

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

Raihane Matias Barbosa Bemfica

PROFESSORAS PEDAGOGAS E AS DIMENSÕES DO CORPO E DO MOVIMENTO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades, encontros e partilhas

Belo Horizonte
2024

Raihane Matias Barbosa Bemfica

**PROFESSORAS PEDAGOGAS E AS DIMENSÕES DO CORPO E MOVIMENTO NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades, encontros e partilhas**

Versão Final

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado profissional em Educação e Docência da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito final à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Física

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Camila da Silva

Belo Horizonte
2024

B455p
T

Bemfica, Raihane Matias Barbosa, 1992-
Professoras pedagogas e as dimensões do corpo e do movimento na
educação infantil [manuscrito] : possibilidades, encontros e partilhas / Raihane
Matias Barbosa Bemfica. -- Belo Horizonte, 2024.
94 p. : enc., il., color.

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

Orientadora: Giovanna Camila da Silva.

Bibliografia: f. 81-86.

Apêndices: f. 87-94.

1. Educação -- Teses. 2. Professores de educação física -- Formação --
Teses. 3. Professores de educação física -- Prática de ensino -- Teses.
4. Professores de educação física -- Experiência -- Teses. 5. Educação física para
crianças -- Teses. 6. Educação física -- Estudo e ensino (Ensino fundamental) --
Teses. 7. Professores -- Formação -- Teses. 8. Santa Luzia (MG) -- Educação --
Teses.

I. Título. II. Silva, Giovanna Camila da, 1981-. III. Universidade Federal de
Minas Gerais, Faculdade de Educação.

CDD- 370.71

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

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



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FAE - COLEGIADO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DA ALUNA RAIHANE MATIAS BARBOSA BEMFICA

Realizou-se, no dia 20 de dezembro de 2024, às 13:30h, Sala 3116, da Universidade Federal de Minas Gerais, a 581ª defesa de dissertação, intitulada PROFESSORAS PEDAGOGAS E AS DIMENSÕES DO CORPO E DO MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES, ENCONTROS E PARTILHAS, apresentada por RAIHANE MATIAS BARBOSA, número de registro 2022658978, graduada no curso de EDUCACAO FISICA, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA, à seguinte Comissão Examinadora: Prof^o(a). Giovanna Camila da Silva - Orientador(a) (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Admir Soares de Almeida Junior (Universidade Federal de Minas Gerais), Prof^o(a) Tulio Campos (Universidade Federal de Minas Gerais).

Título do recurso educacional:

Vídeo-cartas pedagógicas: um convite à reflexão sobre a Educação Física, o corpo e o movimento na educação infantil.

A Comissão considerou a dissertação:

☒ (X) Aprovada

☐ () Reprovada

Finalizados os trabalhos, lavrei a presente ata que, lida e aprovada, vai assinada por mim e pelos membros da Comissão.

Belo Horizonte, 23 de maio de 2024.

Prof^o(a). Giovanna Camila da Silva (Doutora)

Prof^o(a) Admir Soares de Almeida Junior (Doutora)

Prof^o(a). Tulio Campos (Doutor)



Documento assinado eletronicamente por **Tulio Campos, Professor Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/02/2025, às 09:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Giovanna Camila da Silva, Professora do Ensino Básico Técnico Tecnológico**, em 26/02/2025, às 09:40, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Admir Soares de Almeida Junior, Professor do Magistério Superior**, em 06/03/2025, às 14:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3821879** e o código CRC **59FA48C7**.

AGRADECIMENTOS

Quem diria que esta seria a parte mais difícil de escrever de todo este trabalho. Mas vamos lá. Um filme se passa em minha cabeça dessa longa jornada de 3 anos transformadores neste percurso do mestrado. Agradeço primeiro, á Deus e a vida, que me permitiram chegar até aqui e concluir este árduo processo. A Deus agradeço porque Ele é minha ancora que me mantem firme, á vida agradeço porque foi ela que me impulsionou, desde criança, a querer estudar, o máximo que eu pudesse, a despeito de todas as condições impostas pelo meu contexto de vida. Agradeço á vida também por ter me presenteado com um marido, amigo, companheiro, que nunca jamais soltou minha mão, que não me deixou desistir jamais e que viveu comigo todos os processos do mestrado, até chegar aqui. Essa conclusão jamais aconteceria sem sua parceria Thalles, que é meu presente diário. Obrigada meu amor! Agradeço a todas as professoras incríveis que embarcaram comigo na jornada desta pesquisa, e se dedicaram, com uma generosidade que jamais vou esquecer. Carol, Nanda e Sabrina, minha gratidão eterna por terem feito esta pesquisa acontecer! Agradeço também a todos os docentes que me construíram, desde minha infância, até a pós graduação, sendo referencias e inspirações para mim. Obrigada! Obrigada Amarildo Bob! Obrigada aos colegas do Promestre e aos professores que me ajudaram a constituir minha pesquisa. Obrigada a meus amigos, irmãos, que nunca me deixaram, Isabela e Marlon, que me ajudam a nunca me perder de mim, com nossa irmandade que beira a 2 décadas. Amo vocês! NIIIR! Obrigada á todos os amigos, que acreditaram em mim, e também nunca me deixaram desistir. Obrigada a minha família, meus pais Erodi e Sonia, minhas irmãs, sobrinhos e sobrinhas. Vocês são tudo de mais valioso que tenho na vida. Agradeço também a minhas colegas de profissão, que participaram desta pesquisa diretamente ou indiretamente, me ouvindo, me apoiando, dando ideias. Vamos sempre juntas! Um agradecimento especial e do tamanho do mundo seria pouco para minha orientadora incrível, Giovanna, que topou entrar comigo nesta jornada, jamais soltou minha mão e me encorajou do início ao fim. Obrigada Gi, por tudo! Agradeço principalmente, a Catarina, minha filha, que veio para mim como um lindo presente no meio do percurso do mestrado, e me ensinou toda a força e significado que existe em uma mulher, em todos os sentidos. Foram muitos e muitos dias escrevendo enquanto a vigiava na babá eletrônica, ou até mesmo com ela em meu colo. Ela nem sabe, mas ela foi o principal motivo para que eu não desistisse desse processo. Eu te amo minha filha!

“Acabou? Acabou?
Palavras voam.
Mas ficam, permanecem
Meu canto acabou-se agora?
O chão não importa mais
Eu quero mesmo
É me derreter neste mar de amor e dor
Brotar feito flor bonita
Livre, no teu jardim
Sem nenhuma máscara
Ou corrente
Sem nenhum pensamento medíocre
Com vontade enorme
De não te deixar na esquina
Nem nos becos sem saída.
Acalanta com ternura
Meu ser adulto
Já fincado no chão
E ainda que o sol
Esteja bastante quente/ardente
Dá-me asas de novo
Que eu quero voar.”
(Amarildo Alexandre Alonso do Carmo)

Resumo

A problematização desta pesquisa surge a partir de meu cotidiano como professora de Educação Física na educação infantil, no município de Santa Luzia- MG. Através do convívio com as professoras regentes, de trocas e questionamentos, as questões levantadas nesta pesquisa começaram a tomar forma. Algumas perguntas surgiram, como qual o lugar da Educação Física na educação infantil, como ela se organiza e é compreendida nesta etapa e no fundamental 1, e como aspectos ligados ao corpo e ao movimento são entendidos pelas professoras que atuam com crianças pequenas. Sendo assim, este estudo tem como objetivos: identificar quais compreensões as professoras pedagogas da rede municipal de ensino do município de Santa Luzia, participantes desta pesquisa têm sobre a Educação Física, o corpo e o movimento; discutir os sentidos dados à Educação Física a partir das experiências destas docentes enquanto alunas da educação básica; repensar aspectos da educação do corpo na escola; desenvolver uma série de encontros formativos através de um grupo focal. Esta pesquisa desenvolveu, portanto, encontros formativos com 3 professoras pedagogas que atuam na rede Municipal de Ensino de Santa Luzia, na etapa da educação infantil e no fundamental 1. Estes encontros tiveram como temas condutores: como foram as experiências de movimento que as marcaram durante a infância ; como foi a Educação Física vivenciada por elas na escola; como foi a formação nos cursos de pedagogia e como a temática do corpo e movimento foi abordada, Destes momentos foi possível evidenciar compreensões diversas que estas professoras têm sobre a Educação Física, e uma delas foi a de que a Educação Física atua na escola e na educação infantil com um forte viés no desenvolvimento motor. A metodologia utilizada foi a de formação entre pares, entendendo os encontros formativos como momentos únicos de compartilhamento de vivências e ideias, tomando o caráter formativo que emerge disto. Também foi considerada a potência da conversa enquanto instrumento metodológico, destacando mais uma vez os momentos formativos vividos durante os encontros. Como recurso educacional, foram desenvolvidas uma série de vídeo-cartas, que apresenta trechos dos encontros com as professoras, permeada pela narrativa da autora que se desdobra em um convite a reflexão e a contínua colaboração entre professoras de Educação Física e pedagogas.

Palavras-chave: Educação Infantil; Educação Física; Pedagogia; Formação Docente.

Abstract

The problematization of this research arises from my daily life as a Physical Education teacher in early childhood education, in the city of Santa Luzia- MG. Through interaction with the teaching staff, exchanges and questions, the questions raised in this research began to take shape. Some questions arose, such as what is the place of Physical Education in early childhood education, how it is organized and understood at this stage and in primary 1, and how aspects linked to the body and movement are understood by teachers who work with young children. Therefore, this study aims to: identify what understandings the pedagogical teachers from the municipal education network in the city of Santa Luzia, participants in this research, have about Physical Education, the body and movement; discuss the meanings given to Physical Education based on the experiences of these teachers as basic education students; rethink aspects of body education at school; develop a series of training meetings through a focus group. This research therefore developed training meetings with 3 pedagogical teachers who work in the Municipal Education Network of Santa Luzia, in the early childhood education stage and in elementary school. These meetings had the following guiding themes: how were the movement experiences that marked them during childhood; how was the Physical Education experienced by them at school; what the training was like in the pedagogy courses and how the theme of body and movement was approached. From these moments it was possible to highlight different understandings that these teachers have about Physical Education, and one of them was that Physical Education operates at school and in Early childhood education with a strong bias towards motor development. The methodology used was peer-to-peer training, understanding training meetings as unique moments of sharing experiences and ideas, taking on the formative character that emerges from this. The power of conversation as a methodological instrument was also considered, highlighting once again the formative moments experienced during the meetings. As an educational resource, a series of video letters were developed, which presents excerpts from the meetings with the teachers, permeated by the author's narrative that unfolds into an invitation to reflection and continuous collaboration between Physical Education teachers and pedagogues.

Keywords: Early Childhood Education; Physical education; Pedagogy; Teacher training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Tabela 1: Planejamento dos encontros	43
Figura 1 - Desenho feito pela professora Sabrina, que retrata o jogo rouba-bandeira	53
Figura 2 - Desenho feito pela professora Carol, que retrata a brincadeira escravos de Jó	54
Figura 3 - Desenho feito pela autora, que retrata o jogo de peteca e andar de bicicleta	54

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CME	Conselho Municipal de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MG	Minas Gerais
PET	Programa de Educação Tutorial
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
UMEI	Unidade Municipal de Educação Infantil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

1	DE ONDE TUDO COMEÇA, E PARA ONDE VAI	11
1.1.	No princípio, bem no princípio.....	11
1.2.	Minha formação.....	12
1.3.	A mulher que é pesquisadora-professora-mãe.....	20
2	INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL	23
3	EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	31
4	FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PEDAGOGAS	38
5	PERCURSO METODOLÓGICO	41
5.1.	Os sujeitos da pesquisa. Quem são elas?	45
6.	A FORMAÇÃO ATRAVES DOS ENCONTROS	49
	Encontro I - Do espírito da pesquisa: Acolhimento, Partilha, Experiências	49
	Encontro II - Que Educação Física vivenciei quando aluna da educação básica?	55
	Encontro III - A trajetória na formação em pedagogia	60
	Encontro IV - Como está a Educação Física hoje em minha escola de atuação	62
6.1.	O encontro presencial: experimentando e fruindo.....	67
7	OUTRAS REFLEXÕES	71
7.1.	Os sentidos dados a Educação Física, a criança, ao movimento	71
7.2.	Desinvestimento pedagógico	75
7.3.	Formação de Professoras: currículo, desafios e possibilidades	78
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	82
	REFERÊNCIAS	841
	APÊNDICE - CARTA 1.....	90
	APÊNDICE - CARTA 2.....	91
	APÊNDICE - CARTA 3.....	93
	APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	94
	APÊNDICE 5 - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos.....	97

1 DE ONDE TUDO COMEÇA, E PARA ONDE VAI

1.1. No princípio, bem no princípio...

Lembro-me de que tudo sempre se tornava um grande jogo para mim. Pela manhã, corria com meu pai ou o acompanhava enquanto pedalava de bicicleta. “Vou conseguir chegar até o destino, sem parar para descansar? Temos que passar pela BR antes que o sol saia por completo no céu”. Eu sempre me desafiava de alguma forma. O jogo preferido na escola era a queimada, eu era *expert*. Na rua, passava a tarde inteira jogando peteca. As palmas das mãos tinham até calos. Só quando a mãe chamava para entrar, que eu sentia a mão arder e o cansaço bater. Assim foi com todas as vivências corporais a que tive acesso, eu as explorava ao máximo. Brincar na rua, correr, andar de bicicleta, jogar peteca, brincar na rua mais uma vez, incansavelmente.

Na adolescência, tive a oportunidade de experimentar práticas circenses em um ambiente não formal de educação. Pude explorar as várias possibilidades do circo: a música; o teatro e o *clown*; as práticas de risco como acrobacias aéreas, trapézio, corda-bamba; a manipulação de objetos como malabares diversos e pirotecnia; além das várias funções envolvidas na construção de um espetáculo. Foram anos em que pude experimentar e conhecer o mundo do circo, que é tão vasto e complexo.

Na adolescência, tive a oportunidade de experimentar práticas circenses em um ambiente não formal de educação. Pude explorar as várias possibilidades do circo: a música; o teatro e o *clown*; as práticas de risco como acrobacias aéreas, trapézio, corda-bamba; a manipulação de objetos como malabares diversos e pirotecnia; além das várias funções envolvidas na construção de um espetáculo. Foram anos em que pude experimentar e conhecer o mundo do circo, que é tão vasto e complexo.

Estas experiências foram decisivas para que eu compreendesse as múltiplas possibilidades que o movimento humano proporciona, o que me levou a escolher a Educação Física como curso de graduação e profissão. Na época, obviamente, esta clareza não existia, foi uma construção e vastas descobertas. Eu só sabia que gostava da ideia de explorar o movimento humano, em suas infinitas possibilidades. Lanço mão dessas memórias, e outras também surgirão ao longo desse texto, porque enquanto faço este movimento de ir e vir, me localizo no presente. As experiências corporais que trazemos em nossa memória e em nosso corpo podem

constituir, antes de tudo, nossa primeira formação. Souza (2021), em seu trabalho sobre a experiência com professoras¹ do curso de pedagogia de uma universidade, diz que:

[...] as histórias de vida e as memórias vividas pelos corpos de cada estudante são tomadas enquanto perspectiva de formação e de autoformação, por buscar a ampliação do campo epistemológico, do panorama histórico a partir dos percursos de vida na formação de professores/as (Souza, 2021, p.312).

Estas memórias são tomadas como ferramentas para que as vivências passadas sirvam para criar novos espaços de reflexão sobre a corporeidade (Souza, 2021). Este movimento de relembrar e até reviver as experiências pode se mostrar como um caminho possível para que a formação da professora seja um movimento orgânico e contínuo, tomado de consciência e criticidade. A intenção aqui é, por tanto, destacar que este movimento contínuo de se reconhecer em suas experiências - abrindo possibilidades de experimentações também no presente - sejam formativas e, mais do que isto, contribuam para que a docência que exercemos no presente seja dotada de senso crítico e compromisso com a liberdade.

1.2. Minha formação

“A docência é a única profissão em que você já é, antes de ser”. Escutei essa frase de um professor durante o curso de graduação e sempre refleti sobre ela. A profissão de ser professora é a única em que temos referências vastas, concretas e bem detalhadas, já que passamos alguns anos de nossa vida na escola, tendo como referência direta a professora. Durante a educação básica, tive professoras que tiveram papel decisivo em minha escolha, mais tarde, pela docência.

A Professora Cida, a quem eu presenteava, quase que diariamente, com uma flor colhida de qualquer lugar, como forma de agradecer pela doçura e pelo acolhimento em tempos de uma educação bastante rígida. O Professor André, que lecionava história, tinha um antigo projeto na escola de cultivo e manutenção de uma enorme horta, e também de cultivo de mudas de árvores diversas. E qual não foi minha grata surpresa quando pude, 10 anos mais tarde, voltar à escola e vê-la cheia de árvores enormes e saudáveis, que eu ajudei a plantar. O Professor Murilo, que lecionava química, mas nos dava dicas de livros diversos, falava sobre todos os assuntos, e se mostrava completamente satisfeito de estar na sala de aula e nos ouvir. O Professor Amarildo, autor do texto de abertura deste trabalho, que com suas práticas transversais ia muito além do ensino da língua portuguesa, e usava como ferramenta as diversas linguagens existentes. Dentre

¹ Durante todo este texto, assumo o gênero da palavra professora, no feminino, entendendo que este é um movimento para trazer legitimidade ao ofício que é constituído em sua maioria por mulheres, e também me localizando neste cenário.

elas, o canto e o teatro de quadra², usando obras literárias como plano de fundo para espetáculos riquíssimos que me marcaram para sempre. Estes são alguns dos docentes em que eu me inspiro e, até hoje, tenho como referências.

Não quero aqui dar um sentido romântico à docência, e mais tarde descobrir, no campo de trabalho, que este sentido está longe de ser real. Compreendo que a docência é permeada, antes de tudo, por muita luta, muita dedicação e por um compromisso que está acima dos percalços que surgem. Pensar nas possibilidades para além do que está posto sinaliza o compromisso com a educação de forma plena e, acima de tudo, de forma libertadora.

No curso de graduação em Educação Física na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), algumas disciplinas tinham como proposta o exercício de apurar nosso olhar, através de reflexões e discussões sobre o percurso da Educação Física no Brasil, suas particularidades e seu lugar na sociedade, suas produções e impactos enquanto produção cultural, seus sentidos e significados e como estes se modificam continuamente.

Durante outras disciplinas, em que a formação docente era mais diretamente debatida, pude compreender como se dá a organização do sistema educacional, e o lugar que a Educação Física ocupa nele. Neste período, foi inevitável não considerar minha vida escolar, enquanto aluna participante e ativa nos movimentos, relembrar como se deu o percurso para que eu escolhesse à docência como caminho de vida.

Ao longo das disciplinas que tinham o foco no aprendizado da metodologia de ensino dos esportes, danças, lutas *etc.*, a proposta era que compreendêssemos as particularidades dessas manifestações do movimento humano na sociedade e as utilizássemos como possibilidade educativa. Pude compreender a Educação Física nas diferentes etapas do ensino na educação básica, e aqui se iniciou meu fascínio com a Educação Física na educação infantil. Recebo então, como tarefa de uma destas disciplinas, a construção de uma proposta de projeto de ensino, em uma escola específica para a faixa etária, que era uma Unidade Municipal de Educação Infantil (UMEI). Pude observar como o caminho para a consideração da educação infantil como provedora de direitos seria desafiador, devido à minha pouca aproximação com o ensino para crianças pequenas. Mais desafiador ainda seria, mais tarde, compreender esse caminho, fazer parte do mesmo, levando comigo as especificidades que a Educação Física propõe.

² O teatro de quadra é definido por Carmo (2021) como “um trabalho de construção de processos criativos em teatro, realizado com alunos da educação básica e que ocupa a quadra das escolas para o seu processo de construção, experimentação, apresentação, reflexão e descobertas” (p.37).

Também em minha formação, pude fazer parte do Programa de Educação Tutorial (PET) e estive inserida no cotidiano escolar a partir de um outro lugar. Consideramos elementos da comunidade onde a escola estava inserida e pudemos fazer um levantamento de quais eram as condições de saúde e infraestrutura básicas em que os alunos se encontravam. A partir deste levantamento, realizávamos ações educativas voltadas para a promoção de hábitos de saúde, para a compreensão do conceito de saúde de forma ampla e integral. Conceito este que perpassa por lugares e profissionais diversos, e a atividade física, na escola ou fora dela, representa uma importante possibilidade para compor este cenário de saúde. Neste período, pude entender a representação da escola naquela comunidade e como, dentro dela, se refletem muitos elementos presentes no contexto da comunidade.

Chegando aos estágios curriculares obrigatórios, fui convidada, em um primeiro momento, a, através do exercício da observação, estar inserida na escola com o olhar docente para compreender seus tempos e lugares, o espaço da Educação Física, o fazer pedagógico e suas emergências, suas ferramentas e estratégias didáticas. Isto, considerando contextos diferentes: a escola pública e a escola privada. Aqui pude observar algumas discrepâncias entre os dois contextos, e como os desafios eram diferentes. Na escola pública em que estive presente, havia desafios como a falta de ferramentas básicas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas do dia a dia e uma certa resistência em considerar a Educação Física como possibilidade para a produção de saberes diversos, através do movimento, e não somente nas práticas mais difundidas (como os esportes coletivos). Por outro lado, na escola privada onde estive, pude observar como a Educação Física era considerada e como fazia parte da cultura escolar, sendo muitas vezes compreendida somente como momento de recreação, o que muitas vezes fragmentava as possibilidades de construção do conhecimento. Mas, em ambas as realidades, entendi que a formação continuada nem sempre é possível para os professores.

Durante o estágio de regência, a proposta era que participássemos ativamente, não só na construção do processo pedagógico, mas também na didática no dia-a-dia. Aqui, pude vivenciar o lugar da Educação Física, do professor, seus desafios e suas limitações, e também as delícias, a consolidação das propostas de ensino construídas durante um período, os processos de avaliação e enfim, os recomeços. Entender o lugar da Educação Física no cotidiano da escola me fez perceber que existe um caminho a ser trilhado para sua legitimação e seu reconhecimento enquanto linguagem. Meu trajeto e atuação profissional.

Quando ingressei na prefeitura de Santa Luzia, no ano de 2018, estive em duas escolas em que funcionavam a educação infantil e o ensino fundamental 1. E, desde então, sempre priorizei trabalhar em escolas que ofereçam a educação infantil. Na organização do município,

existem escolas que ofertam o fundamental 1, em outras existe o fundamental 1 e a educação infantil e, ainda, as UMEI's, que possuem exclusivamente a educação infantil. Encontrei em Santa Luzia uma realidade diferente do município de Belo Horizonte, por exemplo. Ali, a Educação Física está garantida desde a educação infantil ao ensino médio, tendo, em todas as etapas e modalidades, o professor com formação em Educação Física como o responsável pela disciplina curricular. As primeiras UMEIS foram criadas, segundo consta na lei municipal Nº 1433, de 21 de junho de 1991, quando instituições anteriormente privadas ou filantrópicas passaram a se integrar ao sistema público de educação do município. Na ocasião da lei citada, 3 unidades de ensino foram criadas, substituindo os nomes das escolas privadas por nomes antecédidos de “Unidade Municipal de Educação Infantil”³.

Em conversa com um colega professor de Educação Física do município, recém aposentado, busco saber como foi a presença da Educação Física na educação infantil desde o início. Ele conta que entrou na rede no ano de 1995, e que a Educação Física esteve presente na educação infantil e no fundamental 1 no mínimo desde quando ele ingressou no município. Ele diz que existiam poucas unidades de educação infantil públicas, e como já existia o professor de Educação Física no fundamental 1, ele estava presente também na Educação Infantil. Segundo ele, nas escolas onde o professor de Educação Física não estava presente, seria por questões de falta de profissionais ou falta de processos seletivos que contratassem estes profissionais, e que isso foi se modificando à medida que os concursos públicos eram realizados. Vale lembrar que este contexto difere, por exemplo, do município de Belo Horizonte, onde a Educação Física só é regulamentada tendo a exigência do professor formado em Educação Física através da lei 10946, de 11 de julho de 2016, e sendo efetivamente implementada no ano de 2023.

Apesar desta presença da Educação Física e do professor desta disciplina, ela ainda é mal compreendida, e de muitas formas, e na educação infantil isto é mais acentuado ainda. Momento de descanso da professora regente, recreação, psicomotricidade predominante, momento de aula livre, foram algumas compreensões de Educação Física que encontrei ali.

Enquanto eu me localizava como professora de Educação Física na educação infantil, foram surgindo perguntas e estranhamentos, durante conversas e trocas no dia a dia com as professoras pedagogas, as chamadas regentes de turma. Foi necessário que eu compreendesse que a dinâmica de organização daquela etapa de ensino era diferente, ou melhor, deveria ser. Constatei então que não é interessante organizar os saberes na educação infantil de forma

³ Diferente do contexto da cidade de Belo Horizonte, por exemplo, onde as unidades municipais de educação infantil passaram a ser escolas municipais de educação infantil, conforme a Lei 11.132 de 2018.

fragmentada. A Educação Física, assim como os outros saberes, deve ser pensada por e com todos, e este movimento integrativo nem sempre acontece.

Não há como exigir o mesmo resultado e a mesma dinâmica que se exige nas etapas de ensino sequenciais. O tempo, a compreensão da própria escola, o se localizar no mundo, a compreensão de si e do outro são diferentes nas crianças pequenas. Sarmento (2007) diz que “a infância é, ao mesmo tempo, uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância” (p.28). Desta forma, este estranhamento me atravessou: como podemos fazer o movimento de pensar a educação infantil e a Educação Física nela, de forma que a criança e a infância sejam as protagonistas?

Ademais, o corpo da criança ainda é tratado e considerado na escola de formas equivocadas. Na realidade que encontrei, era dever quase exclusivo da Educação Física proporcionar alguma “liberdade” para as crianças. O movimento dos pequenos é o tempo todo podado, fiscalizado e desencorajado. A arquitetura da escola não é, em sua maioria, pensada para as crianças pequenas. Muitas vezes, não existem espaços adequados para que elas se desloquem livremente. Elas são incentivadas, na maior parte do tempo, a se aquietar, a sossegar, a falar baixo, a não correr. Mais tarde, eu entenderia que isto vem de uma gênese mais profunda. Este entendimento se deu, em grande parte, através das contribuições da disciplina do mestrado sobre prescrições e práticas de educação do corpo na escola, em que discutimos e conhecemos, e como, historicamente, o corpo da criança foi e é tratado e entendido na cultura escolar, os elementos dos processos educativos e as práticas de educação do corpo presentes na escola.

Soares (2021) assevera que, através de ações sutis do cotidiano, a educação do corpo se mostra e vai se estruturando, em um conjunto de relações e práticas que só podem ser vistas com um olhar atento, por serem tão normatizadas. Nesse sentido, compreender os modos e mecanismos que perpassam pelo corpo da criança na escola se faz necessário para que, assim, se consiga um maior entendimento dos processos educativos e suas construções cotidianas, e como isso é manifesto no corpo da criança.

Devo ressaltar aqui que as perguntas e estranhamentos foram surgindo ao longo da minha prática, através de observações, questionamentos e percepções. Compreender como se organiza um sistema de ensino, enquanto se constrói sua própria prática pedagógica, é uma tarefa complexa, em contínua modificação. Ademais, ao fazer o movimento de pesquisar, no mestrado profissional, minha compreensão sobre a maioria das questões ligadas à escola, à educação infantil e à Educação Física foi apurada. Minha própria vida mudou e sofreu ajustes.

Eu atuava em Santa Luzia em um regime trabalhista de contrato, e isso mudou quando assumi em 2023 o cargo efetivo, através de concurso público (com muito orgulho!). Também assumi um cargo efetivo no mesmo ano, na prefeitura de Belo Horizonte, onde encontrei uma realidade completamente diferente para a Educação Física. Por exemplo, não existe a obrigatoriedade do professor de Educação Física na educação infantil e, há pouquíssimo tempo, também não existia no primeiro ciclo do ensino fundamental. Isso tudo me leva a pensar também sobre as condições de trabalho que são oferecidas às professoras e sobre as diferenças na formação inicial delas.

Reunindo estas questões e incômodos, começo a entender que a qualificação da prática docente deve se dar em um movimento contínuo. Que a compreensão sobre o papel da Educação Física na educação infantil é essencial para que a compreensão da própria educação infantil se dê de forma ampla. Decidi, então, formalizar estas questões e organizá-las dentro das possibilidades.

Um dos estranhamentos observados por mim foi que, no dia a dia da escola em Santa Luzia, as professoras possuem uma dificuldade de compreender como os saberes relacionados ao corpo da criança e à Educação Física se estabelecem na educação infantil. Entendo que isto se dê, talvez, por existir na rede a professora de Educação Física, e tudo que seja ligado ao corpo e ao movimento, no entendimento das professoras, deve ser “tarefa” exclusiva da Educação Física. E isto é expresso em ações do dia a dia, com falas específicas, hábitos de “ameaçar” o aluno com a retirada da participação dele da aula caso ele não faça as tarefas em sala de aula, por exemplo. Esta ação dá pistas sobre a legitimidade da Educação Física e a compreensão do sentido compensatório dado a ela, como se fosse um momento de diversão, por exemplo, e por isso, deve ser negociado e merecido. Vaz (2002) diz que:

A Educação Física escolar reúne, no fundo, apenas uma parte - ainda que extremamente importante - do conjunto de técnicas corporais e cuidados com o corpo em ambientes educacionais. Essas técnicas e cuidados vão para muito além dela, e precisamos analisá-los de forma conjugada, com olhar interdisciplinar (Vaz, 2002, p.92).

A não compreensão dos saberes da Educação Física e suas possibilidades pode resultar em um trabalho pedagógico solto e desconexo, sem que os diversos saberes sejam trabalhados em conjunto e em sua totalidade, sem pensar no projeto da educação infantil como um todo. Desta forma, esta pesquisa gira em torno de questões como: quais as compreensões as professoras pedagogas participantes deste estudo possuem sobre a Educação Física, o corpo e o movimento das crianças pequenas? A vivência anterior experienciada por elas, quando crianças e quando alunas da educação básica, contribui para estas compreensões? Desta forma,

um dos objetivos desta pesquisa é identificar quais compreensões as professoras têm sobre a Educação Física na educação infantil, e que essa compreensão seja ampliada. A principal aposta deste trabalho é constituir experiências formativas para e com as professoras pedagogas de uma escola de educação infantil de Santa Luzia, apostando que esse processo de formação entre pares pode ampliar o olhar sobre a Educação Física, o movimento e o corpo.

A ausência de compreensão das possibilidades da Educação Física pode refletir também em como o corpo da criança é tratado no dia a dia na escola. Práticas pedagógicas cotidianas, usos e significados dos espaços, comportamentos que são tolhidos, são algumas dimensões em que é possível observar como o corpo é constantemente silenciado e educado na escola, e estes comportamentos se consolidam à medida que o processo de escolarização vai avançando. Refletir sobre estes processos que o corpo da criança passa na escola, sobre como os diferentes saberes relacionados ao corpo se constituem na educação infantil, e sobre como a Educação Física se estabelece, constitui outros objetivos desta pesquisa.

Como uma mulher, trabalhadora, filha, amiga, profissional (e, mais recentemente, mãe), ousaria se tornar também, pesquisadora? Pesquisar, escrever, o fazer acadêmico, a intelectualidade pareciam tão distantes. Passei por uma formação na graduação bastante penosa e cansativa, por conta das minhas condições de vida para investir na minha formação. Saio da graduação com a sensação de que poderia ter aproveitado melhor tudo que a universidade me oferecia. Mas, me diga, como aproveitar uma oportunidade, quando seu deslocamento para a universidade era de, no mínimo, quatro horas por dia, quando havia a necessidade de trabalhar e fazer estágios remunerados diversos, mesmo estando em um curso de horário integral? À noite, eu ainda ia para os estágios ou trabalho. No dia seguinte, imagina se eu teria energia para conseguir estar na aula novamente, às sete da manhã... Por que digo isso? Porque saio da universidade entendendo a academia como algo quase canônico. Somente alguns são aptos a produzir alguma coisa e conseguem se dedicar, diante das exigências colocadas para pesquisar.

Durante o processo de seleção para o mestrado profissional, que foi desafiador, pude perceber que o movimento de escrever e pesquisar seria, ou deveriam ser, movimentos cotidianos e comuns. Compreendo isto quando leio Gloria Anzaldúa, em sua Carta para Mulheres Escritoras (1981), com a qual tive contato durante o primeiro semestre no mestrado, e que diz sobre o movimento de escrever vivido por mulheres:

Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever, coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome.

Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você (Anzaldúa, 1981, p.165).

Gloria Anzaldúa nos apresenta nessa obra o quão importante, transgressor e representativo pode ser o ato de escrever, feito por mulheres, em suas mais variadas condições: mulheres de cor, mulheres trabalhadoras, mulheres oprimidas, mulheres que são diversas. Quando tenho acesso a esta carta, me conecto pela primeira vez com uma escrita muito íntima, aquecida, palatável. E, sim, esta escrita é considerada e valorizada como uma produção legítima. A partir dela, me conecto com escritoras como Gloria Anzaldua, Gayatri Spivak e Ângela Davis, que têm em seus modos de escrita, em suas metodologias, em suas produções, a expressão maior de vivências de pessoas que não existiam para a academia.

Desta forma, quando reúno minhas questões, as formalizo, faço o processo de ingresso no mestrado e adquiro o hábito de pesquisar, é que percebo que meu “modo pesquisadora” já existia e que ele não é desligado. Então, eu me organizo, apuro o meu olhar, ajusto os óculos. E meu primeiro desafio é aceitar que minhas questões são relevantes e necessárias. São questões que partem de uma mulher periférica, professora, e isto conversa com muitas realidades.

Desde então, assumo o hábito de repetir, quase como um mantra, afirmações positivas. Eu estou em minha pesquisa, eu vivo e a construo todos os dias. Eu quero devolver alguma coisa, quero modificar, propor, incomodar. Como professora, compartilho, faço mediação, construo, ajudo a descobrir. E quero isso para minhas colegas professoras. Eu acho isso importante, relevante, pautável, útil, necessário e bom. Eu estou dedicando parte da minha vida, do meu tempo, da minha energia para isso, porque eu acredito. Meu projeto é necessário. Minhas questões são relevantes, meu olhar não é qualquer coisa, minhas questões são legítimas.

Confesso que, para desempenhar mais um papel, o de mulher trabalhadora, e que desempenha também um papel intelectual como docente, existem desafios gigantescos. Para além do que isso toma de energia e tempo diários, digo aqui de como este (mais um) papel é imbuído de representatividade e significado. A mulher que trabalha, cuida da vida, se desdobra em vários lugares e assume também o lugar de produtora de conhecimento, carrega em si uma responsabilidade de representação. Como diz a autora Spivak (1985):

É, principalmente, à mulher intelectual que seu apelo final se dirige - a ela caberá a tarefa de criar espaços e condições de autorrepresentação e de questionar os limites representacionais, bem como seu próprio lugar de enunciação e sua cumplicidade no trabalho intelectual (Spivak, 1985, p.18).

Que mais este espaço de representação conquistado por mim, o de mulher intelectual, consiga cumprir seu propósito primário e essencial: ouvir professoras, mulheres trabalhadoras, que se dedicam a ensinar crianças pequenas, e mais que ouvir, caminhar juntas, no fazer do dia

a dia, de mãos dadas, para que não se perca de vista as apostas que fazemos todos os dias na educação e emancipação das crianças.

1.3. A mulher que é pesquisadora-professora-mãe

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém, neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida (Anzaldúa, 1981, p.234).

E, de repente, uma pausa: ser mãe. A professora, pesquisadora, mulher trabalhadora que eu era/sou, se viu envolta em mais um papel, o de ser mãe. Precisei reorganizar minha dinâmica de trabalho, acadêmica, familiar, para este processo que me modificou profundamente. Pude vivenciar (e vivencio todos os dias) a potência de ser mulher. Em meu corpo, em meu ser na vida, em gerar outra vida, parir, transgredir. E, repito, isto me modificou profundamente.

Consigo hoje, enquanto vivo a maternidade, compreender mais um papel que a mulher assume, e todos os desafios que dele vêm. E como isso modifica minha pesquisa, meu olhar, meu trabalho? Hoje consigo compreender, em outra dimensão, como disse acima, a potência da mulher trabalhadora, professora, periférica, intelectual, pesquisadora, mãe. E estando em todos estes lugares, compreendo como ainda sofremos, de várias formas, em todos eles.

A academia ainda carece de iniciativas efetivas para receber mães, gestantes e puérperas na graduação e na pós-graduação. As burocracias não consideram a pesquisadora que quer ser mãe, ou que necessita de um percurso de formação diferenciado. Enfrento alguns desafios no mestrado, desde dificuldade em cumprir o cronograma da minha pesquisa, e também ter um pedido de tratamento especial em uma disciplina não cumprido como eu acreditava ser de uma forma justa, mesmo estando grávida de nove meses e em seguida recém parida.

Os entraves vividos por mim durante a gestação no mestrado me fizeram, por muitas vezes, ter a certeza de que eu não daria conta de concluir minha pesquisa. Que ali não era meu lugar. Estar na academia, por si só, representa um ato transgressor. Por mais que exista, em alguns momentos, um movimento para, por exemplo, flexibilizar prazos, e até boa vontade para acolher estes casos especiais, percebo que ainda falta um caminho a ser percorrido, no campo da criação de políticas e ações afirmativas, para que a pós-graduação seja mais acolhedora a mulheres e pessoas que escolhem ter filhos. A academia não foi pensada por e para mulheres. Este espaço tem em seus pilares as mãos de homens brancos, que historicamente definiram como aceito, ou não, o conhecimento produzido por alguns. Uma mulher que escolhe trabalhar,

ir à luta, pesquisar, ser cientista e – também – ser mãe. Algum desses papéis seria dificultado... Que esta escrita consiga contribuir para fortalecer mulheres, professoras, mães.

Recentemente, em 2024, foi sancionada e aprovada a lei nº. 1.741/2022, de autoria da deputada Taliria Petrone, que prevê a prorrogação dos prazos para defesa de mestrado e doutorado, em virtude de parto, nascimento ou obtenção de guarda judicial para fins de adoção. Fiquei surpresa e indignada quando, ao pesquisar sobre este projeto de lei, descobri que foi inspirado após um episódio na Universidade Federal de Ouro Preto, onde a bióloga Ambar Soldevila Cordoba teve a especialização negada por não ter entregue as correções no prazo estabelecido, mesmo tendo defendido a tese e dado à luz 19 dias depois.

Também recentemente, em 2023, a professora e pesquisadora Maria Carlotto, da Universidade Federal do ABC, recebeu um parecer em um processo seletivo de bolsa de produtividade em pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nele dizia que “provavelmente suas gestações atrapalharam essas iniciativas, o que poderá ser compensado no futuro” (Redação Terra, 2024, s/p.), se referindo ao porquê da pesquisadora não ter feito pós-doutorado fora do Brasil, mesmo este não sendo pré-requisito no processo seletivo em questão. Do início ao fim deste trabalho, assumo o gênero feminino quando me refiro às professoras, não somente porque elas constituem a maior presença na educação infantil e na docência, mas também porque é delas, e para elas, que este trabalho se direciona. Que as mulheres pesquisadoras, professoras e mães sejam ouvidas.

Spivak (1985), em seu incrível trabalho “Pode o subalterno falar? ”, usa como enredo a história de uma viúva que não podia se auto representar, duas vezes: por ser viúva e por ser mulher. Ela ressalta que a condição de marginalidade do subalterno é mais agressivamente posta ao gênero feminino, pois a “mulher, como subalterna, não pode falar e, quando tenta fazê-lo, não encontra os meios para se fazer ouvir” (Spivak, 1985, p.17).

Quando as mulheres vivem, em suas jornadas, mudanças como a maternidade, estas ainda encontram dificuldades em serem acolhidas e consideradas, em sua maioria. Trago, portanto, o que a autora nos diz sobre a responsabilidade da mulher intelectual e dos intelectuais de criar mecanismos para que o subalterno se articule e seja ouvido.

O subalterno não pode falar. Não há valor algum atribuído à "mulher" como um item respeitoso nas listas de prioridades globais. A representação não definiu. A mulher intelectual, como uma intelectual, tem uma tarefa circunscrita que ela não deve rejeitar com um floreio (Spivak, 1985, p.165).

Ao invocar o pano de fundo do trabalho da Spivak, destaco como ainda existe um caminho a ser percorrido para a legitimação das mulheres enquanto pesquisadoras, intelectuais, produtoras de saberes, em seus espaços formais, criados por e para homens. E agora mesmo,

enquanto escrevo este texto e vigio minha filha pela babá eletrônica, quero ser lida assim, em primeira pessoa, falando, antes de tudo, de um lugar de solidariedade às mulheres que lerão este trabalho. Que elas se reconheçam e se fortaleçam com minha trajetória, e que tenham absoluta certeza de que, acima de todos os percalços que o mundo nos apresente, somos potentes, e sempre nos reinventaremos e resistiremos. “Encontrem a musa dentro de vocês. Desenterrem a voz que está soterrada em vocês. Não a falsifiquem, não tentem vendê-la por alguns aplausos ou para terem seus nomes impressos” (Anzaldúa, 1981, p.235).

Nesta pesquisa, tive a oportunidade de me conectar com mulheres, mães, trabalhadoras, professoras, que representam bem toda a potência feminina invocada por Spivak. Mulheres que se desdobram entre a vida e à docência, às vezes entrelaçando tudo em uma coisa só, sem deixar de vista a dimensão dos afetos. No decorrer do texto a seguir, faço um movimento de revisão bibliográfica, onde os temas centrais deste estudo são melhor compreendidos, que são a infância e a educação infantil e como as concepções destas contribuem para o olhar sobre a criança; como a Educação Física se insere na educação infantil e quais são suas possibilidades; e como se dá a formação de professoras pedagogas, e quais as propostas deste trabalho como contribuição para esta formação. Também são apresentados os relatos dos encontros formativos que foram desenvolvidos, bem como as análises das temáticas emergidas destes encontros. Nestes encontros e nesta pesquisa, é utilizada a metodologia da formação entre pares, bem como considera a conversa como instrumento metodológico potente para a formação de professoras.

2 INFÂNCIAS E EDUCAÇÃO INFANTIL

É um olhar sobre o ser menor, para o insignificante que eu me criei tendo. O ser que na sociedade é chutado como uma barata – cresce de importância para o meu olho (Manoel de Barros, 1998).

Para compreender os objetos e sujeitos deste trabalho, é necessário que algumas concepções sejam evidenciadas. Uma delas é a de infância, tempo em que a criança, através da interação com o mundo e com seus pares, descobre, atribui significados, constrói sua identidade, produz sentido e cultura. Fazendo-se um exercício de reflexão sobre as múltiplas realidades e possibilidades de se viver a infância, utilizo aqui, então, a palavra infâncias, no plural, em contraponto a concepções que singularizam e universalizam as crianças e as infâncias (Abramowicz *et al.*, 2010, p.9).

As infâncias começam a ser alvo de estudos principalmente com Philippe Aries, em 1960, que traz uma noção histórica da infância e a compreende como construção social. Em seu livro *História social da criança e da família* (1981), ele diz sobre a falta de um sentimento de infância na idade média, o que foi se modificando nos séculos seguintes. (Moruzzi e Tebet, 2010). A criança, agora, não é mais considerada uma “tábula rasa⁴”, e a infância, assim como também a adolescência, passam a ser reconhecidas como uma categoria estrutural da sociedade, e não somente um tempo de permanência provisória.

Sarmento e Pinto (1997) dizem sobre a evolução do pensamento sobre a infância, e dizem que esta evolução se dá também devido ao crescente interesse da sociedade às crianças e à sua educação (p.44). Eles citam como o pensamento, principalmente de Rousseau, influencia, mais tarde, pensadores que procuravam novos métodos de educar, tendo como ideia que a criança é um ser bom, criativo e espontâneo, e que é papel da educação assegurar um desenvolvimento equilibrado destas características (p.44).

Os conceitos advindos da sociologia da infância, frutos da evolução dos pensamentos sobre ela, nos dizem então de infâncias para além da visão “adultocêntrica”, que considera a criança a partir da visão e da expectativa dos adultos (Sarmento, 2008). Estes conceitos falam também sobre a criança não ser considerada um ser-em-devir, e sim, um ser-que-é, na completude de suas competências e disposições, e consideram a infância como categoria estrutural da sociedade, como é anunciado por Aries anteriormente. (Sarmento, 2013).

⁴ Tabula rasa é um conceito expresso por John Locke, em que o ser humano recém-nascido seria considerado uma “superfície de cera maleável, onde os adultos poderiam escrever aquilo que julgavam necessário ao seu desenvolvimento” (Sarmento; Pinto)

No Brasil, outras formas de conceber a criança e a infância começam a surgir. Florestan Fernandes, de modo pioneiro, concebe a criança como produtora de cultura e compreende as culturas infantis como:

o conjunto de relações em que as crianças têm oportunidade de manter contatos pessoais e de interagirem socialmente com outras crianças desenvolvendo rotinas, artefatos, valores e interesses que possibilitam a incorporação de normas e padrões de comportamento em suas personalidades” (Fernandes, 2004).

A infância e a criança, então, saem do campo de saberes, antes exclusivo, da medicina e da psicologia, e adentram a sociologia e a pedagogia, tendo com pensadores destas duas áreas a tentativa de falar da criança e da infância a partir de outras referências (Abramowicz, 2010, p.41).

Já no berço do movimento pós-colonial, a decolonialidade⁵ adentra também os estudos das infâncias e da criança, ainda que de maneira tímida⁶, e vem dizendo da existência de infâncias e crianças outras, para além das produzidas pelos discursos da modernidade e da eurocentralização. A colonização aqui é entendida como um processo de conquista territorial próprio do processo modernizador, onde múltiplas formas de dominação são empregadas a outros povos (Kuhn, 2024).

O colonialismo seria então “formas de exercer o poder (e/ou de praticar a violência) por determinado centro que subjuga e instrumentaliza comunidades socioculturais diferentes”. A criança, na perspectiva colonial, está, então, “submetida a ideias, valores, costumes e crenças produzidas e transmitidas pelo mundo adulto. Ela é, portanto, objeto de investimento e não sujeito” (Kuhn, 2024, p.6).

A etimologia da palavra infância quer dizer “sem fala”. Conceitualmente, então, já é expresso na própria definição o lugar outro em que a criança é relegada. Existe então a necessidade de se descentralizar o poder dos adultos sobre as crianças, numa relação de objetificação e subalternização. Desta forma, a decolonialidade “busca criar espaços por meio dos quais os sujeitos subalternos possam falar quando desejarem e serem ouvidos” (Faria *et al.*, 2015, p.13). E também coloca em questão “Os processos pedagógicos que submetem a criança ao exercício de poder dos adultos, legitimados por discursos sobre a infância” (Faria *et al.*, 2015).

Sobre estas relações de poder entre adultos e crianças, Santos (2014) diz que: “Por isso, não é possível pensar a criança sem tomar sua condição social, racial, étnica e de gênero como

⁵ A decolonialidade, ou o adjetivo decolonial, se refere “ao conjunto multiforme de esforços para transcender o colonial remanescente e operante. Significa reconhecer os estados coloniais e, a partir deles, resistir e transgredir” (Kuhn, 2024, p.5).

⁶ Ver estudo de Soares *et al.* (2024).

indicadores fundantes para entender as relações de opressão que se estabelece entre adultos e crianças” (p.113). A noção de dominação do adulto sobre a criança passa também por uma questão etária, onde o mais novo tem menor valor e o mais velho exerce poder. Sobre isso, a autora ainda destaca: “Trago também a hierarquia de idade, na qual se sobrepõe o poder do adulto sobre a criança, numa relação colonial que desqualifica o saber, a língua e a cultura desses sujeitos. Toma-se assim o colonialismo também como uma relação etária” (Santos, 2014, p.119).

A infância, antes, era estudada como um fenômeno intrinsecamente ligado à família e à escola, e a socialização delas era tida como meio de inserir os valores da sociedade adulta (Abramowicz, 2010, p.41; Pinto; Sarmento, 1997, p.45). Nesta concepção, mais uma vez a criança é considerada uma “superfície lisa” ser onde os adultos poderiam “escrever” o que consideravam necessárias ao seu desenvolvimento, onde elementos da cultura dos adultos seriam internalizados, inclusive em contato com outras crianças.

Sobre a socialização, Abramowicz (2010) diz que:

A socialização é um processo social de exercício de poder e saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las. A partir dos pressupostos da sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando etc. (Abramowicz, 2010, p.50).

Esta compreensão, em que a criança tem papel ativo nas relações, retoma a ideia de que as crianças produzem e reproduzem culturas, seja tendo contato com o mundo adulto, tocando e sendo tocada por ele, seja ao construir o próprio mundo, ao socializar com seus pares. Nesse sentido, a cultura de pares⁷ diz então sobre “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais” (Corsaro, 2011, p.128). Estas culturas são variadas e têm como referência a multiplicidade de infâncias e não o indivíduo. A cultura de pares é também integradora de uma noção de cultura mais ampla, frutos da interação com os adultos, com as rotinas culturais vividas, a princípio, na família e depois com seus pares.

Antes de integrar outras culturas para além das produzidas diretamente com seus pares, as crianças fazem parte das culturas mediadas pelas relações com o mundo adulto, seja na família, seja em outros ambientes de socialização. Corsaro (2011) diz que a criança é integradora de duas culturas: a das crianças e a dos adultos, e que essas culturas são interligadas (p.40). Porém, para produzir sua própria cultura de pares, as crianças se apropriam de

⁷ Corsaro (2011) define como pares “grupo de crianças que passam seu tempo juntos quase todos os dias” e interação presencialmente. (p.127).

informações do mundo adulto, de forma criativa, e as transformam, para responder aos anseios de seu próprio mundo (p.53). Essa construção do próprio mundo não implica, porém, considerar conhecimentos do mundo adulto como sendo mais importantes que aqueles produzidos nas relações com os pares (Corsaro, 2011).

Sendo assim, pensar sobre o lugar da criança nas relações, as considerarem produtoras de culturas e entender o protagonismo que elas exercem nessa produção, pode auxiliar a compreensão sobre a escola enquanto mais um espaço de produção e compartilhamento de culturas infantis, e também compreender os sentidos dos processos educacionais a que as crianças são submetidas.

Refletir sobre a chegada da criança à vida escolar, sobre a importância da educação formal nesta etapa, contribui para interrogar sobre qual educação infantil tem sido construída, quais relações são firmadas, quais crianças são as que chegam na escola, quais as características próprias da infância têm emergido na escola. Para compreender estes contextos, é importante entender que a educação infantil foi, ao longo dos anos, se firmando e sendo implementada no Brasil.

O direito à educação infantil foi adquirido após muitos anos de lutas de movimentos populares, dentre eles o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. Este movimento surge em meio às mudanças profundas pelas quais o país passava em relação às políticas de assistência à criança e ao adolescente na década de 80 (Nicodemos, 2020). Ele tinha como concepção que “a criança e o adolescente se constituíssem como protagonistas, sujeitos históricos do seu processo de crescimento e elementos ativos na defesa dos seus direitos de cidadania” (p.186) e também defendia a participação popular nas políticas de proteção à criança.

E foi no berço dos movimentos sociais populares que esta nova concepção de proteção à criança se instalou, fazendo crítica e oposição à repressão e autoritarismo do Estado naquele momento. O movimento debatia temas como educação, saúde, violência e trabalho, e demonstra força ao realizar encontros nacionais, inclusive com a presença de muitas crianças. O movimento então se articula politicamente pelo país e se torna um movimento nacional, sendo na época a maior força de articulação para políticas de defesa da infância e da juventude.

Ao final da década, quando era elaborada a nova constituição brasileira, o movimento atuou na elaboração e na inserção de emendas populares relacionadas aos direitos da criança e do adolescente, e se torna “sujeito político de um projeto de transformação social” (p.18). O direito à educação infantil aparece então na Constituição Federal de 1988, sendo o estado responsável pela primeira vez pela efetivação deste direito. A Constituição institui que a

assistência a crianças de 0 a 5 anos deve ser garantida, e neste momento, esta ajuda era compreendida em um contexto de auxílio aos pais trabalhadores que precisavam ter seus filhos amparados enquanto cumpriam suas jornadas de trabalho:

Art. 7º São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: XXV - assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas (Brasil, 1988).

Neste momento também, a Constituição considera a criança como cidadão que deve ter seus direitos garantidos pela família, pelo Estado e por todos, ao explicitar, no artigo 227, que:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária [...] (Brasil, 1988).

O movimento também liderou a elaboração do anteprojeto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que foi sancionado em 1990. O ECA representou um importante marco na conquista pelos direitos das crianças e adolescentes. Nele, foram propostas políticas de proteção à criança e ao adolescente, que vieram para reafirmar a permanência dos direitos anunciados pela Constituição e ampliá-los, no sentido de proteção integral destas, não só no âmbito da educação. Ao dizer sobre a educação e sobre a educação infantil, o ECA define:

Art. 53- A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-lhes: I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – direito de ser respeitado por seus educadores; III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV – direito de organização e participação em entidades estudantes; V – acesso à escola gratuita próxima de sua residência; Parágrafo Único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

IV – Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade.

Quando o ECA anuncia e reafirma importantes direitos conquistados para a educação das crianças pequenas, como o direito à igualdade e a proteção integral a violências diversas, ele alude a um ideal de educação onde a criança exerce protagonismo, tal qual existiu nas bases onde os movimentos populares se fundamentaram para a conquista destes direitos. O Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua contava com um protagonismo expressivo das crianças e adolescentes, onde elas participavam ativamente para a busca de soluções dos problemas que os afetavam diretamente (p.17).

Ainda na década de 90, acontece a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, que representou uma ampliação e ratificação das proposições da Constituição Federal. A educação infantil passa a ser obrigatória e é garantida

dos 0 aos 5 anos, fazendo parte da educação básica, e não sendo mais ligada às Secretarias de Assistência Social. A partir deste documento, a criança é reafirmada como sujeito de direitos, e não somente como objeto de tutela (Cerisara, 2002). Na LDB, com a organização e sistematização da educação com base nos princípios presentes na Constituição Federal, a concepção de criança que tem direitos assegurados é levada adiante.

Já no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), de 1998, foram apresentados conceitos importantes para a área da educação infantil que auxiliaram na compreensão e na delimitação das especificidades da área, como: criança, educar, cuidar, professor de educação infantil, dentre outros (Cerisara, 2002). Este documento, por mais que não fosse de caráter prescritivo e obrigatório, e que tenha sido concebido em um contexto de mudanças e reformas importantes no âmbito da educação, representou um esforço válido para organizar e considerar as especificidades da educação infantil.

Posteriormente ao RCNEI, em 2010, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI). Estas representaram um avanço importante nas concepções e na organização da educação infantil, ao ter sua obrigatoriedade pautada em fundamentos centrais para o trabalho pedagógico nas instituições de educação infantil, que são: princípios éticos, políticos e estéticos (Cerisara, 2002). Estes princípios, assim como as diretrizes de maneira geral, visavam organizar o trabalho de maneira mais direta, com objetivos que falavam da formação integral da criança, e que também abordavam a organização curricular e didática por meio da articulação de diferentes linguagens.

Por fim, na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2016, o diálogo com as concepções de criança que as considerem atores centrais e participantes da cultura escolar permanece. Como avanço, são colocadas propostas de organização curricular centradas na construção de sentidos e nos direitos de aprendizagem. Nela é anunciado que a educação infantil deve se organizar por meio dos campos de experiência, que são entendidos como “[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (Brasil, 2016, p.21). Estes campos propõem que a prática seja mediada pela ludicidade, que os sentidos produzidos pelas crianças sejam valorizados nas relações com os saberes, com seus pares e com os adultos.

A conquista do direito à educação formal de crianças representou um importante avanço na garantia dos direitos das crianças, e se faz necessário também a compreensão e qualificação dos processos educacionais, considerando as concepções de infância e criança que aqui já foram discutidas, bem como o sentido amplo da educação. É preciso, então, quais pedagogias para as infâncias têm emergido.

A escola é um advento da modernidade, e é utilizada como instrumento para fabricar os sujeitos dos tempos modernos (Kuhn, 2024). As crianças têm ingressado à escola cada vez mais cedo, e características marcantes da infância, como a expressão e o imaginário, podem ser podadas ou desestimuladas. Por vezes, tem-se uma supervalorização da ordem, em que ações espontâneas e o brincar são entendidos como bagunça, e há uma negação ao pensamento e particularidades das crianças (Freire Andrade, 2017).

Ailton Krenak, filósofo, educador, escritor e importante líder do movimento indígena brasileiro, reflete sobre os moldes da educação no ocidente e diz: “A educação que conhecemos sempre teve o ímpeto de formatar as pessoas” (Krenak, 2022, p.108). Ele reflete ainda sobre termos linguísticos como molde, forma, formar e formatar, e considera que aplicá-los às crianças, que são seres inventivos e cheios de subjetividades, é uma grande violência (p.100).

Barbosa (2007) diz que “os processos educacionais envolvem a instrução, a transmissão da cultura escolar, mas vão muito, além disso. É aproveitando este encontro, de culturas diversas e híbridas, que entretecemos a vida.” (p.1075). Neste sentido, se faz necessário considerar a escola como um espaço para que lógicas colonizadoras sejam repensadas, principalmente nas relações entre adultos e crianças, superando lógicas dualistas onde a criança é considerada como uma semente a ser regada, ou passível de dominação.

Interessa-nos, então, que o sentido da educação esteja pautado na construção da autonomia e dos princípios de emancipação. Para isto, as crianças devem ter a oportunidade de experienciar situações em que elas devam tomar decisões, sejam consideradas nos processos da escola e façam parte ativamente na construção de regras e combinados. Isto significa descentralizar o poder dos mais velhos e considerar todos os envolvidos nas construções coletivas (Freire Andrade, 2017).

Assim como em todos os documentos em que são expressas concepções de criança e infância, que auxiliam a compreensão e organização na educação infantil, no município de Santa Luzia, onde esta pesquisa se desenvolve, a legislação que refere à educação infantil atualmente é a Resolução de 04 de março de 2016, do Conselho Municipal de Educação (CME), pautada na Lei de Diretrizes e Bases e nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Este documento apresenta, de maneira semelhante ao RCNEI, elementos centrais, como princípios éticos (justiça, solidariedade, liberdade, autonomia, dentre outros); políticos (reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, respeito ao bem comum, preservação do regime democrático, dentre outros); e estéticos (cultivo da sensibilidade juntamente com a racionalidade, enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade, dentre outros) (Santa Luzia, 2016).

Por se basear também na LDB, compreende-se que esta assume concepções semelhantes às expostas na lei, e ao organizar a educação infantil e ao torná-la etapa obrigatória da educação básica, considera a criança possuidora de direitos que devem ser assegurados e a infância uma categoria importante. No âmbito municipal, também são formulados pela Secretaria de Educação da cidade e suas coordenadorias, periodicamente, documentos orientadores pontuais. Nestes se estabelece como será a organização da educação infantil em determinado período, com ressalvas ou adendos aos documentos anteriores.

Para além da organização das legislações da educação infantil, é interessante que se compreenda de que modo a Educação Física e as ideias sobre o corpo e movimento são articulados e estabelecidos na educação infantil. Quais são suas particularidades nesta etapa? Como ela se estabelece historicamente? Quais são suas possibilidades?

3 EDUCAÇÃO FÍSICA, CORPO E MOVIMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Para poder estudar a criança, é preciso tornar-se criança
(Florestan Fernandes, 2004, p1.).

A Educação Física passou, ao longo dos anos, por diferentes construções e modos de compreensão. Historicamente, ela foi entendida de diferentes formas, que apresento a seguir de forma breve, para que a compreensão de Educação Física, corpo e movimento expressos neste trabalho sejam entendidos.

Valter Bracht, em seu trabalho intitulado “A constituição das teorias pedagógicas da educação física” (1999), faz uma análise dos processos de construção das abordagens pedagógicas da Educação Física no Brasil, e de como nelas são evidenciados os significados de corpo e movimento.

O autor traz, de início, a evidenciação de como a Educação Física foi, nos séculos XVIII e XIX, fortemente influenciada pela medicina e pelas instituições militares (p.72). A saúde e a virilidade eram centrais, assim como a ideia de que a educação moral e da vontade podia ser expressa em ações sobre o corpo (p.73). Assim, o corpo é estudado e analisado em um viés biológico, e compreendido numa perspectiva mecanicista (p.73). “Melhorar o funcionamento dessa máquina depende do conhecimento que se tem de seu funcionamento e das técnicas corporais que construo com base nesse conhecimento” (Bracht, 1999). Neste sentido, as práticas corporais seriam então instrumentos para a promoção da saúde, num sentido de hábitos saudáveis e higiênicos, numa lógica produtivista, e também seriam formas de intervenção necessárias ao corpo que precisava estar saudável e dócil.

Já em outra abordagem trazida pelo autor, o esporte tem forte centralidade e é incentivado através do rendimento e da concorrência (p.74). Uma prática esportiva que é fortemente incentivada é a ginástica, pensando em seu caráter de técnica corporal, e no sentido de intervenção corporal que estas técnicas ofereciam, e também no caráter político que estas representavam, como, por exemplo, preparar novas gerações para representar o país em eventos esportivos (p.75). Neste momento, a Educação Física passa a absorver os conhecimentos provenientes das ciências biológicas e da medicina, considerando a necessidade de um melhor funcionamento orgânico do corpo.

Como alternativas a estas abordagens apresentadas, o autor traz outras abordagens que foram ganhando espaço quando a discussão sobre a função social da Educação Física e o caráter reprodutor de cultura que a escola tem passado a ganhar força. Estas teorias, definidas como progressistas e críticas, vêm para destacar “o caráter reprodutor da escola e sobre as

possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista” (p.76).

Neste sentido, a abordagem desenvolvimentista, que está ligada à psicologia do desenvolvimento, tem como proposta central “oportunidades de experiências de movimento de modo a garantir o seu desenvolvimento normal, portanto, de modo a atender essa criança em suas necessidades de movimento” (p.78). Com ideias próximas a esta abordagem, a abordagem voltada à psicomotricidade também surge como alternativa às outras abordagens incorporadas pela Educação Física. O autor destaca que a influência desta abordagem está longe de ser esgotada (p.79), e aqui encontro uma interface marcante com os achados deste trabalho, que serão discutidos mais à frente, quando identifico o entendimento que as professoras participantes desta pesquisa têm sobre a presença e o papel da Educação Física para as crianças pequenas, e estas são fortemente marcadas pela psicomotricidade.

Com interface direta com as teorias críticas da educação, a abordagem crítico superadora considera que “o objeto da área de conhecimento Educação Física é a cultura corporal que se concretiza nos seus diferentes temas, quais sejam, o esporte, a ginástica, o jogo, as lutas, a dança e a mímica” (p.79). Esta abordagem propõe a organização e sistematização dos conhecimentos da Educação Física, e “propõe que este seja tratado de forma historicizada, de maneira a ser apreendido em seus movimentos contraditórios” (p.79).

Outra abordagem crítica trazida pelo autor é a abordagem crítico-emancipatória, que considera o movimento e o movimentar-se numa perspectiva dialógica e como forma de comunicação com o mundo (p.80). Aqui, a noção de sujeito “tomada numa perspectiva iluminista de sujeito capaz de crítica e de atuação autônomas” e “aponta para a tematização dos elementos da cultura do movimento, de forma a desenvolver nos alunos a capacidade de analisar e agir criticamente nessa esfera.” (p.80).

Assim como foi expresso no capítulo anterior, uma interface maior com esta abordagem que considero que os conceitos expressos nesta pesquisa se aproximam, uma vez que considero que os esforços apresentados aqui para pensar a Educação Física, o corpo da criança e suas relações, permite que uma noção de linguagem seja evidenciada. Quando considero aqui a criança como produtora de cultura e sujeito de direitos, quando o corpo da criança é considerado para além da dimensão biológica, sem espaço para dominação e contenção, entendendo o movimento humano como potência e fenômeno histórico-cultural, acredito que existe um esforço para tomar como referencial epistemológico os elementos da abordagem crítico-emancipatória. Já na educação infantil, a Educação Física foi e é compreendida de diferentes formas.

Deborah Sayão (1997), em seu trabalho sobre as principais influências teóricas da Educação Física na educação infantil, elencou três dimensões em que a Educação Física era compreendida: a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento motor. Segundo a autora, a compreensão da Educação Física na educação infantil sob o viés da recreação pressupõe a compreensão do momento da aula como forma de recuperação dos esforços cognitivos. Tem como compreensão também o brincar atrelado ao lazer, e a consideração destes momentos como oportunidades de proporcionar vivências que as crianças não têm acesso fora da escola, considerando contextos sociais precários.

Um outro viés de compreensão da Educação Física na educação infantil colocado pela autora é o conceito de psicomotricidade, pautado na performance motora. Esta dimensão se baseia em constatar as mudanças no comportamento dos indivíduos e, desta maneira, entende a infância como momento de imaturidade e de passagem para a vida adulta. Ainda hoje, muitas vezes, a Educação Física é pautada através da ótica central da psicomotricidade, sendo que as possibilidades deste campo de saberes vão além. Esta compreensão da Educação Física através da psicomotricidade é muito presente, tendo reflexo em como a disciplina é compreendida pelas outras áreas de conhecimento, que podem entender o momento da aula como momento de prescrições e atividades padronizadas, com possibilidades limitadas, ou pelo modo em que o trabalho é conduzido pelos professores de Educação Física, deixando de lado as múltiplas possibilidades de abordagem ao movimento.

Por fim, a compreensão da centralidade no desenvolvimento motor nos diz sobre uma Educação Física que usa parâmetros de desenvolvimento considerados “normais” para o ser humano, e estabelece níveis para este, considerando o que não está dentro como desordens ou deficiências. Através dessa compreensão, Sayão (1997) apresenta conceitos advindos do sociointeracionismo, como nível de desenvolvimento real e potencial, que dizem sobre a independência da criança. Estes conceitos vêm para, ao contrário do que era proposto nos movimentos anteriores, considerar também a bagagem sociocultural que a criança traz, bem como as relações que ela estabelece com o mundo, e dizem que estas podem interferir no desenvolvimento e na sua aprendizagem.

Ainda que o trabalho citado seja de um outro tempo, existem permanências destas dimensões ainda hoje, nos modos de compreender a Educação Física na educação infantil. Compreender esses diferentes modos da Educação Física estar presente na educação infantil nos auxilia a enxergar como isso se reflete nas práticas pedagógicas e na construção do projeto educativo na educação infantil. De que formas estes modos de compreender a Educação Física na educação infantil podem ser refletidos e reformulados?

Marcia Buss-Simão apresenta em seu trabalho intitulado “Educação Física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática” (2011), importantes reflexões que podem contribuir para pensar as possibilidades das práticas pedagógicas da educação Física na educação infantil.

A autora diz que se faz necessário que as concepções de educação, infância e Educação Física com as quais se está vinculado, e também como estas concepções encontram uma consonância com as mudanças emergidas com os estudos dos últimos anos (p.11). Ela considera também que a Educação Física na educação infantil deve contribuir:

[...] para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças [...] deve permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira. (Buss-Simão, 2006, p.4).

Para que este objetivo seja alcançado, ela destaca que o adulto que esteja em contato com as crianças tenha a capacidade de observação e registro do que elas fazem e experimentam, e também de como elas fazem, para que seja capturada a lógica das ações e experimentações das crianças, que pode muitas vezes não fazer sentido para os adultos (p.12).

Neste ponto, trago de volta Willian Corsaro, já citado anteriormente, que nos apresenta a experiência vivida por ele com crianças pequenas, na Itália, em sua pesquisa etnográfica em pré-escolas, em que ele queria descobrir os pontos de vista infantis para compreender o que é ser uma criança na escola. Ele usa, então, o que ele chama de método reativo, que consiste em entrar em áreas de recreio e esperar que as crianças reajam a ele. Corsaro então descreve algumas situações vividas por ele, em que ele consegue captar os sentidos dados pelas crianças a situações comumente vividas por elas, em que elas são tidas como “incompetentes”.

O autor adentra uma escola italiana, mesmo não falando tão bem a língua local. Ele conta que isto o tornava peculiar, divertido e fascinante, e mais que isso, um incompetente aos olhos das crianças (p.64). As crianças muitas vezes estendiam essa incompetência para outras áreas, como a social e cultural, presumindo que o autor estivesse equivocado em alguns assuntos, mesmo que ele tivesse certeza do que afirmava, e mesmo depois que seu italiano melhorou. O autor diz que estas dificuldades com a língua o fizeram compreender “como era para as crianças, quando aqueles ao redor presumem que você seja incompetente, incompleto e com necessidade de aprendizado” (p.64). Ele diz ainda que os adultos geralmente são rápidos em descartar as contribuições e ideias das crianças, por encarar as ideias das crianças como naturalmente ingênuas e as opiniões dos adultos como verdadeiras (p.65). Se colocar numa posição neutra, e não estar em nenhuma extremidade das diferenças de poder entre crianças e

adultos, pode contribuir para que a capacidade do adulto de observar e captar as lógicas das crianças seja apurada.

Mais adiante, Buss-Simão apresenta, então, um outro princípio que pode auxiliar na organização da Educação Física na educação infantil. Ela diz sobre a delimitação dos tempos e espaços da Educação Física, pré-determinados, e diz que a lógica deve ser “as atividades é que determinam o tempo, e não o tempo que determina as atividades” (p.12). Ela diz ainda que esta lógica tem operado de forma inflexível, compartimentando o tempo nos moldes do ensino fundamental, mas essa organização precisa ser repensada tanto nas escolas quanto coletivamente.

Outro princípio apresentado pela autora diz sobre a organização direta da Educação Física na etapa da educação infantil. Ela diz que só faz sentido que exista uma professora de Educação Física na educação infantil, se as propostas sobre corpo e movimento estejam integradas ao projeto educativo da escola, de forma que estas complementem o trabalho desenvolvido pela professora regente, e o contrário também aconteça. Desta forma, torna-se imprescindível que o trabalho das professoras não seja fragmentado, ao contrário, cada campo contribua com o aprendizado de todos os envolvidos (p.13).

Por fim, o último princípio que a autora explicita é o da importância da documentação como instrumento pedagógico. Ela diz que:

A documentação como um instrumento pedagógico auxilia na compreensão das práticas sociais das crianças. Para tanto, é preciso que o adulto aprenda o exercício da escuta e do olhar atento com intuito de compreender as crianças nas suas particularidades (Buss-Simão, 2006, p.14).

A autora destaca que o exercício do olhar atento e interessado aos modos de ser dos mundos infantis contribui para a interrogação, que toma o lugar das respostas prontas, lógica difundida pelo mundo adulto às crianças, que por vezes são consideradas incompletas e imaturas. Neste sentido, Kramer (1999) nos diz sobre a concepção dirigida às crianças e o papel da educação infantil: “Para a educação infantil desempenhar seu papel no desenvolvimento humano e social, é preciso que a criança não seja vista como filhote ou semente, mas como cidadã criadora de cultura” (Kramer, 1999, p.2). Esta compreensão vem para, mais uma vez, reiterar o papel social das crianças pequenas, como produtoras de cultura, e não um ser que precisa ser preenchido de conhecimento, somente. Sob a ótica dos documentos normativos da educação, de que modo a Educação Física tem sido compreendida e organizada?

A Educação Física é um campo de conhecimento que foi oficialmente integrado a toda a educação básica com a LDB/1996. Os documentos oficiais expressam que a Educação Física

foi tratada de diferentes maneiras, notadamente a partir de eixos e elementos que têm maior interface com os saberes da disciplina, como corpo e movimento, jogos e brincadeiras.

No RCNEI, é proposto que o trabalho pedagógico na educação infantil com o movimento deve considerar:

[...] a multiplicidade de funções e manifestações do ato motor, propiciando um amplo desenvolvimento de aspectos específicos da motricidade das crianças, abrangendo uma reflexão acerca das posturas corporais implicadas nas atividades cotidianas, bem como atividades voltadas para a ampliação da cultura corporal de cada criança. (Brasil, 1998, p.15).

Neste trecho, é possível perceber como existe uma intenção de ressaltar o ato motor e a motricidade das crianças, mas, ao mesmo tempo, propõe um diálogo com a noção de cultura corporal, o que nos dá pistas de que a compreensão do movimento das crianças está sendo expressa.

Já no DCNEI, o corpo e o movimento são compreendidos como linguagens, e devem garantir experiências que “promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança” (Brasil, 2010, p.99).

Na BNCC, vivências com o corpo e o movimento, assim como os jogos e as brincadeiras, são propostas através das chamadas experiências de aprendizagem. Assim, o documento define que:

O corpo, no contato com o mundo, é essencial na construção de sentidos pelas crianças [...]. Por meio do tato, do gesto, do deslocamento, da marcha, dos saltos, as crianças expressam-se, reconhecem sensações, brincam, habitam espaços e neles se localizam, construindo conhecimento de si e do mundo (Brasil, 2016, p.23).

A respeito do corpo da criança pequena, é ainda necessário que existam reflexões sobre como este corpo pode ser objeto de contenção e dominação. Este corpo sofre, ao longo da história, atenção diversa, sendo compreendido, por exemplo, através dos vieses biológicos e médicos. Estas áreas contribuem para que o corpo seja entendido, então, como uma estrutura mecânica, pensando principalmente em sua eficiência.

De outra forma, o corpo da criança é constituído de histórias, de características muito próprias, de estilos e comportamentos que, até então, eram expressos principalmente no contexto da família e outros lugares de socialização. Ao adentrar na escola, existem práticas cotidianas que tentam silenciar e conter o corpo das crianças. Soares (2021) define a educação do corpo como “tipo de educação que, neste tempo longo, produz, seja de forma silenciosa, seja de forma eloquente, conselhos, prescrições, normas voltadas ao corpo, constituindo, assim, processos educativos” (p.01).

É possível observar, no cotidiano das escolas, como esta educação do corpo se expressa e se consolida à medida que a escolarização vai avançando. Um corpo que se mantém por muito tempo sentado, geralmente em um espaço com a mesma disposição física todos os dias, que sempre lhe é dito como não deve se mover, para onde ir, como fazer, que recebe nãos a todo momento, é o corpo que está sendo encaixado em muitas lógicas escolares. Modos de organização, como separar grupos em filas, por gênero; a não utilização dos locais de maneira que permitam que a criança se movimente ou se expresse livremente; o modo como os espaços são dispostos, verticalizados; são alguns exemplos que identifiquei nas escolas por onde tenho passado, e que dão pistas sobre as maneiras como o corpo da criança é suporte de educação.

Portanto, possibilitar a ampliação da experiência de movimentos das crianças, considerando sua interação com as linguagens, com o brincar, com os saberes advindos das próprias crianças, em conjunto com todo o trabalho pedagógico da educação infantil, são algumas das dimensões que a Educação Física pode tratar. Romper com abordagens que têm sua centralidade somente na psicomotricidade e considerar a totalidade dos contextos socioculturais representa um caminho interessante. (Debortoli; Linhares; Vago, 2006). E também compreender o movimento humano “não mais como algo biológico, mecânico ou mesmo apenas na sua dimensão psicológica, e sim como fenômeno histórico-cultural.” (Bracht, 1999, p.81).

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORAS PEDAGOGAS

Diz-se, por exemplo, que a Educação Física “trabalha o corpo”, o que é verdade. Acontece, porém, que ela reúne apenas uma parte, seguramente importante, das *técnicas corporais* e dos *cuidados com o corpo* em ambientes educacionais. Essas técnicas e cuidados estão presentes em muitos outros momentos do cotidiano escolar, dos hábitos de higiene aos alimentares, dos imperativos disciplinares aos castigos, do espelho de classe aos preconceitos, dos ideais de beleza aos interditos de gênero. Quando os/as alunos/as estão com a “professora de sala”, não se alheiam de seus corpos, que são alvo, no entanto, *de processos de disciplinamento e contenção* das crianças. Crianças que ficam em suas cadeiras estão tendo seus corpos educados; quando podem ou não andar/correr pelos corredores, ou mesmo entre as carteiras e mesinhas, também (Vaz, 2002, p.138).

Uma vez, um aluno estava correndo bem rápido pelo corredor da escola. Ouço então de longe algum adulto advertir: “menino, para de correr!”. O pequeno então responde: “Mas professora, aqui não é o corredor?”. Um silêncio se forma. A criança sai com dúvidas, mas acata a ordem.

Pensar sobre o corpo e o movimento da criança dentro da escola é uma urgência que deve receber um olhar atento. As relações entre adultos e crianças; as manifestações das mais diversas particularidades da cultura de cada universo; as relações das próprias crianças com seus corpos, os mecanismos de controle e negação impostos a eles, às vezes de maneiras discutíveis; tudo isso merece a atenção e a ressignificação por parte dos docentes. Esta tarefa muitas vezes fica relegada à Educação Física, que se torna responsável por considerar e possibilitar as ações relacionadas ao corpo e ao movimento. Entretanto, é, muitas vezes, na sala de aula, que comportamentos são reproduzidos, que ações são reafirmadas, sem que haja sobre elas um esforço de reflexão. E é advindo da formação inicial das professoras que o movimento de interrogar e considerar o corpo da criança pode partir.

“O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação.” É uma prática, expressão, da função socializadora e cultural que determinada instituição tem” (Sacristán, 2000, pp.15-16). No currículo pode ser expressa a intenção de como os caminhos de certos saberes devem ser percorridos. Nos cursos de pedagogia, as disciplinas destinadas ao trato com o corpo e ao movimento recebem atenção diversa ou até mesmo não recebem atenção. A formação nestes cursos passa por disciplinas variadas e por campos de saberes diferentes. Por ter uma atuação mais generalista, as professoras pedagogas transitam entre o ensino de diferentes disciplinas, mas sem que tenham ênfase em alguma delas, visto que na educação infantil e na primeira etapa do ensino fundamental a organização das disciplinas não se dá de maneira isolada.

Dentre os campos de saberes propostos na graduação, percebe-se pouca ou nenhuma proposta dos cursos que contemple a reflexão sobre o corpo da criança, bem como a

experimentação de práticas corporais diversas, de acordo com as autoras Silva e Buss-Simão (2019). Elas trazem em seu trabalho uma análise dos currículos dos cursos de pedagogia de universidades federais no Brasil, e discutem a ausência de disciplinas que proponham vivências e reflexões sobre as práticas corporais. Este estudo afirma que a universidade brasileira tem formado professores com pouco repertório para atuação com as linguagens corporais com crianças pequenas.

Através da análise dos currículos dos cursos de pedagogia, foi observada a existência (ou não) de disciplinas obrigatórias relacionadas a discussões sobre o corpo e práticas corporais diversas. O trabalho diz também que nos currículos há disciplinas que somente tocam no assunto, de maneira que não aprofundam os conhecimentos e as discussões sobre o corpo, sobre a Educação Física, e nem a importância destas na educação das crianças pequenas, como é o caso de disciplinas que abordam a Educação Física e o movimento somente em perspectivas mais históricas, por exemplo.

Contudo, mesmo com a realidade da formação nos cursos de formação em pedagogia, o ensino de Educação Física pelas professoras pedagogas é uma possibilidade presente em diversas cidades. Nelas, não há a obrigatoriedade de que seja o professor formado em Educação Física o responsável pelas aulas. Por mais que não seja a realidade da cidade onde está sendo desenvolvido este trabalho, visto que em Santa Luzia existe o docente com formação específica atuando em todas as etapas do ensino, é importante que as professoras que conduzem o trabalho com as crianças pequenas na educação infantil tenham conhecimentos que permitam explorar as possibilidades da Educação Física, do movimento e das noções de educação do corpo. Neste sentido, quero destacar a importância das experiências para compor as possibilidades de formação e entendimento sobre as questões ligadas ao corpo e ao movimento.

A experiência pode representar um atravessamento particular e único, e cada pessoa, mesmo que faça as mesmas práticas, dará um caráter e significado próprio para cada. São as experiências que ressignificam os olhares, o entendimento, os conceitos. Bondía (2002) propõe a conceituação de experiência. O autor compreende que a experiência é “aquilo que nos passa, que nos atravessa, o que nos acontece” (Bondía, 2002, p.21). Com a velocidade atual da disseminação e aquisição de informações, o autor diz que a cada dia mais têm se adquirido informações no lugar de viver experiências. A rapidez com que tudo é executado nos dias de hoje, inclusive nos ambientes educativos, pode, por muitas vezes, impedir a construção de experiências transformadoras.

O saber da experiência nos fala “do modo como damos sentido ao que nos acontece” (Bondía, 2002, p.26). O autor fala também do caráter formativo que as experiências trazem

consigo, representando oportunidades de ressignificação e compreensão ampliada do mundo. Pensar em oportunidades de constituir estas experiências, considerando o potencial formativo que elas trazem, se faz necessário na formação de professoras.

Nossos corpos são dotados de um sentido político e agem sobre o mundo a partir de uma coleção de informações (Setenta, 2008). Assim, tudo o que nos atravessa, nos toca e nos perpassa constitui nossa formação e atuação no mundo. Neste sentido, as experiências podem representar um caráter formativo único e rico. Souza (2021) traz em seu trabalho reflexões e práticas vivenciadas por alunas do curso de pedagogia, através da experimentação da dança, e indaga: de que modo essas experiências podem representar uma oportunidade de formação complementar para além das já oferecidas? Em seu estudo, a autora diz que:

É assim, dando novos significados aos seus corpos, que os/as estudantes vão se apropriando dos conhecimentos advindos de diferentes campos de saberes e vão anunciando novas possibilidades de trabalho com o corpo, com o movimento e com a dança na Educação Infantil, sugerindo que as experiências, ao nos marcarem, também nos formam, provocando novas elaborações (Souza, 2021, p.315).

Desta forma, o principal objetivo deste trabalho é que, através de uma série de encontros juntamente com as professoras regentes atuantes na educação infantil em Santa Luzia, seja constituída uma experiência formativa, que auxilie a compreender a Educação Física e o corpo da criança sob novos olhares. Apresento, a seguir, o caminho metodológico utilizado neste trabalho.

5 PERCURSO METODOLÓGICO

Este trabalho se trata de uma pesquisa qualitativa, do tipo pesquisa-ação, uma vez que há, como finalidade, que as professoras, ao participar de encontros e experiências formativas; ao ressignificar as concepções e possibilidades de movimento e da Educação Física na escola, tenham como consequência uma melhor compreensão da própria prática pedagógica e de seus pares. A pesquisa-ação, segundo Engel (2000), “procura unir a pesquisa à ação ou prática, isto é, desenvolver o conhecimento e a compreensão como parte da prática”.

De igual modo, tomo como contribuição a perspectiva da pesquisa-formação (Bragança, 2021, p.04), entendendo a narrativa, a memória e a partilha, como potências para a pesquisa e também para a formação, construindo assim “uma pesquisa que se envolve e se mistura com a vida, ao longo do processo, que entrelaça movimentos indissociáveis de pesquisar-formar”. (p.4). Neste movimento de tomar como elementos fundantes a partilha e a narrativa, destaco então a potência da conversa como elemento formador de professoras.

Uma das possibilidades de se obter detalhes particulares à prática docente e pesquisar a prática e também a dos pares é a formação entre pares. Somos sujeitos plurais, com trajetórias e saberes variados, e os caminhos de formação profissional que cada um toma também podem ser diversos. Por mais que a formação de cada um tenha um sentido particular, é no sentido coletivo que ela se potencializa (Jäger; Nörnberg, 2022). Desta forma, espaços para compartilhar e dialogar coletivamente com seus pares representam uma importante oportunidade de formação, que é o que propõem os encontros formativos com as professoras desta pesquisa. Neste sentido, a formação entre pares se torna um instrumento metodológico neste trabalho, visto que o compartilhar e vivenciar coletivamente experiências, debater e dialogar sobre os temas propostos aqui tem como objetivo que seja uma contribuição para a formação das professoras envolvidas.

Considerando as múltiplas dimensões que a formação entre pares pode abarcar, quero aqui destacar o potencial formativo das conversas, que é meio e fim de todo movimento formativo proposto aqui. Conversas desenvolvidas em grupo, entre pares, com similaridades e diferenças que fazem com que a conversa se torne potência transformadora. Larrosa, (2003), fala sobre a conversa e diz:

Nunca se sabe onde uma conversa pode levar. uma conversa não é algo que se faça, mas algo que se entra... e ao entrar nela pode-se ir onde não havia sido previsto... e esta é maravilha da conversa... que, nela, pode-se chegar a dizer o que não queria dizer, o que não sabia dizer, o que não podia dizer. (Larrosa, 2003, p.212).

Esta proximidade que a conversa permite, diferente de uma entrevista, por exemplo, abarca uma variada produção de saberes que devem ser consideradas e valorizadas. Saberes esses que mobilizam transformações particulares e também coletivas, nos modos de compreender as ações docentes e no que isso contribui para a formação de professoras.

Uma conversa é, essencialmente, um gestor pedagógico, à medida que educar pode ser compreendido como o modo de conversar a propósito do que faremos com o mundo e com a vida, o que farás de melhor com o mundo e como te tornarás responsável por tua vida (Skiliar, 2020, p.12).

Esta valorização da conversa não exclui, porém, outras maneiras de formação docente. Aqui quero ressaltar a potência do encontro, da conversa, e, aliado a isto, a produção acadêmica sobre o que se pretende conversar durante os encontros. Sobre isto, Gonçalves Rodrigues e Garcia ponderam:

Entendemos que, para além de dialogar com as teorias, o encontro e as conversas permitem tecer outras aprendizagens, a partir de outras lógicas e saberes na formação de professores. Não queremos, com isso, afirmar que um elemento substituiria o outro. O que pretendemos é destacar a relevância dos encontros e conversas na produção de saberes para e com a formação de professores, entendendo que a formação se dá em múltiplos contextos e que o encontro com autores e estudos teóricos também são encontros e têm um papel indispensável na formação profissional. Encontros mobilizados pelos diálogos entre professores possibilitam a incorporação de outras estratégias metodológicas na produção de conhecimentos [...] (Gonçalves Rodrigues; Garcia, 2018, p.129).

O caminho percorrido para o desenvolvimento desta pesquisa foi longo. Sofro várias mudanças em minha vida profissional e conseqüentemente no desenvolvimento da pesquisa. Consigo, no entanto, manter contato com as professoras que fazem parte deste trabalho e receber a afirmativa quando as convido para participar de minha pesquisa.

Idealizo, então, encontros onde possamos conversar e debater, trocar ideias, dialogar, e que eu possa fazer a mediação, trazendo conteúdos e conhecimentos do campo da Educação Física. Para isto, temas específicos são propostos, como: os entendimentos que elas possuem sobre os saberes da Educação Física; as vivências que elas tiveram enquanto alunas da educação básica; a formação delas no curso de pedagogia. Utilizo então o grupo focal como inspiração para a organização destes encontros.

Gatti (2005) fala sobre os grupos focais:

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (Gatti, 2005, p.11).

Os encontros do grupo focal são feitos de forma híbrida: presencialmente e online, devido à disponibilidade de tempo e à logística das professoras para participar dos encontros,

no contra turno de trabalho, depois de um dia inteiro dando aulas. No município, não dispomos da carga horária destinada ao planejamento pedagógico, nem de tempo para reuniões pedagógicas. Isto sem dúvidas dificulta qualquer ação de investimento na formação continuada das professoras. Inicialmente, a proposta era que fizéssemos os encontros somente de forma presencial, mas no decorrer percebo que, por mais que elas se esforçassem, o encontro presencial se tornava cansativo demais, e acaba acontecendo desta forma somente no primeiro encontro. A ideia então é que façamos, no mínimo, um encontro presencial, e que nele possamos vivenciar práticas corporais, que ainda serão definidas. Os demais encontros acontecem de forma *online*. Para registro dos encontros, a princípio utilizo o diário de campo, que me seria útil para registrar as questões mais relevantes, e também devido ao recurso educacional que tínhamos idealizado no início. Com a mudança no recurso educacional, surge então a necessidade de mudança na forma de registro dos encontros, que passa a acontecer por meio de gravações das videochamadas, imagens e áudios, tudo previamente consentido pelas professoras por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e pelo Termo de Autorização de Uso de Imagem.

São realizados, então, 5 encontros do grupo focal, sendo o primeiro presencial, em uma escola municipal de Santa Luzia, 3 encontros on-line via plataforma Google Meet, e 1 encontro de vivência, acontecido no Centro Pedagógico da UFMG. Em cada um dos encontros, temas específicos são propostos para orientação do encontro, ainda que sejam assuntos interligados e possam aparecer, mesmo que não sejam a ênfase daquele encontro. Apresento a seguir um esquema para melhor visualização deles.

Tabela 1: Planejamento dos encontros

ENCONTRO 1	Experiências com movimento que as tocaram quando crianças.
ENCONTRO 2	A relação com a Educação Física na escola enquanto alunas da educação básica.
ENCONTRO 3	A formação no curso de Pedagogia e os diálogos com a Educação Física.
ENCONTRO 4	A compreensão da Educação Física na(s) escola(s) em que atuo hoje.
ENCONTRO 5	Proposta de vivência de práticas corporais.

Fonte: Elaboração própria.

Pensando na proposta dos encontros formativos e das experiências propostas neles, trago como contribuição Ehrenberg e Ayoub (2020), que apresentam em seu trabalho como foi oportunizar um curso de extensão para professoras pedagogas atuantes na educação infantil e no fundamental I. Sobre o curso, nomeado de “Corpo, gesto e criação”, elas dizem:

Nossa intenção disparadora para o processo de pesquisa aqui apresentado era justamente oportunizar que as professoras sentissem na pele o que as práticas corporais podem oferecer, no sentido de serem muito mais do que meras práticas de

passatempo. Com essa intenção, acreditávamos que tal provocação poderia ser posteriormente um impulsionador para que o processo de formação continuada pudesse reverberar em suas próprias unidades escolares (Ehrenberg; Ayoub, 2020, p.7).

O estudo citado acima inspira a proposta de vivência de práticas corporais do encontro 5. Estes vêm ao encontro do desejo de vivenciar e experimentar, juntas, práticas e experiências com o corpo e o movimento, que sejam significativas e contribuam para a formação e enriquecimento do repertório de possibilidades com o movimento. A intenção é que estas práticas sejam mais uma vivência com potencial formativo, além de todas as outras propostas nos encontros formativos.

No projeto inicial, a ideia era que construíssemos um projeto de ensino, todas juntas, e executássemos esse projeto nas aulas de Educação Física das turmas das professoras. Parte desse projeto, também, seria dedicada à vivência, junto com os alunos, de alguma proposta de prática corporal, como brincadeiras, jogos e dança. Essa ideia inicial não foi possível de ser concretizada, devido ao fato de que eu não trabalho mais na mesma escola que as professoras, impossibilitando que houvesse disponibilidade, tanto minha quanto delas, para a vivência desse projeto de ensino junto com os alunos. Desta forma, penso em uma maneira de construir um convite, uma proposta de caminhar em conjunto, que reunisse também os registros das narrativas compartilhadas nos encontros, principalmente nos encontros presenciais. Escolho, portanto, a vídeo-carta como recurso, considerando uma forma sensível de convidar as professoras à jornada conjunta, pedagogas e professoras de Educação Física.

O recurso educativo que este trabalho propõe vem ao encontro do desejo de me dirigir às professoras pedagogas, não somente às participantes deste trabalho. Há então a necessidade de que seja um recurso acessível, simples, mas acima de tudo, que consiga captar a sensibilidade aqui envolvida: as experiências compartilhadas e vivenciadas; imagens de momentos marcantes dos encontros; as narrativas das professoras; e principalmente, minha narrativa que se desdobre em um convite direcionado às professoras. Considero então a vídeo-carta uma interessante possibilidade de recurso de comunicação acessível, tendo como meio a narrativa digital, sem perder o caráter singular do conteúdo que será compartilhado por ela.

Trago aqui como inspiração Paulo Freire, que buscou reinventar seu modo de dialogar com seus leitores e amigos, escrevendo seus livros-cartas e as cartas pedagógicas, que são mencionadas por Ana Maria Freire Araújo no texto de apresentação do livro *Pedagogia da Indignação* (2000). Considero a linguagem e o formato das cartas de Paulo Freire uma inspiração para a construção deste recurso, obviamente tendo as modificações necessárias aos propósitos do trabalho.

Da mesma forma, o livro *Memórias da Educação Física na escola: cartas de professoras*, de autoria de Eliana Ayoub (2021), consegue transmitir, através de sua “mania” com as cartas (como a autora denomina), o caráter íntimo e as particularidades dos diálogos e experiências compartilhadas pelas professoras. Sobre este trabalho com cartas, a autora diz que:

Bem, a “mania” com as cartas, gosto que persiste desde os tempos da infância, transformou-se, a partir de 2002, em uma prática educativa que pretende trazer as experiências de vida para a roda e conversa na sala de aula e que intenciona circular as experiências entre nós, ou mesmo alguns “nós” das experiências – em diferentes sentidos: enlaçamento de fios, corda, linha; dificuldade ou obstáculo que parece não ter solução; “nó na garganta” [...] (Ayoub, 2021, p.41).

Com relação à origem e o conceito das vídeo-cartas, existem interpretações variadas e origens diversas. Paula e Leiro (2022) trazem em seu trabalho intitulado *Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais de jovens em vídeo-cartas*, um interessante panorama sobre as formas de expressão e o uso das tecnologias, e como esta pode ser uma ressignificação da linguagem de cartas tradicional.

A presente vídeo-carta será conduzida por minha narrativa, em uma tentativa de sintetizar todo o processo de investigação deste trabalho. Quero destacar, porém, que o processo de pesquisa é contínuo, que ele não se encerra com este recurso e com esta dissertação. Pesquisar a prática e a formação de professores é um movimento orgânico, que se dá no dia a dia, antes de tudo, e se consolida e se fortalece com ações coletivas.

5.1. Os sujeitos da pesquisa. Quem são elas?

As professoras convidadas a participarem desta pesquisa são minhas colegas e amigas, com as quais trabalhei em diferentes momentos, mas na mesma escola, no município de Santa Luzia. Tomei o cuidado de convidar professoras com alguns “critérios” que estabeleci, quando penso em quem eu gostaria que se aproximasse da minha pesquisa e que eu sabia que contribuiria com ela. Convido professoras que eu já havia sido professora de suas turmas; que eu sabia que tinham uma identificação com a etapa da educação infantil/crianças pequenas; que eu já havia identificado através do convívio, que estariam dispostas a participarem de ações de formação; que tinham uma postura de respeito e afeto com as crianças e que eram compromissadas com a qualificação da própria prática pedagógica. Assim sendo, apresento a seguir estas professoras, deixando claro que esta apresentação está totalmente carregada do meu olhar e percepção sobre elas.

A professora Carol foi professora de uma das turmas de educação infantil que foram minhas primeiras turmas em minha estreia na docência na educação pública. Lembro-me de ver

aquela moça de cabelo grande e estatura pequena, com um entusiasmo nos olhos, com uma firmeza e uma delicadeza que andavam juntas. Lembro-me de pensar que ela já era professora há muito tempo, por ela emanar uma certeza do que estava fazendo, tecer comentários sobre a situação política da cidade (situação sempre muito conturbada), e citar direitos e leis dos servidores de cor, como se já percorresse aquele caminho há muito tempo. Só depois descubro que Carol tinha começado na docência da rede pública pouco tempo antes de mim, entrando no ano de 2016 no município de Santa Luzia. O conhecimento vasto sobre a situação política se dava por ela ser moradora da cidade, onde também estudou e se formou em escolas do município. Com a professora Carol, eu compartilhei minhas primeiras questões, minhas primeiras dúvidas. No espaço entre buscar e levar de volta as crianças para a sala, fazíamos comentários, trocávamos ideias, pensávamos em soluções para questões do dia a dia. Foi com ela que compartilhei sobre minha vontade de ingressar no mestrado profissional e de falar sobre a Educação Física na educação infantil. Foi também através do convívio com ela (e também com as outras professoras que participaram), que percebi que é possível e necessário que nossas práticas pedagógicas conversem entre si.

Carol sempre se preocupou com as crianças, antes de tudo. Por estar em uma escola que tinha turmas de educação infantil junto com turmas de ensino fundamental (não era uma escola somente de educação infantil), muitas vezes detalhes do cotidiano desconsideravam as necessidades dos pequenos. Carol sempre fazia questão de priorizar o que eles precisavam. E fazia isso com afeto, que naquele contexto era raro. Carol é uma professora que se preocupa com os alunos. Que busca entender o contexto em que eles vivem. E na comunidade onde a escola está, este contexto é de vulnerabilidades e violências. Carol fala dos seus alunos com amor e preocupação. *“Você acredita que o Pedro veio para a escola, neste frio, sem blusa de frio, só com a blusa de uniforme? Peguei uma blusa lá do ‘achados e perdidos’ e emprestei para ele, isso não pode acontecer!”*. Carol tinha o cuidado na fala com as crianças, conseguia ser firme e ser amorosa, ao mesmo tempo. Já ouvi inúmeras vezes: *“Ah, Raih, você sabe que o infantil tem o meu coração, né?”*. Quando formalizo minha pesquisa e escrevo o projeto, a primeira pessoa a quem convido é ela!

Conheci a professora Sabrina um pouco mais tarde, no ano de 2021, quando ela ingressa no município, e também dou aula para uma turma dela. Sabrina é uma professora doce, alegre, e era possível perceber, olhando para ela, que ela estava fazendo algo de que gostava. Foi o compromisso dela com a qualidade do seu trabalho e com o afeto dado às crianças, antes de tudo, que me levou a convidá-la para contribuir com minha pesquisa. Juntas, nós convivemos em um ano onde a turma era superlotada, desafios diversos surgiam dia após dia. Sempre

conversamos muito, e Sabrina é uma professora que se preocupa com os detalhes dos seus alunos. Ao fim de cada aula, eu sempre trazia alguma situação acontecida, e juntas, nós pensávamos em soluções, intervenções e possibilidades. Nunca vou me esquecer de um pequeno projeto que fizemos sobre a Copa do Mundo de futebol, onde ela fotografou todos os alunos como se fossem um time, e nós duas ao lado, como se fossemos as técnicas. Veja bem, trago aqui de maneira tão forte um destaque à afetividade e ao trabalho qualificado, pois, em contraponto, pude conviver com práticas pedagógicas descompromissadas, ou onde em todo momento eram feitas tentativas de enquadrar a criança pequena nos moldes e currículo do ensino fundamental. Nestes moldes, dimensões tão fundamentais como a brincadeira e as experiências são desestimuladas e até reprimidas. Conviver com professoras afetuosas e compromissadas enche os olhos, e não quero com isso trazer uma dimensão romântica e resiliente da docência, mas sim destacar como é bom conviver com pessoas que se aproximam do mesmo projeto educativo em que você acredita.

Já conhecer a professora Fernanda (para mim, Nanda), foi um acontecimento. A conheci no retorno às aulas presenciais pós-pandemia, em 2021, onde os espaços da escola estavam limitados e adaptados como medidas de segurança da pandemia. Nestes dias, fazíamos tudo adaptado, usando equipamentos de segurança diversos, e precisávamos da força coletiva a todo momento, para que as aulas acontecessem da melhor forma. Quando conheço Fernanda, sinto-a como uma estreante, mas, ao mesmo tempo, com uma bagagem enorme, como se já estivesse ali há muito tempo. Penso que ela tenha trazido consigo a dimensão do cuidar, muito presente na área da enfermagem, para a sala de aula e para as crianças. Mais tarde, conheço sua história, e ela é uma mulher que abandona a carreira na área da saúde, mesmo próxima de se aposentar, e decide investir na carreira docente, que depois também descubro que sempre foi seu sonho. Ela chega repleta de estranhamentos, e lembro de pensar que eu nunca havia parado para questionar muitas coisas que a ela pareceram estranhas, mas para mim eram normais. Estes estranhamentos eram sobre as nossas condições de trabalho, sobre as condições oferecidas às crianças, sobre as dinâmicas do dia a dia. Nanda é uma mulher engajada e compromissada politicamente, antes de tudo. E a conhecer no contexto da educação daquele município me fortaleceu (e continua fortalecendo) a ser engajada com os interesses da minha categoria. E, mais do que isto, ser engajada como mulher, mãe e trabalhadora, que ela também é. Conviver com Nanda é conviver com uma mulher decidida, firme, potente, que se impõe e não se isenta de nada, e quase paradoxalmente, é doce, extremamente sensível, com um falar sensível, que chama seus filhos (já adultos) de crianças. Nanda, assim como as outras professoras que apresentei, é afetuada e compromissada. Ela se preocupa, de verdade, com o contexto das

crianças, com o bem-estar delas, e se comove verdadeiramente com as realidades tão difíceis que encontramos. Convidá-la para construir minha pesquisa juntas foi uma certeza do tamanho da contribuição que ela daria. Mesmo sendo professora há poucos anos (ela ingressa no município e na docência no ano de 2021), a trajetória dela em outros contextos de trabalho e cuidado nos ajudou o tempo todo a movimentar o pensamento e estranhar o que está posto.

O que fez com que os encontros fossem tão enriquecedores foram os contextos múltiplos destas professoras, múltiplas formações, múltiplas vivências, múltiplos olhares. Construir um processo de pesquisa (que não se esgota com este trabalho) com estas mulheres me faz perceber a força coletiva que mulheres trabalhadoras têm quando se encontram e partilham o que lhes é relevante. Mais que isto, nesta pesquisa pude compreender a potência do encontro, no sentido aglutinador da palavra, tendo como cenário primário e final a escola, com todo seu significado de presença de pluralidades. Afinal, “A escola, como espaço público e democrático, é sempre lugar de encontro” (Jäger; Nörnberg, 2022).

6. A FORMAÇÃO ATRAVES DOS ENCONTROS⁸

*Certas palavras não podem ser ditas
Em qualquer lugar e hora qualquer
Estritamente reservadas
Para companheiros de confiança,
Devem ser sacralmente pronunciadas
Em tom muito especial
(Carlos Drummond Andrade).*

Encontro I - Do espírito⁹ da pesquisa: Acolhimento, Partilha, Experiências

Santa Luzia, 13 de março de 2024. Hoje finalmente acontece um encontro que tanto idealizei. Vou encontrar “as professoras”. Quando as menciono assim, quem é próximo a mim já sabe a quem estou me referindo. Este assunto é recorrente em minha rotina, há pelo menos 3 anos. Mobilizar este primeiro encontro com as professoras foi difícil devido às demandas de mulheres trabalhadoras que todas nós temos. Neste primeiro momento, pude sentir a apreensão e expectativa de como seria e como finalmente aconteceria esse tão aguardado pontapé inicial de minha pesquisa. Foi, particularmente, especial rever minhas colegas, pois não convivemos mais, por não trabalharmos juntas na mesma escola, atualmente.

Neste primeiro encontro, aconteceu então nosso momento de acolhimento. Momento de trocas, conversas, de saber os panoramas da educação no município e como as constantes mudanças ali afetam a todas. Para contextualizar: o município de Santa Luzia passa por uma instabilidade política há alguns anos, e isso passa pela educação também. Constantes mudanças nas resoluções que direcionam o trabalho nas escolas, mudanças nos cargos de gestão da educação, mudanças no executivo do município, enfim, tudo isso ressoa no dia a dia na escola.

Nos reunimos em “nossa escola”, onde trabalhei com elas por alguns anos, e é onde elas ainda atuam hoje em dia. Nos encontramos ao final da tarde, início da noite, quando todas nós já tínhamos trabalhado durante todo o dia. Trago esta ênfase para dizer que este processo dos encontros foi desafiador, no sentido da disponibilidade de tempo e energia de todas. Me propus, num primeiro momento, a contar minha trajetória até ali, de como minha pesquisa se desenvolveu e foi construída e de como é a proposta do trabalho, de forma detalhada.

As professoras me agradeceram e se mostraram felizes e lisonjeadas de estarem presentes em um processo de pesquisa e formação, algo que não é comum ali na rede de ensino.

⁸ Neste capítulo haverão relatos e análises de alguns temas que emergiram durante os encontros, mas que não se encaixavam nas chaves de interpretação propostas mais à frente.

⁹ Este título é inspirado na primeira carta do livro *Pedagogia da autonomia: cartas pedagógicas e outros escritos*, de Paulo Freire (2000).

Enquanto contextualizava como se daria a dinâmica dos encontros, elas produziram comentários diversos, analisando a presença da Educação Física naquela escola e como ela é trabalhada na educação infantil; lembrando o próprio trajeto com a Educação Física na escola, e também na formação superior no curso de pedagogia, mesmo quando eu ainda não havia apresentado os temas dos encontros a elas.

Apresento a elas então os temas dos encontros, e percebemos, todas nós, que já havíamos tocado nos temas em pouco tempo de conversa, e isso é expresso com a fala da professora Sabrina, que diz: *“Interessante como tudo está ligado, né?”*.

Proponho, então, que conversemos sobre experiências, como ponto de partida. Mobilizei então o conceito de experiência, apresentado por Bondía (2002). Escrevo a definição no quadro presente na sala: “Experiência: é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Bondía, 2002, p.21). Peço para que relatem quais as experiências com práticas corporais, como brincadeiras, costumes das famílias e pessoas do convívio delas, que foram marcantes para elas durante a infância, fora da escola.

A professora Sabrina relata que as práticas que a marcaram na infância foram andar de bicicleta e brincar na rua de rouba-bandeira. Ela diz que brincou muito na rua, de brincadeiras diversas, assim como a maioria dos colegas da mesma faixa etária. Ela ainda destacou o quanto brincou de bicicleta com os primos e disse que *“a bicicleta é sempre um evento na vida da criança”*. Ela diz que ela e os primos tinham o hábito de irem ao entorno do Mineirão para andarem de bicicleta, enquanto os pais iam às feiras de carros que tinham por ali também: *“A gente tinha o costume, com a família do meu pai, mas a gente sempre se juntava para ir à esplanada do Mineirão, para ir andar de bicicleta lá, e aí iam os pais para a feira de carros que tinha ali. E outra coisa que a gente amava e que eu chegava da escola doida para fazer era brincar na rua de rouba bandeira, porque na minha rua tinha muita criança de idade próxima, e nessa época a gente conseguia brincar muito. A gente voltava tarde para casa, com o pé preto, com o joelho ralado, e rouba-bandeira era a brincadeira que a gente mais fazia. E eu era muito boa, porque eu era magrinha, pequena, e eu atravessava muito rápido para pegar a bandeira, eu ficava me achando. Era muito bom, muito bom. Aí, hoje, a rua da minha mãe já não tem mais nenhuma criança, fica todo mundo brincando no celular. E isso me marca muito, toda vez que falo das brincadeiras da minha infância, eu lembro das brincadeiras da rua.”*

Neste trecho, a professora Sabrina relembra como as brincadeiras no espaço da rua foram marcantes para ela, e as outras professoras também dão este destaque durante os relatos. Também me incluo nesta realidade, pois tive a rua como espaço de brincar e socializar durante toda minha infância. Sobre a rua enquanto espaço do brincar, Soares (2019) diz que:

Os mais diversos espaços públicos, como praças, bosques e ruas, são territórios do brincar. A rua é um espaço privilegiado, devido ao fato de ser acessível ao público infantil, e um dos principais palcos da experiência lúdica com jogos tradicionais. É nesse espaço onde as crianças estabelecem novas regras, recriam jogos e negociam a forma de utilizá-lo (Soares, 2019, p.151).

Desfrutar da rua enquanto mais um espaço de vivência do corpo já não é tão possível nos dias atuais, como também mencionado pelas professoras em alguns momentos. Este fenômeno do desaparecimento das crianças da rua, principalmente em ambientes urbanos, pode ser compreendido por diversos fatores. Alguns deles são destacados por Wenetz (2013): “[...] os familiares têm preocupações e medos na rua, em relação ao estranho e, principalmente, vivenciam uma sensação de insegurança na cidade.” (p.347). Sendo assim, a rua deixa de ser mais um espaço de possibilidades de vivência com o corpo, com as brincadeiras, com os objetos e os pares. A aula de Educação Física, então, pode se configurar como um espaço para suprir esta necessidade de espaços adequados para o brincar, e isto pode conferir a ela uma função que é mais complexa e abrangente, com múltiplas causas, como a falta de espaços adequados para crianças nas cidades, a falta de segurança, como citado anteriormente, e a falta de políticas públicas de promoção e incentivo a práticas de lazer e cultura voltadas para crianças.

A professora Carol relatou que, assim como a professora Sabrina, brincou muito na rua e também de bicicleta, e que ela tinha o hábito de andar na garupa do pai. *“Eu lembro que minha bicicleta foi de segunda mão, vermelha. E meu primeiro contato com a bicicleta foi quando meu pai me levava na bicicleta e eu achava que era moto, então a experiência de movimento não era minha, era ele que estava pedalando, e eu ficava lá só curtindo a brisa, e aí depois ele conseguiu a bicicleta para mim, e foi aquele processo, com rodinha, sem rodinha, me ajuda na rua de casa, cai, rala, levanta, tenta de novo...”*

Este trecho, em que Carol mobiliza a lembrança de imaginar que a bicicleta era moto, nos permite vislumbrar um pouco da dimensão do universo de representações que a imaginação da criança permite. “[...] a imaginação, ou o ato imaginativo, possibilita que o ser humano aja criativamente no mundo” (Freitas 2024). Esta criatividade pode ser expressa, inclusive, pela reinvenção da experiência presente, o que é mais facilmente percebido no mundo infantil.

Carol continua: *“A gente brincava também muito na rua, de queimada e de rouba-bandeira, e um dia, eu brincando com meu primo, tinha o horário de ir para a rua, né? E a gente subia lá na dona Maura, que era um armazém que tinha na rua de cima, comprava um salgadinho, porque os de fora ficavam sentados comendo salgadinho até o outro time perder e a gente entrar, porque era menino demais, vinham os meninos da rua de baixo... Aí um belo*

dia foi queimada, e tinha uma linha que colocava o pé e não podia queimar, e nesse movimento eu escorreguei, as pernas abriram no asfalto e eu bati a boca no chão, quebrei o dente da frente, tem a cicatriz aqui, tá vendo? Atravessou o lábio, saiu muito sangue, tudo isso por causa da queimada, então isso me marcou muito, tem inclusive marcas literalmente. Uma outra lembrança que tenho também, que não é tanto com movimento, acho que é mais afeto, é que a minha avó brincava muito comigo de escravos de Jó. Ela me ensinava, eu posso ouvir ela cantando, sabe, a gente brincava com as latinhas, aí ela ficava: não, “você não está indo no ritmo certo”, e voltava. Foi ela que me ensinou “escravos de Jó”.

Aqui destaco, na menção da professora, uma noção de dissociação do movimento com a dimensão do afeto. *“Não é tanto de movimento, acho que é mais afeto”* sinaliza uma possível compreensão do movimento humano como algo à parte do que mais constitui o ser humano. Esta lógica pode ser influenciada pela compreensão do corpo a partir de um sistema cartesiano, que propõe um dualismo entre corpo e mente, razão e emoção, onde a mente ganha superioridade ao corpo. Indo na direção contrária a este sistema, Merleau Ponty contribui para compreender o movimento humano de forma integral, na totalidade do ser humano, não sendo possível compreendê-lo somente a partir de um polo. Sobre este pensamento de Ponty, Gonçalves (1994) destaca que:

O homem, para ele, é ambiguidade. Nele estão presentes os dois mundos- o mundo do corpo e o mundo do espírito- numa tensão dialética, sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história (Gonçalves, 1994, p.).

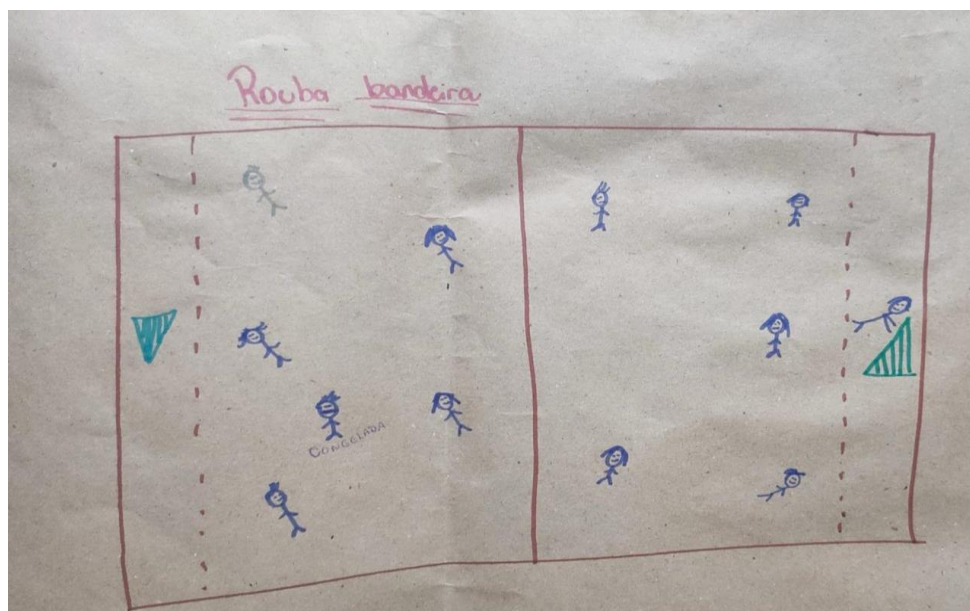
Na contramão da compreensão cartesiana do ser humano, a sensível pode se transportar, através das palavras, das memórias mobilizadas e da narrativa. Neste encontro, em diversos momentos, ao contarem suas lembranças mais significativas, foi possível sentir os afetos que as experiências contadas transmitiam. E estes afetos não estavam dissociados da experiência compartilhada, pois, como dito acima, o movimento não está desintegrado dos afetos. Que, mesmo em nossa condição de ser adulto, consigamos fazer o movimento de retornar a estas memórias, para que nossas dimensões sensíveis não sejam apagadas.

A professora Fernanda disse que as memórias mais marcantes que ela tem são de ir ao campo de futebol de várzea com os tios: *“A Educação Física, o esporte, veio de muito cedo na minha vida, eu sou a primeira neta, e o meu avô foi meio que técnico de time de várzea, então eu sou a primeira neta, não tinha netos meninos, e eu sempre acompanhei, então futebol, o treino, sempre foi muito presente na minha vida. Então, desde pequena, meu avô, meu tio, eles são por parte de pai, a gente sempre foi junto... então, na verdade, o esporte que eu mais pratiquei na infância era o futebol, nos treinos, porque ia com vovô e com meus tios, e*

inevitavelmente, tinha a bola, e a gente jogava. Com meu tio, eu aprendi a fazer embaixadinha, com o tempo a gente perde, né? Mas eu aprendi, influenciada pelo meu avô e meus tios por parte de pai. Eu era bem pequena, tinha uns 4,5 anos, e isso é uma memória bem viva para mim, do brincar de futebol, de jogar futebol, de estar presente nos campos de várzea porque o vovô ia e meus tios me levavam atrás, dos treinos, apesar da época diferente, minha mãe não gostava muito não, mas também não proibia não, e foi muito marcante para mim. ”

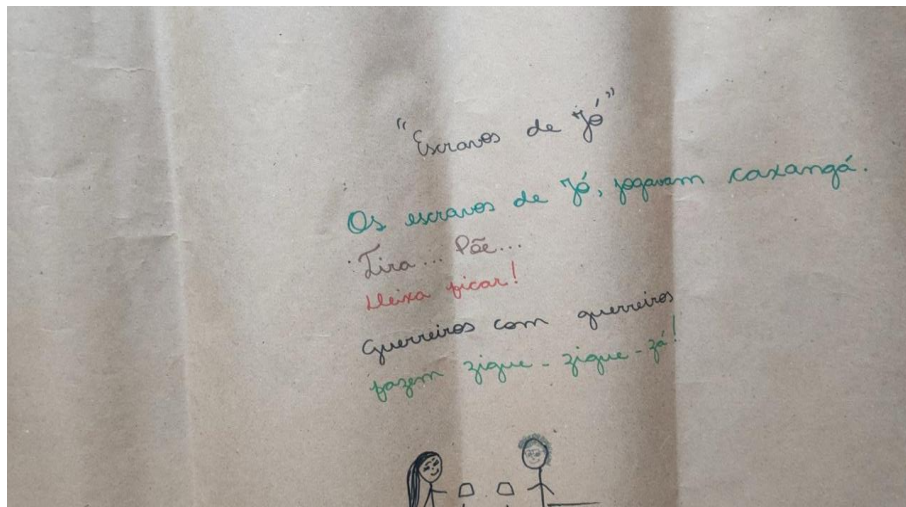
Aproveito a partilha e faço também o exercício de relembrar minhas brincadeiras de infância, e lembro que brincava, também na rua, de peteca, até anoitecer. E que também tinha o hábito de ir andar de bicicleta com meu pai aos finais de semana, bem cedinho, enquanto ele corria. Foi muito marcante para mim a imagem do sol nascendo e os desafios que fazíamos entre nós: “*vamos chegar até aquele morro antes do sol nascer*”. “*Quem chegar por último perde*”. “*Temos que chegar na padaria assim que ela abrir, para pegar o pão bem quentinho*”. Após este primeiro momento de partilha, peço que desenhem o que elas consideravam que sintetizava o que compartilharam, seja uma brincadeira, um jogo, uma prática que tenha sido importante para elas na infância.

Figura 1 - Desenho feito pela professora Sabrina, que retrata o jogo rouba-bandeira



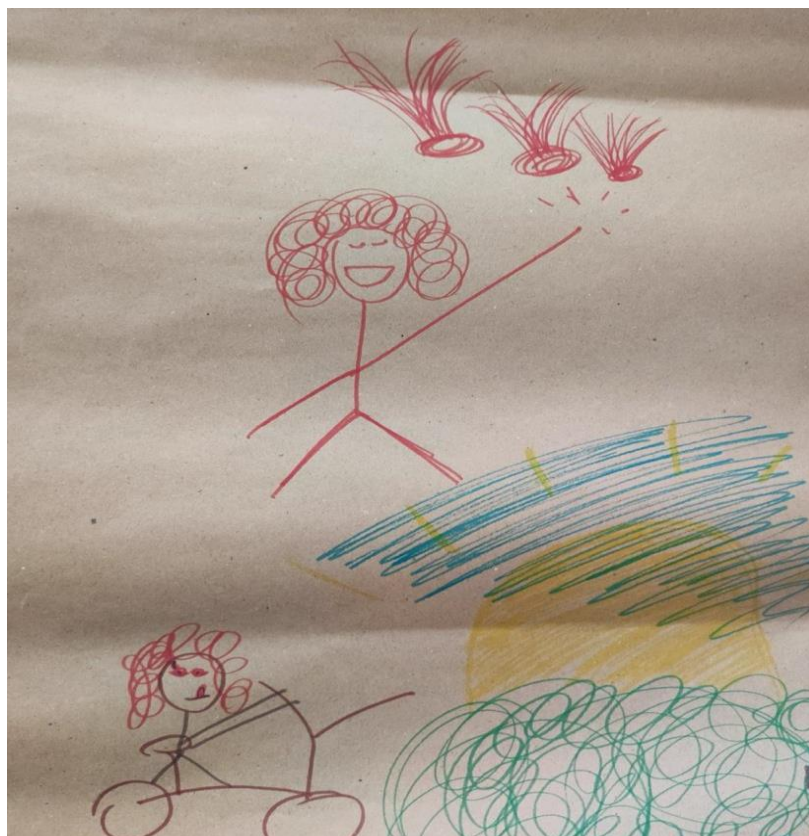
Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 2 - Desenho feito pela professora Carol, que retrata a brincadeira escravos de Jó



Fonte: Acervo da autora (2024).

Figura 3 - Desenho feito pela autora, que retrata o jogo de peteca e andar de bicicleta



Fonte: Acervo da autora (2024).

Encontro II - Que Educação Física vivenciei quando aluna da educação básica?

No segundo encontro, propus como tema condutor que elas falassem sobre as experiências delas com a Educação Física na educação básica, enquanto alunas. Como eram as aulas, quais professores marcaram, o que elas aprenderam, quais as lembranças mais remotas.

A professora Sabrina relata que estudou em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, e a partir do fundamental 2 estudou em escola estadual: *“No ensino fundamental 1 eu não tenho muitas lembranças da Educação Física, e eu acho que era porque era a professora pedagoga mesmo que dava aula, não tinha o professor de Educação Física específico, então acabou que não foi uma memória significativa”*.

Tanto a professora Sabrina, quanto as outras professoras, dizem em seus relatos de não existirem, ou existirem poucas memórias com a Educação Física na Educação Infantil e no Ensino Fundamental 1. Elas vivenciaram a Educação Física sendo ministrada pelas professoras regentes¹⁰, ou professoras pedagogas responsáveis por disciplinas específicas, mas não especializadas em alguma delas. Esta realidade ainda é presente e, em alguns municípios, e inclusive na cidade de Belo Horizonte (onde eu também atuo), isto foi modificado somente no ano de 2023, quando os professores de Educação Física passam a finalmente atuar no fundamental 1 com as crianças pequenas.

Digo isto pois, ao ingressar na rede de Belo Horizonte, onde as professoras pedagogas atuam/atuaram por muitos anos com a Educação Física, encontro uma Educação Física pautada em poucas possibilidades de vivências. Geralmente, as aulas exploravam atividades mais tranquilas, com pouca variedade. Quero com essa observação ressaltar que esta pouca variedade, ou poucas possibilidades de explorar a Educação Física na escola, se dá por motivos diversos, mas acredito que o principal seja a falta de repertório de saberes para serem mobilizados, uma vez que a formação inicial das pedagogas, como já colocado anteriormente neste trabalho, ainda não abrange a Educação Física de forma interessante.

Continuando com o relato da professora Sabrina: *“Mas a partir do fundamental 2 e ensino médio, os professores buscavam envolver a todos, tanto meninos quanto meninas, todos participavam das propostas. E aí ele dividia os times, bem mesclado, todos participavam, só não participava se tivesse algum impedimento mesmo, alguma questão de saúde. E um desses bimestres foi destinado à dança, e nesse de dança nós escolhemos o grupo, escolhemos o*

¹⁰ A regulamentação mais recente que reforça essa possibilidade de atuação das pedagogas é a resolução do ano de 2010, do Conselho Nacional de Educação, artigo 31. Disponível em https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN72010.pdf?Query=escolas%20do%20campo

gênero musical, e a gente tinha que fazer uma apresentação prática, e também apresentar um pouco da história daquele gênero musical. E todos faziam a apresentação, e foi nesse momento que teve um certo receio por parte dos meninos, porque sempre era algo com o qual eles tinham muita afinidade, né? E a dança, culturalmente, já era algo que não envolvia tanto os meninos, já tinha esse preconceito com menino relacionado à dança. Mas, como teve essa obrigatoriedade de todos participarem, isso foi quebrado, mesmo que sendo pela obrigatoriedade, e foi super tranquilo depois que eles viram que não era nada anormal, nada do que falavam. E aí a gente pode ensaiar nas próprias aulas, e teve um dia destinado às apresentações. Então, nesse ano foi mais significativo, porque não foi o famoso rola-bola, que a gente conhece. Foram aulas pensadas, planejadas e que envolviam toda a turma.

Na fala da professora Sabrina, e também em outras falas das professoras, pode-se observar que a vivência de Educação Física à qual elas tiveram acesso foi basicamente pautada em conteúdos mais tradicionais, como alguns jogos e também o esporte, organizado em modalidades mais populares, no sentido de serem mais difundidas em nosso país. É importante refletir sobre o papel crítico que a Educação Física pode desempenhar, tomando como objeto os esportes, por exemplo, mas não esgotando nele as possibilidades de compreensão e prática do movimento na escola. Sobre isto, Jocimar Daolio reflete que: “Assim, as várias manifestações corporais humanas, em vez de serem tomadas como conteúdos tradicionais estanques da área [...] devem ser vistas como construções históricas da humanidade (Daolio, 2004, p.22). Neste sentido, é interessante que a Educação Física seja concebida como campo de possibilidades diversas de explorar o movimento, as relações com o corpo, com os pares, com as manifestações culturais da sociedade, assim como outras várias possibilidades.

Portanto, se faz necessário compreender os saberes próprios da Educação Física a partir de outras perspectivas, como a histórica e cultural, podendo assim contribuir para que o próprio movimento humano seja melhor concebido, não somente em sua dimensão física e biológica, mas como uma maneira do ser humano se introduzir no mundo, produzindo assim sentido e significado com o seu meio (Kunz, 1991, p. 163).

A professora Carol compartilha que estudou em uma escola estadual e que não tem boas lembranças das aulas no ensino fundamental: “*Eu estudei em uma escola que não tinha estrutura de escola, era uma escola do estado e, na verdade, o prédio era cedido por uma comunidade maçônica, e depois que cresci e entendi que precisava ter uma escola ali, e não tinha espaço, e aí os maçons cederam o espaço. E o pátio, na verdade, nem tinha pátio, na frente assim tinha uma rampa, e atrás, do outro lado do pátio, tinha um espaço, acho que do tamanho de uma sala de aula mesmo, que era mais plana. A gente tentava fazer era mais por*

conta própria assim, quando era alguma coisa com bola, ou nesse sentido, era mais por conta própria, porque não tinha como, né, e o professor não conseguia adaptar. Então a gente brincava mais de jogos de tabuleiro, era mais dama, ele tentou introduzir o xadrez na época, mas não foi muito pra frente, eu lembro que às vezes a gente fazia alguma coisa com boliche. Mas essa questão não tinha um espaço, a escola não estava preparada, na verdade, a gente estava numa escola que não era escola, então eu não tenho muito o que falar dessa época porque realmente não acontecia. Tinha muita teoria também, a gente ficava muito em sala estudando os esportes, sabe, era muito estranho assim. Aí, no final do ensino fundamental, eles começaram a construção de um prédio, do lado dessa escola que tinha um lote, eles começaram a construir lá, e ali sim eles fizeram uma escola top, com estrutura, uma quadra bonita. Só que aí, eu fiquei lá só no finalzinho da oitava série. E aí, depois disso, eu fui para outra escola do estado, no ensino médio, e lá o prédio era antigo, mas tinha o espaço da quadra, ainda que não muito bom, precisava de muitas reformas, mas o professor gostava de fazer muitos campeonatos, porém era sempre futebol e queimada, então a Educação Física se baseava em torno disso, futebol e queimada. E quando eu cheguei lá, eu vi que tinha a questão de ser futebol para os meninos e queimada para as meninas, e tinha uma confusão, porque era uma quadra só e tinha um outro espaço lá em cima. Só que na quadra, ou eram meninos ou eram meninas, mas ele começou a mesclar os times, fazer times mistos, para que os dois participassem das duas coisas e fazer com que fluísse. E nesse espaço de cima, depois eles conseguiram comprar uma rede de vôlei, e os amantes de vôlei ficavam lá, mas eu não levava jeito, mas eu ficava mais de torcida na arquibancada.

Para a professora Carol, ela não poderia participar do jogo de vôlei, ou não se sentia à vontade, pois não levava jeito para tal. Essa percepção pode ter forte ligação com o caráter centralizador dos esportes na Educação Física na escola, e as possíveis referências sólidas a estes esportes. Estas referências são difundidas em nossa sociedade de maneira geral, pois o esporte, enquanto produto cultural, produz muitas representações, principalmente o esporte de alto rendimento, que é mais consumido e difundido pelos meios de comunicação.

Estas representações do esporte podem limitar as possibilidades desta prática na escola, quando há a preconização da técnica para a vivência efetiva deste. Desta forma, Daolio (2004) toma como contribuição o conceito de técnica corporal, proposto por Mauss (1974), que a define como “as maneiras como os homens, sociedade por sociedade, e de maneira tradicional, sabem servir-se de seus corpos” (p.2011). Tendo como base este conceito de técnica, Daolio diz então que todo movimento humano é ato técnico, pois possui tradição e busca uma certa eficácia (p.56). Sendo assim, ele também reflete que a Educação Física, então, não pode buscar

a utilização de uma técnica perfeita, principalmente como forma de eleger melhores ou piores práticas. É importante então que a técnica, principalmente tão fundamentada nos esportes, e também os esportes, sejam considerados como produtos culturais, transmitidos ao longo do tempo, e que na escola suas possibilidades de reinvenção sejam estimuladas.

A professora Fernanda conta sobre sua experiência: *“Na escola, eu não me lembro muito da Educação Física nos anos iniciais.” Do primeiro ao terceiro ano primário, as aulas de Educação Física eram dadas pela dona Vera, a mesma professora de ensino Religioso. Porém, do fundamental 2 e do ensino médio, eu me lembro que eu tinha um professor, o Matusalém, e que ele era mais técnico, mais preciso. Matusalém usava muito os jogos, a gente jogava vôlei, queimada, handebol, e era extremamente agradável. Porém, ao contrário das minhas irmãs, eu sempre fui uma mulher grande, de pernas grossas, de bumbum grande, de braços gordinhos, eu sempre fui mais diferente das minhas irmãs e das minhas amigas. Então, talvez por causa disso, por causa de um estereótipo que já era exigido na época de meninas magras, na hora de jogar eu ficava mais na minha, e talvez por causa disso, ali na minha adolescência, eu me afastei da Educação Física escolar. Mas no geral, eram aulas agradáveis, e com o Matusalém voltado para os esportes, para a Educação Física”.*

Na fala da professora Fernanda, quero destacar a ideia de que corpos esbeltos e atléticos são corpos aceitos e valorizados em ambientes de práticas esportivas, inclusive na escola. A imagem estética, muitas vezes reforçada por conteúdos midiáticos, pode contribuir para que estereótipos variados sobre o corpo sejam construídos. A Educação Física na escola pode, então, exercer um importante papel para ressignificação destes estereótipos, rompendo com lógicas que reproduzem estes padrões, ajudando assim a construir um pensamento crítico acerca destes fenômenos (Gonçalves, 2007).

Em vários momentos deste encontro, foi mencionado, de forma bastante enfática, sobre o desinvestimento dos professores de Educação Física nas aulas do dia a dia, tanto dos professores que elas tiveram durante a educação básica, quanto dos professores com quem trabalharam e trabalham na escola. Este assunto suscitou um debate bastante acalorado, e pude então expor questões particulares da Educação Física no município de Santa Luzia. Uma destas questões é a falta de espaços adequados e materiais básicos para o desenvolvimento das aulas, que será colocada em análise mais à frente.

Trouxe também a questão da legitimidade da Educação Física com as crianças pequenas, pois esta é entendida em muitos momentos, como aula voltada, por exemplo, somente à recreação, mesmo que esta faça parte das possibilidades da Educação Física na escola, não se esgotando nela, porém. Sendo assim, as aulas recebem uma menor atenção por parte dos

professores, coordenadores e demais, não considerando o caráter do brincar que as crianças podem vivenciar na Educação Física na escola. Reforcei que esta legitimidade era uma busca constante e precisava, dia a dia, ser reforçada e reivindicada.

Após este momento, apresento então mais um texto, que é o artigo “A educação do corpo da criança pequena como um projeto civilizador: ressonâncias no debate educacional brasileiro” (Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930), das autoras Meily Assbú Linhales e Giovanna Camila da Silva. Compartilho trechos sobre práticas de educação do corpo na escola, e o faço em um momento da conversa onde foi colocado sobre a relação dos professores com as crianças pequenas, que muitas vezes demonstravam certa desconsideração e até rispidez. Falo então sobre os conceitos que dizem sobre a educação do corpo na escola, e como esse processo se inicia logo quando a criança chega na escola. Elas relatam já terem presenciado, não só por parte de professores, mas também de outros profissionais, ações que demonstravam uma relação desigual, de superioridade e controle sobre as crianças pequenas, como rispidez ao conversar com as crianças, imposição de regras sem que fossem devidamente explicadas e compreendidas pelas crianças, a negação de momentos para brincar e se movimentarem de forma livre.

Confesso que este foi o tema que senti mais resistência por parte das professoras para ser dialogado. Senti, durante o encontro, que talvez elas não estivessem compreendendo a complexidade do tema, e me questionei se eu havia tomado o caminho mais acertado para elucidação do assunto. Refletindo depois, me dou conta de que este não é um tema fácil, pelo contrário, é permeado de sutilezas que muitas vezes não confrontam as professoras no dia a dia, por serem tão permeadas na própria estrutura e no modo de compreender a escola. Percebo também que a própria limitação da compreensão dos sentidos do corpo e da Educação Física com as crianças na escola, que passa por diversos fatores como a falta de discussões sobre o corpo e o movimento na formação inicial das pedagogas, pode contribuir para o não aprofundamento dos temas relativos a esta área.

O encontro se encaminha, então, para o término, e algumas sínteses são feitas, e elas vão em direção à formação de professores. Primeiro, foi levantado que estas questões sobre o desinvestimento dos professores em sua prática com crianças pequenas, e também de professoras regentes, podem se dar devido a fragilidades nas formações, tanto dos professores de Educação Física quanto de professoras pedagogas. Este, então, é um gancho utilizado por mim para conduzir o próximo encontro, que diz justamente sobre a formação delas nos cursos de pedagogia.

Encontro III - A trajetória na formação em pedagogia

No terceiro encontro, propus que as professoras compartilhassem suas experiências com disciplinas relacionadas ao ensino de Educação Física e ao movimento durante a graduação em Pedagogia. Essas três docentes cursaram o ensino superior em instituições distintas, e suas experiências variaram. Através dos sites das instituições, tenho acesso à grade curricular do curso de pedagogia das três faculdades, porém nestas instituições, não são disponibilizadas as grades curriculares dos respectivos anos de ingresso das professoras. Conto então com as memórias das professoras e com as grades curriculares atuais dos cursos de pedagogia destas faculdades.

A professora Carol cursa pedagogia na modalidade semipresencial no ano de 2010, e relata que a formação oferecida pela instituição estava mais voltada para a área de gestão escolar: *“A minha visão é de que o curso de pedagogia da Unopar não me preparou para a sala de aula [...] E eu senti muita falta disso quando eu fui para a sala de aula, porque eu não fiz magistério. Então, a minha experiência com a faculdade eu senti que foi um pouco aquém, em tudo, sabe? Sala de aula, prática, teoria eles têm muito, teoria é muita coisa, mas a prática... E quando se fala de Educação Física, de corpo e movimento, talvez a gente se sentisse desinteressada, porque o nome da disciplina, a gente via uma coisa e não era nada daquilo, não tinha nada de movimento, nada de corpo, né?”*

Pergunto então à professora Carol se ela acha que essa visão dela de não se sentir preparada para a sala de aula com seu curso teria a ver com o fato do curso ter sido cursado na modalidade EaD, e ela diz: *“Eu acho que é a grade curricular mesmo, acho que é o foco da faculdade mesmo.” Essa preparação que eu senti, de não ser voltada para sala de aula e ser voltada para gestão, não tem relação com EaD, porque eu fiz semipresencial. Agora, muita teoria e menos prática, eu acho que tem relação com EaD. As únicas partes práticas eram os estágios, que chamavam práticas pedagógicas”*. Pergunto a ela se ela se lembra se houve e, se sim, como foram as disciplinas relacionadas ao corpo e ao movimento: *“Não lembro, era só teoria.” É uma teoria chata. Mas era cansativo porque eu já tinha que estudar em casa e ir preparada para a aula que eu ia assistir, então eu já tinha muita teoria em casa, e chegava na faculdade eu esperava alguma coisa mais interessante, mais chamativa, mais voltada para a prática, mais dinâmica pelo menos, e não, entendeu?”*.

A disciplina na instituição em que Carol cursa pedagogia, segundo o guia de percurso do ano de 2021, é intitulada “Corpo e Movimento”. Por mais que eu não tenha tido acesso ao guia de percurso do ano de ingresso à instituição pela professora Carol, conto com o relato dela,

e também das outras professoras, para observar como foi a formação delas neste aspecto. Neste guia, a disciplina recebe a seguinte descrição:

O corpo em movimento e as práticas corporais dentro das unidades temáticas da BNCC, e as evidências de sua multiplicidade de sentidos e significados na formação dos estudantes da educação básica. Práticas voltadas ao desenvolvimento psicomotor, e as teorias do desenvolvimento motor e psicomotor nos contextos de lazer e saúde. O papel do movimento no cotidiano, nos eventos escolares e na disciplina de Educação Física escolar (Guia de percurso do curso de pedagogia EAD¹¹).

A professora Fernanda também relata ter poucas lembranças da disciplina relacionada à Educação Física e ao movimento. Na instituição onde concluiu sua formação, há uma disciplina denominada “Conteúdo, Metodologia e Prática de Ensino de Educação Física”, segundo consta no guia de percurso do ano de 2022.¹² Não tive acesso a ementa ou guia de percurso do ano de ingresso da professora, e no site da instituição há uma grade curricular, porém não há informações sobre atualizações dela.

Já a professora Sabrina ingressou no curso de pedagogia em 2015 em uma instituição onde a Educação Física e o movimento são tratados de forma diferente no currículo do curso de pedagogia¹³. Ela relata se lembrar de duas disciplinas: corporeidade e Movimento e Educação Física: conteúdos e metodologias na Prática Pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Ela relata que as aulas das disciplinas mencionadas eram predominantemente práticas, permitindo-lhe vivenciar e desenvolver projetos de ensino relacionados às possibilidades da Educação Física, incluindo jogos e brincadeiras. Ela avalia positivamente a didática das professoras responsáveis pelas disciplinas e destaca seu envolvimento ativo nas experiências propostas. Além disso, na instituição, há disciplinas optativas relacionadas à Educação Física, como “Corpo, Movimento e Educação” e “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras”. Em um momento posterior, a professora Sabrina comenta que as disciplinas a ajudaram: *“Além de entender a importância e a necessidade (da Educação Física), me ajudou a ter um olhar que como pedagoga eu consigo proporcionar vivências para as crianças, que são desse campo. E que a Educação Física vai além da quadra e da aula livre. Existem outras possibilidades interessantes para auxiliar no desenvolvimento também”*.

¹¹ Disponível em: https://cmspim.cogna.digital/unopar/public/2022-04/Guia%20de%20Percurso%20-%20Pedagogia_Unopar_2021.pdf. Acesso em: jun. 2024.

¹² Disponível em: <https://portal.estacio.br/media/2095/matriz-curricular-de-pedagogia.pdf>. Acesso em: jun. 2024.

¹³ Não consigo acesso ao quadro de disciplinas, ou projeto político do ano de ingresso da professora, mas consulto o projeto político pedagógico do ano de 2019, que fora o mais antigo a que tenho acesso, e também o do ano de 2023, ambos disponíveis, respectivamente, em https://uemg.br/images/PDFs/PPCs/PPC_Pedagogia_FAE_aprovado_coepe_01.07.2020.pdf e <https://uemg.br/graduacao/cursos2/course/pedagogia>.

Indaguei às participantes se a formação recebida no curso de Pedagogia as habilitava a ministrar aulas de Educação Física, conforme ocorre em alguns municípios. De forma enfática, elas afirmaram não se sentir preparadas. Ressalto aqui que, por mais que exista a possibilidade de a professora pedagoga ministrar aulas de Educação Física, estas talvez não as façam por escolha, mas sim por um movimento de constante precarização da profissão docente, onde muitas vezes as funções e organização do trabalho são definidas sem participação efetiva da categoria. Sampaio e Marin (2004) dizem ainda que esta precarização do trabalho pode ser expressa através do currículo, por exemplo, com determinações e orientações para a organização do cotidiano da escola, visto que estas mudanças podem resultar em sobrecarga e desorganização. As autoras dizem também sobre como os currículos podem propor o trabalho no sentido da diversificação de conteúdos que fica sob encargo dos professores, ao mesmo tempo, e dizem: “[...] há que se questionar o domínio de tantos conteúdos escolares” (p.1209).

Encontro IV - Como está a Educação Física hoje em minha escola de atuação

Neste encontro, a ideia era que falássemos sobre como elas percebem as práticas pedagógicas, os desafios e possibilidades da Educação Física na escola em que elas atuam. Começamos falando sobre o contexto político da cidade e das movimentações atuais, visto que as eleições municipais se aproximavam. Após isto, peço que elas contem mais sobre o contexto da Educação Física na escola delas, se existem projetos desenvolvidos de forma interdisciplinar, como elas veem a atuação dos professores.

A professora Sabrina dá seu relato: *“Eu estou com duas experiências agora, uma do infantil e uma do fundamental¹⁴. De manhã, eu estou com um quinto ano, e a Educação Física deles eu não tenho muita troca com relação à interdisciplinaridade, mas elas relatam que ele faz alguma coisa, rouba-bandeira, queimada, é o que as crianças relatam. E eles gostam muito, eles participam muito. Quando é o momento dos alongamentos, eles reclamam muito porque acham que não têm necessidade. Mas eles participam e gostam muito. Sobre a educação infantil, a professora Sabrina diz: [...] não tem um, infelizmente, nem um olhar sensível do professor sobre isso e nem sobre as crianças, nem o olhar da responsabilidade sobre as crianças também. Eu estou falando isso por conta de machucados, de episódios de conflitos que não são resolvidos e são levados para a sala após a Educação Física, dentre outros, sabe? E a impressão que passa é que o professor está só cumprindo horário, porque nem assumir a responsabilidade daquele tempo ele quer. Então, está sendo bem difícil esse ano com relação*

¹⁴ A professora Sabrina atua em dois cargos na mesma escola, pela manhã e à tarde.

à educação infantil. Neste momento, pergunto se é o mesmo professor que leciona nas suas duas turmas, e ela diz que não. Ela continua: [...] é o que a gente já comentou antes, eu não sei o que acontece, se é a formação, se é falta de buscar, eu não sei. Na verdade, eu acho que é a pessoa que não quer. Porque nós da educação infantil já sentamos com ele, já fizemos algumas propostas, porque estava ficando insustentável, o menino machucava em toda a Educação Física. Aí ele falava que preferia deixar livre, que ele dava a bola para uns, e os outros ficavam fazendo rolamento no colchão, mas sem supervisão, porque se fosse um rolamento com uma intenção, a gente entenderia. Então, minha experiência esse ano com a Educação Física na educação infantil não é nada positiva, infelizmente”. Os aspectos observados nestes trechos serão analisados mais à frente.

Aqui gostaria de resgatar um aspecto que evidencia marcas da educação do corpo na escola, com a fala da professora Fernanda sobre a exigência do professor de Educação Física com o uniforme para as aulas: “Ele cobra o uniforme, a vestimenta, ele é profissional”. Esta ideia de que o uso do uniforme promove um aspecto mais “profissional”, ou homogêneo dos alunos, pode ser analisada através das possíveis relações de poder que agem sobre o corpo na escola, e o como o uniforme, junto com outros aspectos, pode expressar pistas destas relações, e também servir de componente de controle dos corpos (Ribeiro; Silva, 2012, p.579).

Continuando, coloco uma questão a elas. Pergunto se, na opinião delas, caso o professor que ministra as aulas de Educação Física para a turma delas de educação infantil (da Carol e da Sabrina) ministrasse aulas para turmas de ensino fundamental, a postura dele seria diferente. E então, elas dizem que acham que não seria diferente. Carol diz que o professor também tem turmas de ensino fundamental, e que ela percebe que a postura dele é bem parecida.

A professora Fernanda então diz: “E outra coisa também que eu percebo, é que parece que os professores, e neste momento estou falando da Educação Física, porque eu vou dar o meu relato, parece que eles veem a profissão como complemento de salário, bico. Porque há um desinteresse. E mais uma coisa que eu percebo, nós trabalhamos com a periferia, são crianças pobres, muito pobres, de realidades totalmente diferentes, e que o professor que não tiver o cuidado, o olhar diferenciado para essas crianças vai tomar “antipatia”.

Sobre esta fala, reflito sobre os diferentes contextos de atuação de um profissional de Educação Física. Até bem pouco tempo atrás, o profissional de Educação Física finalizava um curso de graduação, saindo habilitado a atuar em diversas áreas da Educação Física, como academias, clubes, como personal training, e também em escolas. Esta possibilidade foi se modificando, quando os cursos foram organizados de forma que a habilitação escolhida,

bacharelado ou licenciatura, fosse escolhida desde o ingresso ao curso. O que acontece é que as áreas de atuação da Educação Física, em sua grande maioria, não se comunicam, ou não possuem similaridades de atuação. O ambiente do fitness, por exemplo, pode comunicar um certo estereótipo estético de acessibilidade que nem sempre é possível para a grande massa. Quando um professor transita entre estas esferas de atuação, será que há uma dificuldade de compreensão dos contextos de quem convive nestes meios?

A professora Fernanda segue e relata sobre a Educação Física em sua turma de ensino fundamental. Ela diz que foi perguntada pelos alunos se eles iriam de novo para o parquinho, e que ela ficou espantada, pois eles disseram que estavam indo sempre para o parquinho, e não para a quadra. Ela diz que ir para o parquinho não “dá trabalho”, no sentido de ser mais simples do que organizar uma aula na quadra. Ela segue dizendo: “Foi mencionado o fato de meus alunos não serem alfabetizados, e por isso não dá para fazer nada.” Me disseram que uma aula é dada em sala de aula e a outra na sala. E que eles não tinham aula em sala porque não eram alfabetizados. E o que eu vejo é que eles não querem ter trabalho. Mesmo eles não sendo alfabetizados, há inúmeras possibilidades.

Aqui quero trazer a reflexão sobre a ideia limitada de que a alfabetização, no sentido de leitura de fato, é a única possível ao se trabalhar aspectos da cultura corporal. Dickmann e Pertuzatti (2016) explicitam a ideia de letramento do corpo, quando dizem sobre o corpo enquanto território que sofre marcas e é apropriado inclusive pelos processos educativos de alfabetização e letramento. Nestes processos, a cultura corporal diz sobre conteúdos e linguagens corporais, que a autora chama de “políticas do corpo” (p.123). Eles dizem também sobre o analfabetismo e sua utilização como limitador da ação social do indivíduo e como meio de apagamento do corpo.

Com efeito, em se tratando das aproximações entre alfabetização, letramento e corporalidade, vale ressaltar que o que está em cena são lutas contra a interdição do corpo que, historicamente no Brasil, se realizou via o analfabetismo em todas as suas manifestações, desde não saber ler e escrever a palavra para não ler o mundo – o que implica em não o transformar (Dickmann; Pertuzatti, 2016, p.123).

Continuando com a análise, quero destacar a não intervenção por parte do professor de Educação Física, expressa através da fala da professora Fernanda: “Eles vão só para o parquinho em todas as aulas, eles brigam, voltam machucados, e essas questões não são resolvidas na Educação Física, voltam para a sala.” Eu vejo um descaso, de não ver as crianças como crianças”. Esta postura de não intervenção por parte do professor pode ajudar a reforçar uma compreensão da Educação Física como recreação, onde a brincadeira tem um

caráter espontâneo, e existe pouca ou nenhuma intencionalidade do professor de Educação Física.

Já em sua turma de educação infantil (ela atua na mesma escola que as outras professoras e também em uma UMEI próxima), ela diz que a Educação Física acontece de forma muito interessante. *“A primeira vez que eu vi o professor na escola, eu vi que ele adaptou a Educação Física com alguns ritmos, e eles cantam juntos, e as crianças fazem polichinelo, alongamentos, circuitos, com as músicas.” E na UMEI tem 2 parquinhos, e eu pensava que as aulas de Educação Física iam ser só ficar no parquinho, mas não. É fantástico”.*

A professora Carol retoma a fala e faz mais um comentário sobre sua vivência na escola, e comenta sobre as condições em que os professores de Educação Física desenvolvem o trabalho. Ela diz que presencia outros professores da escola, com condições similares ao professor que dá aula para sua turma, desenvolvendo um bom trabalho. Ela percebe que essa diferença na qualidade do trabalho pode se dar por falta de cobrança ou suporte por parte da supervisão pedagógica da escola. Neste momento, faço uma colocação sobre este suporte pedagógico oferecido à Educação Física. Na maioria das escolas, de forma geral, a supervisão está interessada se os professores estão em quadra com os alunos. O que está sendo feito não importa muito. Sinto, desde que entrei na rede, que a falta deste trabalho em conjunto é uma luta muito grande, e muito por causa disso também que surgiram essa e outras questões e viraram essa pesquisa de mestrado. Mas analiso que são muitos impeditivos também. Além do desinteresse dos professores de Educação Física, que influencia muito, há uma necessidade de um suporte maior da supervisão pedagógica das escolas. Caso houvesse esse suporte, talvez os professores de Educação Física se sentissem mais validados, mais parte da estrutura pedagógica da escola. A Educação Física não é uma disciplina à parte, ela acontece geralmente em um espaço diferente, mas isso não quer dizer que ela trabalhe de forma isolada. A quadra é mais um lugar onde vamos trabalhar saberes, trabalhar conhecimentos. Digo a elas então que sinto muita falta de ter uma maior proximidade com as professoras, e que por isso os encontros desta pesquisa foram pensados.

Coloco então uma questão a elas: como elas acham que podemos desenvolver um trabalho em conjunto, professoras regentes e professoras de Educação Física, pensando de forma ampla, não necessariamente com aquela realidade que elas enfrentam na escola em que elas estão. A professora Sabrina faz suas colocações: *“Lembrando de uma experiência boa que eu tive com uma professora de Educação Física, ela perguntava quais projetos eu estava trabalhando e o que ela poderia adaptar.” E eu lembro que na época era o projeto identidades, e ela conseguiu levar para a aula dela. E é isso, eu acho que é o básico, com um diálogo*

consegue-se já encaixar algumas coisas. E eu penso que eles podem pensar com mais cautela, analisar as próprias habilidades da turma, ver quais são as habilidades da BNCC para aquela idade, e pensar nas propostas, porque a gente também segue as habilidades, e aí provavelmente ele vai conseguir fazer um trabalho interdisciplinar. Não custa ter uma troca, uma conversa, tentar entender o que está acontecendo. O básico, conversar com o outro, já é um passo”.

A professora Fernanda então pontua: “[...] eu entendo que na nossa rede é difícil, porque nós não temos o tempo de planejamento, nem reunião pedagógica, nós tempos, se existisse, a gente poderia ter esse diálogo, então eu entendo o profissional porque não tem como.” O planejar, porque se eu tenho lá no meu planejamento o horário de Educação Física, e se esse professor chega até a mim e demonstra interesse em saber o que está acontecendo. Mas existe uma individualidade e uma falta de interesse.”

Dando prosseguimento à proposta do encontro, as convido a um outro momento. Durante a semana, entrego a elas uma carta, manuscrita. Convidei alguns professores e professoras da rede a escreverem uma carta direcionada a uma professora pedagoga, sem identificar quem é a professora, mas pedindo que seja direcionada a uma pedagoga, como se fosse alguma colega com quem eles trabalhavam juntos. Esta ideia surge quando, durante os encontros, identifico uma necessidade de que as professoras conheçam as possibilidades da Educação Física na rede de Santa Luzia, mostrando que existem professores comprometidos com boas práticas. Conheço estes professores e já trabalhei com todos, e digo isto por poder afirmar que são professores comprometidos com boas práticas pedagógicas, e por atuarem com a educação infantil e com o fundamental 1. Explico a eles a proposta da minha pesquisa, e faço o convite para que eles escrevam a carta, contando dos desafios da atuação dos professores de Educação Física, da busca por legitimidade, contando projetos interessantes que eles já tenham construído, e também o que mais eles achassem interessante. Deixo as cartas transcritas em anexo.

Peço às professoras que leiam as suas respectivas cartas, e a professora Carol começa e lê sua carta (carta 1) para todas. Pergunto o que ela acha da carta, e ela diz: *“Ele podia dar aula para os meus alunos.”* Eu achei interessante quando ele reforça aqui que a Educação Física não trabalha só o aspecto físico, né? Quando ele fala aqui de resiliência, de saber lidar com derrotas e frustrações, aspectos que estão ali envolvidos, e que a gente costuma focar só no movimento, só no aspecto físico, e esquece dos agregados. Eu achei muito legal”.

A professora Fernanda lê sua carta (carta 2) e comenta: *“Quando ela diz aqui dessa abertura, de buscar a parceria, eu vou falar sobre lá, na nossa escola, a escola em que eu leciono.”* Mesmo que a gente queira, é o outro lado que não nos dá essa abertura. O professor

vem, e ele dá a aula dele do jeito dele, e não tem nenhum interesse de interagir ali com a regente de turma, ou de perguntar, ou mesmo que a gente queira e tenha projeto, eles são bem resistentes. Mas sim, é preciso sim a gente desarmar sim, e corre atrás, a gente busca essa parceria, mas é a construção. Eu não me canso de dizer, as relações são construídas, e a gente também tem que olhar o outro com olhos de afeto, né? Talvez ele não esteja tão resistente, talvez a resistência esteja na gente, né? A gente quer ali ter o domínio de tudo, ter o domínio da turma. Eu acho que a gente tem que buscar a flexibilidade dos dois lados. É isso.

Já a professora Sabrina comenta sobre sua carta: “É uma carta que me dá uma esperança devido às práticas que essa professora exerce, porque, a meu ver, o que falta muito nas escolas e na minha realidade é justamente esse diálogo que ela mencionou ter ao trabalhar projetos de forma interdisciplinar. Porque às vezes o professor trabalha, o professor de Educação Física, trabalha de forma isolada, não busca o diálogo com o professor regente, ou o professor de outras disciplinas, no meu caso o professor regente, e eu, nos momentos em que eu busquei esse diálogo, demonstrou uma certa resistência em tentar fazer projetos juntos, ou dialogar de alguma forma com a necessidade que eu estava percebendo da turma, então por isso a esperança, saber que há professores que buscam esse trabalho em conjunto, esse trabalho coletivo. Porque, a meu ver, quem ganha muito com essa parceria são as crianças, né? Então, se todos buscassem pensar dessa forma, que um conteúdo vai ajudar o outro, principalmente na educação infantil, né? Onde estão os campos de experiência da BNCC que são todos interligados, então não devia ter essa separação, né? Muito pelo contrário, né? Então, ler essa carta me deu um certo alívio em saber que existem professores que buscam essa parceria, esse diálogo, e se interessam em fazer acontecer esses projetos.

Depois desse momento, eu faço a elas a proposta de um encontro presencial, para que a gente pudesse vivenciar alguma prática juntas, mas busco entender delas o que faria sentido, levando em consideração nossas discussões, tudo o que construímos até ali. Uma das professoras então sugere a vivência da dança, por ter afinidade, e também pela demanda que elas recebem ao longo do ano com as crianças pequenas, tendo que fazer da dança um recurso para ensaios de apresentações para festas comemorativas na escola. As outras professoras concordam e gostam da ideia.

6.1. O encontro presencial: experimentando e fruindo

Peço licença para aqui narrar de forma bastante particular e nada distanciada a vivência deste dia. Quando planejava os encontros, sempre vislumbrei um (ou mais) encontros onde a

vivência prática fosse possível, e representasse uma síntese, ou uma espécie de culminância de tudo que conversamos e refletimos durante os encontros. Não qualquer vivência, de qualquer forma, mas algo carregado de significado. Quando recebo das professoras a indicação de qual prática seria interessante para elas, penso então em nossa organização para a vivência da dança, e parto em busca de alguém que pudesse contribuir para isto, que tivesse afinidade com a dança, principalmente na escola e no fundamental 1. Mobilizo então minha rede de professores de Educação Física e chego até o professor Kelvin. Encontrar este professor foi uma grata obra do acaso, e acredito que se tivesse sido alguém diferente, a vivência não teria sido tão interessante e potente como foi.

O professor Kelvin tem vasta vivência com a dança, e mais tarde ele nos relata que vive a dança desde a infância, e que ela está muito presente em sua família. Ele é professor de Educação Física da rede municipal de Belo Horizonte, em uma escola de fundamental 1. Porém, é morador de Santa Luzia e também é professor em uma escola privada do município. E qual não foi minha grata surpresa quando descobri que as professoras já conhecem o professor Kelvin, e são inclusive colegas de sua mãe, que trabalha na mesma escola que elas. Essa proximidade ajudou a criar uma identificação das professoras, e todo possível receio de vivenciar uma prática corporal em grupo foi quebrado logo de início.

Nosso encontro acontece no Centro Pedagógico da UFMG, na “sala de espelhos”, na tarde do dia 05 de outubro de 2024. Me reunir novamente com as professoras, e agora presencialmente para este momento de vivência prática, significa um encontro muito especial. Nós todas convivemos, mas nos reunimos pouco, devido aos horários que cada uma trabalha. Neste dia, fazia calor e o céu estava muito bonito. Por ser um sábado, o Centro Pedagógico estava tranquilo quando chegamos. Logo de longe vejo o professor Kelvin, e as outras professoras vão chegando também. Nos dirigimos então para a sala de espelhos.

Fiquei muito ansiosa neste dia, tentando imaginar como seria cada detalhe, como seria a reação das professoras, o que Kelvin iria propor. Tive medo de as coisas não saírem como eu idealizei, tive medo de não ser tão significativo como eu gostaria que fosse. No primeiro encontro, me lembro de sentir nas falas das professoras o afeto com que falaram das práticas que as marcaram, das experiências que as tocaram, lembrando do conceito de experiência de Bondía. Mesmo que transcrevesse estas falas aqui, talvez não seria possível captar esta dimensão sensível que presenciei. Então, aquele encontro representava um esforço de marcar as pessoas com uma experiência significativa.

Na sala, eu faço as apresentações e conto para Kelvin (agora presencialmente) de todo meu caminho até aquele dia, de onde surgiram as questões da minha pesquisa, os objetivos,

como foram os encontros até ali, e como se deu a ideia de vivenciarmos a dança. As professoras então compartilham algumas impressões sobre a realidade da Educação Física na escola delas, que já mencionei aqui nos encontros anteriores, e também sobre a dança: *“E eu vejo a importância da dança porque é corpo e movimento, né? E está em todo tempo na educação infantil”. “Na nossa escola, não é direcionado ao professor de Educação Física a festa junina, é o professor regente que procura a coreografia, a musiquinha, trabalha com as crianças, nós que ensaiamos.” Apresentação para uma data X, é o professor regente, fica tudo ao encargo do professor regente. E aí acaba que nós vamos mais para o básico, né, do que para a técnica”.*

O professor Kelvin então compartilha como tem sido sua experiência com a dança na educação básica, nas escolas em que atua. Ele conta quais têm sido as estratégias que ele utiliza para trabalhar com a dança, de forma interdisciplinar, num trabalho conjunto com as professoras regentes. Então, este primeiro momento de diálogo caminha no sentido dessa troca de experiências, ponto de vista tanto dos desafios e limitações que as professoras percebem na escola em que atuam, quanto do professor Kelvin, contando de suas experiências positivas, os projetos que já desenvolveu, o que tem sido desafiador para ele.

Neste momento, também me coloco na discussão, contando meus pontos de vista, a minha percepção como professora de Educação Física da rede pública de Santa Luzia. Não quis me colocar em uma posição de espectadora, desde o início me coloco como participante ativa das discussões e das propostas do professor Kelvin, sem ter uma postura distanciada de mediadora, apenas. Faço este movimento, me colocando também como professora que usa daquele momento para se formar com as vivências ali propostas, pois acredito na força da experiência coletiva.

Após este momento de conversa, o professor Kelvin propõe algumas dinâmicas com a música, para percebermos o ritmo, a velocidade, o deslocamento no espaço, as possibilidades, dentre outras coisas. O interessante é que o professor adota uma forma de falar e uma postura, como se vivenciasse aquilo com crianças pequenas. Ele usa brincadeiras, pequenos jogos, diz das possibilidades de uso de materiais simples, geralmente usados nas aulas de Educação Física. Acho essa forma de ensinar muito formadora, no sentido de demonstrar como possivelmente seria aquele momento com as crianças, o que me ajuda a refletir sobre o quanto a dança é possível com os pequenos, e que as possibilidades podem ser maiores que os desafios. Fico a todo momento criando possibilidades em minha cabeça, me imaginando nos contextos das escolas em que leciono, o que seria possível de fazer, quais materiais usaria.

Percebo o quanto as professoras ficam envolvidas com as dinâmicas propostas pelo professor, pois em vários momentos elas tecem comentários umas com as outras, se mostram animadas, se mostram descontraídas com a vivência. Não sei dizer qual momento foi mais formador deste encontro. Tínhamos ali dois professores de Educação Física, que atuam em redes de ensino público de duas cidades diferentes, além da rede privada, e também professoras de educação infantil e de crianças pequenas, que atuam em escolas e em UMEI de Santa Luzia. Diferentes contextos, diferentes realidades, inúmeras experiências vividas sendo compartilhadas, muito diálogo e troca. Este encontro representou para mim a síntese de tudo que idealizei viver nestes momentos formativos com as professoras.

Após esta vivência, nos dirigimos para o campo da FAE, que fica bem perto do centro pedagógico, e pudemos compartilhar de um lanche muito especial e de momentos de descontração, risadas, comentários diversos. A todo momento, elas comentavam de como tinha sido bom aquele momento, do quanto é importante ter encontros assim, com os pares, para troca de aprendizado, para pensar nas possibilidades. Foi o momento em que a vida me presenteou, como se disse: missão cumprida!

7 OUTRAS REFLEXÕES

Organizo outras reflexões a seguir em três grandes eixos, que passam pela compreensão que as professoras expressam de Educação Física e Movimento, os desafios e possibilidades da formação em pedagogia e o desinvestimento pedagógico dos professores.

7.1. Os sentidos dados a Educação Física, a criança, ao movimento

Durante os encontros, as professoras expressam, com suas falas, suas compreensões de criança, de movimento, de Educação Física. Primeiro faço um resgate nas experiências delas com a Educação Física enquanto alunas da educação básica. A professora Sabrina diz que teve uma boa Educação Física, onde o professor variava os conteúdos entre os esportes, que eles davam aula de verdade, não deixavam o trabalho solto. Ela diz ainda que o professor uma vez ensinou dança, e que foi marcante, principalmente porque os meninos não gostaram muito do conteúdo. Já a professora Carol disse que sua vivência com a Educação Física não foi interessante, porque as aulas não aconteciam em espaços adequados, e o professor não se engajava com as aulas. E a professora Fernanda diz que sua Educação Física era agradável, que o professor trabalhava com jogos e esportes.

Estes trechos podem contribuir para a reflexão sobre em que medida as experiências com a Educação Física na escola, em diferentes épocas, podem contribuir para o entendimento de Educação Física que elas possuem hoje. Ter uma vivência mais voltada aos esportes na escola, por exemplo, como foi o caso das professoras, contribui para o considerar como foco principal, ou o principal meio para legitimação da Educação Física?

Sobre estas indagações, concordo com Maurice Tardiff (2002) ao dizer que os saberes dos professores vêm de diferentes fontes sociais de aquisição, e que todos estes saberes possuem seus modos de integração no trabalho docente, isto é, possuem seus modos de manifestação no trabalho do professor. Sendo assim, a escola e a experiência escolar se tornam uma destas fontes de aquisição destes saberes docentes, uma vez que, ao se constituir a identidade docente, referências anteriores de professores com quem tivemos contato e de experiências na escola são evocadas (Tardiff, 2002). Desta forma, as experiências enquanto alunas com a Educação Física na escola podem ser partes que constituem a compreensão da Educação Física para as professoras nos dias de hoje.

Em outros momentos, percebo que os esportes tiveram e ainda têm forte centralidade em como elas compreendem a Educação Física na escola. Destaco algumas falas a seguir. Professora Fernanda: “*No fundamental 2 e médio, já era mais uma pegada de Educação Física*

mesmo, de cumprir o horário, eu lembro de fazermos muito polichinelo, e tinha aquela coisa de correr em volta da quadra [...]”. “Então, o esporte, a Educação Física e o esporte sempre estiveram presentes na minha vida desde pequena [...]”. Professora Sabrina, “[...] ele dividia os esportes nos bimestres. Então ele dava handebol, vôlei, basquete, futebol, então ele dividia dessa forma. Então, em sala, ele dava a teoria do esporte, alguma história, algo marcante, e na outra aula nós íamos para a quadra para poder aprender na prática. “Em alguns momentos, percebo que as professoras entendem, por exemplo, as brincadeiras, como possibilidade restrita à vivência recreativa, como representa a fala da professora Fernanda: “[...] como Educação Física, era mais brincadeira mesmo, de pular corda, de queimada, de rouba-bandeira, as brincadeiras que a gente poderia ter no horário que era destinado à Educação Física, então era mais recreativa.”

A Educação Física, enquanto campo de saberes, abarca inúmeras possibilidades das manifestações de movimento construídas pela sociedade. O esporte, que já estava presente na escola desde o final do século XIX, passa a ter um caráter hegemônico, e como diz Bracht (2006), *“[...] no imaginário social e escolar, a educação física escolar passou a ser sinônimo de esporte, produzindo uma monocultura esportiva na escola”* (Bracht, 2006, p. 125).

Veja bem, não quero aqui condenar ou demonizar a vivência do esporte enquanto possibilidade educativa na Educação Física, faço aqui uma ressalva a este uso de forma hegemônica, sem considerar as inúmeras possibilidades desta prática. Sobre isto, Araújo, Rocha e Bossle (2018) afirmam:

Todavia, mesmo que na escola prevaleça a cultura esportiva [...] na qual algumas ou uma única modalidade ganham destaque pelos professores, e outros temas ou são pouco ou nunca utilizados, há uma necessidade de possibilitar aos estudantes condições de optar, ou seja, trazer à tona, mesmo que diante de todas as dificuldades, outras propostas [...] que possibilitem aos estudantes pensar e não apenas reproduzir (Araújo; Rocha; Bossle, 2018, p.832).

Seguindo com as reflexões, as professoras foram interrogadas sobre como elas definiam Educação Física na escola, para as crianças. Elas definiram como oportunidade de vivenciar práticas que as crianças não teriam acesso em outros lugares: possibilidade de melhora dos aspectos motores e assim o trabalho em sala de aula também seria “beneficiado”, e oportunidade de quebrar a “rigidez” dos momentos em sala de aula, de brincar e se divertir.

Sobre estas definições, trago as contribuições de Debortoli (2008), que ao analisar uma creche do município de Belo Horizonte, trouxe pistas do lugar e das percepções de Educação Física presentes ali, que podem ter aproximações com as apresentadas pelas professoras deste trabalho. Ele diz que:

A presença da educação física, na maior parte das vezes, revela um discurso que traz como característica uma espécie de prática “terapêutica” do papel da escola, por meio da qual carências no desenvolvimento e/ou no comportamento das crianças precisariam ser ajustadas às expectativas da escolarização. Na creche, a educação física também aparece relacionada a uma noção de brincadeiras espontâneas, chamadas “recreação”. São atividades, dirigidas ou não pelas professoras, ressaltadas como momentos prazerosos, nos quais as crianças podem brincar de forma livre (Debortoli, 2008, p.101).

Esta compreensão tem sido bastante percebida também por mim, em minha caminhada como professora de crianças pequenas. Em muitos cenários, além da realidade dos atores e da escola desta pesquisa, a Educação Física é concebida como o momento em que as crianças vão praticar e voltam para a sala tendo melhor noção espacial, melhor lateralidade, tendo o movimento de pinça, necessário para a aquisição da escrita, dominado.

Definir a Educação Física como meio para a aquisição de habilidades utilizadas em outras práticas escolares importantes é reduzir as múltiplas possibilidades que ela, enquanto integradora da cultura escolar, e campo de saberes que contribui ativamente para a formação humana, pode abarcar. Neste sentido, Sayao (2005) diz que:

(...) busca-se uma prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil que contribua para ampliação das linguagens, das interações e da leitura de mundo por parte das crianças, (...) uma Educação Física comprometida com o respeito aos interesses, necessidades e direitos dos meninos e meninas na faixa etária de 0 a 6 anos, deve permitir que os mesmos desempenhem um papel mais ativo em seus movimentos, respeitando os seus interesses e necessidades e que, nesta faixa etária, só pode se caracterizar pela brincadeira, ampliando assim as culturas infantis de movimento (Sayão, 2005, p.3).

Em outros momentos, em algumas falas, as professoras também dão pistas sobre o que elas consideram que seja uma aula de Educação Física interessante ou não, que são evidenciados pelos diálogos a seguir. A professora Sabrina diz “[...] *é uma Educação Física onde ele desenvolve alguma coisa com as crianças, ele faz muito exercício de alongamento, de trabalhar essa coordenação dos meninos.*” *E eles gostam muito, eles participam muito. Agora da Educação Infantil, eu sinto muita falta da Educação Física, porque ela acontece, mas não acontece. É uma Educação Física onde o tema é só livre, não tem um direcionamento.*

Já a professora Carol diz: “[...] *eu tive uma experiência no fundamental de manhã, em que o professor dava uma aula teórica na sala e uma aula prática, eu observei ele, ele fazia assim, tinha uma aula em que eles ficavam na sala, e ele explicava a regra do jogo ou da brincadeira, e na outra aula eles aplicavam, eu achei muito bacana.*” *“Aí ele falava que preferia deixar livre, que ele dava a bola para uns, e os outros ficavam fazendo rolamento no colchão, mas sem supervisão, porque se fosse um rolamento com uma intenção, a gente entenderia.”* *E ela diz também de quando era aluna da educação básica: “[...] então lá [em uma escola nova que ela ingressou] a gente começou a ter experiência de Educação Física,*

porque tinha quadra, tinha outros espaços de pátio, que dava realmente para fazer movimento com o corpo”.

Sobre estas falas que nos dizem sobre o que as professoras consideram aulas boas ou não, gostaria de enfatizar aqui a ideia proposta por Bracht (2007), que diz que o tempo, o lugar e a didática da Educação Física não podem ser constituídos de modo a serem modelos, normas e estratégias, que pretendam uniformizar as práticas dos professores. Ele diz que a aula de Educação Física é essencialmente composta pela condição humana, por isso, não sendo possível de reprodução. Digo isto, pois entendo que as aulas de Educação Física carecem de maior atenção e cuidado para que sejam classificadas como boas ou não.

Porém, como contraponto, gostaria de enfatizar que, segundo minha percepção sobre os relatos das professoras, uma boa aula de Educação Física é essencialmente aquela em que o professor se engaja e expressa intencionalidade pedagógica, e esta percepção pode ser reforçada pela realidade de abandono da Educação Física na escola em que elas atuam. Sobre esta intencionalidade pedagógica, Machado *et al.* (2010) afirmam:

[...] a ação docente deve estar pautada em uma reflexão acerca do que vai ser proposto, bem como na busca de seus porquês. Já as aprendizagens e/ou os desenvolvimentos procurados são fundamentais para todos os alunos da turma. Uma aula supõe, por parte do professor, um projeto de mediação daquele saber que pretende que seus alunos construam e/ou da capacidade que espera que seus alunos desenvolvam. Isso evidencia-se na forma como o professor propicia que os alunos se envolvam com o “objeto” de trabalho, com vistas a potencializar a aprendizagem (p.134).

Já sobre a atuação dos professores de Educação Física nas turmas de educação infantil, o relato das professoras dá pistas das relações que estes professores estabelecem com as crianças no exercício da docência. Em alguns momentos, a professora Fernanda diz: *“Eu acho que se ele tivesse turmas de fundamental 2, talvez seria diferente, porque os meninos do fundamental 2 se impõem mais.”* Eu acho que falta o olhar sensível para as crianças pequenas. *“Eu vejo um descaso, de não ver as crianças como crianças”.* A professora Sabrina também diz: [...] *não tem um, infelizmente, nem um olhar sensível do professor sobre isso e nem sobre as crianças, nem o olhar da responsabilidade sobre as crianças também.* Estas falas podem ilustrar um caráter descompromissado com a criança. O que isto pode demonstrar?

Saito e Oliveira (2018) falam sobre a necessidade de se considerar a criança, com suas particularidades:

[...] ao pensarmos sobre a infância, há a necessidade de compreendermos o sujeito que dela participa, no caso, a criança, um ser biológico, histórico e cultural que transforma o mundo e por ele é transformado e que tem peculiaridades do desenvolvimento como ser humano (Saito; Oliveira, 2018, p.2).

As autoras dizem ainda sobre o compromisso do professor de crianças ao se assumir *“[...] um profissional fundamentado nas intenções claras e objetivas do ensino, com formação*

sólida e coerente com as necessidades da criança como sujeito em processo de formação e aprendizagem (p.2).

Tentando um aprofundamento sobre o compromisso pedagógico de professores, como citado pela autora, apresento a seguir reflexões sobre o desinvestimento pedagógico de professores de Educação Física observado e relatado pelas professoras participantes deste estudo.

7.2. Desinvestimento pedagógico

O desinvestimento pedagógico pode ser definido como uma fase ou um estado, geralmente nos períodos finais da carreira docente, na qual o trabalho perde centralidade em sua vida (Huberman, 1995; Machado *et al.*, 2010). Este desinvestimento é então caracterizado na Educação Física quando o professor permanece em seu posto de trabalho, mas não mais se compromete com a qualidade de seu trabalho.

Sobre este desinvestimento, em vários e distintos momentos as professoras citam a falta de uma prática pedagógica compromissada e engajada por parte dos colegas da Educação Física. Este foi um assunto que gerou um debate intenso, visto que grande parte da prática pedagógica a que elas tiveram acesso, seja como alunas, seja como docentes, foram práticas que deixavam a ideia de descompromisso e um trabalho aquém.

Como objeto de análise, Machado *et al.* (2010) abordam o desinvestimento dos professores de Educação Física como um fenômeno multifatorial. O professor denominado “rola-bola” seria, então, aquele que não intervém nas aulas, ou se detém em somente distribuir materiais, e que não tem grandes pretensões com suas práticas. No estudo, é citado que essa fase/estado de desinvestimento é notada nos momentos finais da carreira, quando o trabalho perde centralidade na vida do professor. Também é colocado que a prática pedagógica dos professores deve ser entendida como uma construção que envolve “as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores” (p.134), e que dessa forma, este fenômeno deve buscar ser compreendido de forma mais ampla, considerando as particularidades do próprio profissional, bem como de seu ambiente de trabalho.

Souza (2018) cita também alguns fatores que podem ocasionar ou contribuir com o estado de desinvestimento pedagógico de professores, que passam por questões com a formação inicial e continuada destes professores, fatores profissionais, fatores relacionados à cultura da escola e fatores atitudinais.

Durante os encontros, algumas falas sobre a postura pedagógica dos professores de Educação Física foram colocadas: Professora Fernanda: “[...] a impressão que passa é que o professor está só cumprindo horário”; “eu não sei o que acontece, se é a formação, se é falta de buscar, eu não sei. Na verdade, eu acho que é a pessoa que não quer”; “parece que os professores [...] veem a profissão como complemento de salário, bico. Porque há um desinteresse”. Professora Carol: “Cabe ao professor adaptar as atividades para a turma. Só que esse tipo de aula dá trabalho. E o que eu vejo é que eles não querem ter trabalho [...] e é como se a gente não pudesse contar com o professor de Educação Física como professor referência da turma”.

Levando em conta as similaridades das realidades apontadas nos estudos de Souza e Machado (ANO), com as experiências citadas pelas professoras pedagogas desta pesquisa, o desinvestimento observado por elas parece envolver fatores atitudinais e também questões relacionadas a fatores da cultura escolar, que dizem sobre o lugar e o reconhecimento da Educação Física na cultura da escola.

Sobre este lugar da Educação Física, Machado *et al.* (2010) refletem:

Queremos, assim, chamar a atenção para o fato de que a escola, em algumas oportunidades, ao não conferir à EF o estatuto de disciplina escolar mediadora de um conhecimento/saber, pode dificultar, em razão desse não reconhecimento, a produção de práticas pedagógicas de qualidade. É com base no que vimos descrevendo que entendemos ser pertinente a seguinte reflexão: é comum ouvir que esse ou aquele professor de EF apresenta uma prática com características de desinvestimento pedagógico (recebem a denominação de rola-bola), mas qual é a participação da escola (de uma cultura escolar específica) nesse processo? (Machado *et al.*, 2010, p.139).

Quando a escola não confere à Educação Física a legitimidade de ser campo de saberes, pertencente à cultura escolar, isto pode contribuir para que a motivação pessoal do professor fique prejudicada, indo de encontro assim aos fatores citados por Souza (2018), como fatores pessoais e atitudinais. Como já relatado neste texto, em grande parte das escolas nas quais eu lecionei, a postura pedagógica da escola era de relegar a Educação Física como uma disciplina esquecida, que pode ser afetada pelas mudanças no cotidiano do funcionamento da escola, como, por exemplo, pode ter seu local de aula modificado sem aviso, ou que tem a estrutura física e de recursos materiais precárias para o desenvolvimento de projetos e práticas variadas nas aulas de Educação Física.

Sobre a falta de estrutura física nas escolas, retomo a fala de uma das professoras convidadas a escrever a carta para as professoras deste estudo, que também atua na rede de Santa Luzia, e ela diz: “Em 2020, trabalhei numa escola que não tinha quadra. Olha, que desafio hein, tinha apenas um pequeno espaço para dar aula. Esse espaço tinha que ser

dividido (compartilhado) com um outro professor de educação física. Logo comecei um projeto de atletismo, trabalhava a teoria de maneira bem dinâmica e lúdica dentro da sala e colocamos em prática a vivência do esporte nesse pequeno e singelo espaço. Infelizmente, não tínhamos quadra e nem materiais, então criei os materiais com recicláveis”.

Quero reforçar que a realidade das escolas em que lecionei, inclusive junto com as professoras pedagogas desta pesquisa, vem de encontro à mesma realidade da professora citada, que é de estrutura física precária, falta de espaços adequados para a vivência de atividades corporais práticas com segurança, e falta de material diverso e de qualidade. Como mencionado pela professora na carta, não é incomum que professores de Educação Física dividam o mesmo espaço de aula, com 2 e até 3 turmas no mesmo espaço, ao mesmo tempo. Estes limitadores, de espaço e material para o desenvolvimento de práticas variadas, podem contribuir em grande escala para a postura de desinvestimento do professor. Ressalto aqui que tenho consciência de que esta é uma falha geral da rede, como um todo, onde estas faltas também são sentidas pelas professoras pedagogas e de outras disciplinas, tendo falta de materiais pedagógicos básicos do dia a dia.

Ainda sobre o papel da escola, Machado *et al.* (2010) fazem ainda uma indagação: a escola também desinveste? Ela também tem sua parcela de responsabilidade no desinvestimento pedagógico dos professores? Algumas falas das professoras sugerem como a gestão pedagógica da escola pode atuar no sentido desse não reconhecimento da Educação Física como integradora dos campos de saberes de que a escola trata. Uma das falas ditas pela professora Fernanda é: *“Eu acho que o básico é o planejar, organizar. Então, quando a gente é cobrada o tempo todo pelo planejamento, eles também têm que fazer esse planejamento da Educação Física”*. Neste sentido, a professora dizia sobre a falta de exigência da gestão pedagógica com documentos e planejamentos relacionados à Educação Física. Como possível solução, a professora Carol diz: *“Eu acho que o ideal é que naquele primeiro contato do ano, quando a gente vai destrinchar o planejamento anual em trimestrais, ali tinha que estar o professor de Educação Física junto com o regente. Porque ali seria traçado o que vai trabalhar, e como vai trabalhar”*.

Em Santa Luzia, na escola em que as professoras atuam, onde também já atuei, existe a realidade de, durante reuniões pedagógicas ou reuniões que decidam acerca de assuntos pedagógicos do ano, o professor de Educação Física ser convidado, mas muitas vezes não ser considerado nestas reuniões. Quando eu participava destas reuniões, tinha a percepção de que, se não estivesse ali, não faria diferença, pois havia pouco direcionamento para as questões da Educação Física ou contribuições específicas da área. Então, existe aqui mais uma soma de

fatores para a não presença da Educação Física nas questões e decisões pedagógicas: a falta de cobrança por parte da gestão, deixando a sensação de que as contribuições do professor eram desimportantes, a falta de integração da equipe pedagógica com professoras regentes e professores de Educação Física, e não menos importante, a falta de engajamento do professor de Educação Física nas questões pedagógicas da escola.

Ainda na questão da gestão pedagógica, retomo uma fala compartilhada por mim, que resume bem a falta de suporte pedagógico que sinto, enquanto professora de Educação Física na rede: *“Na maioria das escolas, de forma geral, a supervisão está interessada se estamos na quadra com os alunos. O que está sendo feito não importa muito. Eu sinto que falta um suporte maior da supervisão pedagógica, se houvesse esse suporte, talvez o professor se sentisse mais validado, mais parte da estrutura pedagógica da escola. Não é uma disciplina à parte, ela acontece geralmente em um espaço diferente, mas isso não quer dizer que ela trabalhe de forma isolada, em um lugar à parte, ali é mais um lugar onde vamos trabalhar saberes, trabalhar conhecimentos”*.

Machado *et al.* (2010) dizem ainda que:

Nesse sentido, talvez seja possível pensarmos que existe, por parte da escola, dificuldade em perceber que outro tipo de contribuição pedagógica a EF pode oferecer. Poderíamos, ainda, propor uma indagação inversa: no caso da existência dessa percepção, até que ponto o saber específico da disciplina é valorizado pela escola? (Machado *et al.*, 2010, p.139).

Em Santa Luzia, como já mencionado aqui, existe a realidade do professor de Educação Física estar presente na educação básica, desde a educação infantil, havendo assim a valorização do profissional neste aspecto. Porém, à luz da indagação de Machado *et al.* (2010), é possível questionar: a presença destes professores garante também que os saberes específicos da Educação Física sejam valorizados? Percebo que este é ainda um árduo caminho a ser trilhado nesta rede de ensino.

Os argumentos articulados, tanto em minhas discussões com as professoras pedagogas nos encontros, como nesta análise, são um esforço de compreender os fatores que contribuem para o desinvestimento dos professores de Educação Física. Porém, compreendo que este é um fenômeno complexo e multifatorial. Ainda assim, estes não eximem os professores de sua responsabilidade com a prática pedagógica com a Educação Física.

7.3. Formação de Professoras: currículo, desafios e possibilidades

Sobre os aspectos da formação de professoras, trago aqui reflexões a respeito da formação que elas recebem no curso de pedagogia, e de como os aspectos relativos à Educação

Física e ao movimento são tratados nestes cursos; quais são os desafios que enfrentam para a contínua formação delas, e quais são as possibilidades formativas encontradas neste trabalho e também em outras produções.

A princípio, gostaria de destacar a noção de que a graduação não tem sido suficiente para preparar a professora para a sala de aula, como menciona a professora Carol: *“A minha visão é de que o curso de pedagogia [...] não me preparou pra sala de aula, em nada, nem pra educação infantil, nem pro ensino fundamental. Eu percebi que era um curso mais focado na gestão escolar. Pode olhar que as cargas horárias das outras disciplinas ou eram menores, ou era muita teoria e pouca prática”*. Esta percepção se repete para duas das três professoras, quando elas são questionadas sobre disciplinas relacionadas ao corpo e ao movimento, e também sobre a Educação Física, presente nas ementas das instituições onde elas cursaram pedagogia. Retomo aqui a fala da professora Carol: *“E quando se fala de Educação Física, de corpo e movimento, talvez a gente se sentisse desinteressada, porque o nome da disciplina, a gente via uma coisa e não era nada daquilo, não tinha nada de movimento, nada de corpo, né?”*. A professora Fernanda diz nem se recordar de como foi a vivência com a disciplina citada.

O estudo de Silva e Buss-Simão (2019) buscou analisar os currículos dos cursos de pedagogia das universidades federais do Brasil, em busca do lugar e das concepções de corpo e de como o movimento era tratado nestas instituições. Para isto, foram analisadas as matrizes curriculares de disciplinas obrigatórias de 33 Universidades Federais do Brasil, e como resultado, foi observado que poucas são as disciplinas que concebem o corpo como tema central (10 disciplinas ao todo). Esta falta de aprofundamento na temática do corpo pode contribuir para a limitação de compreensão do corpo: *“[...] é preciso que os/as professores/as ampliem a concepção instrumental de corpo e compreendam que abordar aspectos da dimensão corporal vai além dos métodos gímnicos e/ou do movimento gestual caracterizado por jogos e brincadeiras”* (Silva; Buss-Simão, 2019, p.7). Ampliar a concepção de corpo e movimento vem ao encontro do projeto educativo que não vislumbra a criança somente em suas dimensões biológicas, mas a compreende como um indivíduo dotado de singularidades.

Seguindo com a reflexão, trago trechos de nossas conversas nos encontros, onde as professoras mencionam a falta de ações de formação continuada oferecidas pela rede municipal de Santa Luzia: *“Eu vejo essa ¹⁵separação inclusive, parece que é inclusive projeto da rede. Porque o que eu vejo lá na escola, de como a política atua dentro da escola, a escola deveria ser política e não fazer política, né? Porque são coisas distintas. Pensa bem, quando eu penso*

¹⁵ Neste momento, eu falava sobre as dificuldades de formular um trabalho em conjunto, interdisciplinar, junto às professoras pedagogas da rede, de uma forma geral.

na gestão que tem lá na escola, ou que tem lá na rede, eles não querem essa aproximação, eles não querem esse vínculo. Uma rede onde não existe tempo pedagógico não quer o vínculo”. Eu compartilho uma reflexão também: *“Você falando assim me vem que todos estão ali só pra cumprir um tempo. Porque, quando a qualificação não acontece, quando não tem formação continuada, não tem tempo de qualidade para resolver questões pedagógicas, não tem tempo de planejamento, então isto é um projeto”.* A professora ainda comenta: *“Na saúde, a gente tem inúmeros treinamentos, inúmeros. Em 4 anos de educação, tudo que eu quis aprender e saber, eu paguei, eu corri atrás”.*

Identificar as mazelas referentes à formação inicial e continuada de professoras me impele a construir iniciativas para um passo em direção a processos formativos significativos. Paulo Freire (1987) diz que a formação pressupõe que os sujeitos da ação educativa (docentes e estudantes) se reconheçam como seres inacabados. Reconhecer que somos seres onde o aprendizado é inerente à nossa ação pedagógica, pode representar um passo em direção à formação ampliada de professoras.

A formação entre pares representa, assim, um caminho por onde a formação individual é potencializada na esfera coletiva, em relação uns com os outros (Jäger; Nörnberg, 2022). Os encontros desenvolvidos neste trabalho representaram encontros de grande valor formativo, tanto individualmente quanto coletivamente, tendo como impulsionador a potência do compartilhar coletivo, do reconhecimento e compartilhamento das realidades, desafios e questões vivenciadas pelas professoras, e as possibilidades de enfrentamento a essas questões.

Em alguns momentos dos encontros, as professoras demonstraram como os encontros as fizeram repensar, ou olhar a realidade de outra forma, como por exemplo na fala da professora Carol seguir: *“Depois dos nossos encontros, eu passei a observar mais as condições dos professores de Educação Física da escola, as condições de falta de material, de ter que dividir quadra, eu comecei a pensar sobre isso [...] Eu vejo o professor calejado daquela situação.”* Como disse a professora Sabrina: *“[...] então por isso a esperança, saber que tem professores que buscam esse trabalho em conjunto, esse trabalho coletivo”.* E também a professora Fernanda: *“Mas sim, é preciso sim a gente desarmar sim, e correr atrás, a gente busca essa parceria, mas é a construção. Eu não me canso de dizer, as relações são construídas, e a gente também tem que olhar o outro com olhos de afeto, né? Talvez ele não esteja tão resistente, talvez a resistência esteja na gente, né? A gente quer ali ter o domínio de tudo, ter o domínio da turma. Eu acho que a gente tem que buscar a flexibilidade dos dois lados.* Neste sentido, percebo como os encontros cumpriram seu objetivo principal, que era de

ressignificar as concepções e possibilidades de movimento e da Educação Física na escola, possibilitando uma melhor compreensão da própria prática pedagógica e de seus pares.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos deste trabalho caminharam no sentido de buscar compreender quais percepções sobre a Educação Física as professoras pedagogas que atuam/atuaram na etapa da educação infantil no município de Santa Luzia possuem. Esta percepção, que emergiu durante os encontros dos grupos focais, dizem sobre uma Educação Física muitas vezes compreendida como sinônima ao ato motor, ou aos esportes, sendo que foi observado, também durante os encontros, que as compreensões de Educação Física que elas possuem hoje podem ter sofrido influências e ter sido moldadas pelas experiências vividas ao longo de suas trajetórias educacionais e profissionais. A influência da Educação Física vivida por elas durante a educação básica, enquanto alunas, e também durante a formação em Pedagogia, foi observada e houveram momentos que possibilitaram a ressignificação destas formas de interpretação da Educação Física, do corpo e do movimento, através da ação de formação entre pares proposta nos encontros focais.

Os encontros, que se desdobram como outro objetivo deste trabalho, foram inspirados na dinâmica de grupos focais, e foram propostos em um formato que priorizou um ambiente rico para o diálogo e a troca de saberes, evidenciando que as experiências pessoais e formativas também desempenham um papel significativo na construção das percepções sobre a Educação Física. Durante os encontros, a conversa foi tomada como instrumento metodológico, valorizando assim as narrativas, a troca, os afetos e os saberes compartilhados por cada uma das professoras. Com estes encontros, fica destacado a potência da formação entre pares, num movimento de busca pela ampliação e aquisição de saberes, e também de qualificação da prática pedagógica de professoras.

Como resultado destes encontros, para além das análises feitas neste trabalho, foram produzidas vídeo-cartas, onde aspectos importantes para mim, de minha trajetória quando criança, da minha atuação docente e de outros elementos marcantes em minha vida, que foram lembrados durante os encontros, ou durante as reflexões sobre eles, e foram sintetizados e colocados na linguagem de cartas, tendo como objetivo principal comunicar de maneira sensível, sobre temáticas direcionadas à professoras, professoras de Educação Física, alunos e quem mais se sentir conectado com as cartas.

A carta 1, intitulada “Quando meninas que brincaram na rua se encontram”, apresenta as professoras participantes desta pesquisa, resgatando elementos da infância e adolescência delas, dentro e fora da escola. Esta carta se desdobra ainda como uma espécie de convite a se aprofundar nas temáticas propostas nas cartas seguintes, e tornar este movimento como um

movimento formativo, proposto por professoras que acreditam na potência da formação coletiva.

A carta 2, “Para além do círculo mágico que nos separa das crianças”, é um convite á pensar a criança e a infância para além de tudo que as separa do “mundo dos adultos”. Esta carta convida as professoras a refletirem sobre o momento da aula de Educação Física na escola, que muitas vezes se torna o único momento em que as crianças experimentam alguma liberdade. Convida também a compreender melhor a contribuição da Educação Física para crianças pequenas, e o lugar que ela ocupa para além das compreensões engessadas ou centralizadas em esportes por exemplo.

A carta 3, “Tudo que o corpo quer é liberdade!” apresenta elementos vividos por mim em meu percurso como aluna na educação básica, num movimento de relembrar as experiências que considero que expressam uma maior compreensão das possibilidades do corpo na escola, e como estas experiências se tornam essenciais para que eu reflita, e também convide outros á reflexão, sobre as práticas de tolhimento do corpo da criança na escola, bem como os caminhos inversos possíveis.

Na carta 4, “Sobre uma Educação Física que constrói pontes”, busco chamar atenção dos professores de Educação Física sobre a importância do campo de saberes da Educação Física na escola, e também refletir sobre nossa própria prática profissional.

Por fim, na carta 5, “A arte do encontro”, expresso o quanto foram formadores e ricos os momentos vividos nos encontros do grupo focal propostos neste trabalho, bem como o encontro final de vivencia prática. Nesta carta busco comunicar a importância e a potência do encontro, principalmente entre pares, e do quanto a dimensão coletiva se torna formadora para docentes que buscam qualificar a própria prática.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464441602>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- ANZALDÚA, Gloria. Speaking in tongues: a letter to Third World women writers. In: MORAGA, Cherríe; ANZALDÚA, Gloria (orgs.). **This bridge called my back: writings by radical women of color**. New York: Kitchen Table, 1981. p. 165-174.
- ARAÚJO, Samuel; ROCHA, Leandro; BOSSLE, Fabiano. (2018). Sobre a monocultura esportiva no ensino da educação física na escola. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018. doi: [10.5216/rpp.v21i4.50175](https://doi.org/10.5216/rpp.v21i4.50175).
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- ASSBÚ LINHALES, Meily; DA SILVA, Giovanna Camila. A educação do corpo da criança pequena como um projeto civilizador: ressonâncias no debate educacional brasileiro (Minas Gerais, décadas de 1920 e 1930). **Anuario de Historia de la Educación**, v. 21, n. 1, 2022. Disponível em: <https://www.saiehe.org.ar/anuario/revista/article/view/57>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- AYOUB, Eliana. **Memórias da educação física na escola: cartas de professoras**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- BARBOSA, Maria Cristina Soares. Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1059-1083, out. 2007.
- BARROS, Manoel de. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro: Record, 1998.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BRAGANCA, Inês Ferreira de Souza. Formação docente na escola e na universidade: contribuições das narrativas (auto)biográficas. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 37, e32746, 2021. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-469832746>.
- BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Decreto Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/del1190.htm. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências, 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: abr. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: abr. 2024.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Segunda versão. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em: mar. 2024.

BUSS-SIMÃO, Márcia. Educação física na educação infantil: compartilhando olhares e construindo saberes entre a teoria e a prática. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 2, n. 1, p. 9-21, jan. 2011. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/1204>>. Acesso em: mar. 2024.

CARMO, Amarildo Alexandre Alonso do. Processo criativo no ensino médio [manuscrito]: interdisciplinaridade entre Arte/Teatro e Língua Portuguesa. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2021.

CERISARA, Ana Beatriz. O referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil no contexto das reformas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 326-345, set. 2002.

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DAOLIO, Jocimar. **Educação física e o conceito de cultura** / Jocimar Daolio. -. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. - (Coleção polêmicas do nosso tempo).

DE SOUZA, Sinara Pereira; BARBOSA DO NASCIMENTO, Paulo Rogério; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Atuação docente em Educação Física escolar: entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 30, n. 54, p. 143-159, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2018v30n54p143>>. Acesso em: 1 nov. 2024.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Reflexões sobre as crianças e a educação de seus corpos no espaço-tempo de Educação Infantil. **Paidéia**, 2008.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. 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, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v5i0.48>>. Acesso em: abr. 2024.

EHRENBERG, Mônica Caldas; AYOUB, Eliana. Práticas corporais na formação continuada de professoras: sentidos da experiência. **Educação & Pesquisa**, v. 46, e217737, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1678-463420204621773>>. Acesso em: abr. 2024.

ENGEL, Guido Irineu. Pesquisa-ação. **Educar em Revista**, n. 16, p. 181-191, 2000. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.214>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; BARREIRO, Alex; MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos. **Infâncias e pós-colonialismo: pesquisas em busca de pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2015. 208 p.

FERNANDES, Florestan. As "trocinhas" do Bom Retiro. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 229-250, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/864>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pesquisa-ação pedagógica: práticas de empoderamento e de participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 18, n. 2, p. 511-530, 2016. Disponível em: <<https://doi.org/10.20396/etd.v18i2.8637507>>. Acesso em: 10 jun. 2024

FREIRE ANDRADE, D. B. S. A criança na educação infantil: por entre Emílias e Chapeuzinhos. **Revista de Educação Pública**, v. 16, n. 31, p. 97-104, 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublicso>. Acesso em: abr. 2024.

FREIRE ARAÚJO, Ana Maria. **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e Outros Escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, C. A imaginação como elemento lúdico do imaginário. **Intexto**, n. 56, janeiro de 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.19132/1807-8583.56.136142>>. Acesso em: abr. 2024.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2005.

GONÇALVES, Andreia Santos; AZEVEDO, Aldo Antônio de. A re-significação do corpo pela educação física escolar, face ao estereótipo construído na contemporaneidade. **Pensar a prática**, v. 10, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fef/article/view/1083/1679>>. Acesso em: abr. 2024.

GONCALVES, Rafael Marques; RODRIGUES, Allan; GARCIA, Alexandra. A conversa como princípio metodológico para pensar a pesquisa e a formação docente. In: Ribeiro, Tiago; Sampaio, Carmem; Souza, Rafael (orgs.). *Conversa como metodologia de pesquisa por que não?* v.1. Rio de Janeiro: AYVU, 2018. p. 119-142.

JÄGER, Josiane Jarline; NÖRNBERG, Marta. A formação entre pares como ação ética e política. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 66, p. 191–206, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

KRAMER, Sônia. O papel social da educação infantil. **Revista Textos do Brasil**. Brasília, Ministério das Relações Exteriores, 1999.

KRENAK, Aiton. **Futuro Ancestral**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

KUHN, Martin; ARENHART, Lívio Osvaldo; SALVA, Sueli. Decolonialidade e educação infantil: para pensar uma pedagogia da infância. **Educação e Realidade**, Curitiba, v. 40, e87423, 2024. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602024000101818&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 04 out. 2024. Epub 15 abr. 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1984-0411.87423>>.

MACHADO, Thiago S.; BRACHT, Valter; FARIA, Bruno de A.; MORAES, Claudia; ALMEIDA, Ueberson; ALMEIDA, Felipe Q. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 129-147, abr.-jun. 2010.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria/prática na Educação Física. **Motrivivência**, v. 8, p. 73-78, 1995.

MORUZZI, Andrea Braga; TEBET, 2010. O plural da infância: aportes da sociologia. In: ABRAMOWICZ, Anete; MORUZZI, Andrea Braga. **O plural da infância: aportes da sociologia**. São Carlos: EdUFSCar, 2010. 118 p. – (Coleção UAB-UFSCar).

NICODEMOS, A. Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua: aspectos históricos e conceituais na defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente no Brasil. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 12, n. 24, p. 170–197, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.14295/rbhcs.v12i24.11892>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de; LEIRO, Augusto César Rios. Educação e tecnologias contemporâneas: narrativas digitais e jovens em vídeo-cartas. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, v. 31, n. 65, p. 243–260, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2022>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Coord.). **As crianças: Contextos e identidades**. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, 1997. Disponível em: <<https://hdl.handle.net/1822/79928>>. Acesso em: 9 jun. 2024.

RIBEIRO, Ivanir; SILVA, Vera Lucia Gaspar da. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 3, p. 575-588, 2012.

SAITO, Heloísa Toshie Irie; OLIVEIRA, Marta Regina Furlan de. Trabalho docente na educação infantil: olhares reflexivos para a ação intencional e planejada do ensino. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 1, p. e39310, 13 mar. 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v8i1.39310>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. Dossiê Globalização e educação: precarização do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302004000400007>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SANTA LUZIA. Secretaria Municipal de Educação. Conselho Municipal de Educação de Santa Luzia. Resolução CME n.º 01, de 4 de março de 2016. **Diário Oficial do Município**. Santa Luzia, MG, ano 2016, n. 01, 4 mar. 2016. Disponível em: <<https://www.santaluzia.mg.gov.br/v2/wp-content/uploads/2019/02/RESOLUÇÃO-CME-Nº-01-DE-2016.pdf>>. Acesso em: 9 jul. 2022.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância e a Sociedade Contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda Teodora; GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **Sociologia da Infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat/PUC-PR, 2013. p. 13-46.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: correntes e confluências. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; GOUVÊA, Maria Cristina Soares de (org.). **Estudos da Infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 17-39.

SAYÃO, Deborah. Educação Física na pré-escola: principais influências teóricas. In: Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, 10., 1997, Goiânia. **Anais...** Goiânia: CBCE, 1997. p. 594-601.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.

SILVA, Carolina Barbosa da; BUSS-SIMÃO, Márcia. O corpo na formação inicial em pedagogia: uma análise dos currículos das universidades federais do Brasil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/rpp.v22.51828>>. Acesso em: 12 jun. 2019. doi: <https://doi.org/10.5216/rpp.v22.51828>.

SOARES, Ademilson de Sousa; GEBARA, Tânia Aretuza Ambrizi; MARTINS, Lucas Ramos. O pensamento decolonial nos estudos da infância: epistemologias críticas e pós-críticas. **Educ. Re.**, v. 40, 2024. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-469846401>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

SOARES, Carmen Lúcia. Educação do corpo: apontamentos para a historicidade de uma noção. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e76507, 2021.

SOARES, Lúcia E. dos Santos; MARIN, Ercília C.; GOMES-DA-SILVA, Patrícia N. O Brincar na Rua e a Transmissão Cultural da Brincadeira de Pipa. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 22, n. 1, p. 148–166, 2019. DOI: 10.35699/1981-3171.2019.12315. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/12315>>. Acesso em: jun. 2024.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. O corpo e o movimento na formação em pedagogia: o papel das histórias de vida e das memórias corporais como um campo de experimentação e reflexividade. **Revista GEARTE**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 303-321, maio/ago. 2021. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/gearte>>. Acesso em: jun. 2024.

SPIVAK, Gayatri C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1985.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAZ, Alexandre Fernandez. Aspectos, contradições e mal-entendidos da educação do corpo e a infância. **Motrivivência**, [S. l.], n. 19, 2002. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/963>>. Acesso em: abr. 2024.

VAZ, Alexandre Fernandez. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: VAZ, Alexandre Fernandes; SAYÃO, Deborah; PINTO, F. M. (org). **Educação do Corpo e Formação de Professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

APÊNDICE - CARTA 1

Prezada professora,

Gostaria de compartilhar contigo alguns pensamentos sobre a importância da Educação Física, e para destacar que, apesar de muitos desafios, ainda existem excelentes aulas e professores dedicados a esta disciplina vital. É importante colocar que as condições de trabalho do professor de Educação Física são ruins, parecido com o de vocês, mas não estamos dentro da sala, então todos nos veem, tanto para admirar, quanto pra vigiar. Não estou justificando, apenas demonstrando a nossa dificuldade. A Educação Física desempenha papel fundamental para o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando a aquisição e desenvolvimento de habilidades sociais, disciplina, trabalho em equipe, resiliência, etc. As aulas de Educação Física proporcionam um ambiente onde os estudantes vão lidar com vitórias, derrotas, cooperação, desenvolvendo uma mentalidade equilibrada e forte.

Acredito firmemente que existem muitos professores comprometidos com uma educação de qualidade, apesar de serem ofuscados por profissionais não tão comprometidos. Estes bons professores de Educação Física inspiram seus alunos, criam um ambiente de aprendizado positivo e seguro, onde cada aluno se sente valorizado e encorajado a participar. É crucial reconhecer e apoiar estes profissionais e ajuda-los a manter uma Educação Física de qualidade, beneficiando o aluno de maneiras que vão muito além do aspecto físico. Acredito que com um esforço coletivo podemos promover uma cultura escolar que valoriza a Educação Física, e reconhece o impacto positivo que ela tem na formação e desenvolvimento dos alunos. Agradeço pela atenção e pelo esforço de reconhecer as boas práticas docentes na Educação Física, e que estas boas práticas fazem parte de uma educação de qualidade.

Atenciosamente, um professor de Educação Física preocupado com a boa formação dos nossos alunos, e comprometido com a educação integral, interdisciplinar e transdisciplinar.

APÊNDICE - CARTA 2

Olá professora como você está? Espero que esteja bem. Por aqui está tudo bem. Estou muito feliz por poder lhe escrever esta carta contando um pouquinho do que já vivenciei nessa profissão tão honrosa e ao mesmo tempo desafiadora.

Sabe, os desafios foram tantos e tão diversos que ficaríamos um bom tempo conversando e contando tudo. Mas apesar de tudo, os esforços para realizar um bom trabalho também foram grandes. Sabemos que ter uma legislação não significa ter garantia de um bom ou ter o melhor profissional de educação física atuando na escola. Na verdade, isso vem do compromisso e dedicação de cada um. Em 2020 trabalhei numa escola que não tinha quadra. Olha que desafio hein, tinha apenas um pequeno espaço para dar aula. Esse espaço tinha que ser dividido, (compartilhado) com um outro professor de educação física. Foi então que configuramos nossas aulas da seguinte forma: uma aula seria em sala e a outra aula seria nesse espaço. As turmas eram de primeiro ao quinto ano e eu ficaria com as turmas de primeiro e segundo ano. Logo comecei um projeto de atletismo, trabalhava teoria de maneira bem dinâmica e lúdica dentro de sala e colocamos em prática a vivência do esporte nesse pequeno esse singelo espaço.

Infelizmente não tínhamos quadra e nem materiais, então criei os materiais com recicláveis. Foi um sucesso! E posso dizer que o maior reconhecimento e a maior recompensa foi ver nos olhos dos meus alunos os quão gratos e felizes estavam por terem a oportunidade de viverem aquilo. Nunca vou me esquecer de um aluno que após uma aula de atletismo chegou perto de mim e disse “Professora muito obrigada pela aula de hoje!”. Caramba, eu tinha conseguido alcançar o meu triunfo, eu despertei nele uma boa sensação, a gratidão. Isso não tem preço!

Dentro da educação infantil não foi diferente. Bons trabalhos foram desenvolvidos também. Na perspectiva do corpo gesto e movimento trabalhei muito a psicomotricidade, a inclusão e a socialização por meio de jogos, brincadeiras e circuitos motores. No ano de 2023 foi criado um campeonato entre as turmas do segundo período, na qual eles participavam de jogos de interação com colegas de outras turmas. Foi muito legal ver as professoras envolvidas e engajadas nas propostas (kkkk foram bem competitivas), mas foi muito saudável.

Nosso trabalho em conjunto é muito importante e necessário, pois juntas somamos esforços, conhecimento e experiência, que no dia a dia fazem muita diferença no aprendizado dos nossos alunos. Lembro de uma vez que alunos do ensino fundamental iam participar de

uma Olimpíada de matemática e fizemos um trabalho em conjunto no qual eu associava a matemática em minhas aulas. Fiz diversos jogos individuais e coletivos, nos quais os números, as operações e os desafios matemáticos estavam presentes. Era uma maneira lúdica e divertida de trabalhar a matemática. Os alunos adoraram e é claro que minhas colegas professoras também ficaram satisfeitas. É isso, nosso papel na escola é ser mediador, ser meio, ser caminho e muitas vezes ser direção na vida de nossos alunos. Porque ser um se podemos ser mais? Para que nossa união de esforços aconteça é preciso que sejamos respeitadas umas com as outras, respeitar o papel de cada uma, e a importância que cada uma representa no processo formativo dos alunos. Se estivermos alinhadas nessa mesma perspectiva, o sucesso é certo. Então se deem a oportunidade e deem também a chance de nossos colegas de profissão mostrarem que podem contribuir para o trabalho de vocês. Sejam também convidativas, em alguns momentos o professor talvez não irá propor algo em conjunto, pois não sabe que tem esse potencial, então faça o convite para esse professor. Eu poderia ficar aqui durante horas colocando no papel todas as vivências e práticas legais que tive em minha vida profissional, mas preferi pegar alguns pequenos momentos relevantes pra contar. Foram momentos que potencializaram o meu trabalho. Tem momentos que aparecem como um combustível pra nos manter firmes em nosso propósito enquanto formadores. Espero que vocês também saibam desfrutar desses momentos combustíveis na docência.

Finalizo que dizendo que estou grata e feliz por ter sido escolhida como uma profissional de boas práticas, esse reconhecimento é muito legal.

Obrigada! Até breves queridas colegas!

APÊNDICE - CARTA 3

Querida professora, meus cordiais cumprimentos.

Sou professora de Educação Física formada em 2011, e desde então venho exercendo a docência nos anos iniciais e ensino fundamental. Ao longo desse tempo, desenvolvi vários projetos no âmbito escolar, no próprio conteúdo a ser trabalhado e também de forma interdisciplinar. Como experiências mais significativas posso citar o festival de dança, idealizado e desenvolvido em formato de festival, com o intuito de valorizar e incentivar a participação, já que não há classificação de vencedor, e sim a culminância final onde todas as turmas se reúnem para assistir as apresentações de dança. Todo esse processo ocorre buscando de forma interdisciplinar inserir este conteúdo nas aulas, já que essa não é uma pratica tão disseminada, além disso, questões culturais envolvidas no processo, proporcionando uma infinidade de discussões. Posso citar também o projeto de construção de brinquedos antigos, onde a contextualização relacionada aquele brinquedo é trabalhado em sala de aula, e a construção e experimentação pratica acontece nas aulas de Educação Física. Enfim, considero que o diálogo entre os conteúdos legítimos de cada área, são uma excelente oportunidade de trazer ao estudante experiências ímpares. Despeço-me desejando sucesso em seu trabalho.

Abraços!

APÊNDICE 4 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da pesquisa “PROFESSORAS PEDAGOGAS E O ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UM PROJETO DE ENSINO COMO POSSIBILIDADE FORMATIVA”. Neste estudo pretendemos propor uma série de encontros formativos para tratar da temática da Educação Física na Educação Infantil, e através destes encontros construir um projeto de ensino a partir das reflexões e temáticas tratadas nos encontros. Os objetivos deste estudo são: desenvolver um projeto de ensino de Educação Física, juntamente com as professoras regentes atuantes na educação infantil em Santa Luzia, e que este se constitua como experiência formativa, e que auxilie a compreender a Educação Física e o corpo da criança sob novos olhares. Esta pesquisa está amparada pela Resolução nº 466/12 e a Resolução n. 510/16.

Para participar deste estudo, você deve assinar este termo de consentimento. Para este estudo adotaremos os seguintes procedimentos: constituição de um grupo de professoras que terá encontros periódicos, e a construção e o desenvolvimento de projeto de ensino de Educação Física na escola. A pesquisa tem como benefícios contribuir para a formação continuada de professoras pedagogas atuantes na etapa da educação infantil; ampliar os conhecimentos dos campos de saberes que estão presentes nesta etapa; construir uma intervenção educativa que contribua para a formação continuada das professoras. Para participar deste estudo você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Também poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido pela pesquisadora. Todo o material coletado e produzido na pesquisa será utilizado exclusivamente para fins acadêmicos, e ficará armazenado em arquivos da pesquisadora pelo prazo de 5anos. Após esse período, todo o material será destruído. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo.

RUBRICA DO PESQUISADOR

RUBRICA DO PARTICIPANTE

Você tem direito a buscar indenização caso tenha algum prejuízo decorrente da sua participação na pesquisa. São previstos aproximadamente 10 encontros com duração de 1 hora, podendo este número e tempo sofrerem alterações, sendo informado previamente.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma via será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Devido ao caráter da investigação, o risco ou possibilidade de afetar qualquer participante da pesquisa é mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, caminhar, ler etc. A fim de minimizar qualquer risco de desconforto ou constrangimento durante a pesquisa, a pesquisadora agirá de maneira respeitosa e ética independente das opiniões ou posicionamentos do(a) pesquisado(a). Mas, caso haja danos decorrentes da pesquisa, a pesquisadora assumirá a responsabilidade pelos mesmos.

Eu, _____, portador(a) do documento de Identidade _____ fui informado (a) dos objetivos do estudo “Professoras Pedagogas E O Ensino De Educação Física Na Educação Infantil: Um Projeto De Ensino Como Possibilidade Formativa” de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar se assim o desejar. Declaro que concordo em participar desse estudo. Recebi uma via deste termo de assentimento livre e esclarecido e me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Santa Luzia, _____ de _____ de 2024.

Assinatura do(a) participante

Raihane Matias Barbosa Bemfica
(Pesquisadora)

Em caso de dúvidas com relação à pesquisa e/ou aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar: Raihane Matias Barbosa Bemfica (Pesquisador - mestrando). Endereço: Av. Antônio Carlos, 6627, Faculdade de Educação - UFMG; Programa de Mestrado profissional em Educação; Campus Pampulha; Belo Horizonte, MG – Brasil; CEP.: 31270-901; E-mail: raihane23@hotmail.com; Telefone: (31) 994768270. Essa pesquisa é orientada pela Prof^a Dr^a Giovanna Camila Silva. E-mail: giovannaufmg@yahoo.com.br

COEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Endereço: 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; Telefone: (31) 3409-40592.

RUBRICA DO PESQUISADOR

RUBRICA DO PARTICIPANTE

APÊNDICE 5 - Termo de autorização de uso de imagem e depoimentos

Eu _____, CPF _____-____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, o pesquisador Raihane Matias Barbosa Bemfica do projeto de pesquisa intitulado “Professoras pedagogas e as dimensões do corpo e movimento na educação infantil: possibilidades, encontros e partilhas” a realizar as fotos e/ou vídeos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, LIBERO a utilização destas fotos e/ou vídeos (seus respectivos negativos ou cópias) e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor do pesquisador da pesquisa, acima especificado. Por ser a expressão da minha vontade assino a presente autorização, cedendo, a título gratuito, todos os direitos autorais decorrentes dos depoimentos, artigos e entrevistas por mim fornecidos, abdicando do direito de reclamar de todo e qualquer direito conexo à minha imagem e/ou som da minha voz, e qualquer outro direito decorrente dos direitos abrangidos pela Lei n.º 9160/98 (Lei dos Direitos Autorais).

Assinatura do participante

Belo Horizonte, _____ de _____ de 20____.