador não constrói uma relação de respeito e afetividade com as crianças; se ele toma as atividades previstas com momentos didáticos, formais, burocráticos; se ele apenas age/atua mas não interage/partilha da aventura que é a construção do conhecimento para o ser humano (OSTETTO, 2007, p. 189-190).

A citação de Luciana Esmeralda Ostetto (2007), acima, resume boa parte do que penso sobre ser professora da Educação Infantil. É um compromisso que se assume com a formação de crianças que necessitam, além de conhecimento, de serem tratadas com dignidade, afeto e cuidado. Por isso, que muitas vezes é necessário e preciso discutir currículos que desconsideram as relações reais entre adultos e crianças dentro das instituições de Educação Infantil.

## **5 RECURSO EDUCACIONAL: Educação Física na Educação Infantil - um convite para o diálogo**

*O que reivindicamos é o espaço para a vida, para a vivência das emoções e dos afetos – alegrias e tristezas –, para as relações entre coetâneos e não-coetâneos, para os conflitos, confrontos e encontros, para a ampliação do repertório vivencial e cultural das crianças a partir de um compromisso dos adultos que se responsabilizam por organizar o estar das crianças [...]*

(Ana Beatriz Cerisara)

Pensar nesse espaço de fortalecimento entre as relações dos professores e professoras que atuam na Educação Infantil, comprometidos com o desenvolvimento das crianças foi um dos compromissos que assumi durante o meu percurso de formação no mestrado profissional.

Desde o início fui instigada pelo meu orientador José Alfredo a pensar em uma proposta de pesquisa que valorizasse a importância dos profissionais que atuam diretamente no chão da escola. Essas provocações transformaram meu olhar sobre a escola, sobre as professoras e professores e sobre as relações cotidianas da escola. E quando falamos em cotidiano, este é construído a partir da participação de um coletivo: professores, profissionais da escola, pais/responsáveis e crianças.

Já é certo e estabelecido que todo o funcionamento da Educação Infantil deve ser pensado e projetado considerando as especificidades da infância e da criança. Contudo, a construção do conhecimento da criança é influenciada pelas relações cotidianas dos sujeitos que compõe o coletivo da escola; principalmente, das relações que compõe a ação pedagógica dos professores.

A Educação Física, dentro desse contexto, deve ser uma área de conhecimento aliada a outras áreas, para favorecer a construção de conhecimento com as suas especificidades, de forma integrada à proposta pedagógica da escola. Mas essa não é uma tarefa fácil, entendo que precisamos desmistificar a concepção de Educação

Física subestimada às teorias que visam a aptidão físico-motora e alheia ao desenvolvimento de outros componentes.

Então é preciso que os sujeitos da escola entendam a importância dessa área para a construção dos saberes historicamente construídos e que os professores e professoras de Educação Física assumam essa responsabilidade e compromisso com a formação integral das crianças.

Para isso, as propostas pedagógicas devem ser elaboradas através do diálogo coletivo considerando os conhecimentos sobre a infância, da Educação Infantil e da história de legitimidade da Educação Física em diálogo com as demandas que emergem de cada contexto.

Nosso desafio então, para a elaboração do recurso educacional, foi pensar em um documento que contenha possibilidades de organização da prática pedagógica da Educação Física inserida na Educação Infantil que incorpore uma história de produção do conhecimento aliada às normativas legais, mas que dialogue com a especificidade do cotidiano.

Esse documento atenderá uma das exigências para a conclusão do PROMESTRE que possui como um dos objetivos a articulação da pesquisa científica e acadêmica à prática escolar mais eficiente e qualificada; com isso os pesquisadores são formados para desenvolver, além da dissertação, um recurso educacional para a melhoria da educação, principalmente da rede pública.

Além dessa dissertação, apresento como parte integrante dessa pesquisa o documento “Educação Física na Educação Infantil: um convite para o diálogo”. Essa proposta foi elaborada juntamente com a professora participante da pesquisa, portanto, esse documento tem a autoria de duas professoras que construíram uma compreensão sobre a presença da Educação Física na Educação e dialogaram sobre suas experiências e práticas docentes através dos encontros dessa pesquisa.

Trata-se então, de uma proposta de organização do ensino de Educação Física na Educação Infantil.

Ressaltamos que não se trata de um modelo ou fórmula a ser seguido, mas uma possibilidade de orientação para que a direção, a equipe pedagógica e os professores e professoras da Educação Infantil possa produzir suas próprias organizações pedagógicas a partir do seu contexto e das suas relações com as crianças.

O documento foi organizado em uma linguagem objetiva e clara sem o rigor técnico dos textos acadêmicos para que os professores se reconheçam e se motivem durante leitura. Procuramos associar os elementos sobre a Infância, a Educação Infantil e a Educação Física, além de sugerir indicações de leituras sobre os temas abordados, indicações de vídeos e atividades práticas.

A primeira parte conta com um texto introdutório que mostra como nasceu o desejo da pesquisadora Camila de Oliveira Rodrigues de elaborar esse material de forma dialógica com outras professoras da Educação Infantil.

No primeiro capítulo, procuramos abordar de forma breve o entendimento da concepção de Infância e Educação Infantil, e as normativas legais que sustentam e orientam o trabalho pedagógico das escolas de Educação Infantil.

No segundo capítulo, tratamos especificamente da Educação Física na Educação Infantil enquanto área de conhecimento.

O terceiro capítulo, apresenta uma possibilidade: organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil como também para os professores regentes de turmas.

Nosso desejo é que esse material se transforme em um convite para que nós, professores e professoras da Educação Infantil, possamos estabelecer através dessa experiência a continuidade do diálogo em nossos ambientes de trabalho de forma reflexiva e qualificada.

## **6 CONSIDERAÇÕES (FINAIS) PARA A CONTINUIDADE DO DIÁLOGO**

Durante o processo de pesquisa tracei caminhos por meio dos conhecimentos teóricos-metodológicos que me ajudaram a refletir sobre as minhas ações pedagógicas. Através da reflexividade crítica ressignifiquei meus conceitos e práticas a partir do confronto dos questionamentos da minha própria realidade e minhas ações com as pesquisas teóricas sobre a infância, a Educação Infantil e a Educação Física, e principalmente, em destaque, por meio das interações do percurso dialógico estabelecido pela abordagem colaborativa.

As transformações políticas e sociais exigiram da Educação Física mudanças nas formas de organização dos processos de ensino e nas práticas pedagógicas dos professores e professoras.

As discussões sobre a Educação Física escolar, em estudos com abordagem crítica, começaram no final da década de 80 e se intensificaram após a LDB, que a colocou como componente curricular. Portanto, a Educação Física é hoje, legal e institucionalmente uma área de conhecimento/componente curricular presente na escola com vistas à contribuir na formação de sujeitos conscientes e críticos, participantes da sociedade.

Essa formação é advinda pela construção de saberes e conhecimentos significativos, presentes na cultura, acumulados historicamente. Sendo assim, a Educação Física abarca elementos importantes relacionados às formas do movimento humano e as representações socioculturais que atravessam o universo das práticas corporais sistematizadas ao longo da história.

A mudança de status da Educação Física pós LDB conciliou com a entrada da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica e com crescente demanda de estudos teóricos sobre a necessidade de considerar a criança enquanto sujeito histórico e social, e a Educação Infantil enquanto espaço de vivência plena da infância.

Sendo assim, a proposta pedagógica da escola e as formas de organização da prática dos professores e professoras da área devem ser pensados para realização de um trabalho coletivo considerando a criança como ser integral, por isso o conhecimento não pode ser fragmentado.

Por mais que não tenha conseguido constituir o coletivo de diálogo com as professoras da Educação Infantil de Janaúba, o processo de conhecimento teórico que construí na pesquisa e no diálogo com a Professora Carla foram importantes para



minha formação de pesquisadora, mas principalmente, para meu crescimento como professora. Pois considero que essa pesquisa só será válida se gerar uma transformação na minha prática e formação docente, assim como na prática de outros professores e professoras que se reconheçam nessa pesquisa/diálogo.

Concluimos que: *“O trabalho quando tem a troca de experiência com o outro enxergamos realidades que sozinhos não conseguiríamos. E, levando isso para a escola; olha como o trabalho seria mais enriquecedor, muito mais grandioso, se acontecesse esse diálogo dentro da escola. Se houvesse esse diálogo nas escolas, para construção da proposta pedagógica, acredito que o trabalho seria até mais prazeroso e melhor desenvolvido”* (CARLA).

Porém, acreditamos que não é uma tarefa fácil. *“A rotina na escola é muito corrida, além de já estarmos desgastados não sobra tempo para momentos de conversa e diálogo com o outro, os professores acabam não tempo nem entusiasmo para esse diálogo”* (CARLA).

Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas pelos professores, pais e alunos, reafirmamos a importância da construção do currículo construído dentro do cotidiano escolar. Entendendo currículo não como uma lista de conteúdos e/ou atividades, mas como todos os processos que acontecem das relações entre os sujeitos da escola.

Consideramos a importância dos documentos normativos que orientam o trabalho dos processos, mas quem pode e deve pensar na organização da prática pedagógica da Educação Infantil são os sujeitos que estão presente nela, contudo, suas necessidades e diversidades são, muitas vezes, ignoradas na formulação desses documentos. Assim como, consideramos que as pesquisas acadêmicas precisam se aproximar da realidade e das preocupações dos professores, pois esses têm papel ativo nos saberes produzidos pela escola.

Essa pesquisa mostrou que é possível pensarmos nas experiências e práticas escolares através do diálogo e da construção de conhecimento coletivo com outros professores. Esperamos que essa experiência de diálogo tratada aqui se estenda aos espaços escolares como forma possível para o fortalecimento da prática docente e da formação constante, através da reflexão crítica, da ação pedagógica que valorizem, sobretudo, a construção de conhecimento das crianças.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; CRUZ, A. C. J.; MORUZZI, A. B. Alguns apontamentos: a quem interessa a Base Nacional Comum Curricular para a Educação Infantil? **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 46-65, jul./dez. 2016.
- AGUIAR, M. A. da S. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. Cap. 1, p. 8-22. Disponível em: <<http://cev.org.br/arquivo/biblioteca/4046546.pdf>> Acesso em: 01 de fevereiro de 2020.
- ALVARENGA, C. F. **Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo Nacional? In: Moreira; T. (orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2011.
- AQUINO, L. M. L de.; MENEZES, F. M. de. Base Nacional Comum Curricular: tramas e enredos para a infância brasileira. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, p. 29-45, jul./dez. 2016.
- AYOUB. E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, p. 53-60, 2001.
- AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n. 2, p. 369-378, maio/ago. 2004.
- BANDEIRA, L. B. B. et. al. A proposta de trabalhar a Educação Física na educação infantil: uma experiência com o voleibol. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos Pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. G. S. Por uma pedagogia de projetos na escola infantil. *Pátio*, Porto Alegre, ano 2, n. 7, p. 16-19, nov.1998/jan. 1999.
- Belo Horizonte (1906 – 1920). **Educar**, Curitiba, n. 16, p. 121-135, 2000.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOSCATTO, J. D.; IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 96-112, set./2016.

BRASIL, Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.1, de 7 de abril de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 de abril de 1999. Seção 1, p. 18. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0199.pdf>> Acesso em: 05 maio 2018

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 05 maio 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=2298&Itemid=>](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=2298&Itemid=>) Acesso em: 05 maio 2018.

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

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

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 20/2009**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Fórum Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação 2014: documento final**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/documentos>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

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

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

CAETANO, A. Perspectivas para a Educação Física na educação infantil: convergências e divergências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2017. p. 969-973. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

CAETANO, A.; GEREZ, A. G.; GOMES, L. R. S. Formação inicial e docência universitária: reflexões a partir das experiências vividas na disciplina de estágio supervisionado em educação física na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. 6.ed. Brasília: MEC, SEB, 2009.

CAMPOS, R. Educação infantil após 20 anos da LDB: avanços e desafios. **Poiésis**, Tubarão, v.11, n. 19, p. 141-156, jan./jun. 2017.

CÂNDIDO, R. de K.; GENTILINI, J. A. Base Curricular Nacional: reflexões sobre autonomia escolar o Projeto Político-Pedagógico. **RBPAE**, v. 33, n. 2, p. 323 - 336, mai./ago. 2017.

CAPISTRANO, N. J. Formando-se professor de educação física na educação infantil In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 17.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 4., 2011, Porto Alegre. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2011/2011/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019

CARBINATTO, M.; ZUZZI, R. P. Educação Física Infantil, corpo e gênero: analisando relações e interferências. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005. Porto Alegre. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. CD ROM.

CARVALHO, J. M. Potência do “olhar” e da “voz” não dogmático dos professores na produção dos territórios curriculares no cotidiano escolar do ensino fundamental. In: CARVALHO, J. M. (org.). **Infância em territórios curriculares**. Petrópolis: DP et Alii, 2012. p. 15-48.

CASTILHO, G.; PEDROZA, R. S. As interfaces da Educação Infantil e a Educação Física em uma instituição filantrópica e pública de Educação Infantil da cidade de Goiânia/GO. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.;

CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em:  
<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

CERISARA, A. B. A produção acadêmica na área da educação infantil a partir da análise de pareceres sobre o Referencial Nacional da Educação Infantil: primeiras aproximações. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 2, p. 19-50.

CERISARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 17, n. especial, p. 11 - 21, jul./dez. 1999.

CERISARA, A. B. O referencial curricular nacional para a educação infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.326-345, set. 2002.

COELHO; L. S.; LIMA, C. R. A Educação Física em uma escola da infância de tempo integral: construindo um projeto político-pedagógico. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM.

CORREIA, J. A. A propósito da disciplina, da formação e dos territórios: considerações em torno da solidão profissional dos professores. **Território Educativo: Revista da Direção Regional de Educação do Norte**, Porto, n. 2, p. 21-29, 1997.

COSTA, J. S. Infância, educação física, democracia: experiências cotidianas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em:  
<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

COSTA, M. B. Discurso televisivo e possibilidades pedagógicas na Educação Física Infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007, Recife. **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM

COSTA, M. B. Perspectivas curriculares para a educação infantil: um diálogo sobre a educação física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em:  
<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

CRAIDY, C. M. Educação Infantil e as novas definições da legislação. In: CRIADY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (orgs.). **Educação Infantil: para que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2007. Cap. 2, p. 23-26.

CRUVINEL, B. de P. Contribuições da educação física para a educação infantil: uma proposta coletiva de trabalho. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2017. p. 1092-1096. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

DEBORTOLI, J. A. O.; BORGES, K. E. de L. Educação física participando da construção de uma proposta de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 273-281.

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

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: A ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. Université Laval, Québec-Canadá. Tradução Adir Luiz Ferreira Margarete Vale Sousa Universidade Federal do Rio Grande do Norte. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em 30 jun. 2018.

DIDONET, V. A LDB e a política de educação infantil. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Educação infantil em tempos de LDB**. São Paulo: FCC/DPE, 2000. Parte 1, p. 13-24.

FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FARIA, E. R. et. al. Proposta Político Pedagógica para Educação Física Infantil no contexto do planejamento coletivo de trabalho pedagógico de Uberlândia – CPT/UDI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003. Caxambu. **[Anais eletrônicos...]**. Campinas: CBCE, 2003. (CD-ROM) Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

FERREIRA, M. C. R. (orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. São Paulo: Cortez, 2000.

FERREIRA, M. S. **Buscando caminhos: uma metodologia para o ensino-aprendizagem de conceitos**. Brasília: Líber livro, 2009.

FERREIRA, W. B. . O conceito de diversidade no BNCC: relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FREITAS, A. F. S. **Corpo, movimento e linguagem: Em busca do conhecimento na escola de educação infantil.** 2008. 144f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

FREITAS, A. F. S. **Corpo, movimento e linguagem: em busca do conhecimento na escola de educação infantil.** 2008. 144f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005. Porto Alegre. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. CD ROM.

GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. Aspectos da pesquisa colaborativa na formação docente. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 948-973, set./ago. 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2016v34n3p948>> Acesso em 30 junho de 2018.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GAVA; F. G. et. al. Pesquisa Colaborativa em Educação. **Ensaio Pedagógico**, Sorocaba, v. 2, n.1, p.73-80, jan./abr. 2018.

GIANNELLA, E. M. B. **“Uma câmera na mão”**: a fotografia como fonte de reflexão do cotidiano escolar. 2009. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

GOMES-DA-SILVA, E.; BAUMEL, R. C. R. de C. Método e ação pedagógica na educação (física) infantil: reflexões a partir da semiótica e da análise do discurso. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

GOMES-DA-SILVA, E. BETTI, M. Método pragmaticista e pesquisa-ação: a relação crença-dúvida-hábito na conduta pedagógica de professoras de educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F. Comunicação, linguagem e expressão corporal na educação física infantil: uma consideração epistemológica. In:

CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005. Porto Alegre. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. (CD ROM).

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F. Educação (física) infantil: semiótica, teoria do se-movimentar e relações comunicativas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

GOMES-DA-SILVA, E.; SANT'AGOSTINO, L. H. F.; KUNZ, E. A semiótica peirciana e o se-movimentar infantil: semioses. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2007. Recife, **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM.

HERMIDA, J. F. As expressões simbólicas nas atividades lúdicas realizadas com as crianças na pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 254-260.

HORIKAWA, A. Y. Pesquisa Colaborativa: uma construção compartilhada de instrumentos. **Revista Intercâmbio**, v. 18, p. 22-42, 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M. **Pesquisa colaborativa**: Investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

JOBIM E SOUZA, S. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, S; LEITE, M. I. (orgs.). **Infância**: fios e desafios da pesquisa. São Paulo: Papyrus, 1996, p.39-55.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de Educação Infantil: desafios e perspectivas. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 4, p. 7-14, dez. 2001.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. **A política do pré-escolar no Brasil**: a arte do disfarce. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 especial, p. 797-818, out. 2006.

KRAMER, S. Propostas pedagógicas ou curriculares de educação infantil: para retomar o debate. **Pro-Posições**, v. 13, n. 2, p. 65-82, maio/ago. 2002.

KUHLMANN JR., M. A Educação Infantil e currículo. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB**: rumos e desafios. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 3, p. 51-65.



KUHLMANN JÚNIOR, M. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, R. R. História da educação física: algumas pontuações. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 7, n. 13, p.246-257, jan./jun. 2015.

LINHARES, R. A.; SANTOS, R. C. formação de professores de educação física na educação infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

LINHARES, R.; SANTOS, R. C. dos; A formação de professores de educação física na educação infantil: a experiência do estágio curricular na FEF/UFG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentations>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

LOIOLA, J. L. S. L. **Contribuições da abordagem colaborativa e do saber prático contextualizado para uma proposta de formação continuada de professores de Educação infantil**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2005, Caxambu. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt071555int.pdf>> Acesso em: 20 de abril de 2019.

MACEDO, E. E. de; NEIRA, M. G. A valorização da cultura corporal infantil: análise de uma experiência na creche. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., 2012, Amsterdam. **Anais..** Amsterdam: VrijeUniversity, 2002. p. 18-22.

MARTINS, R. L. D. R.; TRIDANDE, L. H.; TOSTES, L. F. Mapeamento das produções acadêmico científicas sobre a educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2017. p. 1070-1075. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MELLO, A. da S.; MARTINS, R. L. D. R. A centralidade das práticas pedagógicas no processo formativo de professores de Educação Física com a educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 19.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 6., 2015, Vitória. **Anais...**

Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

MELLO, A. M. de. **Psicomotricidade, educação física e jogos infantis**. São Paulo: Ibrasa, 1989.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. Cap. 1, p. 9-29.

MONTEIRO, C. C.; CASTRO, L. de O. HERNECK, H. R. O SILENCIAMENTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 194-212, 2018.

MORAIS, D. S. Educação Física e infância nas salas de pré-escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2005. Porto Alegre. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2005. CD ROM.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**. v. 40, n. 3. p. 215-223, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>> Acesso em: 02 de fevereiro de 2020.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, V. da C.; CAMPOS, N. da S.; CAMPOS. Estranhamento e corporeidade de crianças negras e não negras. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 20.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 7., 2017, Goiânia. **[Anais eletrônicos...]**. Porto Alegre: CBCE, 2017. p. 636-640.

Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2017/7conice/>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

OLIVEIRA, B. J.; Zaidan, S. A produção de conhecimento aplicado como foco dos mestrados profissionais. In: GUIMARÃES, S.; GONÇALVES NETO, W. (orgs.). **Mestrado profissional: implicações para a educação básica**. Campinas: Alínea, 2018. p. 41-58.

OLIVEIRA, N. R. C. de O.; OLIVEIRA, Z. R. de. Corpo e movimento em práticas cotidianas na educação infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 5., 2013, Brasília. **Anais...** Disponível em:

<<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/schedConf/presentations>> Acesso em: 09 de janeiro de 2019.

OLIVEIRA, N. R. C. de. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 13., 2003a, Caxambu. **[Anais eletrônicos...]**. Caxambu: CBCE, 2003. (CD-ROM).

OLIVEIRA, N. R. C. de. Educação física na educação infantil: uma questão para debate. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **[Anais eletrônicos...]**. Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

OLIVEIRA, N. R. C. de. **Concepção de infância na Educação Física brasileira: primeiras aproximações.** 2003b. 111f Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

OSTETTO, L. Planejamento na educação Infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, L. (org.). **Encontros e Encantamentos na Educação Infantil: partilhando experiências de estágios.** 6. ed. Campinas: Papirus, 2007.

PALHARES, M. S.; MARTINEZ, C. M. S. A Educação Infantil: uma questão para o debate. In: FARIA, A. L. G.; PALHARES, M. S. (orgs.). **Educação infantil pós-LDB: rumos e desafios.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. Cap. 1, p. 5-18.

PERES, S. P. V. Por uma política nacional de educação infantil: os cadernos da COEDI (1994-1998). In: SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 3., 2017, Maceió, **Anais...** Disponível em: <<http://www.dwx.com.br/3slbei/ocs/index.php/3slbei/anais3slbei/schedConf/presentations>> Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

PETERSON, S. Brincar é preciso... Reflexões sobre a brincadeira na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **[Anais eletrônicos...]**. Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

PETERSON, S. Brincar é preciso... Reflexões sobre a brincadeira na escola. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **Anais...** Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

PORTELA, L. M. Suporte Tecnológico para o Auxílio do Professor na Avaliação segundo à BNCC. **RISTI**, Porto, n. 38, dez. 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/n35/n35a08.pdf>> Acesso em: 01 de fevereiro de 2020.

RICHTER, A. C. Uma investigação sobre a educação do corpo na rotina de uma creche: notas sobre a Educação Física e seu lugar. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007. Recife. **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM

RICHTER, A. C.; VAZ, A. F. Educar e cuidar do corpo: dispositivos biopolíticos de higienização em uma instituição de atendimento à pequena infância. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL

DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007. Recife. **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM.

RICHTER, S. R. S.; BARBOSA, M. C. S. Os bebês interrogam o currículo: as múltiplas linguagens na creche. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 85-96, jan. /abr. 2010.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, V. B.; KUHN, R. A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

SANTOS, V. B.; KUHN, R. A liberdade no brincar e se-movimentar da criança como uma perspectiva teórica para educação (física) infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAYÃO, D. T. A hora de... a educação física na pré-escola. CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997b. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 261-268.

SAYÃO, D. T. Educação Física e Infância: entre as crianças e as profissionais. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999a. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CBCE, 1999, v.2, p. 494-500.

SAYÃO, D. T. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, ano 11, n. 13, p. 221-238, nov. 1999b.

SAYÃO, D. T. Educação física na pré-escola: principais influências teóricas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997a. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 594-601.

SAYÃO, D. T.; VAZ, A. F.; PINTO, F. M. A prática de ensino e a infância na formação de professores/as de Educação Física. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 12., 2001. Caxambu. **[Anais eletrônicos...]**. Campinas: CBCE, 2001. (CD-ROM).

SILVA, I. O. **Trabalho docente na educação infantil: dilemas e tensões**. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30., 2007, Caxambu. Disponível em:

<<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-3509-int.pdf>> Acesso em: 16 de janeiro de 2020.

SOARES, A. F. Os projetos de ensino e a Educação Física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5 p. 5-38, jul./jun. 2001-2002.

SOUSA, J. L. U. de. Currículo e projetos de formação: base nacional comum curricular e seus desejos de performance. **Espaço do currículo**, v.8, n.3, p. 323-334, 2015.

SOUZA, H. H. L. de. Corporeidade e aprendizagem. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 11., 1999. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: CBCE, 1999, v.2, p. 273-281.

TERRA, A. M. et al. Uma experiência de educação física na educação infantil: vivências da cultura corporal na creche-UFG. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 16.; CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 3., 2009, Salvador. **Anais...** Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2009/XVI/schedConf/presentation>> Acesso em: 08 de janeiro 2019.

TORRES, V. L. A.; ANTONIO, C. A. Construindo diretrizes pedagógicas para a educação física na educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10., 1997. Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997, v.1, p. 402-407.

VAGO, T. M. Cultura escolar, cultivo de corpos: Educação Physica e Gymnastica como práticas constitutivas dos corpos de crianças no ensino público primário de

VEIGA, M. M. **Creches e políticas sociais**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: FUMEC, 2005.

VIEIRA, L. M. F. As pesquisas na universidade sobre a educação infantil em Minas Gerais (1983-2007). **Revista Paidéia**, Belo Horizonte, ano 5, n. 4, p. 169-196, jan./jun. 2008

VIEIRA, M. de S. Por uma Educação Física com sabor: possibilidades e desafios no ensino infantil. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 2., 2007. Recife. **[Anais eletrônicos...]**. Recife: CBCE, 2007. CD ROM

## APÊNDICE A – Carta-convite às professoras

Prezados Educadores,

Vimos convidar professoras e professores que atuam na educação infantil de 2 a 6 anos a participarem de um grupo de estudo e pesquisa sobre os conhecimentos: Educação Física na Educação Infantil.

Esse grupo de pesquisa fará parte do desenvolvimento de uma pesquisa do Mestrado Profissional Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

O projeto de pesquisa em questão pretende fazer um levantamento teórico sobre as produções sobre a Educação Física na Educação Infantil na últimas duas décadas e quais são as discussões pertinentes que esses debates trazem e nos provocam a pensar quais os princípios fundamentais para conceber, planejar e dar uma materialidade da Educação Física na Educação Infantil. Para tanto, contaremos com o grupo de pesquisa para ajudar-nos a responder esse questionamento reconhecendo os saberes dos professores que atuam na prática na escola.

Esse convite se estende não só para professores de Educação Física mas também para professores regentes de turma, pois entendemos que esses professores também podem se apropriar dos conhecimentos e reconhecendo que, em algumas localidades, quem trabalha com o ensino de Educação Física são os próprios professores pedagogos.

Inicialmente, organizaremos reuniões mensais em horário e local a ser combinado. Para participar do grupo, você deverá responder esse convite através do e-mail [camilarodrigues.edf@gmail.com](mailto:camilarodrigues.edf@gmail.com) ou pelos telefones: 99182-2852 (whatsapp)/ 99882-2852

Atenciosamente,

Camila de Oliveira Rodrigues

José Alfredo Oliveira Debortoli

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título da Pesquisa:** Educação Física na Educação Infantil: um convite às professoras para pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de Janaúba – MG.

Prezada professora, faço a você um convite, nesse momento, vinculado ao projeto que apresentei ao programa de Mestrado Profissional na Faculdade de Educação da UFMG. A pesquisa tem por objetivo sistematizar princípios para o ensino de Educação Física, no âmbito da Educação Infantil, no contexto da cidade de Janaúba. Convido à participar de um grupo de estudos, tendo como método a pesquisa colaborativa. Ao final do processo de pesquisa, a pesquisadora e as professoras produzirão, de forma colaborativa, um documento que ajude a pensar os princípios para o ensino de Educação Física na Educação Infantil na cidade de Janaúba – MG.

Os encontros terão duração máxima de 2 horas, a cada quinze dias, totalizando 8 encontros. Não haverá obrigação de leituras prévias. Apenas uma indicação de referências para compartilhar percursos de leitura que, caso haja interesse e/ou disponibilidade podem ser feito de forma voluntária. Não haverá um roteiro pré-estabelecido de questões.

Dada a natureza colaborativa deste trabalho, proponho a sua identificação como professora participante. Ressalto, entretanto, que todas as informações pessoais e os registros serão previamente apresentadas às docentes e, só após a sua concordância, farão parte do texto final da dissertação. Os participantes do estudo serão identificados por nomes fictícios garantindo o anonimato de todos .

Para a realização da pesquisa, faremos o registro dos encontros por meio de atas e gravações de áudio. Pediremos autorização para o uso dessas gravações e relatos para fins de estudo. Na oportunidade, esclarecemos que esse material não terá nenhum destino que possa trazer fins lucrativos. Os dados serão usados para análise que se transformará em uma dissertação de mestrado e em trabalhos acadêmicos publicados ou apresentados oralmente em congressos e palestras sem revelar sua identidade. As gravações serão arquivadas pelo pesquisador responsável por 5 anos e poderão ser solicitadas a qualquer momento.

Ainda que esse estudo não traga evidentes riscos e constrangimentos, uma vez que a elaboração proposta é de interesse coletivo, acontecendo qualquer situação que cause algum tipo de constrangimento, tais como: a exaustão e o cansaço com os encontros; e, o constrangimento por estar participando com algum colega de trabalho. Na hipótese de qualquer possibilidade de risco e constrangimento, a pesquisadora terá o máximo de cuidado e zelo na condução das relações e do diálogo. Você poderá interromper a sua participação a qualquer momento sem qualquer prejuízo pessoal ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização. Se houver interesse ou necessidade de conversar com o pesquisador sobre quaisquer

outros assuntos, isso será realizado de forma particular, garantindo sempre a privacidade e o cuidado com os participantes.

Os locais dos encontros serão definidos pelos participantes do grupo de forma a proporcionar as melhores condições possíveis de deslocamento e bem estar.

Todas as informações compartilhadas não serão utilizadas sem prejuízo das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro.

Os participantes não terão qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberão remuneração por sua participação. Caso haja necessidade, o pesquisador arcará com a despesa de deslocamento e alimentação para a realização dos encontros.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pelo pesquisador responsável e a outra será fornecida ao Sr.(a), constando na mesma o telefone do pesquisador principal, podendo tirar dúvidas agora ou a qualquer momento.

---

Prof. Dr. José Alfredo Debortoli  
Tel/e-mail: (31)99186-1889/ dbortoli@eeffto.ufmg.br

---

Profa. Camila de Oliveira Rodrigues  
Tel/e-mail: (38)99182-2852/ camilarodrigues.edf@gmail.com

Eu, \_\_\_\_\_ declaro que estou ciente das condições da minha participação, entendi os objetivos da pesquisa e aceito participar da mesma.

Janaúba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019.

---

Assinatura

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

**COEP-UFMG - Comissão de Ética em Pesquisa da UFMG**

Av. Antônio Carlos, 6627. Unidade Administrativa II - 2º andar - Sala 2005. Campus Pampulha. Belo Horizonte, MG – Brasil. CEP: 31270-901.

E-mail: [coep@prpq.ufmg.br](mailto:coep@prpq.ufmg.br).

Tel.: 34094592



## APÊNDICE C – Carta de anuência

**Pesquisa: Educação Física na Educação Infantil: um convite às professoras para pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de Janaúba – MG.**

Linha de Pesquisa: Educação e Docência

### CARTA DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL

Prezado (a) Sr. (a),

\_\_\_\_\_ . A Mestranda em Educação e Docência do Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais realiza uma pesquisa intitulada “Educação Física na Educação Infantil: um convite às professoras para pensar o ensino de Educação Física na Rede Municipal de Educação de Janaúba – MG” sob orientação do pesquisador da EEEFTO-UFMG, Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli. A pesquisa tem por objetivo apresentar os princípios para o ensino de Educação Física, no âmbito da Educação Infantil, no contexto da cidade de Janaúba. Constituir-se-á, dentro da proposta da pesquisa, um grupo de estudos, tendo como método a pesquisa colaborativa. O grupo de estudo será formado por professoras da cidade de Janaúba-MG que atuam ou já atuaram na Educação Infantil, sejam elas professoras de Educação Física ou professoras regentes de turma, a partir da adesão voluntária. Ao final do processo de pesquisa, a pesquisadora e as professoras do grupo de estudos produzirão, de forma colaborativa, um documento que ajude a pensar os princípios para o ensino de Educação Física, na Educação Infantil, na cidade de Janaúba – MG. A investigação será desenvolvida no decorrer do ano de 2019, com professoras da Rede Municipal de Educação de Janaúba que concordarem com o termo de consentimento (TCLE). Os dados obtidos serão utilizados, especificamente, para esta pesquisa. Esclarecemos que os riscos para os voluntários são mínimos, cercados dos devidos cuidados éticos, para garantia da integridade. Não haverá auxílio financeiro aos voluntários, tampouco benefícios de qualquer natureza para participação no estudo. Todas as despesas relacionadas serão arcadas pelos responsáveis dessa investigação. Vossa instituição estará livre em qualquer fase da pesquisa para se recusar a participar ou para retirar sua anuência, sem prejuízos adicionais para a mesma. Qualquer dúvida, favor entrar em contato através do e-mail: [camilarodrigues.edf@gmail.com](mailto:camilarodrigues.edf@gmail.com) e/ou pelo telefone (38) 99182-2852 ou através do Comitê de Ética em Pesquisa da UFMG (COEP), localizado na Av. Antônio Carlos, 6627 - Unidade Administrativa II, 2º Andar, sala 2005 - (0xx31) 3409-4592.

Antecipamos agradecimentos  
Camila de Oliveira Rodrigues – Mestrando  
Prof. Dr. José Alfredo Oliveira Debortoli – Orientador da pesquisa

---

**Via para a Instituição**

Eu, \_\_\_\_\_,  
representante da Instituição \_\_\_\_\_,  
estou ciente da pesquisa intitulada “Educação Física na Educação Infantil: um convite às professoras para pensar o ensino de Educação Física na Rede de Educação Municipal de Janaúba – MG”, realizada pela pesquisadora do Mestrado Profissional em Educação e Docência da FAE/UFMG sob orientação do pesquisador da EEEFTO/UFMG, e concedo anuência formal para a coleta de dados.

Janaúba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2019

---

Assinatura