

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA
LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

THIAGO ZANATTA DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS**

Goiânia
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO DE GRADUAÇÃO NO REPOSITÓRIO INSTITUCIONAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio do Repositório Institucional (RI/UFG), regulamentado pela Resolução CEPEC no 1240/2014, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei no 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo dos Trabalhos de Conclusão dos Cursos de Graduação disponibilizado no RI/UFG é de responsabilidade exclusiva dos autores. Ao encaminhar(em) o produto final, o(s) autor(a)(es)(as) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação (TCCG)

Nome(s) completo(s) do(a)(s) autor(a)(es)(as): Thiago Zanatta dos Santos

Título do trabalho: Educação física em um Centro Municipal de Educação Infantil: interfaces e proposições críticas.

2. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador) Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [] NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante: a) consulta ao(à)(s) autor(a)(es)(as) e ao(à) orientador(a); b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo do TCCG. O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro.

Obs.: Este termo deve ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professor do Magistério Superior**, em 07/09/2022, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **THIAGO ZANATTA DOS SANTOS, Discente**, em 07/09/2022, às 16:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3420162&infra_sistema=1... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3156744** e o código CRC **3BAB0571**.

Thiago Zanatta dos Santos

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS**

Monografia apresentada à Faculdade de
Educação Física e Dança da Universidade
Federal de Goiás como requisito para
finalização do curso de Licenciatura em
Educação Física
Orientador: Profa. Dra. Luana Zanotto

Goiânia

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Thiago Zanatta dos
EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
INFANTIL [manuscrito]: INTERFACES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS /
Thiago Zanatta dos Santos. - 2022.
LXXI, 71 f.

Orientador: Profa. Dra. Luana Zanatta.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade
Federal de Goiás, Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD), ,
Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos.
Inclui siglas, abreviaturas.

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Creche. 4. Prática
Pedagógica. I. Zanatta, Luana, orient. II. Título.

CDU 796



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DANÇA

ATA DE DEFESA DE TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Na data de **02/09/2022**, às **09 horas**, de forma **presencial**, nas estruturas dos centros de aula da FEFD, iniciou-se a sessão pública de defesa do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) intitulado **“Educação física em um Centro Municipal de Educação Infantil: interfaces e proposições críticas”**, de autoria de **Thiago Zanatta dos Santos**, do curso de **Educação Física - Licenciatura**, da Faculdade de Educação Física e Dança da UFG. Os trabalhos foram instalados pela **Profa. Dra. Luana Zanotto - orientadora FEFD/UFG** com a participação dos demais membros da Banca Examinadora: **Prof. Dr. Sérgio de Almeida Moura - FEFD/UFG** e **Profa. Dra. Bethânia Alves Costa Zandominegue - FEFD/UFG**. Após a apresentação, a banca examinadora realizou a arguição do(a) estudante. Posteriormente, de forma reservada, a Banca Examinadora atribuiu a nota final de **9 (nove)**, tendo sido o TCC considerado aprovado.

Proclamados os resultados, os trabalhos foram encerrados e, para constar, lavrou-se a presente ata que segue assinada pelos Membros da Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **Luana Zanotto, Professor do Magistério Superior**, em 07/09/2022, às 14:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Bethania Alves Costa Zandominegue, Professora do Magistério Superior**, em 08/09/2022, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sérgio De Almeida Moura, Professor do Magistério Superior**, em 08/09/2022, às 23:25, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3156741** e o código CRC **8379F64E**.

Thiago Zanatta dos Santos

**EDUCAÇÃO FÍSICA EM UM CENTRO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL:
INTERFACES E PROPOSIÇÕES CRÍTICAS**

Esta monografia foi aprovada em sua forma final

Goiânia
2022

Dedico este trabalho as pessoas que mais amo nessa vida: minha mãe Iracema, meu pai Gilson e minhas irmãs Jhúlia e Gleiciane.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a Deus por me abençoar e me dar oportunidade de chegar até aqui.

Aos meus familiares, que foram essenciais para minha educação desde o princípio da minha vida, em especial a meu pai Gilson, minha mãe Iracema e minhas irmãs Gleiciane e Jhúlia. Obrigado por acreditarem em mim.

À minha namorada Géssica, que me apoiou e me ajudou nesse processo.

À Professora Dr^a Luana Zanotto, por toda paciência, disponibilidade e orientação na construção desse trabalho.

A todos professores que direta ou indiretamente me influenciaram para o caminho dos estudos.

Aos amigos que estiveram comigo nessa caminhada, aos amigos que passaram, e aos que permaneceram.

Aos colegas de classe, de trabalho e ao CMEI que me abriu as portas para realização desta pesquisa.

O educador se eterniza em cada ser que educa.

Paulo Freire

RESUMO

O objeto deste estudo parte de observações do próprio pesquisador acerca da Educação Infantil, as quais possibilitaram indagar e refletir sobre a presença da Educação Física nesta etapa da Educação Básica. As reflexões teóricas e experienciais provocam algumas questões, tais como: qual a participação da Educação Física na creche? Como tem ocorrido a presença dos conhecimentos da área da Educação Física com crianças de zero a três anos de idade? O que os documentos oficiais norteadores dizem sobre as atividades do corpo e movimento na Educação Infantil? A partir dessas questões, o objetivo geral da pesquisa busca identificar as interfaces do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil (creche 0-3 anos) em aproximação com a área de conhecimento da Educação Física. Especificamente, objetiva analisar como as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são abordadas nos documentos oficiais da Educação Infantil de um município goiano; identificar como as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) e; discutir as possíveis aproximações do trabalho pedagógico com a área de conhecimento da Educação Física. Para alcançar a esses objetivos, foi realizada uma pesquisa de abordagem qualitativa, sendo que os princípios da pesquisa documental orientaram a análise dos documentos oficiais que balizam a etapa, somada à análise de um conjunto de planos semanais e aplicação de questionário a quatro professoras do CMEI. A análise dos resultados indica que embora alguns conhecimentos e atividades da prática pedagógica das professoras se aproximam da área da Educação Física, outros elementos que a constitui de forma sistematizada e próxima dos aspectos críticos não estiveram presentes na prática pedagógica. Assim, se constatou que a concepção de Educação Física presente no CMEI pode estar atrelada às abordagens não críticas no trabalho com as crianças, juntamente a uma aparente sobreposição de aportes teóricos e concepções da área. Conclui-se que é necessário pensar a formação do pedagogo defendendo a ampliação dos conhecimentos acerca da área da Educação Física, entendendo as atividades atreladas ao corpo e movimento como central nesse processo.

Palavras-chave: Educação Física; Educação Infantil; Creche; Prática Pedagógica.

ABSTRACT

The object of this study is based on the researcher's own observations about Early Childhood Education, which made it possible to inquire and reflect on the presence of Physical Education at this stage of Basic Education. Theoretical and experiential reflections provoke some questions, such as: what is the participation of Physical Education in day care? How has the presence of knowledge in the area of Physical Education occurred with children from zero to three years of age? What do official guiding documents say about body activities and movement in Early Childhood Education? From these questions, the general objective of the research seeks to identify the interfaces of the pedagogical work carried out in Early Childhood Education (nursery 0-3 years) in approximation with the area of knowledge of Physical Education. Specifically, it aims to analyze how activities related to the body and movement are addressed in the official documents of Early Childhood Education and a municipality in Goiás; identify how activities related to the body and movement are addressed in the pedagogical practice of teachers who work at a Municipal Center for Early Childhood Education (CMEI) and; to discuss the possible approximations of pedagogical work with the area of knowledge of Physical Education. To achieve these objectives, a qualitative approach was carried out. Methodologically, the principles of documental research guided the analysis of official documents that guide the stage, in addition to the application of a questionnaire to four CMEI teachers who participated in the research. The analysis of the results indicates that although some knowledge and activities of the teachers' pedagogical practice are close to the area of Physical Education, other elements that constitute it in a systematic way and close to the critical aspects were not present. Thus, it was found that the concept of Physical Education present in the CMEI may be linked to non-critical approaches in working with children, together with an apparent overlap of theoretical contributions and conceptions in the area. It is concluded that it is necessary to think about the formation of the pedagogue defending play as a child's language, understanding the body and movement as central in this process.

Keywords: Physical Education; Child education; Nursery; pedagogical practices.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CF – Constituição Federal.

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil.

DCGO – Documento Curricular para GOIÁS – Ampliado.

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

MEC – Ministério da Educação.

PPP – Projeto Político Pedagógico.

RCNEI – Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.

SME – Secretária Municipal de Educação.

UNDIME – Dirigentes Municipais de Educação de Goiás.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES	18
2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO SÉCULO XX	18
2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO SÉCULO XX	24
2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES	30
3. METODOLOGIA	35
3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO	35
3.2 LOCAL DA PESQUISA	36
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	38
3.4 INSTRUMENTOS E FERRAMENTAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS	39
3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS	41
4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS	42
4.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL	42
4.2 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: A EDUCAÇÃO FÍSICA ACONTECE? COMO?	45
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	56
6. REFERÊNCIAS	58
ANEXOS	64
ANEXO 1: MODELO DOS PLANOS SEMANAIS	64
ANEXO 2: QUESTIONÁRIO	68

1. INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema Educação Física na Educação Infantil surgiu após experiências de trabalho em Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) na Rede Municipal de Ensino do município de Goiânia-GO, Brasil. Neste local pude trabalhar por dois anos a partir de um contrato temporário no cargo de Auxiliar de atividades educativas com turmas de crianças nas faixas etárias de 3 a 5 anos de idade.

De acordo com o Edital 001/2018 (GOIÂNIA, 2018)¹, a função de Auxiliar em suas incumbências legais não exige atuação enquanto, propriamente, na organização do trabalho pedagógico. No entanto, embora o cargo de Auxiliar não tenha tais competências, é quase impossível não estabelecer relações com o pensar pedagógico no acompanhamento do professor. Deste modo, enquanto estudante de um curso de licenciatura em Educação Física foi inevitável não fazer correlações entre o campo da atuação profissional e o meu campo de formação profissional.

Após essa experiência como servidor por contrato temporário nos CMEIs de Goiânia, fui aprovado em concurso novamente como Auxiliar de atividades educativas em um município goiano. Após entrar em exercício, o interesse sobre a Educação Infantil tornou-se latente. O trabalho, agora efetivo, em uma turma de creche da Educação Infantil, mais específico, com maternal composto por crianças de 2 e 3 anos de idade, levantou reflexões sobre a componente Educação Física nesse contexto.

De acordo com o Regimento interno dos CMEI do município em questão, assim como em seus Projeto Políticos Pedagógicos (PPP), a Educação Física não é mencionada como parte das práticas estabelecidas às turmas de maternal, no entanto, a partir de observações das práticas das professoras do CMEI foi possível perceber a presença de conhecimentos relacionados a Educação Física, tais como, as brincadeiras em gerais, atividades envolvendo corpo, movimento e outros aspectos que a circundam.

Desde então, compreender a Educação Física na Educação Infantil na dimensão dos CMEIs, buscando compreender a importância da Educação Física nesse local, tornou-se uma das questões que fomentam a realização desse trabalho

¹ Prefeitura Municipal de Goiânia. Secretaria Municipal de Educação e Esporte. Edição No 6802, de 27 de abril de 2018.

de conclusão do curso, visto que a escolha do CMEI do referido município também ocorre por um vínculo do pesquisador.

Sabe-se que com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996), a Educação Infantil torna-se parte da Educação Básica. O artigo 29 da LDB afirma: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL,1996).

A mesma Lei também foi responsável por garantir a obrigatoriedade da Educação Física na Educação Básica, sendo, portanto, componente obrigatório em todas as etapas que a compõem a educação básica no país, incluindo a Educação Infantil (creche e pré-escola). O parágrafo terceiro do artigo 26 da referida lei determina: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]” (BRASIL,1996).

A partir disso, surgiram documentos oficiais postulados pelo Ministério da Educação (MEC) que orientam e norteiam o currículo da Educação Básica, especificando os conteúdos, métodos e sistemas de avaliação por componentes e faixa etária. A exemplo desses normativos, mais recentemente está a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), assim como, há alguns anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009) e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), todos atuando como norteadores para proposição de documentos, em âmbito nacional estadual e municipal.

A discussão sobre o lugar que a Educação Física ocupa na Educação Infantil é antiga. Borragine *et al.* (2010, p. 1) afirmam que ela “pode ser considerada um dos principais elementos da Educação Infantil, pois, por intermédio do trato de conceitos e atividades aplicadas de forma lúdica e recreativa, possibilita à criança a construção do conhecimento”. Outros autores, como Tani (2001), já refletia sobre a Educação Física assumir *status* no contexto educacional da Educação Infantil, a partir das atividades que são desenvolvidas na presença do professor, mesmo que não em formato de disciplinas, propriamente ditas, na lógica dos anos iniciais e finais e Ensino Médio.

Essa condição é importante, pois ressalta questões que são relacionadas ao debate sobre a diferença entre Educação Física e atividade física. Compreende-se

que as atividades físicas realizadas no contexto da Educação Física, necessitam apresentar uma intencionalidade pedagógica que corresponda às intencionalidades projeto político-pedagógico da escola (TANI, 2001). Nessa perspectiva, põe-se a necessidade de compreensão sobre qual o projeto da Educação Física se quer para a Educação Infantil, assim, a compressão da diferença entre as atividades físicas realizadas com projeto pedagógico e também sem ele, se tornam precedentes a qualquer discussão.

A partir dessas explanações, surgem alguns questionamentos importantes que levam à reflexão sobre a oferta da área e de seus conhecimentos nos primeiros anos da primeira etapa da Educação Básica. Tais questionamentos são: qual a participação da Educação Física na creche? Como tem ocorrido a presença dos conhecimentos da área com crianças de zero a três anos de idade? Além disso, o que os documentos oficiais norteadores dizem sobre as atividades do corpo e movimento na Educação Infantil?

Postas essas questões, buscamos dar luz à importância da Educação Física com a criança pequena, tendo em vista a preocupação de garantia e qualidade no seu desenvolvimento integral desde o primeiro contato e inserção nas instituições educacionais.

O objetivo geral desta pesquisa é: identificar as interfaces do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil (creche 0-3 anos) em aproximação com a área de conhecimento da Educação Física.

Enquanto objetivos específicos:

- Analisar como as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são abordadas nos documentos oficiais destinados à Educação Infantil de um município goiano;
- Identificar como as atividades relacionadas ao corpo e ao movimento são abordadas na prática pedagógica de professores que atuam na Educação Infantil de um município goiano;
- Discutir as possíveis aproximações do trabalho pedagógico de professores de um CMEI de um município goiano com a área de conhecimento da Educação Física.

No primeiro capítulo, intitulado “Educação Infantil e Educação Física brasileira: história, concepções e possibilidades”, será abordada a trajetória histórica da

Educação Infantil e da Educação Física, buscando compreender suas concepções atuais a partir do seu caráter histórico e as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Desta forma, ainda no capítulo, após revisitar o contexto histórico das duas áreas, será abordado as relações e algumas possibilidades para pensar a Educação Física na Educação Infantil.

O segundo capítulo, por sua vez, intitulado: “Metodologia de Pesquisa” explicitará o tipo de pesquisa e os procedimentos adotados na produção do estudo, o que inclui os instrumentos utilizados para a produção dos dados, a descrição do *lócus* de pesquisa (ambiente, rotina, sujeitos participantes), a descrição do roteiro de questões e os critérios empregados na análise dos dados.

O terceiro capítulo, intitulado, “Apresentação e Discussão dos dados”, apresenta e discute os documentos que regem a Educação Infantil do município investigado, bem como as perspectivas apresentadas pelas professoras acerca das atividades relacionadas ao corpo e ao movimento na prática pedagógica, em consonância com os planos de aulas. Assim, discute as possíveis interfaces com a área de conhecimento da Educação Física no CMEI investigado.

O quarto e último capítulo, nomeadamente, “Considerações finais”, apresenta de forma sucinta uma perspectiva geral dos dados e da pesquisa em sua totalidade e por seguinte, apresenta as limitações do estudo e suas recomendações em formato conclusivo.

2. EDUCAÇÃO INFANTIL E EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA: HISTÓRIA, CONCEPÇÕES E POSSIBILIDADES

Esse capítulo objetiva apresentar um repasso histórico da Educação Infantil e da Educação Física com ênfase no cenário brasileiro, visto que ao longo do tempo suas concepções e abordagens sofreram inúmeras mudanças e estão suscetíveis as mesmas até nos dias presentes. Deste modo, o capítulo caminha no sentido de entender o contexto histórico, para então fazer relações mais contemporâneas, almejando possibilidades da Educação Física na Educação Infantil.

2.1 EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO SÉCULO XX

A criação de escolas voltadas para atender as crianças da primeira infância acontece na Europa em decorrência da Revolução Industrial que aconteceu no século XVIII:

O nascimento da indústria moderna alterou profundamente a estrutura social vigente, modificando os hábitos e costumes das famílias. As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p. 80).

No Brasil, a infância, a maternidade e o trabalho feminino em conjunto com processo de constituição da sociedade capitalista, da organização do trabalho industrial e da urbanização, configuram o contexto histórico na constituição das primeiras creches construídas no Brasil (NASCIMENTO, 2017). A onda de ideias modernas das pedagogias dos países Europeus e Estados Unidos durante meados do século XIX e começo do Século XX, fez juristas, intelectuais, religiosos e médicos olharem para a infância brasileira, principalmente, dos mais pobres (NASCIMENTO, 2017). Assim, em uma perspectiva de modernização do país nos mesmos trajes europeus, “[...] o significado social da infância circunscrevia-se na perspectiva de moldá-la de acordo com o projeto que conduziria o Brasil ao seu ideal de nação” (UJIIE; PIETROBON, 2008, p. 336).

Num primeiro momento, surgem no contexto brasileiro as instituições de assistência a infância, na qual acolhiam bebês que eram negligenciados pelas mães solas, que procuravam esconder suas proles tratadas como desonra na época ou bebês advindos de famílias com condições precárias (MENDES, 2015). Kuhlmann Jr., assinala: “as Casas de Expostos recebiam os bebês abandonados nas “rodas” – cilindros de madeira que permitiam o anonimato de quem ali deixasse a criança – para depois encaminhá-los a amas que os criariam até a idade de ingressarem em internatos” (KUHLMANN JR, 2011, p. 473). Mesmo com o contexto de abandono no qual as crianças eram submetidas, “o surgimento desses espaços de acolhimentos, das Rodas dos Expostos foi de grande importância para a sociedade, uma vez que nesses locais evitou-se que bebês fossem abandonados na rua, à espera da morte” (MENDES, 2015, p. 97).

No cenário de pós proclamação da república, existiu uma forte influência para criação de entidades de amparo a criança, nesse contexto, asilos, creches e internatos surgiram com o objetivo de combater o índice alto de mortalidade infantil e assim também garantir o cuidado das crianças pobres (MENDES, 2015). Embora tenha existido uma primeira visão com bastante preconceito acerca dessas instituições, já que as mesmas eram vistas como espaço para crianças em vulnerabilidade social, no qual seu principal apreço era com o ato de cuidar, tanto do corpo, quanto da alimentação e saúde, a creche, segundo Kuhlmann (1998, p. 78):

[...] foi vista como muito mais do que um aperfeiçoamento das Casas de Expostos, que recebiam as crianças abandonadas; pelo contrário, foi apresentada em substituição ou oposição a estas, para que as mães não abandonassem suas crianças.

Conforme o autor relata, as instituições de atendimento à infância foram destinadas às crianças em situação de vulnerabilidade socioeconômica, no sentido de evitar o abandono parental e social. A partir dessa ideia, a proteção à infância, tornou-se o objetivo de associações, entidades e figuras de peso na sociedade, como médicos, professores e políticos que se uniram para fundar espaços que dessem amparo às crianças.

Nas cidades brasileiras, os processos de urbanização e industrialização fizeram com que os centros destas não comportassem uma infraestrutura adequada, tanto nas condições de moradias, quanto no saneamento básico. Desta forma, contribuindo para proliferação de doenças contagiosas em larga escala dentro dessas regiões. Neste contexto, algumas ações tiveram que ser tomadas, mesmo que paliativas, para

conter uma possível piora no quadro. Oliveira (apud MENDES, 2015, p. 103), afirma que “[...] a creche seria um desses paliativos, na visão de sanitaristas preocupados com as condições de vida da população operária, ou seja, com a preservação e reprodução da mão-de-obra, que geralmente habitava ambientes insalubres”. Assim, a tendência médica sanitaria na Educação Infantil esteve presente durante as primeiras décadas do século XX.

Segundo Machado e Paschoal (2009), no Brasil outras várias tendências estiveram presentes nas creches e jardins de infância nas primeiras décadas do século XX, foram elas:

[...] a jurídico-policial, que defendia a infância moralmente abandonada, a médico-higienista e a religiosa, ambas tinham a intenção de combater o alto índice de mortalidade infantil tanto no interior da família como nas instituições de atendimento à infância (MACHADO; PASCHOAL, 2009, p. 83).

Os médicos se tornaram protagonistas na proteção das crianças, devido esses cuidados sanitários e higienistas aos quais estavam ligados à prevenção de doenças que combateram a mortalidade infantil (CAMPOS; PEREIRA, 2015). De acordo com Oliveira (apud MENDES, 2015), a educação para os mais pobres era assistencialista e de caráter compensatório, enquanto para a burguesia a educação era pautada sob perspectivas pedagógicas.

Sabe-se que no início do século XX o Brasil foi marcado pela característica assistencialista na educação de crianças. O acesso à escola não era tido como um direito dos trabalhadores, mas sim como uma boa vontade filantrópica, fazendo com que a visão hierárquica de classe dominante e dominada se perpetuasse.

As primeiras escolas maternas brasileiras, a primeira criada em São Paulo em 1908, assumiu perspectivas da proposta de Froebel. A proposta froebiliana, segundo Arce (2002, p. 67) consistia em: “guiar, orientar e cultivar nas crianças suas tendências divinas, sua essência humana através do jogo, das ocupações e das atividades livres, tal como Deus faz com as plantas da natureza”. Porém, tal objetivo não foi alcançado, tornando o atendimento precário e voltado apenas para exercícios repetitivos de escrita.

Foram assim surgindo em outros espaços o ensino fundamentado no método froebiliano, em suas versões públicas, todavia, os mesmos tinham em seu objetivo, atender os filhos da burguesia brasileira. As instituições privadas tiveram em seu cerne o desenvolvimento das crianças e procuraram se distanciar e diferenciar-se das creches da classe trabalhadora (MENDES, 2015).

As instituições denominadas jardim de infância, cujo o termo tinha relação com a educação ao qual o “jardineiro era o professor que deveria cultivar adequadamente os potenciais latentes em cada florzinha [as crianças] e para isso despertar-lhes as potencialidades por meio de contatos com a natureza, o lúdico e materiais apropriados” (PEREIRA, 2021, p. 01), eram voltadas para o atendimento de crianças de 3 a 7 anos. Os objetivos eram destinados ao desenvolvimento do cuidado com o copo, apreciação de poesia e música, até os momentos de contato com a natureza. “Tais atividades tinham por objetivo estimular o desenvolvimento integral da criança, ajustando-se aos princípios educativos, priorizando o lúdico, uma proposta exclusivamente pedagógica para o atendimento da criança” (CAMPOS; PEREIRA, 2015, p. 27801).

Destarte, a origem das instituições voltadas ao atendimento a crianças no Brasil é marcada por um dualismo. Percebe-se que as primeiras instituições foram criadas com o intuito assistencial e higienista, atendimento voltado para as camadas menos abastadas, filhos de operários e crianças abandonadas. Já, para os filhos da elite, foram criados os jardins de infância, baseados pelo método de Froebel.

O jardim de infância, criado por Froebel, seria a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas – ou qualquer outro nome dado a instituição com características semelhantes às Salles d’ asile francesa – seriam assistências e não educariam para a emancipação, mas à subordinação (KUHLMANN JR, 1999, p. 73).

A década de 1920 foi marcada por grandes mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas que estabeleceram as bases da modernização do Brasil. A partir disso, a educação voltada para as crianças passou a ser vista com mais importância pelos órgãos públicos brasileiros. Em 1922, inaugurou-se a exposição internacional do Centenário da Independência, que objetivava o renascimento da nação, ao exibir atributos da modernidade, de acordo com Kuhlmann Jr. (1998, p. 70): “[...] as instituições de educação infantil foram difundidas amplamente durante as Exposições Internacionais, como modernas e científicas, como modelos de civilização”.

Nessa ocasião, os assuntos que se referiam à criança pequena eram colocados em pauta e discutidos em congressos e voltados ao tema da criança e infância. Os Congresso Americano da Criança e o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, “tinham como objetivo principal discutir assuntos que se referiam à criança a ser assistida, tanto do ponto de vista social, médico, pedagógico e higiênico”

(CAMPOS; PEREIRA, 2015, p. 27803). A partir desses congressos, as primeiras regulamentações, voltadas ao atendimento de crianças pequenas, surgiram.

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova trouxe uma nova visão de educação e de formação das crianças atendidas no período de infância. Souza (2009, p. 219) esclarece: “tratava-se de considerar o processo de desenvolvimento da criança que a escola deveria estimular oferecendo variadas experiências de aprendizagem”.

Para além de uma “nova escola”, o manifesto previa, conforme Faria (1999, p. 30): “o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternas e jardins de infância) e de todas as instituições pré-escolares e pós-escolares”. Portanto, surgiu um novo olhar para a Educação Infantil, que valorizava a primeira infância e entendia a criança como um ser ativo e provedor de cultura. No entanto, segundo Mendes (2015, p. 105), na década de 1960, marcada pelo governo dos militares, o atendimento à criança regressou às características assistencialistas.

A educação na infância passa a ter um caráter compensatório, de princípio pensa-se em suprir nas necessidades orgânicas, como alimentação, o cuidado com o corpo, posteriormente, essa compensação passa a ser considerada pelas carências culturais, pois se acreditava que o fracasso escolar estava vinculado a “pobreza”, ou seja, as crianças tinham um rendimento mais baixo por serem “carentes de cultura”.

A Educação Infantil passou a ser compreendida como etapa para suprir as necessidades das crianças para seguir adiante com maiores rendimentos, assim, vista como etapa preparatória para o ingresso na etapa seguinte, o Ensino Fundamental, ou seja, a escolarização posterior. Com isso, os trabalhos nas creches e pré-escolas que atendiam as crianças das camadas menos favorecidas, eram [e ainda são] direcionados a estimulação e alfabetização. As suas práticas foram baseadas pelos métodos tradicionais e pela educação tecnicista, de modo geral, como norteadores do trato com a criança, sendo estas correntes que acabaram por influenciar os trabalhos educativos nas instituições educativas infantis e maternas (MENDES, 2015).

Já nos jardins de infância, que atendiam as crianças da classe média e elite, a educação era pensada de uma maneira que ampliasse o propósito do cuidado e assistência; o objetivo era desenvolver aprendizagens escolares inéditas. “Essas instituições preocupavam-se com o desenvolvimento intelectual das crianças,

propondo um trabalho educativo voltado para os aspectos cognitivo, emocionais e sociais da criança” (MENDES, 2015, p. 106).

Novamente, verifica-se o dualismo presente no atendimento ao público infantil, em que as crianças pobres eram atendidas com o intuito de compensar sua pobreza e, as crianças de classe média, por seu turno, recebiam atendimento educacional voltado ao desenvolvimento afetivo e cognitivo. Na década de 1970, houve um aumento significativo da demanda para a pré-escola, assim, governos foram pressionados municipalizar a educação.

Nesta época cerca de 460 mil matrículas já tinham sido realizadas nas pré-escolas em todo o país. Mesmo com este avanço, em meio ao governo militar eram travadas disputas entre as entidades assistencialistas com cunho privativo, os quais atendiam as pré-escolas, e as de nível municipal, que atendiam as creches e pré-escolas com função educativa (MENDES, 2015, p. 106).

Segundo a mesma autora: “A referida pressão da demanda por pré-escola e os polêmicos debates acerca de sua natureza – assistencial *versus* educativa –, na segunda metade dos anos 70, dinamizaram as decisões na área” (MENDES, 2015, p.111).

A década de 1980 foi marcada pela redemocratização do país. A educação pré-escolar ainda não era considerada obrigatória e foi estendida para crianças de 0 a 6 anos de idade. Nesse contexto, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), trazia em seu artigo 208, inciso IV, como sendo dever do Estado com a educação a efetiva garantia de “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade” (CF, 1988, artigo 2, p. 8). Nesse sentido, a Educação Infantil que, até então, era considerada como um direito da família ou da mãe, que precisava de um lugar para deixar os filhos para irem trabalhar, passa a ser um direito da criança garantido pelo Estado.

O direito da criança à Educação Infantil foi reforçado a partir da promulgação da lei maior da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. A referida lei, além de colocar a criança como sujeito de direitos, proclama a Educação Infantil como sendo direito da criança e dever do Estado.

A submissão do atendimento em creches e pré-escolas à área da Educação, afirmada em lei, representa um “grande passo na direção da superação do caráter assistencialista predominante nos anos anteriores à Constituição. No caso específico

das creches, tradicionalmente vinculadas às áreas de assistência social, essa mudança é bastante significativa e supõe uma integração entre creches e pré-escolas” (ROSEMBERG; FERREIRA apud, MATHIAS; PAULA, 2009).

A partir da perspectiva histórica apresentada, pode-se concluir que a Educação Infantil foi historicamente compreendida como um espaço de cuidar e, posteriormente de educar, sendo essa uma concepção relativamente recente datada em acordo com os fatos históricos. Deste modo, a Educação Infantil constitui-se em um campo recente de atuação ao pensar no trabalho docente, que ainda está buscando seu espaço de ampla compreensão e entendimento na sociedade brasileira.

Portanto, torna-se compreensível o entendimento do porquê a Educação Física na Educação Infantil seja parte desse imaturo processo de incompreensão do seu papel, pois ainda está “engatinhando”, no que se refere à ampliação e popularização dos estudos sobre o tema e do próprio entendimento da atividade docente, visto que a própria área sofre dessa “juventude” no tocante a uma perspectiva educacional.

2.2 EDUCAÇÃO FÍSICA: UM RECORTE HISTÓRICO A PARTIR DO SÉCULO XX

Antes de iniciar com os aspectos históricos, ressalta-se que as abordagens referenciadas neste capítulo, foram apresentadas pelos teóricos antes mesmo da consolidação da Educação Infantil como etapa obrigatória na educação básica, portanto, se reconhece que estas abordagens, não foram pensadas como propostas para a Educação Infantil. No entanto, vale retoma-las em busca de algumas interfaces.

A concepção de Educação Física ao longo da história passou por diversas mudanças, que, em suma, refletem o contexto social ao qual ela estava inserida. Para compreender a complexidade da Educação Física de hoje, é preciso olhar para seu passado e situar que “ela surge de necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos” (SOARES *et al.*, 1992, p. 34).

Por meio da ascensão e solidificação do capitalismo na sociedade europeia, os exercícios físicos passaram a ter um papel maior de destaque, isso porque a força física advinda do corpo dos trabalhadores era a única mercadoria que os mesmos tinham para vender a burguesia. A partir desta nova roupagem, os exercícios físicos

ganharam um caráter preventivo e remediativo, visto que alcançar um corpo saudável, disciplinado e ágil, seria possível somente através dos exercícios.

Ainda na perspectiva europeia, o trabalho físico ficava em evidência, passando estar diretamente ligado aos aspectos higiênicos e ganhando os olhos da classe social burguesa, visto que para o trabalhador continuar a “entregar lucros”, era necessário um corpo forte e saudável (SOARES *et al.*, 1992).

Em decorrência dessa preocupação por parte da classe social dominante da época, alguns autores tiveram mérito por desenvolver o método de uma Educação Física (ou Ginástica, assim como era chamada), pensando no contexto escolar. Com isso,

Surgem as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominadas de Métodos Ginásticos, tendo como autores mais conhecidos o sueco P. H. Ling, o francês Amoros e o alemão A. Spiess, com contribuições advindas também de fisiologistas como G. Demeny, E. Marey, médicos como P. Tissié e ainda professores de música como J. Dalcroze (SOARES *et al.*, 1992, p. 35).

A partir desse surgimento, os métodos ginásticos desenvolvidos na e para a escola passaram a ser vistos como grande e importante contribuintes para o aprimoramento físico e, por consequência, para produção de saúde, fazendo assim, pessoas com grandes aspirações a contribuir com a indústria e exército, criando uma nação mais forte.

No Brasil, no início do século XX, a Educação Física esteve pautada sobre forte influência da instituição militar e dos métodos ginásticos, originários das escolas alemã, francesa e sueca. Estes métodos, em suas concepções entendiam a Educação Física na perspectiva higienista, militarista e eugênica, “na qual o exercício físico deveria ser utilizado para aquisição e manutenção da higiene física e moral (Higienismo), preparando os indivíduos fisicamente para o combate militar (Militarismo)” (SOARES, 2012, p. 2).

Ainda durante esse período, a Educação Física foi compreendida como atividade prática, de forma em que se confundia com instruções militares. As quatro primeiras décadas deste século foram marcadas por tais perspectivas na educação física. Segundo ainda a obra supracitada, até 1938, apenas profissionais formados pelas instituições militares tinham espaço de atuação nas escolas, sendo que somente em 1939 ocorreu a fundação da primeira escola de formação de professores de Educação Física para civis.

No período pós-segunda guerra mundial, no Brasil, a Educação Física se manteve dentro do espectro teórico das ciências biológicas, sob uma perspectiva de aptidão física, porém, agora, seu conteúdo centrava-se no ensino do esporte, se estendendo até meados de 1970. Durante esse período, o esporte se torna o principal elemento da cultura corporal, tal movimento parte da cultura europeia e se consolida em todos os países (MELLO, 2014).

De acordo com Soares *et al.* (1992), a influência do esporte dentro do sistema escolar é tamanha, que o conceito de esporte da escola não existe, mas sim o esporte reproduzido na escola:

Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva: esporte olímpico, sistema desportivo nacional e internacional (SOARES *et al.*, 1992, p. 37).

O esporte fortalecido como conteúdo central da área acaba reconfigurando a relação entre professor e aluno, que se tornam professor-treinador e aluno-atleta (SOARES *et al.*, 1992). Essa nova roupagem de relação é institucionalizada pela contratação dos professores que passam a ser selecionados pelo desempenho em atividades esportivas. Ainda na década de 1970, utilizando-se da concepção de neutralidade científica, a pedagogia tecnicista com os princípios de eficiência e produtividade, é a balizadora da educação física, mantendo o esporte como seu conteúdo central.

O movimento crítico que tomou conta da Educação Física na década de 1980 perpassou muito pelo cenário político e de revolução do país à época, que se encontrava em movimento popular contra a ditadura militar e em busca de uma sociedade mais justa e democrática. Com o fim da ditadura, os movimentos sociais ganharam força e a mobilização sindical passou a lutar contra o arrocho salarial. Nesse momento, a educação que anteriormente não entrava nesses movimentos por conta da repressão, passou a fazer parte. Com os movimentos sociais e mobilizações sindicais em evidência, tornava-se nítido para alguns educadores a ligação direta entre educação e a construção da sociedade e seus processos, fazendo-se necessário uma educação com posições críticas.

Em decorrência de todo o cenário político em que o país vivia, a educação sofreu transformações, que incumbiram em questionamentos a fundamentação biológica e acrítica que a educação física vinha tendo. Com esses questionamentos sobre a centralidade do esporte e da aptidão física na Educação Física, sem pensar

sobre as funções e papéis historicamente estabelecidos, gerou-se uma crise identitária que levou os profissionais da área a pensar em qual seria a legitimidade da educação física e qual seriam suas definições como campo (MELLO, 2014).

Perpassando toda essa conjuntura, “o campo da Educação Física passa a incorporar as discussões pedagógicas [...]” (BRACHT, 1999, p. 78) que eram “[...] muito influenciada pelas ciências humanas, principalmente a sociologia e a filosofia da educação de orientação marxista”. Assim, passou a ser pensada sob uma perspectiva progressista e crítica.

Nesse momento de observações, questionamentos e estudos, autores como Oliveira (1985, 1987), Bracht (1987), entre outros, foram de suma importância para que profissionais com formação passassem a compreender a área não somente como atividade física, mas sim, uma disciplina pedagógica, no qual seu conteúdo principal fosse a tematização da cultura corporal, sendo a cultura corporal compreendida como jogos, esportes, lutas ginástica e dança (MELLO, 2014).

Entende-se que esse não foi, não é tão pouco será o consenso para todos profissionais e teóricos. Em síntese, a partir da crise identitária, surgiram muitas propostas curriculares e compreensões do que é a Educação Física e qual seu papel perante a sociedade. Darido (2003), no livro “Educação Física Na Escola: questões e reflexões”, agrupa algumas as abordagens reconhecidas na escola, são elas: a Abordagem Desenvolvimentista, Abordagem Construtivista-Interacionista, Abordagem Crítico-Superadora e Abordagem Sistêmica, reconhecendo como como abordagens complementares: A abordagem da Psicomotricidade, Abordagem Crítico-Emancipatória, Abordagem Cultural, Abordagem dos jogos Cooperativos, Abordagem da Saúde Renovada, Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

A título de ampliar a compreensão acerca dessas abordagens, o presente estudo monográfico detém-se aos detalhes das compreensões das abordagens Desenvolvimentista, Crítico-emancipatória e Crítico-Superadora, por algumas razões, quais sejam: serem as correntes mais difundidas e evidentes na literatura; estarem presentes nas escolas e por se tratarem da concepção adotada para a compreensão neste estudo, nesse caso, das abordagens críticas.

De modo geral, a abordagem desenvolvimentista possui embasamento nos preceitos das ciências biológicas. Essa abordagem parte da argumentação de uma inexistência de fundamentação teórica científica no campo da Educação Física. A abordagem teve sua primeira aparição na literatura em 1988, com o livro “Educação

física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista” de autoria de Go Tani, Manoel, Kokubun e Proença. A fundamentação teórica dessa abordagem parte da concepção do comportamento motor na qual compreende-se que o movimento é o campo investigativo da Educação Física, segundo Tani (2008, p. 366):

Todo o comportamento humano pode ser convenientemente classificado como pertencente a um dos três domínios: cognitivo, afetivosocial e motor. Do domínio cognitivo fazem parte basicamente operações mentais, do domínio afetivo-social, os sentimentos e as emoções, e do domínio motor, os movimentos.

Nessa perspectiva, o movimento possui dois aspectos, pode ser compreendido como comportamento, que, por sua vez, pode ser observado, mas também é entendido como resultado dos processos que ocorrem no sistema nervoso (MELLO, 2014). Assim, a progressão da criança no seu caráter biológico, seja ele afetivo, motor, cognitivo ou psicológico, é levado em consideração para implementação dos conhecimentos que irão estruturar a educação física.

Na proposta desenvolvimentista a habilidade motora é concebida como uma base para solução de problemas do cotidiano. E a partir das habilidades básicas as habilidades específicas ou culturalmente determinadas poderão ser assimiladas com maiores facilidades. Deste modo, essa proposta considera que a partir das habilidades básicas, o aluno é capaz de desenvolver todos os seus aspectos que o caracterizam como sujeito.

As abordagens de perspectivas críticas, por seus turnos, são expressas pela abordagem Crítico-emancipatória, idealizada por Elenor Kunz, tendo em suas principais obras a “Educação Física: ensino & mudanças” (KUNZ, 1991) e “Transformação Didático-pedagógica do Esporte” (KUNZ, 1994). Kunz, em seus estudos, compreende que a escola necessita “procurar desenvolver uma educação libertadora baseada no diálogo, conhecendo o “Mundo Vivido” do aluno e compreendendo-o como sujeito de sua própria ação” (MELLO, 2014, p. 60-61).

Em sua abordagem, pretende transformar didático-pedagogicamente o esporte na educação física, para que assim possa introduzir os alunos na realidade transformadora e crítica, deste modo, o movimento humano é compreendido como a comunicação entre o homem e o mundo que o rodeia. Para Kunz, o movimento humano “consiste de experiências significativas e individuais, onde pelo seu se-movimentar o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo” (KUNZ, 1991, p. 165). A metodologia

sugere que para alcançar os objetivos nas premissas críticas e emancipatórias, é necessário o desenvolvimento de três competências, são elas:

1) A competência objetiva, que visa desenvolver a autonomia dos alunos através da técnica; 2) A competência social, referente aos conhecimentos e esclarecimentos que os alunos devem adquirir para entender o próprio contexto sócio-cultural; 3) A competência comunicativa, que assume um processo reflexivo responsável por desencadear o pensamento crítico, e ocorre através da linguagem, que pode ser de caráter verbal, escrita e/ou corporal (KUNZ, 1998 apud MORAES; SILVA; HENKLEIN, 2007, p. 122).

Ainda de acordo com Kunz (1998), através dessas três competências citadas, os alunos se apropriam da consciência de que o esporte não é um fenômeno natural, mas sim uma invenção da sociedade, construído às margens de suas ideologias e representações. Portanto, esta abordagem busca a formação de um indivíduo que transcenda a capacidade técnica de reproduzir movimentos e consiga estabelecer e compreender os contextos que o circundam na sociedade, questionando através da ação e comunicação as manifestações corporais que estão no seu contexto social e cultura (MORAES E SILVA, HENKLEIN, 2007).

Outra abordagem que advém da crise identitária da Educação Física e busca contemplar e ampliar o nosso entendimento da Educação Física crítica na escola, é a abordagem Crítico-superadora, idealizada por Elizabeth Varjal, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Valter Bracht, Micheli Escobar e Lino Castellani Filho. Esse coletivo publica em 1992 a conhecida obra “Metodologia do Ensino de Educação Física”, reconhecidamente por “Coletivo de Autores”, em que apresenta a abordagem crítico-superadora e discussões acerca do que é a Educação Física e quais suas especificidades (MELLO, 2014).

Esta abordagem define que a Educação Física “[...] é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais[...]” (SOARES *et al.*, 1992, p. 33). No objeto de conhecimento dessa área está presente a denominada “cultura corporal”, que compreende os jogos, esporte, dança, ginásticas entre outros, como representação simbólica de realidades vividas pelo ser humano concebidas historicamente e desenvolvida culturalmente (SOARES *et al.*, 1992).

Entendendo essa necessidade de uma definição, os autores elencam perguntas que o educador precisa ter de forma inequívoca para alcançar os preceitos citados:

[...] qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que

elege para consolidar através de sua prática? Como articula suas aulas com este projeto maior de homem e de sociedade? Trata-se de compreender como o projeto político-pedagógico se realiza na escola, como se materializa no currículo (SOARES *et al.*, 1992, p.15).

Um dos conceitos de trabalho dessa abordagem é o currículo ampliado, o qual possibilita uma reflexão sob uma perspectiva da interpretação, constatação, explicação e compreensão da realidade social que se demonstra complexa e muitas vezes contraditória (SOARES *et al.*, 1992). A legitimidade da disciplina de educação física, de acordo com Mello (2014), irá ocorrer a partir da relação entre conhecimentos sistematizados em cada campo, de forma que caso essa relação não exista, a compreensão da totalidade fica prejudicada. Ressalta-se que para a realização deste trabalho, essa é a perspectiva de Educação Física adotada para compreensão dos dados e discussões.

Apresentadas algumas das tendências principais da área, também por provocarem uma ruptura de paradigma da área na escola, percebe-se que os anos 1980 e 1990 foram marcados pela busca do rompimento das concepções teóricas e pedagógicas, decorrente das décadas anteriores. Esses movimentos de ruptura ganharam força tanto pela acriticidade praticada, como pelo entendimento de uma escassez teórica-científica para legitimação da mesma perante a ciência e a escola.

Em suma, atualmente a Educação Física se encontra composta de abordagens pedagógicas que são resultados de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e filosóficas que tendem a ampliar o campo de reflexão e ação de atuação na escola. Se encontram no ponto comum entre essas abordagens, a tentativa por alcançar a articulação das múltiplas dimensões que compõem o processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano.

2.3 EDUCAÇÃO FÍSICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: RELAÇÕES E POSSIBILIDADES

Na proposição da apresentação dessa temática, algumas concepções históricas apresentadas anteriormente no subtópico 2.1 e 2.2 reverberam na atualidade. Entre elas, destacam-se as concepções reducionistas de que a Educação Física tem em seu objetivo o ensino do esporte, aquisição da aptidão física, do desenvolvimento motor, da melhoria da saúde, entre outras, ainda é uma compreensão muito difundida na sociedade e, em que pese, nas diversas etapas da Educação Básica e escolas em geral, atingindo também a Educação Infantil.

Advinda do movimento crítico da Educação Física e em contraproposta às concepções reducionistas, a obra Coletivo de Autores foi considerada um marco na história da Educação Física. Nela é apresentada uma perspectiva crítica do ensino na escola pautado sobre o materialismo-histórico-dialético, no qual a centralidade do ensino dos elementos da Cultura Corporal é apresentada e defendida. Assim, a proposta de tematização dos elementos cultura corporal demonstra-se como uma possível forma de possibilidades de trabalho da Educação Física na Educação Infantil, no que respeita a diversidade de temas que podem ser abordados com as crianças, de modo coerente à faixa etária, contextualizado e vinculado aos aspectos históricos e sociais, mediante uma postura crítica do professor junto às crianças.

Transposto o que se compreende por Educação Física, compreende-se como imprescindível apresentar alguns entendidos segundo a própria obra, assim:

Nessa perspectiva da reflexão da cultura corporal, a expressão corporal é uma linguagem, um conhecimento universal, patrimônio da humanidade que igualmente precisa ser transmitido e assimilado pelos alunos na escola. A sua ausência impede que o homem e a realidade sejam entendidos dentro de uma visão de totalidade. Como compreender a realidade natural e social, complexa e contraditória, sem uma reflexão sobre a cultura corporal humana? (SOARES *et al.*, 1992, p. 29).

Desta forma, entende-se que cultura é algo vivo, criada e recriada em e por contextos locais e de época. Em exemplo, a interação entre crianças e adultos são intermediadas pelos seus respectivos corpos, que necessariamente estão atrelados a um contexto sociocultural. Compreende-se que a cultura corporal e os princípios críticos da Educação Física na escola pode possibilitar uma apropriação de seus elementos desde a infância, tal qual, a sua apropriação e ressignificação, entendendo que a essas vias demonstram ir além do desenvolvimento motor da área na Educação Infantil (EHRENBERG, 2014).

Expressões, olhares, toques, gestos, entre outros elementos observados nas relações entre as crianças, representam manifestações de suas variadas culturas, que ao serem expostas são compreendidas através das relações simbólicas estabelecidas. O sistema simbólico é o que constitui a linguagem (VYGOTSKY, 2005), essa, que não se restringe à oralidade, mas às diversas formas de manifestação artística e estética da produção humana, tais como, pintura, poesia, escultura e também todos elementos da cultura corporal.

Sendo assim: “Ao jogar, ao dançar, ao lutar, ao brincar, as crianças se comunicam e transformam em linguagem o movimento humano, ou seja, a cultura corporal que a criança expressa é intencional, representativa, traz sentidos e significados” (EHRENBURG, 2014, p. 186). Portanto, ainda parafraseando o autor: “o corpo se comunica pela gestualidade. Tornar-se humano significa inserir-se nas convenções sociais partilhadas pela linguagem. Sendo o gesto uma linguagem, então ele é também um signo” (EHRENBURG, 2014, p. 187).

Entendendo, ainda, o papel do corpo no espectro da cultura corporal, é evidente que:

Por meio [...] dos gestos, dos movimentos, das sensações, as crianças, desde bebês, expressam sentimentos, exploram o mundo, estabelecem relações que implicam conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 190).

Para compreender a Educação Física e as possíveis interfaces na Educação Infantil, é necessário analisar as políticas e currículos educacionais, tal como a BNCC. (BRASIL, 2017). Este normativo, ao apresentar e tematizar o Campo de experiência “Corpo, gestos e movimentos”, aponta que a criança desde muito cedo, explora, produz conhecimento, brinca, expressa e estabelece relações sobre si, o outro e sobre a sociedade e a cultura por intermédio do corpo.

O referido normativo também ressalta: “Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem” (BRASIL, 2017, p. 41). Com isso, fica evidente a ideia de que o corpo “[...] ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão” (BRASIL, 2017, p. 41).

Colocado a aproximação sobre a forma como essa normativa conceitua o corpo, o gesto e o movimento, a BNCC ressalta o que se espera da instituição infantil enquanto promotora desse conhecimento:

Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas com o corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço com o corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas, saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (BRASIL, 2017, p. 41).

É possível perceber a centralidade do corpo na maneira em que as crianças vivem, e é para esse corpo, que desde bebês, as práticas pedagógicas de educação e cuidado são destinadas. Assim, é de suma importância que as experiências garantidas às crianças proporcionem que elas conheçam a si e o mundo através da expansão das experiências corporais, expressivas, sensoriais etc. (BUSS-SIMÃO, 2016).

É um comportamento muito comum dos adultos exercerem uma dominação sobre os quereres das crianças. Pautado por uma cultura “adultocêntrica”, termo captado nos estudos de Sayão (2002) e fortemente presente em estudos no campo da Sociologia da Infância, os adultos parecem esquecer o próprio período de infância, o que inclui, os sistemas de linguagens; as brincadeiras e atitudes lúdicas; o corpo e o movimento envolvidos no entendimento do mundo e significação das coisas, etc. Mediante tal esquecimento, exige-se da criança posturas serias, linear e imóvel, fazendo que aos poucos a criatividade, curiosidade, ousadia e espontaneidade que a constituem, se percam (SAYÃO, 2002).

Ainda de acordo com a referida autora, a visão que se percebe das crianças quando compreendidas na ótica do desempenho escolar, é a de que lhe falta algo, deste modo, a criança não é vista pelo que ela pode fazer, sobretudo nas atividades de brincar, mas, sim pelo que ela não pode (SAYÃO, 2002). Em consequência, pautados sobre a perspectiva da psicologia do desenvolvimento, a Educação Física e a pedagogia, formularam ao longo da história jogos pedagógicos, testes de coordenação, exercícios viso-motores entre outros, na tentativa de apressar a aprendizagem.

Novamente para Sayão (2002, p. 58): “[...] a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função “pedagógica” inserida numa lógica produtivista limita suas possibilidades e impede que as crianças recriem constantemente as formas de brincar e se expressar”. Em diálogo:

Esses pressupostos didáticos revelam uma concepção de educação, de desenvolvimento e aprendizagem como se eles fossem lineares e como se houvesse saberes, conhecimentos, habilidades que precedessem outros saberes, conhecimentos e habilidades (BUSS-SIMÃO, 2016, p. 194).

Pensar a Educação Infantil sobre essa ótica catapultava o conhecimento em detrimento das crianças, desconsiderando a intersecção que existe entre ambos.

Se a criança vem ao mundo e se desenvolve na interação com a realidade social, cultural e natural, é possível pensar uma proposta educacional que lhe permita conhecer esse mundo, a partir do profundo respeito por ela. Ainda

não é o momento de sistematizar o mundo para apresentá-lo à criança: trata-se de vivê-lo, de proporcionar-lhe experiências ricas e diversificadas. (KULHMANN JR., 1999 apud BUSS-SIMÃO, 2016, p. 1994)

Dentro dessa perspectiva, Ehrenberg (2014) aponta que a cultura corporal trabalhada na Educação Infantil deve buscar identificar que o corpo é a sustentação de uma linguagem e que nela irá se manifestar a cultura em que esse corpo está posto. Compreendendo-a como uma linguagem, deve-se ter o entendimento que toda linguagem possui em sua construção, repertório, signos e suas regras de combinação, portanto, para a decodificação dessa linguagem, requer que seu emissor possua o repertório cultural gestual.

Dentre os seus papéis, a Educação Física atua de forma que o bebê e a criança se apropriem de modo qualitativo das diversas formas de linguagem e expressão crítica e criativa, de tal forma que possa expandir o seu repertório de conhecimento de si, do mundo e do outro. Por isso, é essencial a presença de um professor que domine esse campo e que consiga ler e compreender as formas de comunicação integral da criança-sujeito, pois, na escola, a mesma necessita do trabalho integrado realizado pelos pedagogos e professores de demais áreas do conhecimento, assim como do trabalho integrado realizado pela família, comunidade, psicólogos, enfermeiros, etc. em contexto extraescolar.

3. METODOLOGIA

Esta seção objetiva apresentar os procedimentos metodológicos escolhidos para cumprimento do objetivo da pesquisa, o que inclui a abordagem de pesquisa, a descrição do *locus* de pesquisa (ambiente, rotina, sujeitos participantes), os instrumentos utilizados para a produção dos dados, descrição do roteiro de questões e os critérios empregados na análise dos dados.

3.1 CARACTERÍSTICAS DO ESTUDO

A pesquisa qualitativa, em contraponto a pesquisa quantitativa, não procura representar a realidade através dos números, mas, sim, pela compreensão aprofundada de um grupo social, organização etc. (GOLDENBERG, 2004). Segundo Flick (2013, p. 23), a pesquisa qualitativa: “[...] visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes”. Desta forma, a amostra, pequena ou grande da pesquisa, encontra em seu objetivo a produção de informações ilustrativas e aprofundadas que possibilite produzir informações novas. (DESLAURIERS, 1991 apud SILVEIRA; CORDOVA 2009).

De acordo com Gil (2008, p. 27): “cada pesquisa social, naturalmente, tem um objetivo específico”. Todavia, juntar as mais variadas pesquisas em agrupamentos amplos, é um movimento palpável. O referido autor apresenta uma classificação das pesquisas em três grupos: estudos exploratórios, estudos descritivos e estudos que verificam hipóteses causais” (GIL, 2008, p.27).

Compreendendo a existência dessas tipologias presentes na metodologia qualitativa, para a realização deste trabalho foi utilizada a pesquisa exploratória, pois possibilita explicitar uma visão geral, de forma aproximativa sobre algum fato, ela, apresenta uma rigidez menor no ato de planejar e costumeiramente abrangem o levantamento tanto documental como bibliográfico (GIL, 2008). A pesquisa exploratória “[...] têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores” (GIL, 2008, p. 27).

Ainda na nuance da tipologia adotada, as pesquisas descritivas, assim como as documentais possibilitam novos pontos de vista acerca de um problema,

aproximando-se, em certa medida, das pesquisas exploratórias. Essas duas tipologias, são corriqueiramente utilizadas pelos pesquisadores sociais que se preocupam com a atuação prática (GIL, 2008). Por isso, na etapa de produção de dados desta monografia, também foram utilizados os princípios da pesquisa documental. Esta, por sua vez, objetiva, primordialmente “[...] a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis” (GIL, 2008, p. 28). Dela, apropriou-se a aplicação de técnicas uniformes na coleta de dados. Por sua vez, as pesquisas de cunho documental, nesse princípio, “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (LÜDKE, 1986, p. 38).

No tocante aos documentos analisados, o que Gil (2008) chama de “registros institucionais escritos” podem ser tanto os governamentais como os não governamentais. No caso deste estudo, consistiram na análise de documentos das duas origens.

3.2 LOCAL DA PESQUISA

Quanto à caracterização dos *lócus* da pesquisa, trata-se de CMEI de um município goiano, situado na região metropolitana do município de Goiânia, Brasil. De acordo com a estimativa do IBGE em 2021, este município possuiu uma população estimada em 46.278 habitantes. Ainda de acordo com o IBGE, no censo atual de 2010, a taxa de escolarização entre crianças e adolescentes de 6 a 14 anos, correspondia a 97,6%. O IBGE aponta que em 2020 o salário médio dos trabalhadores em empregos formais, está em 1,8 salários mínimos.

Tendo por base o censo escolar mais recente do IBGE (2021), o município conta com um total de 6 (seis) creches (CMEI), nos quais estão matriculadas 573 crianças. Possui corpo docente formado por 57 profissionais atuando nesta etapa. O CMEI em que foi realizado o estudo fica localizado em uma região afastada do centro da cidade, correspondendo a parte periférica.

De acordo com o PPP (PPP, CMEI, 2022) da referida instituição, CMEI foi inaugurado no ano de 2016. Isto significa que está para completar seis anos de funcionamento. No que se refere ao atendimento do CMEI, de acordo com o

Regimento interno da instituição (Município, 2022), são atendidas crianças em período integral, sendo elas com idade entre 4 (quatro) meses a 3 (três) anos e 11 (onze) meses e 29 (vinte e nove) dias de idade.

O início do horário de funcionamento ocorre entre às 07h com flexibilidade de 20 minutos para a entrada e encerramento às 17h, também com flexibilidade de 30 minutos para a saída.

O PPP (2022) aponta que o CMEI atende não só a população do bairro em que a instituição se situa, mas também a mais de 14 (quatorze) bairros. Atualmente, o CMEI atende 70 (setenta) crianças. O quadro de funcionários é composto por 27 (vinte e sete) profissionais efetivos, sendo 07 (sete) professoras com formação em Pedagogia; 08 (oito) monitores com formação diversa e no mínimo Ensino Médio completo; 03 (três) auxiliares de serviços gerais, 01 (um) porteiro; 01 (um) auxiliar de secretaria; 04 (quatro) merendeiras; 02 (duas) coordenadoras pedagógicas e 01 (uma) diretora.

O espaço físico é composto por: 01 sala de recepção/espera; 01 sala administração; 01 sala de orientação pedagógica; 01 sanitário feminino e 01 masculino para todas as crianças; 02 salas multiusos; 02 salas de berçário; 02 salas de higienização; outros 02 banheiros masculinos e femininos para os berçários; 01 refeitório; 01 cozinha; 01 copa; 01 lavanderia; mais 2 banheiros, masculino e feminino para os funcionários; 01 depósito; 01 área de serviço, 01 pátio gramado, além da área de circulação; 01 pátio coberto e duas áreas e um jardim/*playground*.

A distribuição das salas para os agrupamentos atendidos está organizada da seguinte forma:

a) Dois (02) berçários e 02 maternais, sendo: Berçário I: crianças de 04 meses a 11 meses e 29 dias; Berçário II: crianças de 01 ano completo a 01 ano, 11 meses e 29 dias;

b) Um (01) Maternal I: crianças de 02 anos completos a 02 anos, crianças de 11 meses e 29 dias;

c) Dois (02) Maternais II: Maternal II A e Maternal II B: crianças de 03 anos completos até 03 anos, 11 meses e 29 dias; [...] (PPP, CMEI, 2022, p.13).

Referente a rotina de atendimento, as crianças são recepcionadas entre às 07h e 07h30. Na sequência, os agrupamentos de maternais vão para o refeitório tomar o café da manhã. Devido ao tamanho e a idade, as crianças dos berçários tomam café da manhã dentro de sala. Após esse momento, ocorre a atividade do período,

podendo variar entre ambientes internos e externos a sala de aula, de acordo com o planejamento semanal da professora.

Após a atividade ocorre o momento do banho das crianças. Os agrupamentos dos maternais dividem os dois banheiros das crianças, isto porque como apresentado anteriormente, os berçários contam com banheiros dentro das suas respectivas salas.

Em um penúltimo momento do período, as crianças vão novamente para o refeitório para o almoço. O almoço é escalonado de forma em que num primeiro momento vão as crianças dos berçários e depois as crianças do maternal. Pós retorno do almoço as crianças passam no banheiro para o processo de higienização e retornam à sala para o momento do sono, este período vai das 11h às 13h. Neste momento em que a troca de funcionários acontece, os professores matutinos que entram as 07h vão embora às 11:30 e os monitores que entram às 06h30 terminam o expediente às 12h30. As crianças ao acordarem no período da tarde, já com as professoras do respectivo turno, passam pela mesma lógica da rotina matutina, porém, com o lanche da tarde ao invés do café da manhã e a janta ao invés do almoço.

Para a realização dos projetos, alguns preceitos são almejados. Na elaboração e realização buscam-se elencar objetivos que são claramente estabelecidos a partir de uma análise do cenário, da faixa etária atendida e do contexto da instituição, de modo a garantir os direitos de aprendizagem e aquisição/ampliação de habilidades, num ambiente acolhedor, saudável e propício ao aprendizado (PPP CMEI, 2022, p. 21).

A SME, em posse de suas responsabilidades apresenta um quadro com os respectivos projetos, são eles: “Magia do Saber”; “Programa Aedes na Mira”; “Bullying”; “Hino Nacional”; “História e Cultura Afro Brasileira e Indígena”; “Programa de literacia familiar – Conta pra mim”; “Inclusão da Pessoa com Deficiência” e “Educação Ambiental”. Estes projetos são obrigatoriamente realizados ao decorrer do ano letivo.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

As participantes da pesquisa foram 4 (quatro) professoras do período matutino do CMEI. No presente trabalho, serão nomeadas de Professora P1, P2, P3 e P4. A professora P1 é formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia e

Educação Infantil. A Professora P2 é formada em Pedagogia e especialista em Psicopedagogia. A Professora P3 é formada em Letras, em Pedagogia, é especialista em Letramento informacional e mestre em Educação profissional e tecnológica. Já a Professora P4 é formada em pedagogia e Especialista em Psicopedagogia.

A professora P1 atua com crianças de 3 anos no agrupamento Maternal II A; a Professora P2 atua no Berçário I com crianças de 3 meses a 1 ano; a P3 atua no Maternal I com crianças de 2 anos e a Professora P4 atua no Maternal II B com crianças de 3 anos.

Todas as participantes possuem mais do que 10 anos de atuação profissional, contando o setor público e privado.

3.4 INSTRUMENTOS E FERRAMENTAS PARA PRODUÇÃO DOS DADOS

Os documentos recolhidos consistiram em:

1) documentação sobre a Educação nos âmbitos governamentais, nacional, estadual e municipal e local, sendo, respectivamente, a BNCC (BRASIL 2017); Documento Curricular para GOIÁS – Ampliado (DC-GO); Projeto Político Pedagógico (PPP) do CMEI do ano de 2022 e; Regimento interno do CMEI, também de 2022;

2) Conjunto de Planejamentos semanais das professoras participantes referente aos meses de abril, maio e junho de 2022, totalizando 12 planos semanais por professora, ou seja, aproximadamente 48 planos.

Como instrumento para complementar a coleta de dados foi utilizado o questionário, em vias de estabelecer uma compreensão mais detalhada dos planos. Segundo Gil (2008, p. 121):

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc.”

A construção do questionário acontece de forma em que o pesquisador transforma os objetivos da pesquisa em perguntas específicas, assim, espera-se que esse instrumento produza dados capazes de caracterizar a população em pesquisa ou dará subsídios para experienciar as hipóteses que ora fora construída nos altos do planejamento da pesquisa (GIL, 2008).

Cumprir destacar que o questionário em sua construção precisa ser técnico, e, para tal, algumas observações precisam ser feitas tais como: “[...] constatação de sua eficácia para verificação dos objetivos; determinação da forma e do conteúdo das questões; quantidade e ordenação das questões; construção das alternativas; apresentação do questionário e pré-teste do questionário” (GIL, 2008, p.121).

Reconhece-se a existência de vantagens e desvantagens na escolha do questionário como um instrumento de pesquisa, dentre suas vantagens, destaca-se: “permite que as pessoas o respondam no momento em que julgarem mais conveniente” (GIL, 2008, p. 122). Quanto às desvantagens: “envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos” (GIL, 2008, p. 122).

No que corresponde às formas das questões, foi feita escolha por questões abertas, visto que, nesse formato existe a liberdade de se ter respostas mais amplas e contextualizadas, embora compreende-se também que possa abrir espaços para respostas com elementos menos relevantes para pesquisa/dispersão.

O questionário, disponibilizado pela ferramenta *Google Forms*, foi composto por sete questões (ANEXO 2). A primeira buscou compreender em quais áreas do conhecimento a professora se embasa no momento para a realização das atividades do campo “Corpo, gestos e movimentos” da BNCC. Na segunda, objetivou-se entendimento de quais seriam as bases para os planos de aulas sobre os conhecimentos da Educação Física. A terceira questão deteve-se nos objetivos que as professoras almejam para as crianças no final do ano letivo no tocante ao “Corpo, gestos e movimentos”. Partindo para uma pergunta mais concreta, a quarta foi na perspectiva de identificar quais espaços físicos no CMEI é entendido como apropriado para as atividades do “Corpo, gestos e movimentos”. Na quinta pergunta, tentou-se compreender o que a professora observa nas crianças durante a realização das atividades ligadas ao campo “Corpo gestos e movimentos”. Ainda para entender a presença da Educação Física na formação do pedagogo, foi questionado sobre quais conhecimentos da área eles estudaram durante a formação inicial profissional. Na sétima e última questão aberta, a opinião da docente se a educação física é um importante aliado no desenvolvimento das crianças.

Como forma de encerramento do questionário, adicionou-se uma questão para que as participantes pudessem acrescentar alguma informação, assim como, o agradecimento do pesquisador por dedicar o tempo para a participação na pesquisa.

3.5 PROCEDIMENTOS PARA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados coletados foi pautada em alguns princípios da Análise de conteúdo (BARDIN, 1977). A aplicação desse método na pesquisa qualitativa possibilita um aprofundamento na qualidade da interpretação e aumenta a amplitude de entendimento acerca do objeto de estudo, também, deixa os dados mais fáceis de identificar de acordo com a frequência em que determinada informação é repetida.

O método é composto por três etapas, sendo a primeira a etapa da Pré-análise, que possui três incumbências: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (BARDIN, 1977, p. 95). Já na segunda etapa, a Exploração do Material, consiste na codificação dos dados, deste modo, o ato de codificar envolve o recorte, classificação, contagem etc. Na terceira etapa, é feito o tratamento dos resultados, em que “Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos [...] os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise” (BARDIN, 1977, p. 101).

Mediante essas informações, o pesquisador apresenta seus pressupostos e interpretações dos dados em acordo com o quadro teórico consultado e os objetivos da pesquisa.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este tópico tem como objetivo apresentar e discutir os dados. Primeiramente, serão apresentados os principais documentos do município e do CMEI investigado. O segundo, por sua vez, visa apresentar os elementos acerca do “Corpo, gesto e movimentos” e discutir algumas interfaces da Educação Física e da Educação Infantil.

4.1 APRESENTAÇÃO DOS DOCUMENTOS QUE REGEM A EDUCAÇÃO INFANTIL

Este subtópico apresenta os documentos que regem a Educação Infantil em um município goiano, desde sua perspectiva macro, visando o cenário nacional, até o mais específico, em uma perspectiva micro. Destaca-se que durante as pesquisas, constatou-se a ausência de uma diretriz curricular específica para a Educação Infantil no município. Deste modo, compreende-se que os documentos de âmbito nacional e estadual regem a primeira etapa da educação neste município.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) tornou obrigatório o fornecimento de atendimento em creche e pré-escola por parte do estado, atendendo crianças de 0 a 6 anos de idade. Porém, o reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica é um marco recente na história do campo, haja vista que somente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), sua presença foi garantida. Ressalta-se no texto da referida Lei, o entendimento de que a Educação Infantil como complemento às ações da comunidade e da família, buscará desenvolver a criança em seus aspectos intelectual, social e psicológico, desta forma, compreendendo-a como um ser integral (BRASIL, 1996).

Na Lei Nº 9.394/1996, o artigo 26, de forma ampla e introdutória, apresenta como os currículos da Educação Básica devem ser pensados:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Ainda no mesmo artigo, no parágrafo terceiro, fica instituído que a Educação Física “[...] integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica[...].” (BRASIL, 1996).

Ainda na perspectiva nacional, encontram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs) publicadas em 2009 (BRASIL, 2009). Esta, de caráter mandatório, apresenta as concepções de criança e Educação Infantil, como também as concepções de currículo. De acordo com as DCNEIs, a Educação Infantil em suas propostas pedagógicas deve atentar para a criança como centro do planejamento curricular, assim como um sujeito histórico e de direitos, que devem construir sua identidade pessoal e coletiva.

Ainda de acordo com as Diretrizes, salienta-se que na composição das propostas pedagógicas, o eixo norteador será as interações e a brincadeira. Na perspectiva de garantir algumas experiências, destaca-se a ênfase na promoção do conhecimento por meio do corpo, isto é:

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, 2009, p. 25).

Nota-se que as DCNEIs serviram de referencial teórico na escrita da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Este documento, no que tange a Educação Infantil, destaca a visão da criança como protagonista em todos os seus contextos, capaz de não somente interagir, mas também em criar e modificar a sociedade e a cultura. A BNCC também traz o entendimento de que as diferentes linguagens e diversas áreas do conhecimento se constituem por meio dos Campos de Experiências e parte-se do pressuposto de que são por meio dessas experiências vividas em que as crianças aprendem.

Deste modo, organiza-se cinco campos, nomeados: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na seção acerca da Educação Infantil na BNCC, a Educação Física enquanto área do conhecimento não é mencionada, todavia, dada aos campos de experiências expostos, compreende-se que o campo “Corpo, gestos e movimentos” é o que traz maior aproximação a Educação Física, dada a centralidade do corpo e do movimento, como objeto/campo de intervenção (Mello *et al.*, 2016).

Em sentido mais específico, o Documento Curricular para Goiás (DC-GO) publicado em 2018 (GOIÁS, 2018), apresenta as especificidades para o Estado. Tendo como sua maior referência a BNCC, o documento é direcionado ao território goiano. O documento, feito pela União dos Dirigentes Municipais de Educação de

Goiás (Undime-Goiás), em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e, alinhado com a BNCC, objetiva orientar e definir os conhecimentos essenciais que as crianças da rede básica de ensino devem aprender. Desta forma, o corpo e suas concepções também se encontram na expressão corporal como cultura e como linguagem.

Atenta-se que em uma perspectiva de documento específico do município, foi encontrado o Projeto “Magia do Saber”, porém o seu intuito encontra-se em um caráter de “acompanhamento”, termo utilizado no próprio projeto e também “[...] de gerenciamento do processo de ensino-aprendizagem” (Projeto “Magia do Saber”, 2022, p. 3). O projeto apresenta um caráter de direcionamento, no qual o mesmo norteia como as atividades realizadas devem ser acompanhadas. Este documento ainda indica que os professores devem fazer projetos semestrais ou anuais, e que devem ser acompanhados pelas fichas de acompanhamento e relatórios de desenvolvimento das crianças.

A partir do exposto, compreende-se que o município não tem de fato um documento que apresente uma perspectiva pedagógica específica, pensada para e de acordo com a realidade municipal. Deste modo, o município organiza-se em uma lógica em que se fundamenta pelo DC-GO e pela BNCC. Conforme o exposto pelo próprio documento: “A implantação do Projeto, “Magia do Saber” se faz, tendo em vista o Novo Documento Curricular Para Goiás [...] os quais determinam as diretrizes a serem seguidas nas ações educacionais deste município” (Projeto “Magia do Saber”, 2022, p. 3).

Mesmo com as orientações ofertadas pelas políticas educacionais, refletimos sobre a premente necessidade de que, primeiramente, exista uma proposta pedagógica pensada coletivamente e especificamente para o contexto e realidade das creches deste município. Assim, seria possível repensar o disposto no Plano Municipal de Educação do município investigado (Município, 2013), que estabelece metas para a Educação do município de 2015 a 2025, ao mencionar em sua diretriz para a Educação Infantil, a compreensão de que “A Educação Infantil precisa ser encarada como um período preparatório para a escolaridade futura [...]” (Município, 2013, p. 48). Tal apontamento demonstra incongruência com a compreensão de Educação Infantil presentes nos documentos nacionais que a norteiam. E não somente indo contra os documentos nacionais, como também contra o próprio PPP do CMEI, ao dizer que a criança é, “agente do seu próprio conhecimento”, por isso, “seu ritmo será respeitado

em todos os momentos, sejam intelectuais, psicomotores ou cognitivos” (PPP, 2022 p.12).

Posteriormente, ainda como reflexão, observamos que embora as normativas federais e estaduais para a Educação Infantil não mencionam a Educação Física no currículo, desconsiderando a sua obrigatoriedade nesta etapa, entende-se, por meio de uma concepção de Educação Física que trate os elementos da Cultura Corporal desde a infância, que o campo “Corpo, gestos e movimentos” previstos pela BNCC, poderia se potencializar como momento inicial para o alcance dos objetivos de “[...] emancipação e a liberdade, e não [...] a submissão” (BRASIL, 2017, p. 41) do sujeito. Assim, mediante a presença pedagógica, qualificada e articulada do professor com formação específica na área, seria possível essa integração, pois o mesmo terá o conhecimento aprofundado na composição do campo e olhar integrado para os demais.

4.2 CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS: A EDUCAÇÃO FÍSICA ACONTECE? COMO?

Como abordado anteriormente, sabe-se que a LDB Nº 9.394/1996 contribuiu para os avanços da Educação Infantil ao concebê-la como primeira etapa da Educação Básica, assim como para a Educação Física, ao introduzi-la como componente curricular obrigatório. Embora existam significativos avanços no âmbito legislativo, os estudos ainda mostram que ambas as áreas, Educação Física e Educação Infantil, ainda lutam contra concepções reducionistas que advêm de um contexto histórico.

A Educação Infantil, por vezes, é compreendida apenas como um espaço no qual a criança será cuidada, como aponta a pesquisa de Gaspari (2014, p. 26):

É certamente animador verificar a crescente capacitação que as atuais profissionais se propõem e a ação direta que as formações continuadas fazem para o trabalho e desenvolvimento das crianças. Infelizmente, percebe-se também que esse movimento não é o suficiente para alterar o panorama que se verifica nesta Instituição, na qual a maior preocupação dos pais ainda se refere ao trabalho assistencialista, relativos ao cuidar, excluindo assim as insistentes ações empreendidas pela equipe como um todo.

Entende-se a necessidade do reconhecimento para além das relações do cuidar. O assistencialismo, ainda hoje permeia este ambiente, estando o cuidar na

centralidade do trabalho, especialmente, nas creches, com bebês. Tal olhar é devido a uma agenda problemática de questões que parecem ser atemporais em nossa sociedade, pois:

A presente problemática da intervenção assistencialista no campo pedagógico põe em questão o bem-estar da criança, o qual perpassa gerações e tempos políticos, chega aos nossos dias com aparente demanda de séculos passados somado ao clamor da sociedade, escola, família, estudiosos e entes federados que se compilam em busca de um real sentimento pela infância e pela criança com direito a uma educação de qualidade (AGUIAR; MELLO; ALBUQUERQUE, 2020, p. 359).

Visto que essa agenda básica de problemáticas afeta diretamente os aspectos físicos, cognitivos, psicológicos e emocionais da criança, refletimos que as atividades de cuidar não se encontram indissociáveis do educar. Os aspectos da indissociabilidade no trabalho na Educação Infantil remetem-se a um debate relativamente recente na história da instituição. Por isso, os avanços legislativos e científicos são de fundamental relevância para ampliação desse entendimento e de perspectiva de trabalho indissociável nos CMEIs. Assim, Flores (2011, p. 14), expressa que as novas concepções sobre o que são crianças, no entendimento de sujeitos que aprendem, produzem e interagem com a cultura, assegurando suas necessidades e direitos, aos poucos estão sendo incorporada na sociedade brasileira e, sequestramente, alcançando a concepção de trabalho articulado entre cuidar e educar.

A noção da existência de uma concepção pedagógica que entende a criança como um ser de direito, nos faz refletir sobre a Educação Física que, assim como abordado anteriormente neste trabalho, passa por movimentos de ruptura da década de 1980, também apresentando novas concepções pedagógicas que rompem com a perspectiva biologista da área. Entretanto, no tocante às “representações sociais”, termo utilizado em um artigo por Mello *et al.* (2012, p. 451), ainda existe uma visão da Educação Física em que a “perspectiva esportivizante [...] exerce grande influência no imaginário social das pessoas, sendo difícil, para muitos, conceber uma prática pedagógica que não seja pelo viés do esporte”.

A perspectiva esportivizante, é ancorada nos preceitos do espectro biologista da Educação Física, como aponta Ehrenberg,

Os aspectos biológicos, como melhoria das condições físicas e motoras, bem como os aspectos comportamentais que valorizam os hábitos regrados de vida, o respeito às regras e às normas de competição, são evidenciados pelo

fenômeno esportivista que ganhou força e se consolidou na Educação Física. (2014, p. 195.)

Como visto, a Educação Física pautada sobre um espectro biológico traz concepções que almejam ganhos nas condições motoras, comportamentais, normas, competição etc. Advindo desse espectro e, observada como complementar da Educação Física, a Psicomotricidade, é destinada pelo Ministério da Educação e Cultura nas décadas de 1970 e 1980 a responsabilidade de melhoria das habilidades de: esquema corporal, lateralidade e equilíbrio, que na concepção da época, garantiria um melhor sucesso das crianças no processo de alfabetização (BUSS-SIMÃO, 2006).

Embora nos dias atuais essa visão tenha se tornado alvo de críticas por parte dos estudiosos da área (EHRENBERG, 2014; MELLO, 2012), e tenha sido superada em partes pelas políticas educacionais, tal perspectiva ainda se expressa fortemente presente quando se fala em Educação Física na Educação Infantil, como é o caso do CMEI investigado.

Para levantar os conceitos e conhecimentos da Educação Física mobilizados ao abordar o campo de experiência “Corpo, gesto e movimentos”, foi pedido para identificar quais conteúdos, assim, as respostas das professoras participantes demonstram:

“Sim, no berçário há sempre a preocupação do desenvolvimento motor das crianças, nos momentos livres proporcionamos um amplo ambiente para o livre movimento da criança ao engatinhar e andar e também através das brincadeiras que vão desenvolver a motricidade da criança com manipulação de objetos, cama de gato, batuque com painelas etc”. (Professora P2, questão 2, 2022).

“Buscando facilitar a elaboração e desenvolvimento do plano, geralmente trabalho com conteúdos; Conhecimentos sobre o corpo. Jogos. Psicomotricidade, dentre outros”. (Professora P4, questão 2, 2022).

Corroborando com o exposto nas respostas, os planos de aulas das professoras apresentam algumas tendências, por exemplo, ao objetivarem desenvolver a coordenação motora ampla; a atenção e concentração; interação, exercício físico e mental; desenvolver a noção de lateralidade, etc. Alguns trechos ratificam essa visão:

AÇÃO PEDAGÓGICA: rasgar papel

METODOLOGIA/ RECURSOS: A professora colocará a criança no tatame e o papel seda para estimular as crianças a rasgar e amassar.

OBJETIVO: estimular a coordenação motora para rasgar papel, força de pressão palmar. (Professor P2, plano de aula, 26/04/2022).

AÇÃO PEDAGÓGICA: Brincadeira da cobrinha

METODOLOGIA/ RECURSOS: Colocaremos uma corda no chão para que as crianças possam andar em cima dela, tentando se equilibrar, sentindo melhor a textura.

OBJETIVO: Interação, exercício físico e mental. (Professora P4, plano de aula, 06/06/2022).

Embora ressalta-se a crítica a perspectiva psicomotora por conceituar as crianças como um ser universal, ou seja, desconsiderando as diferenças de classe social, étnica e de gênero, é necessário se atentar para a falta de direcionamento prático-pedagógico na literatura, no que se refere a uma Educação Física com crianças de 0 a 3 anos, pelas concepções críticas da área.

Vale considerar nesta discussão que adotar perspectivas críticas na Educação Física se faz a partir do que o professor generalista objetivar com as suas atividades propostas para o campo das experiências corporais. Em exemplo, trazemos uma atividade proposta no plano de aula pela Professora P2, para a sua turma do berçário (crianças de 4 meses a 1 anos de vida):

AÇÃO PEDAGÓGICA: permanência de objetos embaixo dos grãos.

METODOLOGIA/ RECURSOS: A professora esconderá objetos na frente da criança embaixo dos grãos para que a criança perceba que quando o objeto sai do seu campo de visão isso não significa que ele sumiu, mas sim que ele está em baixo e a criança pode procurá-lo manuseando os grãos até encontrar.

OBJETIVO: estimular a percepção de permanência de objetos, coordenação motora ao manipular os grãos e estimulação tátil. (Professor P2, plano de aula, 30/03/2022).

Ao se deparar com uma atividade como essa, questionamos: como trabalhar os princípios das abordagens críticas da Educação Física na creche? A atitude pedagógica adotada pode ser considerada uma interface da área? Refletiu-se, que se o professor alterar a intencionalidade pedagógica frente a essa mesma atividade, é possível, então, considerar ainda que inicialmente a presença de princípios críticos no trato do “Corpo, gesto e movimento” na Educação Infantil.

A professora P1, por sua vez, ao responder sobre quais os conteúdos foram estudados durante a graduação, respondeu: “*Basicamente a motricidade.*” (Professora P1, questão 6, 2022). Ao responder sobre seus embasamentos para construção dos planos no tocante “Corpo, gesto e movimentos”. A mesma professora

consegue atingir de forma mais próximas aos preceitos críticos da Educação Física, que transcende a noção dos aspectos da psicomotricidade:

“Sim, pois acredito que se faz necessário os conteúdos da Educação física para fortalecimento motor, cognitivo, social e emocional, integral do indivíduo e tenho a grata satisfação de ter como parceiro de sala um acadêmico de educação de educação física. A consciência corporal favorece o dia a dia, a nossa rotina, trazendo circuito, músicas de comandos, desafios, jogos variados e outros”. (Professora P1, questão 2 2022).

A Professora P1 ao reforçar a presença de um acadêmico da Educação Física (na atribuição de auxiliar pedagógico), tende a indicar que relativo à sua proximidade de entendimento no campo do “Corpo, gestos e movimentos” advém por influências de seu parceiro, acadêmico da Educação Física. O relato corrobora com a posição de Sayão (2002, p. 65), ao dizer:

[...] torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento.

Ainda sobre o mesmo questionamento (embasamentos para construção dos planos no tocante “Corpo, gesto e movimentos), as professoras P2 e P3 relatam: “*Não me lembro*” (Professora P2, questão 6, 2022); “*Nenhum, infelizmente*” (Professora P3, questão 6, 2022). Desta forma, fica evidente que durante a formação, as professoras não entraram em contato com as teorias vindas dos movimentos de ruptura, com as suas mais “[...] diferentes concepções de corpo, o peso político e social que agregam as práticas corporais [...]” (EHRENBERG, 2014, p. 196).

Ainda na questão sobre quais conteúdos estudados na graduação acerca da Educação Física, P4 diz: “*Oficina de Práticas Lúdicas e de Jogos e Recreação*” (Professora P4, questão 6, 2022). Entretanto, ao responder à questão referente ao que procuram observar nas crianças quando realizam as atividades ligadas ao “Corpo, gestos e movimentos”, fica evidente a vertente atrelada aos aspectos com pouca criticidade.

“A preocupação com a segurança da criança, a fim de evitar acidentes. Observação da postura e desenvolvimento da proposta” (Professora P4, questão 5, 2022).

A Professora P2, também demonstra sua vertente pedagógica próxima:

“A professora procura observar se a criança está tendo um bom desenvolvimento motor adequado para a faixa etária dela na idade apropriada a professora proporcionará atividades para que a criança atinja esse objetivo” (Professora P2, questão 5, 2022).

Na análise da resposta das professoras, cabe a perspectiva apontada por Buss-Simão, na qual defende:

Se insistirmos em “ver” as brincadeiras como função “pedagógica”, limitamos suas possibilidades e impedimos que as crianças de criar e recriar as formas de brincar e se expressar. Por exemplo, quando as crianças brincam de se equilibrar sobre escadas e pneus ou subir e pendurar-se em árvores elas não estão preocupadas com a coordenação motora ampla que desenvolvem no exercício. Elas vão experimentando formas diferentes de equilibrar-se, de subir e de pendurar-se, criando formas diversas e cada vez mais ousadas de realizar os movimentos, muitas vezes entrando em um mundo de faz-de-conta e imaginação, onde se imaginam ser super-heróis rodeados de jacarés, leões, monstros, fantasmas, bruxas, bicho-papão e outros seres encantados ou reais (BUSS-SIMÃO, 2006, p. 4).

Na mesma direção Surdi, Mello e Kunz (2016) defendem o “se-movimentar” como abordagem da Educação Física também na primeira infância, ao constatarem em estudo na região de Santa Catarina, que a Educação Física na Educação Infantil, tende a priorizar o movimento corporal, na ótica da funcionalidade e utilidade e esquecendo-se das crianças que se movimentam.

Em uma perspectiva mais crítica no olhar para com as crianças no momento das atividades, a Professora P3, expõe observar:

“Se elas utilizam de seu corpo para se posicionar no mundo (sempre considerando as relações simbólicas) e se elas conseguem realizar movimentos que lhe dotarão de autonomia” (Professora P3, questão 5, 2022).

Em direção semelhante, a Professora P1 responde: *“Se ela [...]”, a criança, “[...] consegue realizar o que foi solicitado com tranquilidade e satisfação.”* (Professora P1, questão 5, 2022).

Esses dois relatos compartilham da visão defendida no presente estudo, os quais tangem uma apropriação crítica, de ressignificação diante das aproximações do campo de experiência e a Educação Física na creche, pois, como defende Ehrenberg (2014, p. 192): “[...] apropriar-se da cultura do corpo vai muito além de estabelecer um desenvolvimento motor”, como indicam as professoras.

Todavia, ressalta-se a fragilidade do domínio acerca do campo “Corpo, gestos e movimentos”, quando a Professora P3, questionada sobre se os conteúdos da Educação Física, ajuda a embasar seu plano de aula no referido campo, responde:

“Não. Na verdade, a estruturação/organização dos planos de aula já chega pronta para os professores. No que concerne a mim, os conceitos aplicados como descritores no plano de aula, provém do meu repertório teórico acumulado, das minhas experiências empíricas como professora e de pesquisa rápida (sem aprofundamento teórico) na internet”. (Professora P3, questão 2, 2022).

Essa resposta vem ao encontro com seu plano de aula, que corrobora com esse não aprofundamento teórico no campo do movimento corporal, citado pela mesma:

AÇÃO PEDAGÓGICA: Realização de circuito

METODOLOGIA/ RECURSOS: As crianças serão levadas para espaço externo e terão que executar as diversas fases do circuito, quais sejam: pular, rolar, correr e se equilibrar.

Recursos: bambolês, colchonetes, bolas, corda.

OBJETIVO: desenvolver habilidades motoras; desenvolver habilidades de interação (Professor P3, plano de aula, 07/04/2022).

No que diz respeito aos conhecimentos adquirido para trato do corpo e movimento com as crianças, há demonstração sobre a falta de uma formação mais qualificada para tal, corroborando para uma interpretação de que o professor polivalente em sua maioria, não consiga atingir o nível de profundidade próximo ao que se idealiza ao trabalhar essa área do conhecimento (SANTOS *et al.*, 2008).

Ainda na perspectiva da fragilidade de domínio acerca do tema corpo e movimento, ao serem questionadas quanto à forma ampla e não diretiva sobre quais conteúdos, as professoras embasavam-se no campo “Corpo, gestos e movimentos” para construir as atividades referentes. A professora P2 chama a atenção para a falta de tempo destinado a pesquisa, cabendo a interpretação aqui, de uma falta também de formação continuada,

“As atividades são pensadas e pesquisadas a partir da necessidade das crianças, depois as pesquisas são feitas pelo Google, porque nós do professorado do município não temos um momento destinado para pesquisa”. (Professora P2, questão 1, 2022).

Em continuidade das respostas, ainda na mesma questão, a Professora P4, respondeu que se embasa no campo da “Educação Física” (Professora P4, questão

1, 2022). Já a Professora P3 apontou que se embasa “*No texto teórico da própria BNCC.*” (Professora P3, questão 1, 2022).

Por seguinte, em análise dessa mesma questão, nota-se um ponto de partida importante no trato do conteúdo, tanto na resposta da Professora P2, quando menciona: “*As atividades são pensadas e pesquisadas a partir da necessidade das crianças [...]*” (Professora P2, questão 1, 2022), quanto na resposta da Professora P1:

“Primeiramente na área de interesse das crianças e suas necessidades, analisando a documentação que atende a faixa etária das crianças, de maneira que as atividades sejam atrativas, abordando nosso projeto de trabalho que atende principalmente aos campos de experiência corpo, gesto e movimentos’. (Professora P1, questão 1, 2022).

Esse ponto em comum é uma perspectiva importante apresentada por autores como Mello (2012), Ayoub (2001), Ehrenberg (2014), na qual entendem que os interesses e necessidades das crianças devem ser o cerne norteador do currículo da Educação Infantil, assegurando o reconhecimento das diferenças entre as crianças e garantindo uma “aprendizagem que respeite suas necessidades e seus ritmos individuais” (EHRENBURG, 2014, p. 185). Deste modo, uma Educação Infantil que não parta da necessidade das crianças corrobora para uma fragmentação da criança enquanto sujeito.

Outra ação e concepção que contribui para uma Educação Infantil fragmentada é a que determina locais específicos para ocorrer atividades de práticas corporais, isto porque, “limitar o espaço e também o dia exato da semana para que se tenham práticas corporais na Educação Infantil nos remete a um modelo cartesiano e fragmentado de ensino muito parecido com o que encontramos na Educação Fundamental.” (EHRENBURG, 2014, p. 191).

Partindo desta compreensão, levantou-se a questão sobre quais espaços físicos do CMEI as professoras consideravam apropriados para realizar as atividades do campo “Corpo, gesto e movimentos”. Em respostas, foi unânime o entendimento de que todos os espaços do CMEI são apropriados, visto que, de acordo com os planos de aulas, as atividades referentes ao corpo e movimento, sempre ocorrem em locais variados, desde a sala de aula até o pátio e *playground*, a professora P1 também aponta para o mesmo caminho, quando menciona que “[...] *podemos adaptar de acordo com o espaço disponível*” (Professora P1, questão 4, 2022). A professora P4 também contribui para com essa visão quando responde:

“Na própria sala de aula, pátio coberto, parque e área descoberta. O desenvolvimento de cada proposta se aplica de acordo com as necessidades de movimento”. (Professora P4, questão 4, 2022).

A Professora P2, diferentemente das outras professoras, define: *“O local mais apropriado para o desenvolvimento das atividades de corpo gesto e movimento é o pátio e o parque[...]”*, porém na sequência, ela demonstra que compreende que todos os locais são possíveis quando menciona que *“[...] a sala de aula é um ambiente que nos proporciona isso por ser um ambiente amplo”*.

Por seguinte, ainda na resposta da mesma questão, a Professora P3 relata sua compreensão acerca da ideia de espaço adequado:

“Os espaços externos e internos. Os espaços externos porque permitem maior exploração (considerando a relação simbólica entre corpo e ambiente que pode se instaurar). Os espaços internos, porque permitem um maior preparo das crianças para realizar movimentos que permitam, posteriormente, tanto sua apropriação de conhecimentos clássicos que serão trabalhados na escola (por exemplo, segurar o lápis, folhear páginas, segurar objetos etc.) como se movimentar no mundo.” (PROFESSORA P3, questão 4, 2022).

Respalhando esse apontamento da Professora P3, e das outras professoras, Sayão (2002, p. 64), afirma: *“O contato com estes ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural”*. O excerto sinaliza para a importância da exploração dos espaços na contribuição para o desenvolvimento global da criança.

Ao analisar se as professoras consideram a Educação Física como um elemento importante no que se refere ao desenvolvimento das crianças, novamente, de forma ampla, todas professoras apontaram que consideram a Educação Física como um elemento importante, todavia, cada uma com seu argumento e conceito, desde a visão do desenvolvimento integral:

“Sim. Pois a educação física completa o curriculum para a formação integral de fato da crianças.” (Professora P1, questão 7, 2022).

“Sim, pois é fundamental no auxílio do desenvolvimento corporal estimulando na aprendizagem, sociabilidade e afetividade.” (Professora P4, questão 7, 2022).

Passando por certa proximidade com as teorias crítica:

“Sim. Porque as crianças precisam aprender, como conhecimento clássico, as relações entre seu corpo e seu contexto sócio-histórico”. (Professora P3, questão 7, 2022).

Até uma visão menos crítica da Educação Física:

“Sim com certeza a educação física é um componente curricular muito importante para o desenvolvimento da criança pois é onde ela desenvolve a sua motricidade global, que são prelúdios para um bom desenvolvimento na vida escola, porque antes da criança conseguir escrever ela precisa desenvolver a motricidade ampla, para desenvolver depois a motricidade fina”. (Professora P2, questão 7, 2022).

A Professora P1, em suas respostas, complementa:

“Acredito que de suma importância o acréscimo do professor de educação física também na educação infantil, pois esse profissional poderia contribuir e muito para a formação de nossas crianças”. (Professora P1, questão 7, 2022).

Em vista do exposto, percebe-se que existe uma mistura de compreensões da Educação Física, e que em suas contradições e fragilidades, inclinam-se para a perspectiva da psicomotricidade, como aponta os planos de aula anteriores e o exemplo a seguir:

AÇÃO PEDAGÓGICA: CIRCUITO.

METODOLOGIA/ RECURSOS: Realizar circuito no pátio, utilizando diversos materiais: cone, fita, bambolê, mesa, colchão.

OBJETIVO: desenvolver a atenção e concentração, estimulando a destreza e a consciência corporal. (Professora P1, plano de aula, 19/04/22).

Compreende-se que o papel da psicomotricidade é de grande importância enquanto ao desenvolvimento infantil “pois possibilita o (re)conhecimento do próprio corpo, permite a execução de diversas tarefas que conferem maior autonomia ao indivíduo” (MARTINS, 2021, p. 73), entretanto, ressalta-se que deve haver um cuidado “para não restringir os processos pedagógicos da Educação Física na Educação Infantil apenas ao desenvolvimento físico-motor e transformar os jogos/brincadeiras em meros elementos de condução a essa finalidade.” (MARTINS, 2021, p. 73-74). Contudo, atenta-se para a compreensão de que as pedagogas participantes do estudo, não tem obrigação de conhecer as abordagens da Educação Física ou ainda mais do que uma. Entretanto, entende-se como necessidade a formação continuada disponibilizada pelos órgãos públicos. Também é necessário a apresentação de abordagens da Educação Física, sobretudo as de perspectiva crítica, nos cursos de

pedagogia, visto que aos mesmos são direcionados a responsabilidade de abordar o tema da cultura corporal na Educação Infantil.

Desta forma, entendendo que a criança lê o mundo a partir de suas ações motoras no contexto social, “pois o movimento é a principal linguagem de que a criança pequena dispõe nos anos iniciais de sua vida” (MELLO *et al.*, 2012, p. 443.), e a Educação Física “como área do conhecimento, que trata das manifestações da cultura de movimento, pode contribuir significativamente para o desenvolvimento infantil” (MELLO *et al.*, 2012, p. 443).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que objetivou identificar as interfaces do trabalho pedagógico realizado na Educação Infantil (creche 0-3 anos) com a Educação Física em um CMEI, permitiu analisar a possível existência e interfaces da Educação Física no local investigado. Com esta, pode-se chegar à constatação de que embora alguns conhecimentos da Educação Física estejam presentes nas ações das professoras, outros elementos que a constitui como componente curricular não estão.

A análise dos dados permitiu constatar que a concepção de Educação Física apresentada pelas pedagogas está atrelada às perspectivas que inclinam para os princípios da psicomotricidade e do desenvolvimento motor. Estas perspectivas, embora tenham suas contribuições para o campo, consistem em uma concepção reducionista do trabalho pedagógico com crianças na Educação Infantil, especialmente, ao que se refere ao campo corpo, gesto e movimento.

Ainda, mediante a análise das respostas dos questionários e dos planos de aula, foi possível visualizar uma certa “mistura” das concepções teórico-metodológicas da área segundo a nossa interpretação, no qual também ficou evidente o não aprofundamento teórico das pedagogas nos conhecimentos que concebem o campo de experiência “Corpo, gesto e movimentos” da BNCC, campo esse que faz maior aproximações à área de conhecimento da Educação Física. Nesse sentido, é relevante pensar em ampliar essa concepção para o trabalho das pedagogas, mediante as ações de formação continuada.

Ressalta-se uma lacuna importante do estudo, quanto a um quantitativo maior de participantes, isto acabou por limitar a pesquisa a ter um panorama mais amplo no que se refere a percepção dos pedagogos e pedagogas deste município, a respeito dos conhecimentos da Educação Física. Deste modo, para futuras pesquisas, sugere-se a ampliação do número de participantes, visando um panorama municipal, e mais amplo acerca do tema.

Dadas as reflexões e limitações, foi possível compreender que a Educação Física tende a acontecer, quando ela está integrada no projeto da instituição e do pedagogo, isto corrobora para que não ocorra uma fragmentação da criança. Um professor atento a isso, buscará valorizar contextos lúdicos para a realização dessas atividades, pelo uso de linguagens como história, teatro, brincadeiras para produzir

sentidos para com as crianças e ainda abrir espaços para que elas ressignifiquem esse circuito, atividades a partir de suas lógicas de apropriação. Desta forma, entende-se que é necessário trabalhar concepções ampliadas que entendam a criança como um sujeito histórico, social, cultural e de direitos, respeitando seus interesses e suas necessidades para que assim, esta, de fato ocorra.

Faz-se necessário pensar a formação desse pedagogo defendendo a formação das brincadeiras como linguagem da criança, trabalhando questões do corpo e movimento como central no processo, lembrando da importância da presença do professor de Educação Física com formação específica nessa área, e da sua articulação no trabalho da Educação Infantil.

6. REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. J. M. E. A.; MELO, J. C.; ALBUQUERQUE, M. J. Do assistencialismo aos cuidados de crianças pequenas: rastros históricos, vestígios curriculares.

Humanidades & inovação, v. 7, p. 349-361, 2020. Disponível em:

<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2594/1539>.

Acesso em: 20 mar. 2022

ARCE, A. **A pedagogia na era das revoluções**: uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARCE, A. Lina, uma criança exemplar! Friedrich Froebel e a pedagogia dos jardins-de-infância. In: **Revista Brasileira de Educação**. Maio-agosto, n. 20, 2002.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/skcRGkVSS8m4dByb8F6ZbQn/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 01 abr. 2022.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 4, n.4, p. 56-30, 2001. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/download/139594/134898/271210>. Acesso

em: 25 maio 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009. 1 ed. em 1977.

BRACHT, V. A. Criança que pratica esportes respeita as regras do jogo.. capitalista. **Educação física: flexões e reflexões**. Rio de Janeiro, v., p. 180-190, 1987.

Disponível em: <https://sitealanrocha.files.wordpress.com/2009/07/a-crianca-que-pratica-esporte.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

_____. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, v. XIX, n.48, p. 69-88, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**.

Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso: 01 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**

Nacional. Lei n. 9.394/96. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso: 21 fev. 2022.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL/MEC/CNE/CEB. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para a**

Educação Infantil. Resolução CNE/CEB 5/2009. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009. Disponível em: cópia link.

http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 12 maio. 2022.

BRASIL. **Institui o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Diário Oficial da União, Brasília, MEC/SEF, 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf. Acesso em: 6 abr. 2022.

BORRAGINE, S. O. F.; GAVA, D.; FRANCA, E. S.; ROSA, R. Educação física na educação infantil: considerações sobre sua importância. **Revista Digital EFdeportes**, v. 15, p. 1-10-1, 2010. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 28 abr. 2022.

BUSS-SIMÃO, M. Experiências sensoriais, expressivas, corporais e de movimento nos campos de experiências da base nacional comum curricular para educação infantil. **Debates em Educação**, [S. l.], v. 8, n. 16, p. 184, 2016. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/2405>. Acesso em: 15 maio. 2022.

_____. A Educação Física na Educação Infantil: Refletindo sobre a "hora da educação física. **Zero-a-seis (Florianópolis)**, Revista Eletrônica, v. 12, p. 01-07, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/4701/3879>. Acesso em: 12 maio. 2022.

CAMPOS, R. K. N.; PEREIRA, A. L. S. Primeiras iniciativas de educação da infância brasileira: uma abordagem histórica (1870 - 1940). In: XII Encontro Nacional de Educação - EDUCERE, 2015, Curitiba. **ANAIS...XII encontro nacional de educação**, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ifs.edu.br/biblioteca/bitstream/123456789/609/1/Primeiras%20iniciativas%20de%20educacao%20da%20infancia%20brasileira.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2022.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara - Koogan, 2003.

DESLAURIERS J. P. **Recherche Qualitative**. Montreal: McGraw Hill, 1991.

EHRENBERG, M. C. A linguagem da cultura corporal sob o olhar de professores da educação infantil. **Pró-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 25, p. 181-198, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/3yTxSh9NjtZbDFbNqYL9cwd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 maio. 2022.

FARIA, A. L. G. **Educação pré-escolar e cultura**. Campinas: Editora da Unicamp: São Paulo: Cortez, 1999.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLORES, M. L. R. Garantia do direito à educação infantil no Brasil: histórico do campo, conquistas e desafios atuais. In: **Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Políticas públicas e gestão da educação: construção histórica, debates contemporâneos e perspectivas futura: programa e trabalhos completos.** São Paulo; Rio de Janeiro: PUCSP; ANPAE, 2011, p.1-16. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2016/12/garantiadodireitoaeducacaoinfantilnobrhistorico.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2022.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MUNICÍPIO GOIANO [sigilo]. Secretaria Municipal De Educação, Cultura, Desporto e Lazer. **Plano Municipal de Educação da cidade de Município goiano - Goiás,** 2013.

MUNICÍPIO GOIANO [sigilo]. Secretaria Municipal De Educação, Cultura, Desporto e Lazer. **REGIMENTO INTERNO:** [retirado para não identificação da CMEI]. 2022. 43 p.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais.** 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

IBGE. Densidade demográfica: IBGE, **Censo demográfico 2021,** Área territorial brasileira. Rio de Janeiro, 2021.

KUHLMANN JR, M. Educando a Infância Brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA Filho, Luciano Mendes e VEIGA, Cynthia Greive. **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte, Autêntica, 2011. p. 469-496.

_____. **Infância e Educação infantil: uma abordagem histórica.** Porto Alegre, Mediação, 1998.

_____. Educação infantil e currículo. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; PALHARES, Marina Silveira. **Educação infantil pós LDB: rumos e desafios.** São Paulo: Autores Associados, 1999.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudança.** Ijuí: Editora da Unijuí, 1991.

_____. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte.** Ijuí: Unijuí, 1998.

MARTINS, R. L. D. R.; TRINDADE, L. H.; MELLO, A. da S. Diálogos entre as produções acadêmico-científicas da Educação Física e os documentos orientadores da Educação Infantil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 67-79, 2021.** Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/184420>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MACHADO, M. C. G.; PASCHOAL, J. D. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line.** v. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/download/8639555/7124/10119>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MATHIAS, E. C. B.; Paula, S. N. de. A educação infantil no brasil: avanços, desafios e políticas públicas. **Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão**. Ano 1, nº 1, 2009. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170419175323.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2022.

MELLO, R. A. A necessidade histórica da Educação Física na escola: os impasses atuais. 1. ed. São Paulo: **Instituto Lukács**, 2014. v. 1. 204p. Disponível em: <https://old.cev.org.br/arquivo/biblioteca/4052098.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2022.

MELLO, A. S.; RODRIGUES, K. S.; SANTOS, W.; COSTA, F. R.; VOTRE, S. J. Representações sociais sobre a educação física na educação infantil. **Revista da Educação física/UEM (Online)**, v. 23, p. 443-455, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/vP5VxKLWvpHRyNcPtyQLfJK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MENDES, S. L. de. TECENDO A HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES DO BRASIL INFANTIL. **Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação**, [S. l.], n. 11, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/6685>. Acesso em: 25 jan. 2022.

MORAES E SILVA, M.; HENKLEIN, A. P. A concepção crítico-emancipatória: avanços, possibilidades e limitações para a Educação Física Escolar. **Arquivos em Movimento (UFRJ)**, v. 3, p. 121-134, 2007. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/am/article/download/9103/7233>. Acesso em: 15 abr. 2022.

NASCIMENTO, E. C. M. do. Processo histórico da educação infantil no Brasil: educação ou assistência? In: Jane Maria de Abreu Drewinski; Aliandra Cristina Mesomo Lira. (Org.). **Infância e educação infantil: políticas e práticas**. Guarapuava: UNICENTRO, 2017, v. 1, p. 12-275. Disponível em: <https://docplayer.com.br/50279442-Processo-historico-da-educacao-infantil-no-brasil-educacao-ou-assistencia.html>. Acesso em: 12 fev. 2022.

OLIVEIRA, V. M. A Educação Física é Educação. In: **VI ENEEF**, 1985, João Pessoa. Anais do VI ENEEF, 1985.

OLIVEIRA, V. M. Fundamentos Pedagógicos / Educação Física - vol. 2: **Flexões e Reflexões**. 2. ed. Rio de Janeiro: Ao Livrom Técnico, 1987.

OLIVEIRA, Z. M. R. **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. 2ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Os primeiros passos da história da educação infantil no Brasil. In **Educação Infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, p. 57-70, 2002.

PEREIRA, M. C. A pedagogia de Froebel para a educação infantil: desenvolvimento, linguagem e amadurecimento da criança. **Educação Básica Online**, [S. l.], v. 1, n. 2, p. p.1–6, 2021. DOI: 10.24115/S2675-949720211228p.1-6. Disponível em: <https://periodicos.editorialaar.com/index.php/educacaobasicaonline/article/view/28>. Acesso em: 19 fev. 2022.

SANTOS, W. D. et al. **Análise da inserção da educação física no ensino infantil**: um diálogo com a equipe pedagógica da UMEI "Jurandyr de Mattos Griffo". Coleção Pesquisa em Educação Física, Jundiaí: v. 7, p. 111-118, 2008.

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 23, n.2, p. 55-68, 2002. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/%20RBCE/article/viewFile/270/253>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CORDOVA, F. P. Unidade 2 - A pesquisa científica. In: Tatiana Engel Gerhardt; Denise Tolfo Silveira. (Org.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, v. p. 31-42. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/09520520042012Pratica_de_Pesquisa_I_Aula_2.pdf. Acesso em: 14 jun. 2022.

SOARES, C. L.; TAFFAREL, Celi N. Z.; VARJAL, E.; CASTELLANI FILHO, L.; ESCOBAR, M. O.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1992.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 169, p. 1-2, 2012. Disponível em: <https://efdeportes.com/efd169/educacao-fisica-no-brasil-da-origem.htm>. Acesso em: 05 fev. 2022.

SOUZA, R. F. de. **Alicerces da Pátria**: História da escola primária no Estado de São Paulo (1890-1976). Campinas: Mercado de Letras, 2009.

TANI, G. Educação Física da Educação Infantil: Pesquisa e Produção do Conhecimento. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.110-15, 2001. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/v15%20supl4%20artigo12.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2021.

_____. Educação Física Desenvolvimentista: 20 Anos Depois. **Revista da Educação Física**, UEM Maringá, v. 19, n. 3, p. 313-331, 3. trim. 2008. Disponível em: <https://www.omar.pro.br/docs/Abordagem.desenvolvimentista.20.anos.depois.Go.Tani.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2022

UJIIE, N. T.; PIETROBON, S. R. G. **Considerações acerca do movimento a favor da infância no Brasil**: final do século XIX e início do século XX. UEPG. Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Lingüística, Letras e Artes, v. 16, p. 335-341, 2008. Disponível em:

<https://revistas.uepg.br/index.php/humanas/article/download/650/630/0>. Acesso em: 25 jan. 2022.

SURDI, A. C.; MELO, J. P. de; KUNZ, E. O BRINCAR E O SE-MOVIMENTAR NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL: REALIDADES E POSSIBILIDADES. **Movimento**, [S. l.], v. 22, n. 2, p. 459–470, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/58076>. Acesso em: 02 jul. 2022.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 2005.

ANEXOS

ANEXO 1: MODELO DOS PLANOS SEMANAIS



PLANEJAMENTO SEMANAL

MATUTINO

CMEI *****

PROFESSORA: *****

MONITOR: *****

TURMA: Berçário I

DATA: 25/04/2022 à 29/04/2022.

CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação	5x na semana
Espaço, tempos, Quantidades, Relações e Transformações	5x na semana
Corpo, gesto e movimento	3x na semana
O Eu, o outro e o nós	4x na semana
Traços, sons, cores e formas	3x na semana

Os campos de experiência são os previstos na BNCC, são fixos e a partir deles as professoras farão os registros no diário.

• OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEMANAL

(EI01EO03-A) Relacionar com outras crianças e adultos por meio de olhares, afagos, diálogos, sorrisos, choros, em situações de brincadeiras e de exploração, percebendo o mundo ao seu redor.

(EI01EO02) Perceber as possibilidades e os limites de seu corpo nas brincadeiras e interações das quais participa.

Terça - feira 26/04/2022)

ACOLHIDA:

Mamadeira e soninho.

CAFÉ DA MANHÃ: mamadeira.

- **AÇÃO PEDAGÓGICA:** rasgar papel
- **METODOLOGIA/ RECURSOS:** A professora colocara a criança no tatame e o papel seda para estimular as crianças a rasgar e amassar.

- **OBJETIVO:** estimular da coordenação motora para rasgar papel, força de pressão palmar.

AÇÃO PERMANENTE: () TV () Pátio (x) contato com a natureza () Parque

BANHO: o momento do banho será realizado com diálogo, falando o nome dos produtos de limpeza corporal, por exemplo, shampoo e sabonete.

ALMOÇO: o almoço será realizado no refeitório. Sentados no cederão.

DESCANSO: O momento do sono será realizado com músicas de ninar.

Corpo gesto de movimento	Estimulo para rasgar papel estimulando a força de pressão palmar
O Eu, o outro e o nós	Perceber que sua ação tem efeito no ambiente



PLANEJAMENTO SEMANAL

MATUTINO

CMEI *****

PROFESSORA: *****

MONITOR: *****

TURMA: Maternal II B

DATA: 06 à 10/06/2022.

• CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS

Fala, Escuta, Pensamento e Imaginação	<p>Segunda-feira: Diálogo</p> <p>Terça-feira: Carimbando a primeira letra do próprio nome.</p> <p>Quarta-feira: Rodinha musical</p> <p>Quinta-feira: Falando e vivenciando o autocuidado</p> <p>Sexta-feira: Escuta atenta</p>
Espaço, tempos, Quantidades, Relações e Transformações	<p>Segunda-feira: Equilíbrio com a brincadeira da cobrinha.</p> <p>Terça-feira: Observação do tempo.</p> <p>Quarta-feira: Contagem até dez.</p>

	Quinta-feira: Escovação Sexta-feira: Brincadeira “Bola ao cesto”
Corpo, gesto e movimento	Terça-feira: Brincadeira “Bola ao cesto” Quarta-feira: Experimentando diferentes fontes sonoras.
Traços, sons, cores e formas	Quarta-feira: Experimento “Desenho flutuante” Quinta-feira: Noções de autocuidado
O Eu, o outro e o nós	Segunda-feira: Conhecendo a escrita do próprio nome Sexta-feira: Compartilhando objetos.

- **OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO SEMANAL**

- **(EI02EF01-A)** Conhecer o próprio nome como elemento de sua identidade, reconhecendo-o em seus objetos pessoais.
- **(EI02EF01)** Dialogar com as crianças e adultos, expressando seus desejos, necessidades, sentimentos e opiniões.
- **(EI02EO02)** Demonstrar imagem positiva de si e confiança em sua capacidade para enfrentar dificuldades e desafios.
- **(EI02EO03)** Compartilhar os objetos e os espaços com crianças da mesma faixa etária e adultos.
- **(EI02TS03)** Utilizar diferentes fontes sonoras disponíveis no ambiente em brincadeiras cantadas, canções, músicas e melodias.
- **(EI02CG02 - A)** Desenvolver noções de equilíbrio e lateralidade, ao movimentar-se para um lado para outro, andar sobre um traçado etc. em situações de deslocamentos e brincadeiras.
- **(EI02CG04-A)** Aprender noções de higienização corporal e bucal, desenvolvendo o controle dos esfíncteres, pedindo para ir ao banheiro, penteando os cabelos, etc.
- **(EI02TS14)** Manipular diferentes objetos (lápis, giz, carvão, gravetos, palitos, hidrocor, pincel, caneta, entre outros) que deixam marcas em

superfícies ou suportes variados, produzindo suas marcas gráficas, desenhos etc.

Segunda-feira (06-06)

ACOLHIDA: COM MÚSICA INFANTIL

CAFÉ DA MANHÃ: NO REFEITÓRIO

AÇÃO PEDAGÓGICA: Brincadeira da cobrinha

METODOLOGIA/ RECURSOS: Colocaremos uma corda no chão para que as crianças possam andar em cima dela, tentando se equilibrar, sentindo melhor a textura.

OBJETIVO: Interação, exercício físico e mental.

AÇÃO PERMANENTE: (X) TV () Pátio () contato com a natureza () Parque () sala

BANHO: ORIENTADO PELO ADULTO

ALMOÇO: o almoço será realizado no refeitório.

DESCANSO

ANEXO 2: QUESTIONÁRIO

Questionário: estudo de monografia

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado(a) professor(a),

1. Você está sendo convidado(a) a participar do estudo monográfico, provisoriamente intitulado: "Educação física na educação infantil em um CMEI em um município goiano: algumas aproximações", desenvolvida pelo estudante Thiago Zanatta dos Santos do curso de Licenciatura em Educação Física da UFG, sob a orientação da Profa. Dra. Luana Zanotto.
2. O presente estudo objetiva identificar possíveis interfaces do trabalho realizado na Educação Infantil (creche 0-3 anos) com a Educação Física em um CMEI do município [REDACTED].
3. Você foi selecionado(a) por atuar como professor em um CMEI do referido município. Sua participação consiste em responder um questionário produzido pelo pesquisador e conceder um conjunto de planos semanais para análises deste estudo.
4. Os dados pessoais e profissionais mencionados no preenchimento do TCLE, assim como no questionário e planos, em hipótese alguma serão identificados ou divulgados, assim como, o nome da instituição escolar em que você trabalha. O acesso aos dados será restrito ao estudante-pesquisador e a orientadora para fins deste estudo.
5. Há garantia total do sigilo dos dados, assegurando tanto o seu anonimato/privacidade quanto à confidencialidade dos dados envolvidos na pesquisa.
6. Você possui toda a liberdade de recusar a participar da pesquisa ou retirar seu consentimento em qualquer fase da mesma, sem penalização e/ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a Instituição.
7. Não há formas de ressarcimento das despesas decorrentes da participação nesta pesquisa.

Qualquer dúvida ou esclarecimento sobre o estudo ou sobre a sua participação será imediatamente respondida ao entrar em contato com o estudante Thiago Zanatta dos Santos, pelo e-mail [REDACTED] ou telefone: [REDACTED], ou ainda com a orientadora profa. Luana Zanotto (e-mail: [REDACTED]).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar: *

Sim

Não

Nome completo/ Data de nascimento / n. do RG (para fins do TCLE): *

Sua resposta

1. De acordo com a BNCC, existem cinco campos de experiências a serem considerados no trabalho com a educação infantil. Destes, destaca-se o "Corpo, gestos e movimentos". Sobre qual área do conhecimento/fontes você se embasa para pensar as atividades desse campo? *

Sua resposta

2. Você busca embasar seu plano de aula e trabalho em conceitos ou conteúdos da educação física ao tratar do campo de experiência "Corpo, gestos e movimentos?" Se sim, quais? Se não, como organiza? *

Sua resposta

3. No que se refere a “Corpo, gestos e movimentos”, quais objetivos você almeja *
que as crianças atinjam no final do ano letivo?

Sua resposta

4. Em quais espaços físico do CMEI você considera apropriado ou possível para *
Corpo, gestos e movimentos? Justifique.

Sua resposta

5. O que você procura observar nas crianças quando realiza atividades ligadas as *
Corpo, gestos e movimentos?

Sua resposta

6. Quais conteúdos da educação física você estudou durante a formação profissional? *

Sua resposta

7. Você considera a educação física um elemento importante no desenvolvimento das crianças? Justifique sua resposta. *

Sua resposta

Gostaria de acrescentar mais alguma informação? Muito obrigada pelo seu tempo e participação.

Sua resposta
