

**CLÁUDIA DINIZ DE MORAES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE/MS  
ABRIL- 2018**

**CLÁUDIA DINIZ DE MORAES**

**A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:** Educação

**Orientadora:** Profa. Dra. Marta Regina Brostolin

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE/MS  
ABRIL - 2018**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

M827e Moraes, Claudia Diniz de  
A educação física e a interdisciplinaridade na educação infantil /  
Claudia Diniz de Moraes: orientadora Marta Regina Brostolin. -- 2018.  
129 f.

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom  
Bosco, Campo Grande, 2018.

1.Educação infantil 2.Educação física para crianças  
3. Interdisciplinaridade I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 372.21

**“A EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA  
EDUCAÇÃO INFANTIL”**

**CLÁUDIA DINIZ DE MORAES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) orientadora \_\_\_\_\_



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Alves Carvalho (PPGE/UEMS) examinadora externa \_\_\_\_\_



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Lima Paniago (PPGE/UCDB) examinadora interna \_\_\_\_\_



Campo Grande - MS, 28 de fevereiro de 2018

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

*Dedico este trabalho aos meus pais, com todo amor e gratidão, por tudo que fizeram por mim ao longo de minha vida, e, principalmente pelos valores e princípios que me ensinaram.*

## AGRADECIMENTOS

Ao chegar este momento, sinto-me tomada pela emoção! Olho para trás e recordo a trajetória até chegar aqui e ressalto que percorrer sozinha jamais conseguiria. E depois de tantos desafios, o que mais tenho que fazer é AGRADECER. Primeiramente a Deus, que me conduziu e me sustentou nos momentos mais difíceis e por permitir tantos impossíveis acontecerem em minha vida. Por isso, a Deus toda honra e toda glória por essa conquista.

Meu profundo agradecimento aos meus pais, Valdir e Sueli, que sempre primaram pela minha educação, por me ajudarem e me incentivarem sempre. Vocês são meus exemplos de força e caráter. Muito obrigada, pelo amor que vocês sempre dedicaram a mim. As minhas irmãs, Elmiria e Glaucia, minhas melhores amigas, meu porto seguro sempre, obrigada pelos incentivos e torcida. Ao meu esposo Sergio, meu amigo, companheiro de todas as horas, aquele que não economizou esforços para a realização desse sonho. Obrigada pelo carinho, pela paciência nos momentos de frustração, pela compreensão da minha ausência nesse período. Às minhas amigas e meus amigos, pelas conversas, por cuidarem de mim e, principalmente, pela compreensão da minha ausência nesses dois anos.

A minha orientadora, professora Marta, por sua paciência, flexibilidade e principalmente pela confiança em mim depositada. Admiro seu dinamismo e carisma, que a torna uma pessoa muito especial e faz com que todos queiram estar a sua volta.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Cristina Paniago e à Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Patrícia Carvalho, por terem gentilmente aceitado o convite em participarem de minha banca examinadora, compartilhando seus ensinamentos e contribuindo de maneira imensurável para o enriquecimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação da UCDB, pelos ensinamentos, pelo enriquecimento de suas contribuições durante as aulas, pelo profissionalismo e dedicação ao trabalho. Aos meus colegas de mestrado, meu agradecimento, vocês tornaram meu caminho mais leve e divertido.

Gratidão imensa às professoras e professores que participaram da pesquisa, por dividirem comigo suas experiências, e por meio de seus relatos permitiram que eu adentrasse em suas práticas pedagógicas.

## RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado está inserida na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco. Tem como principal objetivo identificar se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar entre os professores de Educação Física e pedagogos que atuam nos Centros de Educação Infantil (CEINFs), administrados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) da cidade de Campo Grande/MS. Buscou-se, como objetivos específicos: a) compreender e identificar a concepção de criança-infância na perspectiva dos estudiosos da educação e no contexto atual com base na Sociologia da Infância; b) caracterizar quem são os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil; c) identificar quais são as orientações relacionadas às práticas interdisciplinares e acompanhamentos realizados pela Secretaria de Educação aos professores de Educação Física. Esta pesquisa foi desenvolvida em dois momentos. No primeiro, utilizou-se como instrumento metodológico um questionário-convite, que foi entregue a 111 professores que atuam nos 100 CEINFs, com devolutiva de 106 deles, e que tinha como objetivo caracterizar quem são os profissionais de Educação Física que atuam nos CEINFs. Na segunda etapa, o instrumento metodológico aplicado foi a técnica do grupo focal, no qual participaram 10 professores que representaram 17 CEINFs, tendo em vista que alguns atuam em mais de uma instituição. Nessa etapa também foi aplicada uma entrevista semiestruturada com duas técnicas da Secretaria de Educação. A partir da análise dos dados da pesquisa, foram elencadas duas categorias gerais: a) elaboração do planejamento; e b) práticas pedagógicas interdisciplinares. Essas categorias apontaram que, embora haja tentativas de práticas interdisciplinares, existem dificuldades e desafios a serem superados pela SEMED e professores, como a revisão de horários de planejamento. A pesquisa também desencadeou reflexões a respeito da importância do diálogo entre professores, direção e Secretaria de Educação.

**Palavras-chaves:** Educação Física. Educação Infantil. Interdisciplinaridade.

MORAES, Cláudia. **Physical Education and Interdisciplinarity in Children Education.** Campo Grande, 2018, 129sheets. Thesis (Master's Degree). Dom Bosco Catholic University.

## **ABSTRACT**

This master's degree research is inserted in the Research Line of Pedagogical Practices and its Relations with Teacher Training, of Master's Degree Program in Education of Dom Bosco Catholic University. It has as main objective to identify if the interdisciplinary pedagogical practice occurs among Physical Education teachers and educators working at Early Childhood Education Centers (ECEC), managed by the Municipal Department of Education (MDE) in Campo Grande/MS. It was sought, as specific objectives: a) to understand and identify the conception of child-childhood in education scholars' perspective, and in the current context, based on the Sociology of Childhood; b) to characterize the teachers who work at Early Childhood Education Centers; c) to identify the guidelines related to interdisciplinary practices and monitoring carried out by the Department of Education for Physical Education teachers. This research was developed in two moments. In the first one, it was used an invitation-questionnaire as methodological tool, which was handed over to 111 teachers working at 100 ECEC, with 106 feedbacks, and its objective was to characterize the Physical Education professionals who work at those ECEC. In the second phase, it was applied the focus group technique as methodological tool, in which 10 teachers representing 17 ECEC took part, because some of them work in more than one institution. At this stage, it was also applied a semistructured interview with two technicians from the Department of Education. From the data analysis of the research, two general categories were listed: a) elaboration of the planning; and b) interdisciplinary pedagogical practices. These categories have pointed out that although there are attempts of interdisciplinary practices, there are difficulties and challenges to be overcome by MDE and teachers, such as planning schedules review. The research has also triggered reflections on the importance of dialogue involving teachers, direction and the Department of Education.

**Keywords:** Physical Education. Children Education. Interdisciplinarity.

## LISTA DE FIGURAS

Figura: 1 Materiais disponibilizados SEMED .....	91
Figura: 2 Âmbitos de experiências .....	92

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Produções selecionadas para o Estado do Conhecimento .....	18
Quadro 2- Distribuição de CEINFs por região .....	26
Quadro 3- Roteiro de visita por região .....	28
Quadro 4- Caracterização dos professores .....	36
Quadro 5- Síntese de organização do CEINFS.....	52
Quadro 6- Documentos principais para Educação Infantil .....	58
Quadro 7- Relação do movimento com propostas educacionais .....	66
Quadro 8- Objetivos dos professores de Educação Física na Educação Infantil .....	84
Quadro 9- Caracterização dos professores participantes do grupo focal .....	85

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Sexo dos participantes .....	77
Gráfico 2- Idade .....	78
Gráfico 3- Tempo de formação .....	79
Gráfico 4- Especialização .....	80
Gráfico: 5- Áreas de Especialização .....	80
Gráfico 6- Vínculo funcional .....	81
Gráfico 7- Atuação em CEINFs .....	82
Gráfico 8- Realização de planejamento com demais professores .....	107

## SUMÁRIO

### **INTRODUÇÃO**

PALAVRAS INICIAIS .....	12
ESTADO DO CONHECIMENTO: AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE.....	17
CAMINHOS TRILHADOS.....	21

### **1. A PESQUISA: DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS À ANÁLISE DE DADOS**

1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA: O TIPO DE PESQUISA, DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES, INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS .....	24
1.2 MAPEAMENTO DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL.....	26
1.3. OUVINDO OS PROFESSORES: A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL .....	29
1.4 CONTEXTO E CENÁRIOS DA PESQUISA .....	34
1.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE .....	37

### **2. DA TEORIA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE**

2.1 APRESENTANDO CONCEPÇÕES DA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO ESTUDIOSOS DA PEDAGOGIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA .....	40
2.2 CARACTERIZANDO O MOVIMENTO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS .....	54
2.3. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL .....	59
2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS .....	70

### **3. ACHADOS DA PESQUISA: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO**

3.1 CONHECENDO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL .....	77
3.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL .....	83
3.3 CONHECENDO A SEMED E SUAS ORIENTAÇÕES .....	87
3.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUAS INTERPRETAÇÕES.....	97
3.4.1 O planejamento do professor de Educação Física nos CEINFs .....	199
3.4.2 A interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor de Educação Física .....	106

PALAVRAS FINAIS.....	117
----------------------	-----

REFERÊNCIAS .....	120
-------------------	-----

APÊNDICES.....	126
----------------	-----

ANEXOS.....	129
-------------	-----

## **PALAVRAS INICIAIS**

Início esse trabalho imerso em minhas<sup>1</sup> memórias sobre a “minha trajetória”, apresentando os caminhos percorridos até chegar ao presente momento e expor os resultados de uma pesquisa em forma de dissertação. Lembranças, imagens, emoções, indagações e reflexões que compõem a bagagem que foi preenchida pelas vivências desde a graduação até o processo de investigação.

A opção pela Educação Física ocorreu ainda durante o ginásio (fundamental II, atualmente), quando houve o encantamento pela forma de ensinar de um professor de Educação Física que substituiu completamente a opção de fazer jornalismo.

O ingresso no curso de Educação Física na UCDB<sup>2</sup>, em 2003, reafirmou todos os sentimentos com relação à escolha da futura profissão. Tive a oportunidade de vivenciar experiências acadêmicas intensas durante a graduação, adquiridas por meios de estágios e pela participação em projetos de extensão, obtendo assim, experiências em todas as etapas de ensino, ampliando a visão e testemunhando o quanto esta área pode contribuir. O entusiasmo dos professores era contagiante e proporcionava reflexões e problematizações de como romper as barreiras do conformismo a todo instante. Entretanto, por conta de dificuldades financeiras, precisei trancar matrícula no último ano da graduação do curso, mas mesmo assim, o encantamento pela profissão permaneceu tornando-se combustível para o retorno em 2007. Dessa forma, trabalhar com a Educação Física escolar tornou-se a opção profissional logo após a conclusão da graduação em 2009.

A partir de 2009, comecei a trabalhar em uma instituição particular com crianças de dois a quatorze anos (do maternal ao 9º ano). Nesse período e na mesma instituição, iniciei um trabalho com a GR<sup>3</sup>, atendendo crianças de 3 a 8 anos. A experiência advinda da vivência em sala de aula fez-me acreditar ainda mais na importância da Educação Física para as crianças pequenas. Todavia, alguns colegas relatavam que não conseguiam desenvolver atividades durante suas aulas de Educação Física na Educação Infantil, o que me deixava muito inquieta.

---

<sup>1</sup> Nesta parte do trabalho – palavras iniciais - optei pelo emprego da primeira pessoa do singular, por entender que aqui eu me apresento como autora da pesquisa.

<sup>2</sup> Universidade Católica Dom Bosco.

<sup>3</sup> Ginástica Rítmica.

Percebia falas reducionistas que limitavam a complexidade da atuação profissional no meu entendimento.

No mesmo ano comecei a ministrar aula em outra instituição particular, atendendo crianças de cinco a sete anos (nível III e fundamental I). A necessidade de adquirir mais conhecimentos e as constantes inquietações me fizeram ingressar, em 2010, em uma pós-graduação lato sensu em Pedagogia Crítica da Educação Física, na UFMS<sup>4</sup>, que ampliou minhas observações e reflexões sobre a prática pedagógica com inserções de novos caminhos teóricos.

Em uma das instituições que atuava, tinha total autonomia para falar com as professoras de sala de aula e elaborava meus planos de aula de acordo com as informações coletadas, fruto das conversas que ocorriam logo após o almoço (todos almoçávamos juntos na escola). Porém, na outra instituição, eu não tinha a mesma liberdade, uma vez que os planos de aula eram elaborados e apresentados à coordenação e depois ministrados. A conversa com as professoras de sala de aula era sempre rápida nos corredores, entre uma turma e outra, e sempre relacionada apenas a comportamentos durante as aulas. Observei assim, por meio dos diálogos estabelecidos com as professoras de uma das instituições, que era possível atrelar os conhecimentos e planejávamos ações pedagógicas que atendiam as necessidades das crianças, proporcionando vivências por meios das experiências. Esse ganho foi observado pelos demais professores, e aqueles que não conseguiam, lamentavam-se por observarem o quanto as crianças da turma ao lado se envolviam nas atividades propostas em sala. Tal fato fez surgir o interesse em aprofundar o entendimento sobre a interdisciplinaridade.

De acordo com Fazenda (2003, p.75), a interdisciplinaridade não é categoria de conhecimento, mas de ação. A partir dessa premissa, propus na escola na qual tinha maior autonomia, um trabalho interdisciplinar com as professoras da Educação Infantil, que concordaram. Elaboramos então um calendário de atividades bimestrais. A minha inexperiência acabou conduzindo o trabalho de forma não muito correta. A análise feita após as leituras realizadas no desenvolvimento desta pesquisa levaram-me a perceber que acabei promovendo apenas uma pluridisciplinaridade, que segundo Fazenda (2003), é apenas a união de duas ou mais disciplinas (conteúdos); ou seja, combinava com as professoras o tema das

---

<sup>4</sup> Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

aulas e trabalhávamos apenas o mesmo tema sem elaborarmos em conjunto as atividades (ação).

No ano de 2014, obtive a oportunidade de ingressar no ensino superior como professora substituta no curso de graduação em Educação Física na UCDB, com a disciplina de GR. Neste período, vivenciei outra realidade, a da formação. Apesar de lecionar uma disciplina específica da Educação Física, sempre propunha situações que problematizassem uma reflexão sobre a importância de uma ação interdisciplinar no ambiente escolar, por compreender que o diálogo entre professores era essencial.

No ano seguinte, na mesma instituição, assumi a disciplina Corpo e Movimento, no curso de Pedagogia, que oportunizou promover novas discussões sobre a importância de se estabelecer diálogos entre as áreas de conhecimento na Educação Infantil (professor de Educação Física e os pedagogos), cada qual com sua especificidade, mas em comum o pensar em ações reflexivas e articuladas, as experiências oportunizadas as crianças.

Com a necessidade de um aprofundamento teórico e metodológico, ingressei em 2016 no Mestrado em Educação pelo PPGE<sup>5</sup>/UCDB. Durante as aulas e incentivada pela atmosfera de conhecimento do grupo docente que me proporcionou um valoroso enriquecimento da bagagem acerca de reflexões e inquietações relacionadas ao universo das pesquisas, possibilitou-se a desconstrução de alguns conceitos e ressignificar entendimentos, por meio de inúmeras leituras e discussões.

Ao ingressar no mestrado, automaticamente ingressei no GEPDI<sup>6</sup>, sob a coordenação de minha orientadora, que me permitiu desfrutar de um encantamento ainda maior pelo universo da docência na infância. Desta forma, fui apresentada à perspectiva teórica da Sociologia da Infância, o que me cativou, tornando-me militante em minhas reflexões e práticas pedagógicas.

Aguçando ainda mais a curiosidade e, conseqüentemente, as indagações em relação às discussões sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil, desabrochou a questão norteadora que me moveu a idealizar

---

<sup>5</sup> Programa de pós-graduação em Educação

<sup>6</sup> Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância

esta pesquisa: ocorre a prática interdisciplinar entre os professores de Educação Física e os pedagogos que atuam nos CEINFs<sup>7</sup> na cidade de Campo Grande/MS?

Por compreender que a ação pedagógica na Educação Infantil não deve ser fragmentada, discutir a interdisciplinaridade pareceria óbvio demais. Entretanto, o que se observa é que, na prática, grande parte dos professores de Educação Física entra em sala, retira as crianças para as atividades, e depois, retorna para a sala sem atrelar o trabalho desenvolvido em sala com as experiências na quadra e vice-versa. A partir dessa visão, pesquisar a Educação Física na Educação Infantil instigou-me devido às dicotomias existentes: legislativas e de legitimação.

De acordo com a LDB<sup>8</sup> n. 9.394/96, no Art.26, § 3º, “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”. Portanto, a lei estabelece que a Educação Física esteja presente na Educação Infantil, por fazer parte da Educação Básica.

Vale ressaltar que a inserção das aulas de Educação Física nos CEINFs da Prefeitura de Campo Grande é recente, iniciando-se em 2014. Tal medida foi implantada, além da obrigatoriedade da LDB, pela necessidade do cumprimento da Lei Municipal 11.738/2008, que garante o direito dos professores a um terço da hora/atividade para se dedicar ao planejamento e atividades fora da sala. A inclusão da Educação Física no universo da Educação Infantil não pode ser reduzida ao simples cumprimento de leis. Deve, sim, ser realizada pela compreensão de que a Educação Física é uma área de conhecimento que deve ser articulada às demais existentes na Educação Infantil.

De acordo com Rabinovich (2007) e em concordância com Palma, Oliveira, Palma (2008), os quais afirmam que a Educação Física tem como objetivo o estudo do movimento humano, e que não deve ser pensada de maneira isolada, por ser uma interação cultural. E essa interação cultural pode ocorrer por meio de um jogo, brincadeira, esporte, expressão, entre outros. Sendo assim, subentende-se que as aulas de Educação Física promovem o gesto carregado de sentido e significado, ou seja, que as ações motoras vivenciadas durante as aulas precisam estar sempre atreladas às ações cognitivas, sociais e emocionais.

---

<sup>7</sup> Centro de Educação Infantil

<sup>8</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Assim, com base no que foi exposto, ressalta-se a compreensão de que a Educação Física contribui de maneira significativa em todas as etapas da Educação, principalmente na Educação Infantil.

Por acreditar que o diálogo entre professores que atuam na Educação Infantil é de fato essencial, e que necessita ser estimulada a criação de espaços que oportunizem diálogos, propus em 2017, a implantação do GEEFEI<sup>9</sup>, cujo objetivo é aproximar e promover reflexões acerca da Educação Infantil, bem como unir as áreas de Pedagogia e Educação Física, para dialogarem sobre o desenvolvimento infantil e sobre as práticas desenvolvidas no cotidiano das instituições educativas, que desenvolvem o trabalho com crianças pequenas.

O GEEFEI, além de tornar-se um espaço para possibilitar uma reflexão sobre a interdisciplinaridade entre as áreas de Pedagogia e Educação Física, passa a ser também um ambiente de formação continuada para os profissionais que ali estão inseridos, bem como amplia os conhecimentos dos acadêmicos. Assim, acredito que a partir de tal iniciativa, professores, acadêmicos e pesquisadores poderão buscar mais reflexões, conhecimentos, trocas de experiências, que fortalecerão o trabalho realizado na Educação Infantil.

A aproximação, a afinidade e as indagações com os estudos do GEPDI e GEEFEI, foram potencializando o meu anseio de aprofundar sobre a prática pedagógica no universo infantil. Acreditar na Educação Física como uma área de conhecimento que contribui no processo de aprendizagem em todos os segmentos da Educação Básica e, principalmente, para os que estão na Educação Infantil me instigou a pesquisar sobre a possível interdisciplinaridade entre professores de Educação Física e Pedagogos nos CEINFs.

---

<sup>9</sup> Grupo de Estudo da Educação Física-Educação Infantil

## **O ESTADO DO CONHECIMENTO: as pesquisas sobre a Educação Física na Educação Infantil e a Interdisciplinaridade**

A pesquisa sobre a “Interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil” ainda é um campo em plena exploração, devido à complexidade do assunto. No período inicial desta pesquisa, foi elaborado o Estado do Conhecimento, que tem por principal objetivo conhecer as produções científicas que se encontram próximas à temática estudada.

Ressaltamos que o próprio tema “Educação Física na Educação infantil” é um tema pouco discutido se comparado com outras temáticas, como apontado por Betti, Ferraz e Dantas (2011). Os autores verificaram, por meio de sua pesquisa sobre a produção de conhecimento científico em periódicos especializados em Educação Física Escolar, que dos 1.582 artigos publicados nas onze revistas selecionadas, apenas 9,2% (28 artigos) estavam relacionados à temática da Educação Física infantil.

Essa realidade foi confirmada quando iniciada em abril de 2016 a consulta nos bancos de Teses e Dissertações da CAPES<sup>10</sup> e do IBICT<sup>11</sup>, entre os anos de 2000 a 2016. Utilizando os descritores: *Educação Física, Educação Infantil, movimento, práticas pedagógicas e interdisciplinaridade*, verificamos inicialmente, pela análise do título, vinte e oito trabalhos, entre teses e dissertações defendidas no período estipulado, com temáticas voltadas à Educação Física na Educação Infantil e a Interdisciplinaridade. Após essa etapa, realizamos uma leitura analítica parcial dos trabalhos, sendo analisados a introdução e os capítulos específicos que possibilitavam atender aos nossos objetivos. Os critérios para a seleção dos trabalhos foram à identificação com os pressupostos teórico-metodológicos da Educação Física na Educação Infantil e a prática pedagógica interdisciplinar. O objetivo foi possibilitar um aprofundamento teórico e metodológico das dissertações e teses produzidas.

Os dados foram registrados em fichas previamente elaboradas (apêndice A), contendo itens como: título, autor, instituição, tipo de trabalho, palavras-chave, resumo, objetivo, metodologia e comentários. Após a análise, chegou-se à seleção

---

<sup>10</sup> Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

<sup>11</sup> Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia

de dezoito trabalhos, sendo treze dissertações e cinco teses, por entender que apenas esses trabalhos estão mais relacionados com o estudo.

Após o levantamento e as leituras, dividimos as teses e dissertações em três categorias, de acordo com os assuntos abordados, conforme aponta Oliveira (2012, p.93), ao “agrupamento de informações similares em função de características comuns”

As categorias foram assim divididas: 1) Educação Física e Educação Infantil: pesquisas que analisaram as concepções e expectativas do ponto de vista de docentes em relação a atuação dos professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil; 2) Interdisciplinaridade: pesquisas que buscaram investigar as implicações das práticas interdisciplinares e 3) Educação Infantil: pesquisas que contemplaram análises da discussão sobre o universo infantil. A seguir, encontra-se o quadro 1, organizado com os resultados das pesquisas selecionadas.

**Quadro 1 – Resultado da pesquisa na CAPES e IBICT (período de 2000 a 2017)**

	Instituição	Autor/Ano	Título	Tipo	
Categoria 1	1	UNICAMP	Ricardo Figueiredo Pinto (2000)	Educação Física na Educação Infantil: a realidade nas secretarias municipais de educação de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas- TO e Rio Branco- AC.	Tese
	2	UNICAMP	Milna Martins Arantes (2003)	Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores	Dissertação
	3	UFSC	Eliane Gomes da Silva (2007)	Educação (Física) Infantil: Se-Movimentar e significação	Dissertação
	4	UFRN	Naire Jane Capistrano (2010)	O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN	Tese
	5	UFES	Maria Celeste Rocha (2011)	Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil: (im)pertinências	Dissertação
	6	Universidade Federal de Paraíba	Corina Marques de Almirante (2012)	O perfil dos professores de Educação Física da rede municipal de João Pessoa no ensino fundamental I	Dissertação
	7	UNINOVE	Aretuza Suzay Mattos (2012)	A representação de professores de Educação Física sobre sua docência em creches e núcleos de Educação Infantil (NEIs)	Dissertação

	8	UNESP	Kethylin Viotto Recco (2014)	O trabalho docente na Educação Infantil: os desafios na relação entre professor de Educação Física e professor de Educação Infantil	Dissertação
	9	UNISANTOS	Silvia Cinelli Quaranta (2015)	Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades	Dissertação
	10	UCDB	Gisele Aparecida Ferreira Martins (2017)	Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física em um centro de Educação Infantil de Campo Grande – MS	Dissertação
	11	UFU	Fernanda Finotti de Moraes (2017)	Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente	Dissertação
<b>Categoria 2</b>	1	UFMS	Rosana Sandri Eleutério de Souza (2009)	Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade	Dissertação
	2	Unicamp	Daniela Bento Soares (2015)	O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física	Dissertação
	3	UNESP	Cristiane Aparecida Silveira dos Santos (2106)	Currículo, infância e educação corporal: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade	Dissertação
	4	UFMS	Felipe Soligo Barbosa (2016)	Prática docente e Educação Física Infantil: reflexões com a interdisciplinaridade e a Fenomenologia	Tese
<b>Categoria 3</b>	1	UFP	Fabíola Berwanger (2011)	Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em Pedagogia de Curitiba-Paraná	Dissertação
	2	USP	Eliane Gomes da Silva (2012)	Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica	Tese
	3	UFMS	Luci Carlos de Andrade (2014)	Formação do (a) professor (a) da Educação Infantil nos CEINFS de Campo Grande - MS: identidade em construção	Tese

Fonte: IbiCT e CAPES (2017)

Com base nas leituras das produções teóricas mencionadas durante o processo de construção desta pesquisa, entendemos ser necessário ressaltarmos

que as questões aqui apresentadas ainda são fruto de indagações, tanto no campo da Educação Infantil como na Educação Física. Isso ocorre, principalmente, por compreendermos que a inserção da Educação Física no universo da Educação Infantil ainda é uma área que busca sua legitimação e especificidade nas instituições de Educação Infantil. Salientamos que o interesse não está apenas relacionado à apresentação dos resultados, mas que esta pesquisa possa instigar novas indagações sobre a especificidade da Educação Física na Educação Infantil, devido ao não esgotamento do debate.

## **CAMINHOS TRILHADOS**

A presente pesquisa se insere no conjunto das preocupações sobre a não fragmentação do conhecimento na Educação Infantil, compreendendo que a ação interdisciplinar se torna indispensável nas instituições educativas. Sendo assim, a motivação para a realização desta pesquisa de mestrado se ampliou quando surgiu a preocupação acerca da forma de organização da elaboração do planejamento dos professores de Educação Física nos Centros de Educação Infantil, da rede Municipal de ensino da cidade de Campo Grande/MS.

Assumindo neste estudo a visão de que a interdisciplinaridade deve ser valorizada e viabilizada nas instituições educativas, comungando das palavras de Fazenda (2013), ao explicar que na interdisciplinaridade escolar, as noções, finalidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes das crianças e sua integração.

Salientamos que as percepções e as indagações advindas das discussões e das leituras realizadas durante esses dois anos de Mestrado, entre aulas e grupos de estudo, enriqueceram a elaboração desta pesquisa. Sendo assim, nos sentimos instigadas a investigar sobre a possível interdisciplinaridade nos CEINFs, e ao mesmo tempo, refletir sobre a legitimidade do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A pesquisa foi realizada com todos os professores de Educação Física, que atuam nos cem Centros de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Campo Grande/MS, no ano de 2017.

A opção de pesquisar todos os professores se deu mediante os diálogos com a orientadora, no qual, resolvemos ampliar a pesquisa, visando obter uma visão mais completa sobre a organização dos planejamentos interdisciplinares dos professores de Educação Física que atuam nos cem CEINFs.

Após a delimitação do contexto da pesquisa e da problematização, desencadeamos os seguintes questionamentos:

- Como são realizados os planejamentos nos CEINFs?
- Quem são os professores de Educação Física que atuam nos CEINFs? (formação, idade, tempo de atuação)

- A Secretaria de Educação fornece materiais que subsidiam a prática pedagógica dos professores de Educação Física nos CEINFs?
- A Secretaria de Educação viabiliza uma ação interdisciplinar nos CEINFs?

A partir da problemática elencada, elegemos os objetivos geral e específicos que norteiam a pesquisa:

a) Objetivo geral: identificar se ocorre a prática pedagógica interdisciplinar nos CEINFs entre professores de Educação Física e pedagogos.

b) Objetivos específicos:

- Compreender e identificar a concepção de criança-infância, na perspectiva dos estudiosos da educação e no contexto atual com base na Sociologia da Infância.
- Caracterizar quem são os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil.
- Levantar quais são as orientações da Secretaria de Educação referentes ao planejamento e à prática interdisciplinar.

Para alcançar os objetivos deste estudo, optamos pela abordagem qualitativa. Com a preocupação de preservar a discussão e reflexão sobre a interdisciplinaridade da prática pedagógica do professor de Educação Física nos CEINFs, optamos pelo grupo focal.

Para a elucidação das questões problematizadas, empreende-se um projeto de busca, amparado pela revisão de literatura e pela investigação realizada com os professores de Educação Física, procurando nas linhas e nas entrelinhas de suas falas, identificar se ocorre a prática interdisciplinar nos CEINFs.

Recorremos à busca de autores renomados no campo das práticas pedagógicas dos professores de Educação Física na Educação Infantil, como: Garanhani (2002), Ayoub (2001, 2005), Freire (1994), Sayão (1996, 2002), Palma, Oliveira e Palma (2008), Rabinovich (2007), dentre outros. E para compreender o universo infantil, tornou-se necessário aprofundar as leituras em estudiosos consagrados da Educação, como: Ariés (2015), Kuhlmann (2015), Kramer (1999, 2006, 2007 e 2011), Pereira (2014), Oliveira (2011), entre outros.

Para compreender a interdisciplinaridade, houve necessidade de leitura nas produções de Fazenda (1994, 1995, 2003, 2006 e 2013), Xavier e Teno (2015) e Mello e Rojas (2013).

Esta dissertação está organizada em três seções. A primeira, “*A PESQUISA: DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS À ANÁLISE DE DADOS*”, dedica-se a caracterizar as opções metodológicas adotadas, os cenários da pesquisa, os participantes e ainda, como se desenvolveu a coleta dos dados, bem como as categorias de análise adotadas. Na segunda seção, “*DA TEORIA À PRÁTICA: A EDUCAÇÃO INFANTIL E A INTERDISCIPLINARIDADE*”, apresentamos o embasamento teórico que fundamenta a pesquisa, o surgimento da Educação Infantil, o entendimento do movimento para a criança pequena, a prática pedagógica do professor de Educação Física e as possibilidades das práticas pedagógicas interdisciplinares. Na terceira seção, “*ACHADOS DA PESQUISA: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO*”, apresentam-se os resultados e a análise dos dados, as categorias levantadas a partir do grupo focal, pelas entrevistas com as técnicas da Secretaria Municipal de Educação e com base no referencial teórico. Finalizamos nossa pesquisa com as “*PALAVRAS FINAIS*”, com os apontamentos sobre as (re)descobertas e considerações sobre a pesquisa, e lançando sementes para novas pesquisas.

Esperamos que nossa pesquisa contribua para novas pesquisas sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física na Educação Infantil e que novos conhecimentos sejam aprofundados, suscitando novas pesquisas e a criação de propostas interdisciplinares com lócus nos Centros de Educação Infantil.

Assim, a pesquisa poderá contribuir para reflexões sobre a melhoria da qualidade da Educação Infantil ofertada pelo município; para o aperfeiçoamento da prática pedagógica interdisciplinar dos professores; para a criação de propostas de ações interdisciplinares; para a melhoria das condições de trabalho dos professores de Educação Física; e para a legitimação e valorização dos professores de Educação Física na Educação Infantil.

## A PESQUISA: DAS OPÇÕES METODOLÓGICAS À ANÁLISE DE DADOS

### 1.1 OPÇÃO METODOLÓGICA: O TIPO DE PESQUISA, A DEFINIÇÃO DOS PARTICIPANTES E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

O termo prática pedagógica interdisciplinar é demasiadamente mencionado no contexto educacional, mas conceituar interdisciplinaridade não é uma tarefa fácil. Assim, tornou-se necessário identificar como ocorre o processo de planejamento dos professores de Educação Física que atuam em Centros de Educação Infantil, na cidade Campo Grande/MS. Não pretendemos, evidentemente, apontar uma proposta de trabalho interdisciplinar, mas sim, promover uma reflexão sobre como, de fato, ocorrem às práticas pedagógicas dos professores de Educação Física que atuam neste universo infantil, no qual se subentende não ocorrer a fragmentação do conhecimento.

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa, que pressupõe o contato direto do pesquisador com o ambiente a ser pesquisado, possibilitando assim a compreensão de várias dimensões de um objeto de estudo no contexto da pesquisa. De acordo com Lüdke e André (2014, p.11-12), esse tipo de pesquisa apresenta cinco características básicas:

**1)** a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. **2)** os dados coletados são predominantemente descritivos [...] o pesquisador deve, assim, atentar para o maior número possível de elementos presentes na situação estudada. **3)** a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. **4)** o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador. [...] o cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes é com a acuidade de suas percepções. **5)** a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

As autoras ressaltam que o fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas não implica necessariamente a inexistência de um quadro teórico para orientar a coleta de dados e a análise dos dados. O desenvolvimento

do estudo assemelha-se a um funil: no início, há questões ou focos de interesses muito amplos, que no final se tornam mais diretos e específicos.

Buscamos neste estudo, uma análise sob o enfoque qualitativo, a partir da investigação fundamentada no método de abordagem reflexiva de uma questão atual relacionada à problemática verificada na Educação Infantil: ocorre a interdisciplinaridade na prática pedagógica entre o professor de Educação Física e as pedagogas?

A prática pedagógica envolve estratégias, princípios e tomadas de decisões que extrapolam a sala de aula. Mais ainda, por possuir uma intencionalidade e, principalmente, um possível diálogo entre professores, é que acreditamos que ouvir os professores de Educação Física possibilitou identificar o entendimento de suas práticas e relacioná-las com a interdisciplinaridade. Para esta análise, propôs-se uma investigação em grupo, utilizando a técnica do grupo focal com professores que atuam nos CEINFs da SEMED<sup>12</sup>.

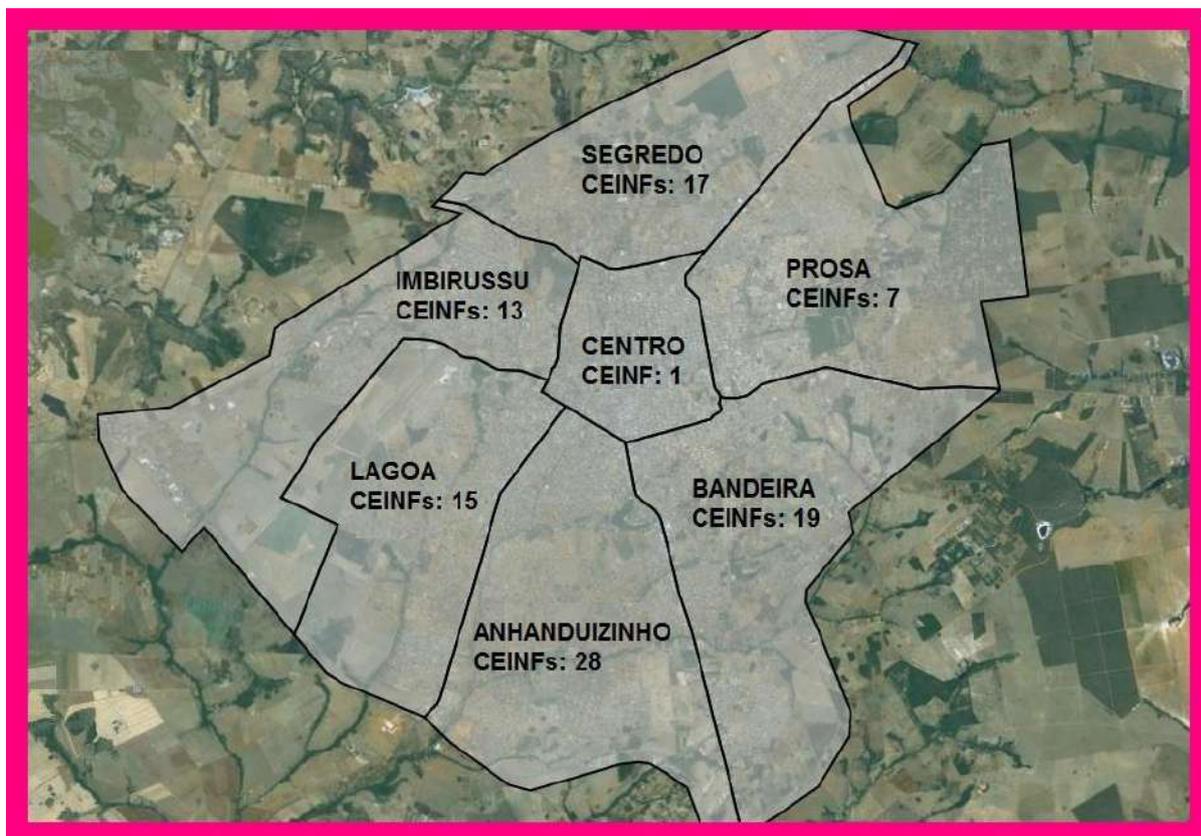
Como apontam Ludke e André (2014, p.01), “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele”. Nesta pesquisa, privilegiou-se reunir o pensamento e a ação de um grupo de professores com o objetivo de coletar conhecimentos de aspectos da realidade concreta em relação à ação de planejar dos professores de Educação Física nos centros de Educação Infantil, que serviram para compor as análises.

Para a efetivação da pesquisa, foram realizadas visitas nos cem CEINFs espalhados pelas sete regiões da cidade e entregues os convites-questionário para todos os profissionais de Educação Física que atuam nos CEINFs, totalizando um universo de 111 professores. O quadro 2 apresenta a divisão das regiões de Campo Grande/MS e a distribuição de CEINFs.

---

<sup>12</sup> Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal

Quadro2: Distribuição de CEINFs por região



Fonte: SEMED (2017)

## 1.2 MAPEAMENTO DOS PROFESSORES DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco, obtendo o Certificado de Aprovação número 60269316.5.0000.5162 (Anexo A). Em outubro de 2016, o estudo foi autorizado pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, por meio da Secretaria Municipal de Educação (Anexo B). Ressaltamos que, devido ao período de transição entre a troca de administração pública, optamos por iniciar a pesquisa de campo somente em março de 2017.

A coleta de dados foi dividida em dois momentos. O primeiro coincide com a primeira etapa do trabalho de campo, quando foram coletados dados que permitiram identificar quem são os professores que atuam nos Centros de Educação Infantil da

cidade de Campo Grande/MS, por meio da entrega de um convite-questionário (Apêndice B).

O convite-questionário foi dividido em três partes: a primeira foi constituída por perguntas relacionadas aos dados pessoais (idade, sexo, estado civil); a segunda referia-se a questionamentos sobre dados profissionais e formação (rede de atuação, vínculo funcional, tempo de magistério, tempo de atuação na Educação Infantil, tempo de formação e se possuía pós-graduação), possibilitando com esses dados traçar o perfil dos professores participantes da pesquisa; e a terceira parte, formada por quatro perguntas correspondentes à interdisciplinaridade, permitiu a concepção inicial sobre o entendimento desses professores sobre a temática.

A coleta de dados foi realizada entre os meses de março e novembro de 2017. O universo investigado é composto por 106 professores de Educação Física que atuam nos cem Centros de Educação Infantil da Prefeitura e aceitaram participar da pesquisa.

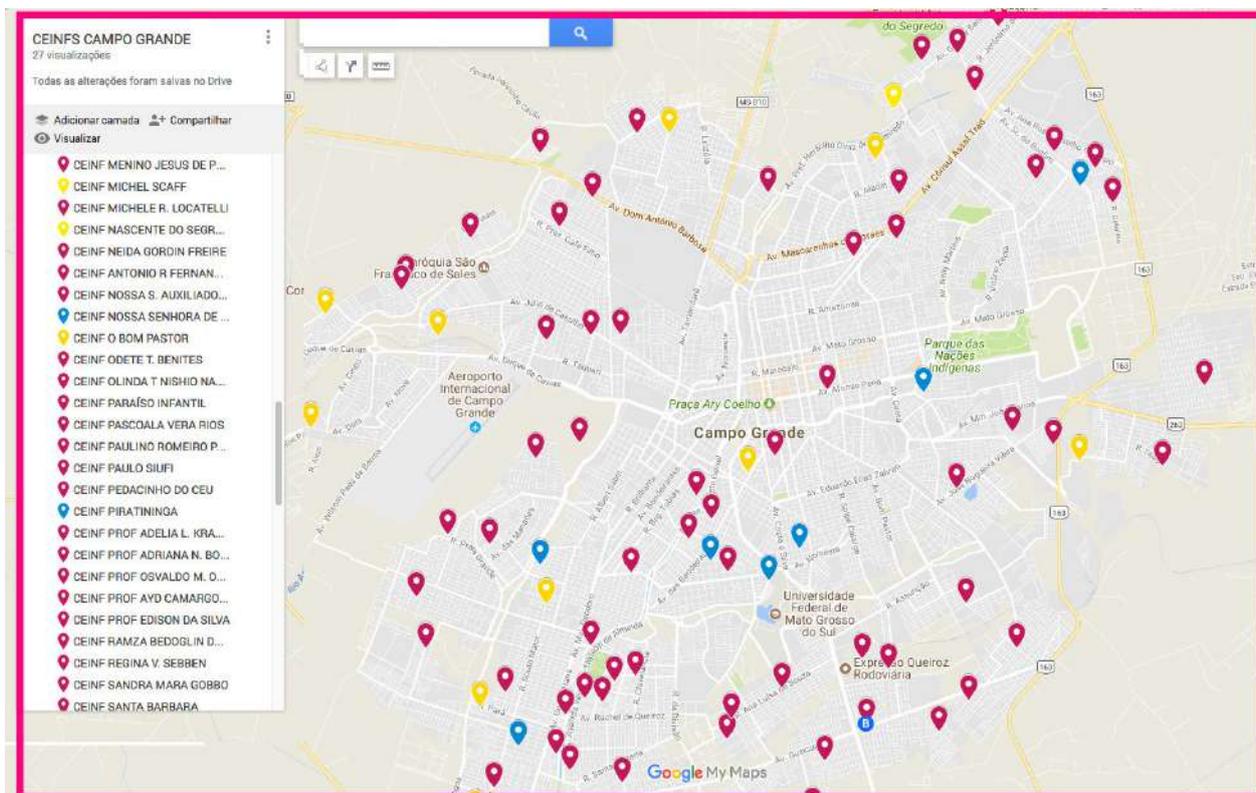
Os questionários foram entregues pessoalmente pela pesquisadora, que percorreu todos os CEINFs administrados pela Secretaria de Educação de Campo Grande/MS. Foram entregues à direção a quantidade exata de convites-questionário, acompanhados da carta de apresentação, conforme o número de professores de cada instituição. No momento da visita era solicitado que assim que o professor respondesse, devolvesse o questionário preenchido à direção para que a pesquisadora retirasse na semana seguinte. Entretanto, alguns professores esqueceram de entregar os questionários na secretaria e, após diversos deslocamentos sem sucesso apenas para receber os convites-questionários, optamos pela confirmação telefônica da devolução na secretaria da instituição, facilitando o fator tempo.

Visitar os cem CEINFs não foi uma tarefa muito fácil. Após receber da SEMED a lista de endereços com telefones, foi elaborado um roteiro de visitas de acordo com a localização de cada um dos CEINFs e traçada uma rota empregando-se o GPS<sup>13</sup>, conforme apresentado no quadro 3.

---

<sup>13</sup> Sistema de Posicionamento Global

Quadro 3: Roteiro de visita por região



Fonte: da autora (2017)

Conforme pode ser observado no quadro 3, as localizações dos CEINFs eram alteradas à medida que a visitação ocorria. Inicialmente, as localizações dos CEINFs estavam na cor azul; após a visita, se fosse apenas deixado convite-questionário para o professor, a localização ficava em amarelo; e somente após o recebimento do questionário, a cor da localização era modificada para a cor rosa, facilitando assim a identificação visual dos locais que ainda não haviam sido visitados, daqueles que precisavam de retorno e dos que estavam finalizados.

Ressaltamos que nesse roteiro havia a possibilidade de registro. Desse modo, eram inseridos os nomes de quem realizou o atendimento, como foi a conversa e informações sobre o CEINF. Alguns endereços não foram localizados pelo GPS, sendo necessário o auxílio de moradores locais para encontrar as instituições, ocasionando alguns atrasos nos horários pré-estabelecidos para auxiliar na administração do tempo. Do total de 111 questionários entregues, foram devolvidos 106 (aproximadamente 97%).

Um fato que chamou a atenção, no momento das visitas para a entrega dos questionários, foi a oportunidade de conversar com diretoras e coordenadoras sobre o entendimento e a importância do trabalho interdisciplinar, principalmente dos professores de Educação Física, dentro dos CEINFs. Várias diretoras/coordenadoras teceram elogios sobre os trabalhos desenvolvidos pelos professores de Educação Física, mas infelizmente ocorreram também críticas que provocaram profundas reflexões. Grande parte das diretoras/coordenadoras também apresentou um entendimento aprofundado sobre o tema, apontando situações como exemplos de trabalhos desenvolvidos nas instituições, reafirmando ser desafiador, mas essencial o trabalho interdisciplinar nas instituições de ensino.

Com o objetivo de facilitar a visualização disponibilizamos no apêndice C a caracterização dos 106 professores que participaram da primeira etapa de campo da pesquisa.

### 1.3 OUVINDO OS PROFESSORES: A TÉCNICA DO GRUPO FOCAL

Na segunda etapa do trabalho de campo buscou-se coletar dados que permitissem identificar as relações interdisciplinares nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, mediante aplicação da técnica do grupo focal. De acordo com Gatti (2012), a escolha pelo Grupo Focal como técnica para coleta de dados é feita quando se quer compreender diferenças e divergências, contraposições e contradições. Nesse pensamento, o método ganha força, tendo em vista que a contradição é a mola propulsora para o desvelamento do real, da apreensão do real. Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva.

Lopes (2014) ressalta que a técnica do grupo focal é muito utilizada nos trabalhos de abordagens qualitativas em pesquisa social. Em alguns casos, o grupo focal pode ser usado como único instrumento de coleta de dados, como também há casos em que não é empregado como principal técnica de coleta de dados, e sim como uma técnica exploratória utilizada na etapa inicial da pesquisa ou na etapa

final. Nesta pesquisa, optamos pela utilização do grupo focal na etapa final da pesquisa, complementando os dados obtidos pelo questionário.

Bauer e Gaskell (2013) ressaltam que, na essência, a pesquisa mostra que o grupo, formado por um determinado número de pessoas em um mesmo local, é mais do que a soma das partes: ele se torna uma entidade em si mesma, ocorrendo processos dentro do grupo que não são vistos na interação da entrevista. Conforme afirma Gatti (2012), a pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros.

De acordo com a autora, o grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal. Para a realização do trabalho é necessário seguir alguns critérios, tendo em vista o problema em estudo, como por exemplo, se os participantes possuem algumas características em comum, como também uma vivência com o tema em discussão.

Lopes (2014) afirma que a pesquisa com grupos focais propicia o alcance de diferentes perspectivas de uma mesma questão, permitindo também a concepção de processos de construção da realidade por determinados grupos sociais. A técnica também auxilia na compreensão de práticas cotidianas, atitudes e comportamentos prevalentes no trabalho com alguns indivíduos que compartilham traços em comum, relevantes para o estudo e investigação do problema em questão. O assunto deve ser mantido, haja vista que o moderador deve oferecer um clima aberto, de forma que os participantes se sintam confiantes para expor suas opiniões.

No grupo focal, segundo Gatti (2012), o entrevistador, chamado de moderador, é quem proporciona a interação social (comunicação) entre os participantes. O objetivo do grupo focal é estimular os participantes a falar e a reagir àquilo que outras pessoas do grupo dizem. É uma interação social mais autêntica do que uma entrevista. A autora sugere a elaboração de um roteiro muito cuidadoso para o trabalho com o grupo focal, dentro dos propósitos da pesquisa.

O roteiro previamente elaborado auxiliou no favorecimento das discussões, facilitando a condução do trabalho do grupo e do objetivo da pesquisa, em

concordância com Gatti (2012). Foi elaborado o seguinte roteiro, que norteou as atividades do Grupo Focal:

- Apresentação pessoal e das turmas que desenvolvem atividades.
- Como é elaborado o planejamento no CEINF?
- Como é o diálogo com os demais professores da instituição?
- Nos CEINFs em que há mais de um professor de Educação Física, ocorre um diálogo?
- Como são disponibilizados os materiais utilizados nas aulas de Educação Física? (se forem construídos, como ocorre?) Só os professores de Educação Física utilizam?
- Como vocês imaginam que os professores de sala de aula veem as aulas de Educação Física?

O moderador deve fazer o mínimo de anotações possíveis ao longo de uma sessão e se manter atento aos comportamentos verbais e não verbais dos participantes. Por isso, a importância da gravação em vídeo e áudio, considerando assim, a possibilidade de absorver os gestos e expressões, que muitas vezes expressam muito mais que a voz.

Ainda segundo Gatti (2012), os grupos são imprevisíveis em seus comportamentos, havendo grupos que se engajam rapidamente no trabalho e nos quais a discussão flui com entusiasmo, enquanto há outros grupos que se mostram cautelosos. Há grupos compostos por pessoas que não estão habituadas a participar de reuniões e que têm muita dificuldade em expressar o que pensam em uma situação como a do grupo focal. O moderador deve estar preparado para esse tipo de situação e ter habilidade para facilitar a conversa. Os participantes precisam se sentir à vontade para retomarem determinado tema. Isso garante liberdade de expressão a eles e auxilia o pesquisador a compor a análise, complementando e confrontando informações ao longo do período.

De acordo com Rebolo (2004), mais do que uma técnica de entrevista em grupo, a discussão nos grupos focais permite coletar dados de vários participantes em um curto espaço de tempo.

A discussão em um grupo formado por participantes que têm uma vivência comum, que compartilham de características sociodemográfico (nível de escolaridade, condições socioeconômicas, profissão) semelhantes, favorece a fluidez da conversação, o surgimento de discordâncias entre opiniões dos participantes e a obtenção de informações que não ficam limitadas a uma prévia concepção do pesquisador. Assim, se constitui em uma técnica apropriada quando o que se pretende é coletar informações sobre a vivência de um fenômeno que, muitas vezes, não sendo claro nem mesmo para quem o vive (REBOLO, 2004, p.17).

Como pode ser visto, a discussão possibilita assim, trabalhar com um universo de informações advindas dos participantes, que permitirá o enriquecimento da pesquisa.

A formação dos grupos deu-se da seguinte forma: após o período de recolhimento dos convites-questionário, foi realizado o levantamento do número de interessados em participar do grupo de discussão (encontro do grupo focal). Dos 106 professores que responderam ao convite-questionário, 68 (64%) assinalaram interesse em participar. O agendamento com os professores não foi muito fácil, por dificuldades em conciliar os horários. Os interessados em participar foram contatados via telefone (whatsapp), informando o dia e local do encontro por um convite (apêndice D).

Foi disponibilizada uma sala na própria Secretaria de Educação, que prontamente nos atendeu, cedida em período integral com espaço adequado ao encontro, por ser bem amplo. O encontro contou com a participação de uma observadora que foi treinada pela pesquisadora para coletar dados não verbais (gestos, expressões, movimentos).

Destacamos que durante a discussão do grupo, foi respeitada a vontade dos professores participantes, caso alguém não quisesse continuar participando da pesquisa, poderia deixar o grupo a qualquer momento. Embora tivessem liberdade para saírem, todos aceitaram participar.

Almejavamos, com a realização deste encontro, ouvir os professores e identificar por meio das falas as relações interdisciplinares na prática dos professores de Educação Física que atuam nos centros de Educação Infantil da prefeitura. Pretendíamos também, por meio da troca de experiências, obter informações sobre a importância da interdisciplinaridade nesta etapa de ensino, bem como incentivar a reflexão sobre as práticas pedagógicas dos participantes.

Foram agendados quatro encontros, com horários diferentes, todos realizados no dia 07/06/2017 nos seguintes horários: G1, das 7h30min às 8h10min; G2, das 10h às 11h30min; G3, das 14h às 15h40min e, por último, o G4, que aconteceu das 17h às 18h50min.

Os encontros seguiram as orientações de Lopes (2014), ou seja, o grupo focal, por ser composto por pessoas desconhecidas, reuniu-se em um ambiente confortável por um tempo aproximado entre uma a duas horas. Os participantes e o moderador sentaram em círculo, privilegiando o contato frente a frente. Inicialmente, a moderadora (pesquisadora) fez a apresentação pessoal, e introduziu o assunto e a ideia da discussão grupal. Então, foi solicitado que cada participante se apresentasse. Após as apresentações, esclarecemos que ocorreria uma discussão, na qual esperávamos a participação de todos. As perguntas do roteiro da discussão foram esplanadas e percebemos que as rotinas dos CEINFs eram extremamente semelhantes e, de acordo com a fala dos professores, após algumas intervenções da pesquisadora para aprofundar mais sobre o cotidiano das instituições, os professores começaram a apresentar particularidades de sua rotina profissional.

Os encontros tiveram em média uma hora e quinze minutos de duração, todos eles gravados em vídeo e áudio, sendo transcritos posteriormente. Logo após cada reunião, eram registradas as impressões sobre as discussões e a inclusão das anotações realizadas pela observadora e pesquisadora.

Com relação aos participantes, por um cuidado ético, não terão seus nomes identificados ao longo deste trabalho, bem como os professores que também participaram do grupo.

O grupo que participou dos encontros sobre a interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil foi constituído por dez professores, que representavam ao todo dezessete CEINFs, cerca de 20% dos cem existentes, por conta de alguns professores atuarem em mais de uma instituição. Os participantes tinham idades que variavam entre 18 a 40 anos, de acordo com a seguinte distribuição: quatro tinham entre 18 e 30 anos e seis estavam na faixa entre 31 e 40 anos. Quanto ao sexo, oito são mulheres e dois, homens. Todos têm especialização na área e uma está concluindo o mestrado profissional.

De acordo com Rebole (2004), a transcrição do material obtido nos grupos focais é bem mais difícil do que a de entrevistas individuais. Isso porque, às vezes,

dois ou mais professores falam ao mesmo tempo e com isso torna-se impossível de se identificar quem e o que está sendo falado. De fato, isso ocorreu em alguns momentos e o ruído do ar condicionado também dificultou na identificação das falas no áudio.

A análise de cada grupo não foi realizada de maneira separada, e sim, em conjunto. Nos relatos dos professores foram acrescentadas informações complementares às análises, como informações obtidas pela Secretaria de Educação, que serão apresentadas mais à frente.

Após os encontros com o grupo focal, as transcrições foram precedidas por uma ficha técnica de análise de categoria, em que foram incluídos dados referentes a cada grupo: número de participantes, tempo do áudio e vídeo, expressões e comportamentos anotados pela observadora.

Buscando complementar as informações fornecidas pelo grupo focal, foram inseridas as entrevistas semiestruturadas, com gravação de áudio com duas técnicas da SEMED, com o intuito de aprofundar o entendimento sobre as orientações repassadas aos professores e atender algumas dúvidas após as transcrições para o fechamento desta pesquisa.

#### 1.4 CONTEXTO E CENÁRIOS DA PESQUISA

Nessa parte, buscamos desvendar algumas características dos CEINFs, palco da atuação dos professores, sujeitos da pesquisa e, posteriormente, obter informações sobre a implantação da Educação Física na etapa da Educação Infantil.

Segundo Motti (2007), a partir de 2007, a SAS<sup>14</sup> do Município dirigia os Centros de Educação Infantil por meio de uma gestão compartilhada com a SEMED. A SAS era responsável pelas questões administrativas e a SEMED pelas contratações dos professores.

Martins (2017), em sua dissertação, afirma que para nortear o trabalho desenvolvido pelos CEINFs de Campo Grande, a SEMED elaborou, em 2008, o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino para a Educação Infantil. Neste

---

<sup>14</sup> Secretaria de Assistência Social

documento, são apresentadas propostas para nortear a prática docente, reafirmando as especificidades da infância e a concepção da criança como cidadã de direitos, com necessidades e características diferenciadas de outras faixas etárias.

A gestão compartilhada teve a duração de sete anos, sendo que em 20 de janeiro de 2014, foi assinado o Decreto n. 12.261, transferindo a gestão plena da Educação Infantil para a SEMED. A municipalização da educação atribuiu ao município o atendimento de crianças na faixa etária de 0 a 5 anos, sendo atendidas pelas creches (até 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos). O Estado ficou com a responsabilidade pelo ensino fundamental (7 a 14 anos) e pelo ensino médio (15 a 18 anos).

Segundo Martins (2017), em 2014, quando os CEINFs passaram para a gestão exclusiva da SEMED, surgiu à necessidade de se repensar um novo currículo específico que contemplasse as crianças de zero a cinco anos, dando início ao movimento de elaboração de um novo documento de referência para a Educação Infantil no município de Campo Grande.

De acordo com informações obtidas oralmente durante uma das visitas à SEMED, esse novo documento está pronto, porém, ainda não entrou em vigor por dois motivos: as intercorrências políticas acontecidas no município de Campo Grande, no ano de 2015, com a troca de cinco secretários de Educação, o que inviabilizou que o documento entrasse em vigor. Outro motivo foi que em 2015 tiveram início as discussões sobre a Base Nacional Comum Curricular, cujos resultados certamente acarretarão mudanças e adequações nesse documento a ser oficializado. Esse novo documento oferecerá todas as diretrizes do trabalho educativo com as crianças de zero a cinco anos, sem, entretanto, especificar o campo de atuação. (MARTINS 2017, p. 28)

Em 2015, a Prefeitura Municipal aprovou o PME<sup>15</sup> do município de Campo Grande - MS, com vigência até 2025. Uma das principais alterações foi à obrigatoriedade da oferta de vagas na Educação Infantil pelo poder público. O princípio da obrigatoriedade, determinado pela Emenda Constitucional n.º 59, de 11 de novembro de 2009, prevê que a matrícula seja obrigatória dos quatro aos dezessete anos de idade. De acordo com a SEMED, são atendidas crianças de

---

<sup>15</sup> Plano Municipal de Educação

quatro meses a cinco anos de idade, divididas em turmas de acordo com a faixa etária (Quadro 4).

**Quadro 4 – Síntese de organização do CEINFs**

Etapa	Idade de abrangência	
Berçário I	4 - 11 meses	
	Completa 1 ano	Após 31/03
Berçário II	12 meses (1 ano)	
	Completa 2 Anos	Após 31/03
Creche I	Completa 2 Anos	Até 31/03
	Completa 3 Anos	Após 31/03
Creche II	Completa 3 Anos	Até 31/03
	Completa 4 Anos	Após 31/03
Pré I	Completa 4 Anos	Até 31/03
	Completa 5 Anos	Após 31/03
Pré II	Completa 5 Anos	Até 31/03
	Completa 6 Anos	Após 31/03
1º ano	Completa 6 Anos	Até 31/03
	* Completa 6 Anos	Após 31/03
*liminar		

Fonte: SEMED (2017)

Martins (2017) ressalta que, de acordo com o núcleo do censo escolar da Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2014 foram atendidas 13.442 crianças nos CEINFs de Campo Grande. Em 2015, esse número subiu para 14.105. Em 2016, aproximadamente 14.982 crianças foram atendidas.

Em 2017 foram atendidas 25 mil crianças nos cem CEINFs. Essas informações foram obtidas via SEMED. Entretanto, tendo em vista o número populacional do nosso município, surge uma indagação: será que essas vagas têm atendido as necessidades de todas as crianças de Campo Grande, MS?

Com relação ao currículo, em seus Artigos 3º e 4º, a Diretriz Curricular Nacional para Educação Infantil - DCNEI (BRASIL, 2009, p. 12 e 13) ressalta que:

Art. 3º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade. Art. 4º As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivências, constrói sua identidade

pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura

Destacamos o entendimento que na Educação Infantil é necessário ser oportunizado às crianças conviver em ambientes que estimulem o aprendizado. Além disso, que elas possam manipular objetos, brinquedos e interagir com outras crianças e adultos sendo um espaço que possibilite brincar, pois o brincar é uma importante forma de comunicação e aprendizado.

## 1.5 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE

O período de análise prolongou-se mais do que o esperado. Aprendemos com a realização da pesquisa, que, para realmente analisar todos os dados coletados é necessário reservar um período maior para a transcrição e exploração do material.

Optamos por uma análise qualitativa dos dados obtidos que foram tratados de forma relacional: os participantes foram indagados com o objetivo de mencionarem sobre suas práticas pedagógicas e o modo como realizam os planejamentos, possibilitando a compreensão de práticas pedagógicas interdisciplinares. Os dados transcritos foram lidos na íntegra, inúmeras vezes. Foi seguida a recomendação de Bauer e Gaskell (2013), para que nas leituras das transcrições, fossem marcadas e realçadas, acrescentadas notas e comentários ao texto, identificação da concordância no contexto de determinadas palavras, fichas de anotações e, finalmente, realizar a análise temática. Os autores destacam que, ao ler e reler as transcrições, são lembrados aspectos das entrevistas que vão além das palavras e o pesquisador tem a possibilidade de reviver as entrevistas. Realizou-se uma busca por repetições e padrões, surgindo os agrupamentos que posteriormente foram organizados em categorias e triangulados.

De acordo com Ludke e André (2014), para formular as categorias iniciais, é preciso ler e reler o material até chegar a uma espécie de impregnação do conteúdo. Segundo as autoras, é possível que, ao fazer as releituras sucessivas, o

pesquisador utilize alguma forma de codificação, ou seja, uma classificação dos dados, de acordo com as categorias teóricas iniciais ou segundo conceitos emergentes. Esse foi, exatamente, o procedimento utilizado nesta pesquisa.

Com a releitura, foram marcados os trechos nos quais os professores evidenciaram a forma da realização dos planejamentos, sobre a rotina dos CEINFs e sobre a relação da prática pedagógica interdisciplinar com os demais profissionais. Portanto, a análise foi realizada a partir de um sistema de categorias que englobaram a diversidade de fontes de informações e a multiplicidade de dados obtidos, ficando diretamente interligada ao contexto da pesquisa e delimitada pela abordagem conceitual da pesquisadora.

Baseado em Gatti (2012), com formas mais estruturadas de condução do grupo, as interações ocorreram em condições delimitadas e, nesse caso, as análises tenderam a prender-se a tópicos preestabelecidos. Ainda segundo a autora, quando a pesquisa utiliza vários grupos focais, o processo de análise pode começar logo depois do primeiro grupo, não havendo a necessidade de esperar a coleta de todos os grupos para iniciar o trabalho de análise.

Proceder assim pode ajudar no encaminhamento das atividades subsequentes; por exemplo, facilitando a verificação de pontos não abordados e importantes para o estudo, ou de tópicos abordados insuficientemente, os quais o moderador procurará trazer à tona na próxima sessão ou nos próximos grupos que compõem o estudo. (GATTI 2012, P. 51)

Desta forma, ressaltamos que foram necessários ajustes ao roteiro de discussões dos grupos focais, logo após o primeiro grupo, por surgir a necessidade de um aprofundamento nas questões relacionadas à prática pedagógica interdisciplinar e por já ter a intenção de explorar algumas categorias na análise.

Em concordância com Ludke e André (2014), ao ressaltarem que, para apresentar os dados de forma clara e coerente, é necessário rever as ideias iniciais, repensar, reavaliar e talvez novas ideias possam surgir durante o processo.

Categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado. Para isso ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando estabelecer conexões e relações

que possibilitem a proposição de novas explicações e interpretações. É preciso dar o “salto”, como se diz vulgarmente, acrescente algo ao já conhecido. (LUDKE E ANDRÉ 2014, p. 58)

Desta forma, a partir da análise realizada em cada encontro do grupo focal, emergiram duas categorias que serão aprofundadas no corpo da pesquisa utilizando as falas dos participantes, sendo elas: a *elaboração do planejamento*, situações em que os participantes expõem de que maneira são realizados os planejamentos nos CEINFs; e a *prática pedagógica interdisciplinar*, situações em que os participantes evidenciam a relação com os demais profissionais na instituição.

Essa parte do estudo caracterizou o cenário e a trajetória da pesquisa, contemplando os participantes e relatando como se configuraram os instrumentos e os procedimentos para coleta de dados e análises. Contemplou ainda as categorias que foram definidas e a triangulação das mesmas que contribuiram para a consolidação dos resultados que serão apresentados no decorrer do trabalho.

## **DA TEORIA À PRÁTICA: DA EDUCAÇÃO INFANTIL À INTERDISCIPLINARIDADE**

### **2.1 APRESENTANDO CONCEPÇÕES DA PERSPECTIVA DA INFÂNCIA, CRIANÇA E EDUCAÇÃO INFANTIL, SEGUNDO ESTUDIOSOS DA PEDAGOGIA E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA.**

Em relação à história da infância, na literatura existem muitos estudos sobre os teóricos da Educação, como Comênio (1592-1670), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel (1782-1852), Decroly (1871-1932), Montessori (1870-1952), Piaget (1896-1980), Freinet (1896-1966), Wallon (1879-1962), Vygotsky (1896-1934), entre outros, que estabeleceram as bases para um sistema de ensino mais centrado na criança. A questão do “como ensinar” adquiriu com isso proporções significativas a partir das ideias desses precursores que delinearão as perspectivas relacionadas à educação e às práticas pedagógicas na Educação Infantil.

De acordo com Oliveira (2011), o pensar em como educar as crianças menores de seis anos com diferentes contextos sociais já era uma preocupação apresentada por Comênio:

Em seu livro *A escola da infância*, publicado em 1628, afirmava que o nível inicial de ensino era o "colo da mãe" e deveria ocorrer dentro dos lares. Em 1637 elaborou um plano de escola maternal em que recomendava o uso de materiais audiovisuais, como livros de imagens, para educar crianças pequenas (OLIVEIRA 2011, p.64).

Ainda segundo a autora, Comênio acreditava que era por meio do cultivo dos sentidos e da imaginação que ocorreria o desenvolvimento do lado racional da criança e que as experiências proporcionadas pelo manuseio de objetos seriam internalizadas e futuramente interpretadas pela razão. O estudioso ressaltou também a importância da exploração do mundo por meio do brincar, como uma forma de educação pelos sentidos, surgindo à defesa de um planejamento bem elaborado, com bons recursos materiais e boa racionalização do tempo e do espaço escolar, como garantia da boa "arte de ensinar". A autora ainda complementa:

[...] que fosse dada à criança a oportunidade de aprender coisas dentro de um campo abrangente de conhecimentos. Materiais pedagógicos (quadros, modelos, etc.) e atividades diferentes (passeios, etc.), realizadas com as crianças de acordo com suas idades, as auxiliariam a desenvolver aprendizagens abstratas, estimulando sua comunicação oral. Já em 1657 Comênio usou a imagem de "jardim de infância" (onde "arvorezinhas plantadas" seriam regadas) como o lugar da educação das crianças pequenas (OLIVEIRA 2011, p.65).

Entre estudiosos da infância do século XVIII, destacamos Rousseau, que em sua concepção, acreditava que a criança deve ser vista em seu próprio mundo e não como uma mera projeção do adulto. Rousseau conquista o mérito da construção de um conceito moderno sobre a infância, substituindo assim, velhos conceitos e ampliando possibilidades de um novo olhar sobre a criança. Pereira (2014) afirma que Rousseau é considerado um dos mais importantes precursores da escola ativa, ao propor que o aprendizado ocorresse pela própria experiência. Sua pedagogia é baseada na afirmação naturalista: "o homem nasce bom, a sociedade o corrompe". Seu entendimento era que a educação se inicia com a vida, e o desenvolvimento natural ocorre de dentro para fora, com a aprendizagem ocorrendo em cada fase da criança, do adolescente, do adulto.

Segundo Rousseau (1999), torna-se indispensável considerar as manifestações e a capacidade imaginativa e criativa das crianças. O autor tinha um olhar para a criança não como um adulto em miniatura; sua compreensão era que cada idade, cada estado da vida tem seu tipo de maturidade que lhe é própria. Refere-se à infância como um tempo agradável em que a criança tem atitudes espontâneas. Para ele, a infância é uma fase com características próprias às quais devem ser cultivadas de forma a contribuir para o desenvolvimento da criança.

De certa maneira considerada intuitiva, o autor antecipou teorias relacionadas ao desenvolvimento cognitivo e moral da criança, quebrando paradigmas e promovendo novas concepções sobre a criança e a infância, reconhecendo que a criança precisa ser compreendida, exatamente por ter seu próprio mundo. Nessa perspectiva, Rousseau proporcionou uma revolução em seu tempo com relação à educação da criança. De acordo com Oliveira (2011, p.65), Rousseau acreditava que "a infância não era apenas uma via de acesso, um período de preparação para a vida adulta, mas tinha valor em si mesma". Além disso, afirmava que era função

do professor proporcionar tudo o que pudesse para a criança viver plenamente sua condição, impedindo com isso o disciplinamento.

Rousseau também ressaltava a importância da criança aprender por meio das experiências, das atividades práticas, da observação, da livre movimentação, das mais diversas formas de contato com a realidade, destacando a emoção sobre a razão. Era defensor da curiosidade, criando com isso condições para posteriores discussões sobre a brincadeira infantil. Oliveira (2011) afirma que as ideias de Rousseau proporcionaram a abertura do caminho para as concepções educacionais do suíço Pestalozzi, que também era contra o intelectualismo excessivo da educação tradicional. Para ele, a força vital da educação estava no entendimento da bondade e no amor, assim como na família.

Sustentava que a educação deveria cuidar do desenvolvimento afetivo das crianças desde o nascimento. Educar deveria ocorrer em um ambiente o mais natural possível, num clima de disciplina estrita, mas amorosa, e pôr em ação o que a criança já possui dentro de si, contribuindo para o desenvolvimento do caráter infantil. Pestalozzi destacou ainda o valor educativo do trabalho manual e a importância de a criança desenvolver destreza prática (OLIVEIRA 2011, p.66).

Ainda de acordo com a autora, Pestalozzi defendia seus ideais de liberdade e de espiritualidade e preocupava-se com a ideia de que a educação deveria ocorrer de forma sistemática totalmente voltada para os sentidos. “[...] a percepção da criança seria educada pela intuição e o ensino deveria priorizar coisas, não palavras”. (OLIVEIRA 2011). Utilizou a adaptação de métodos de ensino ao nível de desenvolvimento das crianças por intermédio de atividades (interdisciplinares) de música, arte, soletração, geografia e aritmética, além de muitas outras de linguagem oral e de contato com a natureza.

Oliveira (2011) evidencia que as ideias de Pestalozzi foram levadas adiante por Froebel, um educador alemão que defendia o liberalismo e nacionalismo em um período marcado pelas lutas napoleônicas.

A pedagogia da infância de Froebel, coerente com sua filosofia, pressupõe a criança como ser criativo e propõe a educação pela auto atividade e pelo jogo, segundo a lei fundamental do desenvolvimento humano: a lei das conexões internas. Ao inserir suas ideias em uma

instituição, criou o jardim-de-infância (*Kindergarten*), como a livre república da infância (FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA 2007, p, 37).

Para Pereira (2014), Frobel foi o primeiro educador a reconhecer a real importância das atividades educativas dos jogos, pois, acreditava que por meio da atividade construtivista, (trabalhos manuais) aprimorava-se o desenvolvimento da criança. Compreendia a linguagem como a forma inicial de expressão social, e que o brinquedo era uma ferramenta utilizada como forma de autoexpressão. A influência de Frobel percorreu um longo período e foi ele um dos fundadores da Escola Nova.

Outro pensador da Educação que contestava o modelo de escola de sua época e propôs uma nova concepção de ensino, foi Decroly. Segundo Pereira (2014), Decroly dedicou-se a experimentar uma escola centrada nas crianças e não somente voltada ao professor. Tinha como visão de educação preparar as crianças para viverem em sociedade e não de, simplesmente, fornecer os conhecimentos destinados a sua formação profissional. “[...] educar era uma atividade que deveria se efetuar “a partir das necessidades infantis”. A importância que dava ao caráter global da atividade infantil era tão séria quanto a função de globalização do ensino [...]” (PEREIRA 2014, p.31). Considerava como fundamental o trabalhar em sociedade, descansar e participar de atividade recreativa.

Ainda segundo a autora, sua proposta pedagógica é a dos “Centros de Interesse”, entendendo que o aprendizado das crianças ocorre com uma visão do todo, para chegar a partes, ou seja, a necessidade da formação de grupos de aprendizado organizados de acordo com as faixas etárias e desenvolvimento neurológico infantil. Neste contexto, a organização da escola deveria ser de desenvolver a observação, a associação e a expressão da criança.

Em meio a tantos pensadores homens, surge uma mulher que teve grande destaque na educação. Maria Montessorí, uma das primeiras a se formar em medicina na Itália e que direcionou sua carreira profissional para a psiquiatria surgindo o interesse por crianças com deficiência e, a partir desse interesse, mudaria sua vida e influenciaria a história da educação.

Segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a perspectiva educacional constituída por Montessori é baseada na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental. Sua maior preocupação voltava-se à criança, a sua liberdade, a sua autonomia e ao seu desenvolvimento.

As classes montadas com base na proposta pedagógica montessoriana são identificadas pela convivência entre crianças de diferentes idades e pela possibilidade do trabalho individual garantido pela liberdade e autonomia de escolha materiais disponíveis em ambiente organizado para o prosseguimento da aprendizagem (FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA 2007, p. 105).

Kramer (2006) ressalta que os princípios filosóficos que norteiam o método de Montessori são: “o ritmo próprio”, “a construção da personalidade através do trabalho”, “a liberdade”, a “ordem”, o “respeito” e a “normalização” (autodisciplina). Com relação a esse método a autora, tece algumas críticas, salientando que:

[...] fragmenta o conhecimento, já que as atividades são calcadas fundamentalmente em materiais específicos para cada finalidade. Tais materiais são descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de se usar objetos e situações reais, e oferecem, ainda, o risco de mecanização da atividade infantil. Por outro lado, o “silêncio” e a “autodisciplina” representam, de certa forma, estratégias camufladas de autoritarismo do adulto sobre a criança, além de ser estabelecida uma relação normativa da escola com as famílias, uma vez que se acredita que a “pedagogia científica deve influenciar o meio” (KRAMER, 2006, p.28).

Essas críticas são referentes ao enfoque individualista e ao excesso de materiais e procedimentos construídos dentro da escola. Entretanto, os montessorianos argumentam que, pelo contrário, o método se volta para a vida em comunidade e enfatiza a cooperação.

Jean Piaget foi outro pensador que, sem sombra de dúvida, foi um dos grandes contribuidores para a educação. Psicólogo suíço, conquistou renome mundial com seus estudos relacionados aos processos de construção do pensamento nas crianças. De acordo com Pereira (2014, p. 34), para Piaget:

A criança passa por três períodos de desenvolvimento mental. Durante o estágio preparatório, dos dois aos sete anos de idade, a criança desenvolve habilidades como a linguagem e o desenho. No segundo estágio, dos sete aos onze anos, a criança começa a pensar logicamente. O período de operações formais estende-se dos onze aos quinze anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro (a flexibilidade nestes espaços etários poderá acontecer).

Ainda segundo a autora, a crítica de Piaget com relação à escola tradicional é extremamente forte. Isso porque para ele, os sistemas educacionais têm como objetivo aprisionar as crianças aos conhecimentos tradicionais e não em formar mentes inventivas e críticas. Piaget não propôs nenhum método de ensino, deixou inúmeras investigações que são utilizadas por psicólogos e pedagogos, ocasionando várias interpretações que se transformam nas mais diversas práticas pedagógicas.

Outro nome na história foi Freinet que, de acordo com Kramer (1999), proporcionou a construção de uma pedagogia e não apenas um método. Eram técnicas construídas lentamente, com base na relação de experimentação e documentação, que forneciam às crianças instrumentos para aprimorar o seu conhecimento e desenvolver a sua ação. Freinet também era um crítico do ensino tradicional, pois considerava as atividades manuais (trabalhos) até mais importantes do que as atividades intelectuais. Segundo Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a pedagogia de Freinet é centrada em uma proposta de ensino-aprendizagem relacionada à cooperação, que Rousseau tanto defendia. Freinet amplia e atribui grande importância à prática escolar que parta da análise crítica da realidade na qual as crianças estão inseridas.

Sua vanguarda está em visualizar um processo ensino-aprendizagem que considere os envolvidos como verdadeiros cidadãos, sujeitos críticos que analisam a realidade e interferem nela.[...] A organização da classe nasce da dinâmica de alunos, e o trabalho transcorre a partir dos interesses do grupo-classe.[...]” (FORMOSINHO, KISHIMOTO E PINAZZA 2007, p. 158).

Wallon é outro nome que não poderia deixar de ser mencionado. Segundo Pereira (2014), os conhecimentos adquiridos, enquanto médico neurologista e

psiquiatra, influenciaram seu interesse pela Psicologia Infantil. Wallon considerava que o cientista e o artista eram extremamente próximos, pois segundo ele, o cientista necessitava aprimorar sua imaginação sobre o que pensamos, modificando a realidade para entendê-la; já o artista necessita desconstruir a realidade para poder apresentá-la a sua maneira.

De acordo com Pereira (2014, p. 36), Wallon aproxima-se cada vez mais da educação e seu interesse pela infância é alimentado como problema concreto. Ele “[...] participou ativamente no debate educacional de sua época e considerava que entre a psicologia e a pedagogia deveria haver uma relação de contribuição e recíproca. [...]”. Ainda segundo a autora, Wallon atribuía grande valor à formação do professor, considerando importante que o professor tenha cultura psicológica e atitudes experimentais, para proporcionar o entendimento do significado das experiências pedagógicas realizadas por ele.

Outro estudioso renomado da educação é Lev Semanovch Vygotsky, que segundo Pereira (2014), apesar de ter tido uma vida curta, foi marcada por uma produtividade intelectual inimaginável. Coursou medicina devido seu interesse em compreender o desenvolvimento humano e as anormalidades físicas e mentais. Participava de atividades relacionadas às artes cênicas e à literatura, fundou um laboratório de Psicologia no Instituto de Treinamento de Professores, local onde ministrava Psicologia. Ainda de acordo com Pereira (2014, p.38):

Vygotsky dedicou-se mais aos estudos da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, trabalhando em uma área que, segundo ele, era mais abrangente que a psicologia: a chamada "pedologia" (ciência da criança), que integra os aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos". Ele considerava essa disciplina como sendo a ciência básica do desenvolvimento humano, "uma síntese das diferentes disciplinas que estudam a criança".

No ideal vygotkiano, de acordo com Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007), a educação tem um papel transformador. Durante a primeira infância, possibilita dimensionar as bases que propiciam o desenvolvimento na sua multiplicidade cognitiva, afetiva, social psicomotora e moral, divisões estas que devem ser tratadas de forma integral. Em sua visão educativa, sublinha dois conceitos nucleares: o de formação social das funções psicológicas superiores e o

da via dupla do desenvolvimento - real e potencial. A preocupação apresentada por Vygotsky não estava relacionada a elaborar uma teoria de desenvolvimento infantil. Ele recorre à infância como forma de poder explicar o comportamento humano em geral.

Observamos que existiram e existem diferentes formas de ver e entender infância em nossa sociedade. Não devemos deixar de mencionar que, ao falarmos de criança, reconhecemos ser esta uma etapa da vida marcada por características que lhes são totalmente peculiares, que independentemente de como é o contexto da infância de uma criança ela tem necessidades e características próprias.

Segundo Kramer (2007, p.15):

Crianças são sujeitos sociais e históricos, marcadas, portanto, pelas contradições das sociedades em que estão inseridas. A criança não se resume a ser alguém que não é, mas que se tornará (adulto, no dia em que deixar de ser criança). Reconhecemos o que é específico da infância: seu poder de imaginação, a fantasia, a criação, a brincadeira entendida como experiência de cultura. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças favorece entendê-las e também ver o mundo a partir do seu ponto de vista. A infância, mais que estágio, é categoria da história: existe uma história humana porque o homem tem infância.

Para a autora, atualmente existe um grande paradoxo: por um lado, temos um vasto e complexo conhecimento teórico sobre a infância; mas por outro, encontramos dificuldades para lidar com populações infantis. Para Kramer (2006), é possível verificar ainda que persiste uma concepção universal de infância, baseada nos referenciais da criança burguesa, que rege as ações desenvolvidas pelos adultos para com as crianças, deixando assim de considerar suas produções e sempre silenciando suas manifestações.

Sarmiento (2008) destaca que se torna necessário compreender a Educação Infantil como um espaço e tempo de formação cultural, de aquisição e construção de conhecimentos, valorizando assim a criança e os contextos sociais no qual ela está inserida.

Ressaltamos a importância da contribuição desses estudiosos da Educação, pois foi a partir de seus estudos que o desenvolvimento e as potencialidades das crianças foram reconhecidos. Evidenciamos também que é necessário compreender

a criança não mais como um ser passivo, mas sim como um indivíduo extremamente ativo. Conhecer as particularidades e respeitar o processo maturacional de cada criança é o grande desafio enfrentado por professores. A Educação Infantil é consolidada como um direito da criança e conhecer a história de como foi constituída e das políticas públicas na área facilita a compreensão sobre o percurso percorrido até a atualidade.

Segundo Oliveira (2011), no que se refere à educação da criança pequena em creches e pré-escolas, as práticas educativas e os conceitos básicos foram constituídos no decorrer de situações sociais, gerando a necessidade de regulamentações e leis como parte de políticas públicas historicamente elaboradas.

O surgimento da Educação Infantil teve sua origem atrelada à Revolução Industrial, mais especificamente com a educação não formal, assim chamada na Europa, no século XVIII. As crianças vindas de várias famílias eram abrigadas e ficavam aos cuidados de uma "guardiã" que as protegia e alimentava para que suas mães pudessem trabalhar como operárias nas indústrias que despontavam, principalmente na França e Inglaterra. Esse tipo de atendimento deu início ao que seria denominado de creche, para abrigar os filhos dos trabalhadores.

De acordo com Oliveira (2011, p.58):

O termo francês *crèche* equivale a manjedoura, presépio. O termo italiano *asilo nido* indica um ninho que abriga. "Escola materna" foi outra designação usada para referir-se ao atendimento de guarda e educação fora da família a crianças pequenas.

Ainda segunda a autora, como alternativa para atender os desfavorecidos, foi criada a "Roda de Expostos", onde as crianças eram abandonadas pelas mães em um dispositivo de cilindro oco de madeira, giratório, construído em muros de igrejas ou hospitais de caridade que permitiam que os bebês fossem neles deixados, sem que a mãe fosse identificada. A responsabilidade por esse recolhimento ficava a cargo de entidades religiosas, que procuravam fazer com que as crianças ali deixadas fossem conduzidas a um ofício, quando crescessem.

Nesta perspectiva, Drouet (1990, p.21) reforça o surgimento das creches:

Com a Primeira Guerra Mundial, a necessidade de creches aumentou muito, tanto na Europa quanto na América, pois era

cada vez maior o número de mulheres trabalhando na indústria em substituição aos homens que se alistavam. Havia, além disso, o problema dos órfãos de guerra que necessitavam de atendimento em tempo integral. As creches públicas não conseguiam mais abrigar todas as crianças, de modo que foram surgindo aos poucos berçários e creches particulares, que só a partir do final da Segunda Guerra Mundial começaram a ser regulamentados e registrados, passando a receber inspeções periódicas.

Segundo Oliveira (2011), até o século XIX não existia o que chamamos de educação infantil, expressão que surgiu somente após a urbanização e com a expansão da escola obrigatória no Brasil. Drouet (1990) destaca que o jardim de infância de Frobel é o modelo de Educação Infantil mais próximo que conhecemos. No jardim, as educadoras eram como as jardineiras e as crianças, como as flores. Foi introduzido no Brasil no início do século XX, destinado à elite; enquanto que para as crianças de famílias mais humildes, eram disponibilizadas creches públicas e filantrópicas.

Segundo Kuhlmann (2004), no Brasil essa foi à realidade por um longo tempo, na qual as crianças de zero a seis anos eram agrupadas em instituições externas às famílias, como creches para as crianças de famílias das classes populares e os jardins de infância, para as crianças com mais condições financeiras. Com o passar do tempo surgiram os parques infantis e depois, os CERs<sup>16</sup>, numa visão assistencialista, voltada ao desenvolvimento físico, à higiene e à saúde das crianças.

Oliveira (2011) salienta:

[...] para os filhos dos operários era o ensino da obediência, da moralidade, da devoção e do valor do trabalho, sendo comuns propostas de atividades realizadas em grandes turmas, muitas delas com cerca de 200 crianças. Nas salas de asilo parisienses, que foram logo disseminadas pela Europa e chegavam até a Rússia, era frequente que grupos de até cem crianças obedecessem a comandos dos adultos dados por apitos. Em que pese todo esse quadro, a favor dos pioneiros da educação infantil pode-se dizer que contribuíram para diminuir os índices de mortalidade entre as crianças.

A autora menciona que os objetivos da educação e as formas de efetivá-los não eram consensuais. Alguns setores das elites políticas dos países europeus

---

<sup>16</sup> Centro de Educação e Recreação

sustentavam que não é coerente para a sociedade como um todo que se educassem as crianças pobres, para as quais era proposto apenas o aprendizado de uma ocupação. Opondo-se a eles, alguns reformadores protestantes defendiam a educação como um direito universal.

Foi por meio da Constituição de 1988, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que o governo promoveu avanços na Educação Infantil. Na Constituição de 1988, reconheceu-se como direito da criança pequena o acesso à creche e à pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n. 8.069/julho de 1990, em seu artigo 54, determina que o Estado ofereça atendimento em creches e pré-escolas para crianças de 0 a 5 anos. A LDB n. 9394/1996 declara que a Educação Infantil se destina a crianças de 0 a 3 anos em creches e de 3 a 5 em pré-escolas, tornando-se parte integrante da Educação Básica brasileira. Assim, a Educação Infantil “tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade” (LDBEN, Art. 29).

Salientamos que, ao alterar os sistemas municipais de educação para reorganizar o atendimento às crianças de zero a seis anos e, conseqüentemente, reestruturar as propostas pedagógicas no atendimento a essas crianças, o MEC<sup>17</sup> e o CNE<sup>18</sup> publicaram em 1998, documentos para subsidiarem os sistemas municipais na implementação da educação infantil - o RCNEI<sup>19</sup> (BRASIL, 1998), considerado um documento que visa nortear as práticas pedagógicas e propor referências à educação das faixas etárias.

Com uma proposta que integra o "cuidar e o educar", apresenta avanço à valorização e à reflexão tanto da infância e seu desenvolvimento, quanto à formação específica dos profissionais responsáveis pela educação das crianças.

De acordo com Ricardi (2008, p.42):

Do ponto de vista da interpretação histórica, vem-se tentando superar a fragilidade da corriqueira e já tradicional polarização entre assistência e educação. Porém, sabemos que o surgimento da Educação Infantil nos remete ao fato de que ela surge com caráter apenas assistencialista e compensatório, serve por muito tempo para

---

<sup>17</sup> Ministério da Educação

<sup>18</sup> Conselho Nacional de Educação

<sup>19</sup> Referencial Curricular Nacional de Educação Infantil

escamotear a solução de problemas que não são de sua competência, abrindo precedentes para que sejam negligenciadas as reais necessidades da infância, tornando-se muitas vezes apenas um cabideiro de crianças.

Dessa maneira, ainda segundo a autora, a Educação Infantil busca redirecionar seu caráter que antes era apenas assistencialista (principalmente no trabalho em creches, área de inúmeras pessoas leigas e predominantemente femininas), por uma visão de cuidar e educar. Ela passa a ser entendida como uma ação indissociável, necessitando de uma abordagem integrada e coerente de uma política e serviços que incluem todas as crianças e seus familiares, independentemente do status profissional ou econômico. Os documentos oficiais brasileiros sobre a Educação Infantil evidenciam os esforços que vêm sendo realizados para aprimorar e aperfeiçoar a educação das crianças pequenas. O quadro 5, a seguir, apresenta esses documentos de uma forma temporal.

Quadro:5 Documentos principais para Educação Infantil

1988	Constituição Brasileira
1996	Estatuto da Criança e do Adolescente
1988	Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil
2000	Diretrizes Operacionais para Educação Infantil
2001	Plano Nacional de Educação
2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica
2005	Parâmetros Nacionais de infraestrutura para instituições de Educação Infantil
2006	Parâmetros Nacionais de qualidade para Educação Infantil
2009	Diretrizes Curriculares para Educação Infantil /Indicadores de qualidade
2013	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica.
2014	Plano Nacional de Educação 2014 – 2024
2017	Base Nacional Curricular Comum da Educação Infantil

Fonte: da autora (2017)

Entretanto, Brostolin e Rosa (2014, p.30) alertam que:

Mesmo com avanços significativos no campo da pedagogia da infância e na legislação, ainda somos surpreendidos com propostas que não são cabíveis no âmbito da Política Educacional, para esta faixa etária. Assim, se faz necessário edificar muitos consensos para enfrentar os desafios de ampliar e implementar as políticas para a educação das crianças de 0 a 6 anos.

É possível observar que nunca se voltou tanto o olhar para esse segmento quanto nos últimos anos e que a Educação Infantil vem sendo discutida como tema tanto pelas políticas públicas, como em espaços acadêmicos, nas instituições de atendimento e em outros lugares e momentos, na perspectiva de visibilizar a criança

como sujeito de direitos e, nesse prisma, é imprescindível mencionar que as instituições de Educação Infantil são contextos potenciais de desenvolvimento humano.

Pensando a Educação Infantil nesse contexto, é ali que a criança iniciará a sua vivência em comunidade, aprenderá a respeitar, a acolher, a celebrar a diversidade, a ver o mundo a partir do olhar do outro e traz a compreensão de outros espaços sociais que não os de convivência familiar. Ali ela terá a oportunidade de vivenciar práticas sociais que se aprendem através do conhecimento de outras culturas por meio da literatura, da música, da pintura, da dança e das tantas linguagens que ali são exploradas. (BROSTOLIN e ROSA 2014, p.30)

Em relação aos objetivos gerais e à função sociopolítica e pedagógica das instituições de Educação Infantil, as DCNEIs<sup>20</sup> incluem (Resolução CNE/CEB nº 05/09 artigo 7º):

a) Oferecer condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais; b) Assumir a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias; c) Possibilitar tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto à ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas; d) Promover a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância; e) Construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

É importante ressaltar o grande desafio enfrentado pela Educação Infantil em estruturar o fazer pedagógico que contemple tanto os saberes essenciais para o desenvolvimento da criança quanto os conhecimentos que precisam ser apropriados por elas.

Portanto, conhecer a história é fundamental para que possamos compreender e refletir todo um conjunto de propostas didático-pedagógicas que é apresentado contemporaneamente como um modelo de educação e de pedagogia. Segundo Kuhlmann (1998, p. 6), “quando se desvaloriza a história por ela se ocupar do que já passou, o risco está na ilusão de se inventar a roda novamente”. E parece que

---

<sup>20</sup> Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Infantil

expressões como “a instituição será educacional, agora se dará importância ao brinquedo e a brincadeira, agora se começará a atender as necessidades da criança” são novas descobertas, quando, “surpreendentemente, podem ser encontradas mesmo em textos de séculos atrás”. Neste contexto, Ricardi (2008, p.34) reforça:

Inúmeras pesquisas apontam que a Educação Infantil faz diferença na vida da criança pela possibilidade de garantia dos direitos à proteção contra maus-tratos, violência e discriminações; à provisão de alimentação, habitação, saúde, educação etc. e à participação social, acesso a produções culturais, expressão dos significados construídos nas relações que estabelece, partilha nas decisões que lhe afetam. Apontam ainda os benefícios da Educação Infantil tanto pessoais, quanto educacionais, econômicos e sociais. Por sua vez, as novas configurações da família e do trabalho, no mundo contemporâneo, têm tornado a frequência das crianças à Educação Infantil uma necessidade do grupo familiar e da própria criança de diferentes contextos e classes sociais.

Por esse motivo, a Educação Infantil não deve ser vista mais como um espaço apenas para deixar as crianças por um determinado momento. Como vimos, as instituições são indispensáveis à sociedade devido as suas contribuições no universo infantil, e o cuidar e o educar são indissociáveis nesta relação. Nesta perspectiva, defendemos que o espaço da Educação Infantil deve assegurar os direitos da criança, independente de gênero, classe social, etnia ou com algum tipo de deficiência, devendo sempre considerar a diversidade cultural.

## 2.2 CARACTERIZANDO O MOVIMENTO PARA AS CRIANÇAS PEQUENAS

Antes de entrarmos em questões interdisciplinares da prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil, faz-se necessário refletirmos sobre o que é o movimento para a criança e qual sua importância no contexto educacional. É difícil descrever uma criança sem mencionar a sua intensidade motora. Isso porque o movimento também é uma forma que ela tem de se comunicar com o mundo, de se relacionar, de compreender o meio, os outros e ela

mesma, adquirindo suas próprias experiências. É um mundo de grandes descobertas e o movimento é uma das formas de comunicação utilizada por elas.

Para Sayão (2002), a criança utiliza seu corpo e o movimento como forma para interagir com outras crianças e com o meio, produzindo culturas. Essas culturas estão embasadas em valores como a ludicidade, a criatividade em suas experiências com o movimento. A criança aprende a se movimentar primeiro, para somente depois, aprender a falar. Inicialmente, os bebês realizam várias ações exploratórias, como abrir e fechar as mãos, tentam alcançar algo pendurado no berço, balançam o corpo, pegam os pés, entre outros movimentos que permitem que o bebê descubra os limites e a unidade do próprio corpo. São conquistas importantes, do ponto de vista da consciência corporal, pois é pelas experiências que, com o passar do tempo, as crianças adquirem um maior controle sobre o seu corpo e se apropriam das possibilidades de interação com o mundo.

De acordo com Garanhani (2002, p.109), é por meio do movimento que as crianças pequenas encontram um meio para o aprendizado, entendendo as relações de dimensão, distância, tempo, peso, tamanho, posição, forma e linguagem simbólica, além de estimularem o desenvolvimento neuropsicomotor. O movimento constitui a matriz básica da aprendizagem da criança, afinal, “a criança transforma em símbolo aquilo que pode experimentar corporalmente, e seu pensamento se constrói, primeiramente, sob a forma de ação”. Ou seja, a criança necessita vivenciar, agir, movimentar-se para poder conhecer e compreender os significados presentes no seu meio.

Segundo Rabinovich (2007,p. 27),

O corpo é o primeiro instrumento de pensamento da criança no seu diálogo com o mundo. A criança investe em situações significativas e, nesta fase da infância, o significado depende, sobretudo, da ação corporal. Entre os sinais gráficos da língua escrita e um mundo concreto existe um mediador, muitas vezes esquecido, que é a ação corporal.

Freire (1994) ressalta a importância da “Educação Corporal” em situações de jogo, brinquedo e brincadeiras diversas, em que se respeite sempre a bagagem cultural de cada criança, pois são as atividades lúdicas que possibilitam o desenvolvimento e o relacionamento da criança com o mundo. De acordo com Garanhani (2002), essas reflexões nos levam a (re)pensar uma concepção de

Educação Infantil que valorize a movimentação da criança, não somente como uma necessidade física e motora do desenvolvimento infantil, mas também como uma capacidade expressiva e intencional.

Segundo as análises de Rabinovich (2007), o movimento humano é a parte ampla e significativa do comportamento do ser humano; a unidade básica do movimento é denominada de habilidade psicomotora. As habilidades básicas são: a locomoção, a manipulação e o equilíbrio, que interagem com a organização do esquema corporal, a estruturação espacial e a orientação temporal. Na infância, os movimentos básicos das crianças são chamados de espontâneos ou naturais, como andar, correr, saltar, saltitar, lançar, rolar, rastejar, engatinhar, rolar, entre outros relacionados ao movimento da cabeça, pescoço, mãos e pés. É por meio desta movimentação que as crianças desenvolvem suas aptidões perceptivas, espaciais e temporais.

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil sustenta que o movimento é um importante elemento para o desenvolvimento da cultura humana. Ao se movimentarem, as crianças expressam sentimentos, emoções e pensamentos, ampliando as possibilidades de aprendizagem.

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; - Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades; - Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

O documento exalta o brincar como um eixo no qual a criança imita situações conhecidas e cria o novo. À medida que reconstrói cenários para que sua fantasia se aproxime ou se distancie da realidade e do contato com outras crianças, estimula a formação da cultura infantil. Isso faz com que a criança compreenda que o movimento está relacionado à construção do universo infantil, sendo necessário superar a ideia de que o movimento atrapalha a concentração e o entendimento das crianças.

Ressaltamos que, na Educação Infantil, o cuidar e o educar relacionam-se de maneira indissociável e que as instituições são responsáveis por promover o maior número possível de experiências, ampliando o conhecimento e auxiliando na construção da identidade pessoal e social. Compartilhando os pensamentos de Rabinovich (2007), crianças estáticas, sentadas ou em fila, apenas reproduzindo conhecimentos, não se encaixam mais no ambiente do século XXI. Entendemos que um grupo considerado comportado não é aquele que se mantém calado, mas sim, aqueles que se encontram envolvidos com as atividades propostas, mostrando suas possibilidades de criar e construir seus próprios conhecimentos.

De acordo com Oliveira (2011, p.151), é por meio da maturação do sistema nervoso e pelas diversas situações cotidianas, que as crianças desenvolvem seu corpo e conhecem os movimentos que eles podem realizar.

Os mecanismos que usam para orientar o tronco e as mãos em relação a um estímulo visual, por exemplo, são complexos e acionados à medida que ela manipula e encaixa objetos, lança-os longe e recupera, os empurram e puxa, prende e solta. Locomove-se, assume posturas e se expressa por gestos, que são cada vez mais ampliados.

Para Freire (1994, p.17), “O conhecimento do mundo da criança nesse período depende das relações que ela vai estabelecendo com os outros e com as coisas”. Assim, é ressaltada a importância do brincar, pois brincando as crianças amadurecem e aprimoram habilidades necessárias para seu desenvolvimento. Ao falar de movimento, Freire (1994) apresenta uma diferenciação entre educação do movimento e educação pelo movimento, no qual, a primeira seria uma espécie de aquisição de movimentos de forma sistematizada, coordenada e imposta pelo meio, seja dentro ou fora da escola. Já a educação pelo movimento estaria relacionada ao aumento do grau de complexidade dele, partindo dos básicos até chegar aos mais complexos, alcançando assim o desenvolvimento não apenas das habilidades motoras, mas também o desenvolvimento social e intelectual.

No entendimento de Oliveira (2011, p. 152), a motricidade também se desenvolve por meio da manipulação de objetos de diferentes formas, cores, volumes, pesos e texturas. A colocação de objetos em diversas superfícies proporciona à criança o trabalho de diversos segmentos corporais, como as

contrações musculares de diferentes intensidades. “E nesse esforço ela se desenvolve”.

Garanhani (2002, p.118) afirma que o “movimento corporal da criança não é somente uma necessidade para o seu desenvolvimento físico-motor, mas também um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural”. E esta união pode e deve ser articulada com as outras áreas do conhecimento às quais a criança está sujeita na atual Educação Infantil.

Evidenciamos que essa relação da importância do movimento para o desenvolvimento infantil não é nada recente. Conforme já dissemos anteriormente, estudiosos como Comênio, Rousseau, Decroly, Froebel e Montessori, entre outros, que foram os precursores da Educação Infantil, embora houvesse diferenças de propostas, tinham em comum um olhar voltado para a criança, dando ênfase ao movimento, seja como forma de brincadeira/jogo ou de uma maneira mais livre.

De forma a unir os modelos propostos e visualizar a importância do brincar e do movimento para os estudiosos da Educação, foi criado o quadro 6:

Quadro 6: Relação do movimento com propostas educacionais.

<b>AUTORES</b>	<b>ANO</b>	<b>O MOVIMENTO</b>
Comênio	(1592 - 1670)	- Impressões sensoriais com manuseio de objetos. - Exploração do mundo do brincar (educação pelos sentidos)
Rousseau	(1712 - 1778)	- Ressaltava que a criança deveria aprender por meio da experiência, de atividades práticas, da observação, da livre movimentação, de formas diferentes de contato com a realidade.
Froebel	(1782 - 1852)	- Preconizava uma autoeducação pelo jogo e pelo manuseio de objetos e a participação em atividades diversas de livre expressão.
Decroly	(1871-1932)	- Considerava como fundamental o trabalhar em sociedade, descansar e participar de atividade recreativa.
Montessori	(1879 - 1952)	- Elaboração e exploração de material sensorial ao alcance da criança com objetivos educacionais.
Piaget	(1896 - 1980)	- Considerava que o jogo é essencial na vida da criança
Freinet	(1896 – 1966)	- As atividades manuais e intelectuais e a criação de trabalho-jogo auxiliavam no desenvolvimento.
Vygotsky	(1896 – 1934)	- Quando a criança brinca ela cria uma situação imaginária com regras próprias.

Fonte: Oliveira (2011)

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem estar atentas para respeitar, compreender e acolher o universo cultural infantil, proporcionando acesso a outras

formas de produzir conhecimento que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. Entretanto, é importante ressaltar o entendimento de que, o corpo fala, cria e aprende com o movimento, expressando-se por meio de gestos, que são ricos de sentidos e de intencionalidades. Assim, o movimento para a criança pequena é fundamental e as brincadeiras podem ser consideradas como um momento interdisciplinar, por ser possível influenciar diretamente seu desenvolvimento, pois enquanto a criança brinca, ela explora espaços e relações e com isso adquire conceitos e valores.

Nesta perspectiva, salientamos que o movimento não se relaciona apenas ao desenvolvimento do corpo, mas a todas as atividades como pensar, a resolução de problemas, a criatividade, a criticidade e outras habilidades importantes para a vida da criança. E a Educação Física, dentro do contexto da Educação Infantil, pode proporcionar inúmeras possibilidades de experimentação do movimento, desde que o profissional compreenda tais necessidades e trabalhe nesta perspectiva.

### 2.3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Antes de falarmos sobre a prática pedagógica propriamente dita é necessário direcionar o olhar para a formação do professor de Educação Física Infantil. Rangel e Darido (2010) ressaltam que a história de vida molda a personalidade do professor, a qual incide na formação que obteve ao longo dos anos. São influências da família, da igreja, dos amigos e até mesmo de professores. Isso explica, por que graduandos de uma mesma turma, que obtiveram a mesma formação, ministram aulas diferentes.

Mas a prática profissional não para por aí. Ela é adquirida também todos os dias, ou seja, enquanto ensinamos, damos aulas, ministramos um conteúdo, estamos também aprendendo. E isto acontecerá todos os dias, mesmo para os que já estiverem próximos a aposentadoria. É fácil entender este fato se pensarmos que esta é uma profissão onde convivemos com várias pessoas. Um professor de escola fundamental, por exemplo, pode conviver com até seis turmas em meio período. Se estas turmas tiverem uma média de 35 crianças, ele conviverá com 210 crianças em apenas cinco horas, cada uma com características e personalidades diferentes que,

certamente, lhe ensinarão alguma coisa sobre sua forma de trabalhar. (RANGEL e DARIDO, 2010, p. 7)

Os autores explicam que, notadamente, quando um professor de Educação Física entra na escola e as crianças os veem, provocam um grande alvoroço, demonstram-se inquietos diante da presença. Mas também afirmam que a profissão não é um mar de rosas constante. Durante os estágios obrigatórios ou após formar e assumir uma turma, o recém-formado se depara com a complexidade da realidade e vários problemas serão enfrentados, exigindo discernimento e calma para enfrentar.

Rangel e Darido (2010, p. 2) levantam ainda uma questão de extrema pertinência: Mas qual a importância da Educação Física na Educação Infantil? E para responder esta pergunta, recorremos a um recorte utilizando algumas respostas apresentadas pelos autores em suas dissertações e teses que foram lidas na elaboração do estado do conhecimento. Arantes (2003, p.47) ressalta que a entrada do profissional de Educação Física na pré-escola é prevista como a elaboração de atividades físicas e artísticas, conduzidas sempre à exploração máxima desses recursos como instrumentos do desenvolvimento global da personalidade.

Para Silva (2007, p.18), a Educação Física como disciplina na Educação Infantil é autorizada a funcionar assumindo o papel de instrumentalizar o “aspecto motor” que, por sua vez, levaria a uma melhoria no “aspecto cognitivo” da criança. De um lado, temos como tributária dessa perspectiva, a psicomotricidade e a teoria do desenvolvimento/aprendizagem. De outro, temos a recreação, que prioriza as atividades “espontâneas” com fim em si mesma, e sem a participação articulada e efetiva do professor. Especificamente, com relação à Educação Física infantil, até o momento, são poucos e ainda incipientes os trabalhos publicados no Brasil que buscaram superar a perspectiva tradicional da Educação Física.

Para Quaranta (2015, p.63), a inserção da Educação Física nas escolas não se deu pelo pensar pedagógico, pelas possibilidades que ela poderia trazer para aqueles que dela usufríssem. Martins (2017, p. 41), em seu trabalho, afirma que a Educação Física foi incorporada à grade curricular dos CEINFs de Campo Grande, MS, como forma de ampliar as possibilidades de trabalho com a motricidade e

acontecem de acordo com o cronograma e com a rotina de cada turma, sempre respeitando os horários do sono, alimentação e banho. Rocha (2011, p. 87) ressalta que fica a ideia de que a construção de uma Educação Infantil de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas carece de uma reflexão crítica acerca do que queremos da presença da Educação Física nesse segmento de ensino. Isso está em concordância com o que afirma Berwangner (2011), em que reiteramos assim como a autora, que o entendimento de movimento humano não se restringe como propriedade exclusiva da Educação Física, e nem pode ser concebido na Educação Infantil como conhecimento exclusivo do profissional de Educação Física.

Todavia, a Educação Física aparece como área do conhecimento que promove inúmeras discussões e instiga reflexões pertinentes acerca das variadas possibilidades de utilização do corpo em movimento na Educação Infantil. Ao analisarmos as singularidades do universo infantil, Ayoub (2001, p.57) propõe que as aulas de Educação Física no contexto educacional, sejam configuradas “como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando nessa linguagem”.

Contudo, a história da inserção da Educação Física na Educação Infantil foi contada, por meio da dissertação de mestrado de Sayão (1996), que buscou referências não apenas nos documentos, mas principalmente nos relatos das professoras que fizeram parte do processo. Nesse sentido, decorridos 21 anos desde o seu trabalho inicial, tivemos avanços no debate, principalmente referentes à aproximação da Educação Física à Educação Infantil, mas as discussões em torno do consolidar-se como disciplina ou atividade continuam.

A esse respeito, são várias as discussões em torno da Educação Física na Educação Infantil, principalmente depois da publicação da LDB<sup>21</sup> n. 9.394/96), estabelecendo no Art.26, § 3º que “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar”.

De acordo com Ayoub (2001, p. 53),

---

<sup>21</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

Podemos considerar que a sua inserção curricular no contexto da educação infantil significou um avanço para a educação física. No entanto, sabemos que a construção de uma educação pública, democrática e de qualidade, da qual a educação física seja parte integrante, não depende exclusivamente de leis, mas também, e fundamentalmente, de políticas e ações governamentais que garantam as condições objetivas para a sua concretização. Nesse sentido, ainda temos muito o quê refletir a respeito do espaço da educação física na educação infantil.

A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil é essencial, visto que, como já mencionado, a criança pequena comunica-se e aprende por meio de seu corpo, e por esse motivo, a Educação Física assume um papel primordial no desenvolvimento da criança, por ter como objeto de estudo o movimento humano. Porém, esse movimento humano não deve ser compreendido apenas como um simples deslocamento, e sim como uma interação com o aprendizado, que pode ocorrer por meio de um jogo, uma brincadeira, um esporte, uma expressão, um ritmo, entre outros, não se restringindo apenas às aulas de Educação Física.

Falar da Educação Física no âmbito da Educação Infantil é de certo modo, um desafio, pela maneira como essa fase escolar historicamente se organizou e está organizada. Atualmente, existem propostas nacionais para orientar o trabalho pedagógico na Educação Infantil, que se configura como o RCNEI<sup>22</sup> e a BNCC<sup>23</sup>, que foram desenvolvidos para servir como um norteador de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações pedagógicas didáticas para a Educação Infantil. Assim, esses documentos visam a contribuir para a melhoria da qualidade, do cuidado e da educação para as crianças de zero a seis anos de idade, bem como para o aperfeiçoamento e qualificação dos professores. Porém, em nenhum dos documentos oficiais a Educação Física, apesar de ser componente obrigatório da Educação Básica, é mencionada.

O RCNEI (1998) expressa de forma clara uma valorização do corpo e do movimento por meio da utilização do termo “movimento” em um eixo de trabalho no âmbito da experiência como “conhecimento do mundo”. Nesse sentido, dentre os

---

<sup>22</sup> Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

<sup>23</sup> Base Nacional Comum Curricular

objetivos gerais estabelecidos pelo RCNEI (1998), no que se refere ao corpo e movimento, encontramos:

Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;

Brincar, expressando emoções, sentimento, pensamentos, desejos e necessidades;

Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva (BRASIL, 1998, p. 63).

Na BNCC (2017, p. 37), o movimento também é apresentado como essencial nessa etapa educacional, sendo mencionado dentro dos campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos: Com o corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, [...]. Na Educação Infantil, o corpo das crianças 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. 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.).

Diante disso, mesmo havendo uma valorização do movimento, a expressão “Educação Física” não está presente nos documentos em vigor que apresentam as orientações curriculares para a Educação Infantil. Então, fica a ideia de que a construção de uma Educação Infantil de qualidade, da qual a Educação Física seja parte integrante, não deva depender exclusivamente de leis, mas da reflexão sobre as contribuições que essa área em diálogo com as demais áreas de conhecimento

pode proporcionar às crianças. Por esse motivo, nossa discussão caminha muito mais relacionada à prática interdisciplinar da Educação Física na Educação Infantil, do que na direção de dimensionar o lugar, ou o não lugar, da Educação Física na Educação Infantil.

Martins (2017) menciona que nas aulas de Educação Física as atividades são desenvolvidas essencialmente por meio de brincadeiras e jogos, constituindo momentos de intensa troca de conhecimentos entre seus pares e entre crianças e o adulto, no caso, o professor, sendo, portanto, essencial para o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Sendo assim, almejamos que a prática pedagógica do professor de Educação Física seja recheada de sentidos e significados e que cada ação motora se relacione com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais.

Rabinovich (2007, p. 76) afirma que:

A organização dos conteúdos da área de Educação Física deve sempre respeitar as diferentes capacidades das crianças, nas diferentes faixas etárias, envolvendo uma multiplicidade de experiências corporais, a fim de que a criança se sinta motivada em participar da aula, superando possíveis desafios que surgirão no decorrer dos planejamentos.

Ainda de acordo com a autora, as aulas de Educação Física não devem apenas visar os aspectos motores, mas sim promover a construção do conhecimento de forma global, criativa e sem estereótipos, buscando sempre respeitar o nível de maturação e experiência, que varia de criança para criança. Não é possível adotar uma única forma de pular corda, nem tão pouco de lançar uma bola, de fazer um equilíbrio, deve-se oportunizar a participação de todos, sem seleção e nem exclusão.

Ressaltamos que, por meio de aprendizagens diversificadas envolvidas por situações de interações, o aprendizado pode ocorrer de maneira mais prazerosa, durante uma brincadeira por meio de situações pedagógicas intencionais. Entendemos desta maneira, que as crianças devem ser estimuladas a terem autonomia para criar e utilizar a imaginação, sempre fugindo do estereótipo, lembrando que as brincadeiras corporais proporcionam ótimas situações para construir o respeito a regras, a desenvolver atitudes de cooperação e respeito com os colegas.

Soares et al (2009) afirmam que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como o jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. De acordo com Palma, Oliveira e Palma (2010), a compreensão de sua motricidade pela criança deve estar sempre em evidência nas ações dos professores de Educação Física. Ressaltam ainda que a ação motora está presente na vida do ser humano e todas as manifestações corporais humanas são concretizadas pelas suas operações motoras, sendo estas a interação entre o fazer, o saber-fazer, os seus efeitos, as relações e as coordenadas promovidas por aqueles que fazem. Tal processo possibilita a tomada de consciência, pelas crianças, dos sistemas de significação nos quais suas ações estão inseridas:

As aulas de Educação Física devem ser entendidas como espaços concretos para a construção da compreensão da motricidade humana, através da produção de abstrações pela criança, relacionadas à generalização e esta aos processos de pensamento. Assim a motricidade humana não pode ter um sentido repetitivo, compensatório ou preparatório, tampouco pode ter marcas atléticas a alcançar. Deve ser compreendida pelo professor como uma manifestação viva e complexa da corporeidade. (PALMA, OLIVEIRA, PALMA 2010, p.54)

Gallardo, Oliveira e Aravena (1998) explicam que as crianças vivem tudo intensamente e se suas experiências motoras forem enriquecidas de possibilidades, seu desenvolvimento cognitivo será amplamente favorecido, possibilitando a construção de conhecimentos e a aplicação em diferentes situações e experiências da vida. Sendo assim, ainda segundo os autores, a Educação Física tem as mesmas metas que qualquer outra disciplina do currículo, ou seja, possibilitar o desenvolvimento do potencial humano. Sua maior especificidade é a busca de possibilidades lúdicas, expressivas e comunicativas da cultura corporal.

Palma, Oliveira e Palma (2010) apresentam como a Educação Física pode ser pensada e organizada com relação à seleção de conteúdos na Educação Infantil. Os objetivos estão organizados e indicados como referências para as ações docentes, estabelecendo uma orientação das práticas pedagógicas.

NÚCLEOS	OBJETIVOS
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com os objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Possibilitar a vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a experiência do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar situações que promovam a compreensão dos aspectos relacionados à higiene e a saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.

Fonte: Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 61)

A forma de distribuição dos objetivos da prática pedagógica do professor de Educação Física pode facilitar um pensar de forma interdisciplinar, ressaltando que o movimento sempre deve estar em evidência e o olhar para a criança e o movimento não deve ser distanciados. Ainda de acordo com os autores, é necessário que os professores considerem que cada criança possui uma história de vida diferente, composta por valores diferentes, com vivências de movimentos diferentes, mas com possibilidades similares para construir sua motricidade.

Nesta perspectiva, Sayão (2002), descreve que no desenvolvimento do trabalho pedagógico, as crianças passem a ser ouvidas nas aulas, tendo desta maneira, protagonismo no processo de ensino-aprendizagem. Na busca de um olhar que contemple a necessidade de ouvir as crianças, encontramos a Sociologia da Infância, que de acordo com Corsaro (2011, p.31), inaugurou uma nova forma de ver as crianças, passando a considerá-las como sujeitos produtores de culturas, que se apropriam “criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações”.

A Sociologia da Infância é um campo teórico novo, apresentando novas perspectivas a respeito da infância e do desenvolvimento das crianças na sociedade. De maneira geral, busca compreender o universo infantil por meio do entendimento de que as crianças são sujeitos ativos, socializadores, pensantes, que interagem, falam, sentem produzem cultura e por esses motivos, precisam ser respeitadas e ouvidas.

Na prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil, o jogo, como uma das principais linguagens da criança e infância, parece se constituir como uma perspectiva teórico-metodológica que melhor atende às demandas das crianças. Isso porque, como já mencionado anteriormente, possui uma lógica que permite associar interesses e necessidades no âmbito escolar, respeitando o protagonismo cultural e social, pois se trata de uma manifestação cultural popular e que já é apropriado. Ens e Garanhani (2013, p. 66) destacam que:

A criança pensada na Sociologia da Infância é um ser ativo, participante, ator e autor de suas ações, inserida num contexto social, cultural e relacional. Por isso, pode e deve ser estudada por seus próprios méritos, e não indiretamente por meio de categorias da sociedade.

Os autores reconhecem, assim, como são preciosas e essenciais as contribuições desse olhar da Sociologia da Infância na prática pedagógica na Educação Infantil. Isso que vai ao encontro do pensamento de Corsaro (2011, p.31), quando afirma que “as teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pelas crianças”.

Nesta perspectiva e com base no que foi exposto até o presente momento, surgem algumas indagações como: É possível pensar em um planejamento e executar de maneira que não se paute apenas em uma organização disciplinar, com horários pré-determinados para aulas específicas? Como é uma prática pedagógica interdisciplinar com crianças de zero a seis anos em instituições sem a determinação de conhecimentos fixos por áreas? Isso seria de fato possível?

Sayão (1999, p.233) destaca que:

As crianças, mesmo as menores, são sujeitos detentores de uma cultura que é peculiar de sua fase. Esta cultura infantil se expressa pelo brincar, pelo faz-de-conta, pelos jogos, pela imitação e por sua inconfundível capacidade de criar ritmos e movimentos. Isso confere a elas o estatuto de sujeitos históricos-culturais que, em relação com outras crianças e com os adultos, criam e recriam suas linguagens de movimentos e conseqüentemente, a cultura.

Nunes e Ferreira Neto (2012, p. 498) ressaltam que, analisando a estrutura curricular da Educação Infantil, é possível perceber que a fragmentação desse trabalho não ocorre apenas com a presença de professores denominados

especialistas (Educação Física). De acordo com os autores, a própria organização das instituições é construída com base em fragmentações, em uma rotina que determina um tempo específico em horário escolar para cada espaço da instituição, tais como: hora da entrada, saída, lanche, brincadeiras pátio e até mesmo uso da sala de vídeo. Nesse sentido, como não levar em consideração que em um determinado momento as crianças querem sair para beber água, conversar, brincar no pátio, ou brincar de outra coisa, ou melhor, criar suas próprias brincadeiras? E por que não? Comungando das indagações dos autores, por que o trabalho na Educação Infantil precisa funcionar de maneira escolarizante?

Compreendemos também que a inserção do professor de Educação Física se faz relevante pela oportunidade pedagógica e política de promover experiências motoras para crianças. Nesse caso, o profissional de Educação Física tem um conhecimento mais específico da linguagem corporal. É quem aborda essa linguagem numa relação com a experimentação, o desafio, a superação de limites, tudo por meio de vivências motoras, como jogos, brincadeiras, danças, atividades cênicas e outras práticas de movimentação corporal.

Com relação à configuração curricular na Educação Infantil, Sayão (1996) explica que existem modelos diferenciados, sistematizados que oscilam com maior ou menor número de disciplinas, que incluem ou não a divisão disciplinar.

No caso brasileiro, diferentes enfoques têm sido dados à organização curricular da educação de zero a seis anos. Especialmente, no caso da Pré-Escola há uma oscilação entre uma organização mais próxima da pedagogia espontaneísta, permitindo brincadeiras livres, onde a criança é o centro do processo e ou um mero observador e uma organização do currículo preparatório para a 1ª série e, portanto, mais próximo da estrutura disciplinar. Neste caso, há uma aproximação bastante grande em relação modelo escolar onde se encontra a existência de diversas disciplinas tal qual existem na escola. É o caso, por exemplo da Educação Física, da Arte-Educação, da Música, do Teatro. (SAYÃO 1996, p.)

Ressaltamos que este segundo modelo exige a presença de “especialistas”, fato que é alvo de grandes questionamentos, pois a presença de “especialistas” na organização curricular é sinônimo de uma concepção fragmentada do conhecimento. Com relação ao currículo, Kramer (1999, p.73) entende que “as atividades de artes, música e Educação Física são parte do currículo, não se

justificando a presença de "especialistas" o que frequentemente acaba por fragmentar o trabalho pedagógico". Porém, acrescenta que:

No caso de haver necessidade de se contratar esses "especialistas", é imprescindível que haja integração constante entre eles e os demais membros da equipe pedagógica, de forma a garantir o desenvolvimento dos temas geradores, a continuidade do trabalho pedagógico e o alcance de seus objetivos.

Nesta perspectiva, Ayoub (2005, p.144) afirma que:

[...] ponderar que a presença ou a ausência de especialistas em Educação Física, por si só, não garante a fragmentação ou a integração das ações pedagógicas na Educação Infantil. Mesmo sem a figura da/o especialista em creches e pré-escolas observamos posturas que conduzem à dicotomização e à fragmentação das práticas educativas.

Entendemos que não é a presença do professor de Educação Física que provoca a fragmentação na Educação Infantil, mas sim a falta de diálogo entre os professores no momento da elaboração de suas aulas. Portanto, é a partir desse contexto que acreditamos que a Educação Física na Educação Infantil tem grandes contribuições a oferecer, numa perspectiva de uma prática pedagógica interdisciplinar.

Todavia, não temos o interesse em debater sobre se deveria ou não ter o professor de Educação Física na Educação Infantil, muito menos se a atuação é melhor ou pior do que um professor polivalente, compreendendo que isso seria um debate improdutivo, pois a Educação Infantil ainda é um campo em construção. A reflexão é a respeito da prática pedagógica do professor de Educação Física relacionada à interdisciplinaridade, buscando também ressaltar o entendimento por movimento, superando o conhecimento apenas como mero deslocamento no espaço. Por esse motivo, existe a necessidade de se aprofundar no entendimento sobre a interdisciplinaridade.

#### 2.4 A INTERDISCIPLINARIDADE: ENTRE POSSIBILIDADES E DESAFIOS

De acordo com Fazenda (1994), em meados da década de 60, surgiu na França e na Itália a interdisciplinaridade, em um período marcado pelos movimentos estudantis que reivindicavam um ensino mais sintonizado com as grandes questões de ordem social, política e econômica da época. No Brasil, a interdisciplinaridade chegou no final da década de 60 e exerceu influência na elaboração da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se intensificado tanto na LDB nº 9.394/96 quanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

Spindola, (2008) ressalta que no final do século XX surgiu à necessidade de mudanças nos métodos de ensino, visualizando práticas interdisciplinares. Devido aos novos processos de especialização do saber, a interdisciplinaridade mostrou-se como uma ferramenta pedagógica para se compartilhar as relações nas mais diferentes áreas do conhecimento:

A transversalidade e interdisciplinaridade se fundamentam na crítica de uma concepção de conhecimento que toma a realidade como um conjunto de dados estáveis, sujeitos a um ato de conhecer isento e distanciado. Ambas apontam à complexidade do real e a necessidade de se considerar a teia de relações entre os seus diferentes e contraditórios aspectos. Mas diferem uma da outra, uma vez que a interdisciplinaridade refere-se a uma abordagem epistemológica dos objetos de conhecimento, enquanto a transversalidade diz respeito principalmente à dimensão da didática. (BRASIL, 1998).

Fazenda (1995), ao analisar o histórico das discussões acerca da definição de interdisciplinaridade, afirma que em 1969, estudiosos do assunto, provenientes da Alemanha, França e Grã-Bretanha, concluíram que havia uma falta de precisão terminológica deste termo:

A interdisciplinaridade perpassa todos os elementos do conhecimento, pressupondo a integração entre eles. Porém, é errado concluir que ela é só isso. A interdisciplinaridade está marcada por um movimento ininterrupto, criando ou recriando outros pontos para discussão. Já na ideia de integração, apesar do seu valor, trabalha-se sempre os mesmos pontos, sem a possibilidade de serem reinventados. Busca-se novas combinações e aprofundamento sempre dentro de um mesmo grupo de informações". (FAZENDA, 1994, p. 71).

Spindola (2008) afirma que na perspectiva educativa mais humanista, devemos considerar as implicações econômicas, políticas e culturais como forma de reconstrução do homem como ser integral, e não de maneira fragmentada. Na

escola, a interdisciplinaridade se resume à prática de interação entre os componentes do currículo, sendo uma estratégia pedagógica que assegura às crianças a compreensão dos fenômenos naturais e sociais. Ao remeter o conhecimento escolar aos contextos naturais e sociais, torna-se necessário relacionar o lugar de onde foi extraído com o local onde será aplicado e a instituição educativa deve fornecer às crianças as ferramentas mentais para a compreensão e a ação.

De acordo com Xavier e Teno (2015), a ideia de fragmentação do saber proposta durante o período moderno por Galilei (1564-1642) e Descartes (1596-1650), facilitava a compreensão do conhecimento científico, orientando assim a elaboração dos currículos básicos em certo número de disciplinas, considerando indispensável a construção do saber escolar.

Nesta perspectiva, a disciplina é entendida como uma maneira de organizar e delimitar conhecimentos que serão apresentados às crianças. Entretanto, tal simplificação complicou a compreensão de fenômenos mais complexos. Segundo os autores, o caráter disciplinar do ensino acabou por dificultar a aprendizagem das crianças, uma vez que não visa à solução de problemas e o estabelecimento de relações entre fatos e conceitos. Isso evidencia a necessidade de romper com essa fragmentação, mostrando as correlações existentes entre os saberes, pois, caso contrário, será sempre ineficiente e insuficiente para os cidadãos do futuro.

Dessa maneira, entendemos que o currículo por atividades se distancia do exercício interdisciplinar, mesmo que haja a intenção de aproximar os objetivos como forma de integração. Esse afastamento pode se dar por uma questão de atitude dos professores na condução e articulação da prática descontextualizada da vida cotidiana, de vivências e atividades junto às crianças.

Para Japiassu (1976), várias concepções buscam tornar possível a interdisciplinaridade na escola, buscando favorecer um religamento das fronteiras entre as disciplinas ou conhecimentos, permitindo que o conhecimento ocorra de forma mais harmoniosa. Fazenda (1994), ressaltando que há mais de trinta anos estuda a interdisciplinaridade, elenca alguns fundamentos essenciais que auxiliam na compreensão de uma prática docente interdisciplinar: a dialética, a memória, a parceria, a sala de aula interdisciplinar e os projetos interdisciplinares.

A autora afirma que existem três momentos distintos na trajetória da interdisciplinaridade: o primeiro, na década de 1970, considerado o momento da definição; o segundo, nos anos 80, quando ocorre a explicação do método; e o terceiro, na década de 1990, com a construção da teoria. Nos três momentos é evidenciada a preocupação com a fragmentação dos conhecimentos e o esforço de buscar caminhos que possibilitem a integração entre os saberes. A autora ainda chama a atenção para os equívocos de alguns profissionais, ao afirmarem realizar projetos interdisciplinares, mas não o fazem de maneira correta e consciente, pois todo o trabalho do gênero deve ir além de simplesmente misturar intuitivamente as disciplinas.

Pensar em processo complexo interdisciplinar em educação é gerenciar o currículo escolar. De acordo com Fazenda (2003, p. 72), isso seria um dos modos de se conseguir uma visão mais ampla e adequada da realidade e permitir superar os limites naturais de cada campo de saber, ou seja, “o conhecimento interdisciplinar busca a totalidade do conhecimento e respeita as especificidades das disciplinas”. Para efetivar a prática interdisciplinar, segundo a autora, é importante observar os níveis da interdisciplinaridade escolar, que são: o *currículo*, a *didática* e a *pedagógica*.

O *nível curricular* requer, de preferência, a incorporação de conhecimentos dentro de um conjunto e a colaboração de diferentes disciplinas em termos de igualdade, complementaridade e interdependência quanto às contribuições que podem proporcionar. No nível interdisciplinaridade *didática*, o planejamento, a organização e a avaliação da ação educativa asseguram a função mediadora entre os planos curriculares (plano de ensino) e pedagógicos (plano de aula). Na dialética entre o planejamento curricular e o planejamento da aula é que se encontram os modelos didáticos interdisciplinares. Já o nível da interdisciplinaridade *pedagógica* resulta do trabalho preliminarmente interdisciplinar dos níveis anteriores e se efetiva na atualização da interdisciplinaridade didática na sala de aula. (FAZENDA 1995).

Enfim, de uma forma geral, os autores apresentados pressupõem que, na interdisciplinaridade existe um compromisso com a totalidade, buscando superar a fragmentação do conhecimento. Em síntese, a interdisciplinaridade é como uma abordagem que deve estar presente nos diversos níveis de ensino, promovendo um conhecimento mais significativo, neste caso específico, para as crianças. Nessa

perspectiva, a curiosidade das crianças sob a percepção atenta do professor proporcionará à criança a inserção crítica e transformadora na realidade na qual está inserida, promovendo condições essenciais na construção de sua cidadania.

Fazenda (1994) destaca ser necessário procurar entender como vivem as crianças, quais são suas condições de vida, seus problemas, seu universo cultural, os grupos dos quais participam, de onde ela e/ou sua família vieram, suas condições de saúde, sua história de vida. Entendemos assim que, para autora, o processo de passagem de uma didática tradicional para uma didática mais transformadora, interdisciplinar, requer uma revisão de aspectos cotidianos realizados pelo professor. Ou seja, ao verificar de que forma esses aspectos são revistos, inicia-se o processo de ingresso a uma didática interdisciplinar.

Diante do que foi exposto, surge a seguinte inquietação: Por que é tão difícil colocar em prática a interdisciplinaridade, se na teoria é uma ferramenta pedagógica? Xavier e Teno (2015) afirmam que, apesar de vários estudos realizados focarem o tema interdisciplinaridade, o que se observa é que esse conceito ainda provoca desconfiança.

Ainda de acordo com os autores, as dificuldades estão relacionadas à formação dos profissionais em Educação que, na maioria das vezes, se deu por meio de uma perspectiva positivista e fragmentada. Nesse sentido, o professor pode se sentir inseguro de dar conta de uma nova tarefa, não conseguindo pensar interdisciplinarmente porque toda sua aprendizagem foi realizada dentro de um currículo compartimentado.

De acordo com Fazenda (2003), na busca de superar a falta de articulação docente, é fundamental que na instituição existam interlocutores que auxiliem os docentes a perceberem suas práticas interdisciplinares, promovendo a leitura da prática docente dos demais colegas. Xavier e Teno (2015, p.95) mencionam algumas dificuldades apresentadas por Prost (1993) no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar. A primeira, que os autores denominam “espírito de paróquia”, ou seja, a tendência de “supervalorizar” a própria disciplina e desvalorizar as demais. A segunda é a “perda informal”, que significa ter o receio de descaracterizar e banalizar sua disciplina. A terceira é o “conservadorismo institucional”, que teme a transgressão de fronteiras, levando ao descrédito da instituição de ensino. E por fim, o “conservadorismo individual”, caracterizado pela insegurança quando nossa área

de conhecimento é invadida ou quando adentramos em uma área desconhecida, o que pode significar assumir o que não se domina.

Fazenda (2003) defende que um projeto de formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar precisa levar em consideração: Como efetivar o processo de engajamento do professor num trabalho interdisciplinar, mesmo que sua formação tenha sido fragmentada? Como propiciar formas de instauração do diálogo, mesmo que o docente não tenha sido preparado para isso? Como proporcionar condições de trocas com outras disciplinas, mesmo que o professor ainda não tenha adquirido o domínio da sua própria disciplina? Segundo a autora, um projeto que não se atente a esses pressupostos está fadado ao fracasso.

Xavier e Teno (2015) afirmam que é importante considerar que o docente comprometido com a didática interdisciplinar respeita o território de cada campo do conhecimento. E, nesta perspectiva, o trabalhar interdisciplinarmente significa acreditar e defender as especialidades de cada ciência, levando em consideração que as teorias não são construídas isoladamente sem uma base que as unam:

Para o trabalho interdisciplinar se efetivar, o cultivo do professor torna-se essencial, na medida em que se reconhece como ser com uma imagem incompleta. Assim, admite-se que o professor não é o “dono” da verdade a ser transmitida e incorporada pelos alunos, sem questionamentos. O professor deve buscar, constantemente, o aperfeiçoamento de seus conhecimentos, ou seja, cultivando-se em grupo e individual. (XAVIER e TENO, 2015, p. 101)

Ainda de acordo com os autores, o professor que procura trabalhar de maneira interdisciplinar deve possuir uma atitude dinâmica com relação ao conhecimento, buscando sempre aprofundar seus saberes disciplinares em diversas fontes. Além disso, é necessária a humildade de admitir seus erros e estar sempre disposto a mudar, estando sempre aberto para as novas expectativas, à pesquisa e à facilidade de trabalhar em conjunto com os demais colegas.

Desta maneira, em concordância com as concepções de interdisciplinaridade já anteriormente mencionados, evidenciamos que o currículo da instituição deve ser sustentado em relações, interações e em práticas educativas, intencionalmente voltadas para as experiências que estimulem o aprendizado, o convívio no espaço coletivo e na produção de narrativas, por meio de diferentes linguagens.

E, na Educação Infantil propriamente dita, tais linguagens são diferentes formas de expressão, como imagens, canções e músicas, teatro, dança e movimento, bem como a língua escrita, falada e de sinais. Compreendemos assim, que o movimento é o articulador das diferentes atividades interdisciplinares na Educação Infantil:

É necessário considerar que as linguagens se inter-relacionam: por exemplo, nas brincadeiras cantadas a criança explora as possibilidades expressivas de seus movimentos ao mesmo tempo em que brinca com as palavras e imita certos personagens. Quando se volta para construir conhecimentos sobre diferentes aspectos de seu entorno, a criança elabora suas capacidades linguísticas e cognitivas envolvidas na explicação, argumentação e outras, ao mesmo tempo em que amplia seus conhecimentos sobre o mundo e registra suas descobertas pelo desenho ou mesmo por formas bem iniciais de registro escrito. Por esse motivo, ao planejar o trabalho, é importante não tomar as linguagens de modo isolado ou disciplinar, mas sim contextualizadas, a serviço de significativas aprendizagens. (BRASIL, 2009, p. 15).

Soares (2015) aponta que em todas as ações, como é o caso das brincadeiras, o desenho ou o registro escrito, é possível observar que o movimento é o eixo central da prática pedagógica desenvolvida pela criança, e que, conseqüentemente, outras linguagens de maneira interdisciplinar são desenvolvidas.

Ricardi (2008), ressalta que os profissionais que trabalham com crianças pequenas constroem e (re)constroem no cotidiano das instituições onde atuam, uma prática que se fundamenta em seus saberes. Este conhecimento pode ter origem na formação ou na prática do professor, ou até mesmo da interação com outros profissionais mais experientes no âmbito das creches:

Toda essa fragmentação do trabalho em Educação Infantil entre profissionais com formação (professoras) e outras sem formação (recreadoras, atendentes) possibilita uma prática pedagógica calcada em pouca autonomia e criticidade. A formação dessas profissionais deve trabalhar as concepções dos educadores sobre as potencialidades da criança e o modo como as mesmas constroem conhecimentos, programando assim atividades que sejam necessárias e determinantes para o aprendizado das crianças de zero a seis anos.

Kishimoto (2002) salienta que a valorização do brincar como atividade natural e espontânea não se apresenta somente em estudos contemporâneos. Já esteve no pensamento de Rousseau e de Froebel, ao considerarem que o brincar dá oportunidade à criança de recapitular as vivências passadas pela humanidade de forma espontânea. O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma saúde mental satisfatória, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento. Dessa forma, é inegável o papel do lúdico na infância e como tal deve ocupar um espaço privilegiado na educação infantil.

Salientamos que os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentam o desafio de organizar um trabalho docente que não separe as atividades e, ao mesmo tempo, mostre a intencionalidade educativa entre elas. Entendemos assim que se faz necessário um processo de construção coletiva e participativa, para, junto com os pares, estudar, conhecer, discutir, analisar, refletir, compreender e transformar a realidade, a partir dos saberes e experiências de cada área.

Portanto, para atuar na Educação Infantil, faz-se necessário compreender que os saberes se articulam entres as áreas de conhecimento e que contemplam diversas linguagens da criança, tais como a oral e escrita, matemática, artística, corporal, musical, temporal e espacial.

Compreendemos que de fato, existem impedimentos que inviabilizam as ações de interdisciplinares entres os professores que atuam nos CEINFs. Como a organização dos horários para planejamento. Porém, já seria um grande passo se os órgãos competentes que regulam e estruturam a organização curricular atentassem para que a teoria saísse do papel, articulando a carga horária, permitindo a todos os professores sentarem para dialogarem e planejarem suas ações conjuntamente.

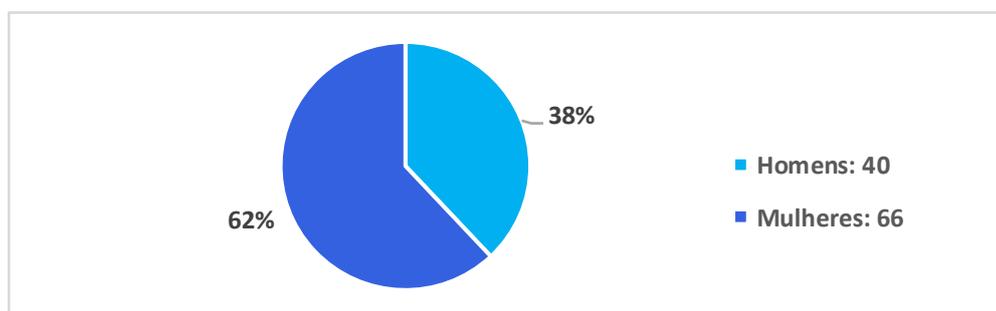
## ACHADOS DA PESQUISA: APROFUNDANDO A COMPREENSÃO

### 3.1 CONHECENDO OS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ATUAM NOS CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Os dados aqui apresentados foram inicialmente quantificados e apresentados em forma de gráfico com porcentagens, para melhor visualização. Mesmo conscientes da limitação imposta ao se apresentar os dados de forma quantitativa, essa opção foi necessária para possibilitar, juntamente com as análises qualitativas, a melhor compreensão sobre os aspectos da prática interdisciplinar dos professores de Educação Física nos Centros de Educação Infantil.

Uma das primeiras características observadas deu-se em relação ao sexo desses profissionais. Identificamos que no momento da coleta de dados o grupo estava composto por 66 mulheres (62%) e 40 homens (38%) (gráfico 1).

Gráfico 1: Sexo dos participantes



Fonte: da autora (2017)

Por meio dos dados obtidos e refletindo sobre a figura masculina do professor de Educação Física na Educação Infantil, recordei-me de um depoimento informal de uma das diretoras de um CEINF, que ressaltou a importância do professor de Educação Física naquela instituição. As crianças eram muito carentes de atenção, devido à ausência dos pais por diversos motivos, mas a figura masculina do professor ali representava uma referência para as crianças, já que elas ficavam o dia todo na instituição rodeadas por mulheres.

Sobre essa questão, Quaranta (2015) explanou em sua dissertação que a presença masculina na Educação Infantil é rodeada de controvérsias, sendo vista

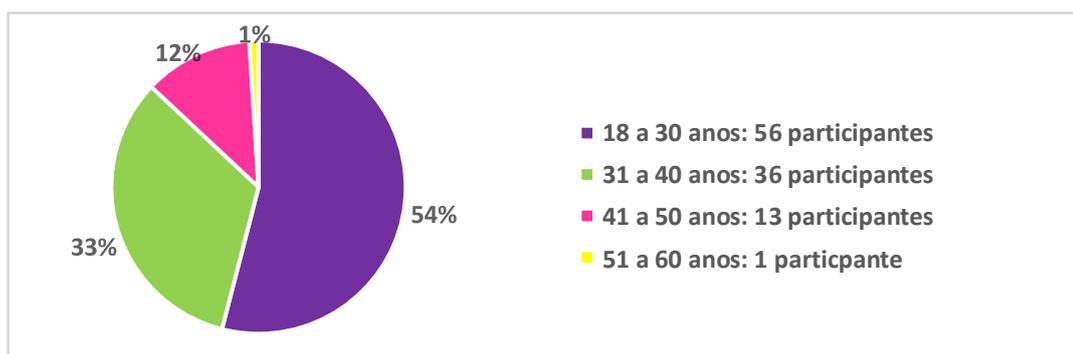
como benéfica para alguns pesquisadores, por ser um modelo masculino positivo e por contribuir para a diversidade e equidade de gênero; enquanto que estudiosos não observam diferenças causadas pelo gênero dos professores no comportamento das crianças. Outros autores ainda veem o fato com muita cautela, uma vez que a presença masculina ainda é rodeada por muitos “mitos” referentes à masculinidade e à questão do homem na Educação Infantil como um potencial abusador.

Esse receio com relação à presença masculina em instituições infantis é um paradigma que precisa ser quebrado, pois existem muito mais registros de outros tipos de violências realizados por mulher como a psicológica, a emocional e a física, cujas agressões constantemente veiculadas nas mídias ocorrem por professoras e auxiliares.

Nos CEINFs de Campo Grande, a presença masculina do professor de Educação Física é bem vista pela maioria das diretoras, tanto que vários elogios foram mencionados a respeito do trabalho e da postura de professores do sexo masculino. Dos cem CEINFs, apenas um tem a direção masculina e todos os demais têm nos cargos de direção e coordenação a figura feminina.

Em relação à idade dos participantes da pesquisa, o quadro mostrou-se bastante diversificado, variando dos 18 aos 60 anos e a maioria dos profissionais, 56 professores (54%), com idades entre 18 e 30 anos (Gráfico 2).

Gráfico 2: Idade



Fonte: da autora (2017)

Com relação ao tempo de formação/, o maior número de professores, 38 (35%), informou estar formado entre 3 e 6 anos, conforme apresentado no gráfico 3.

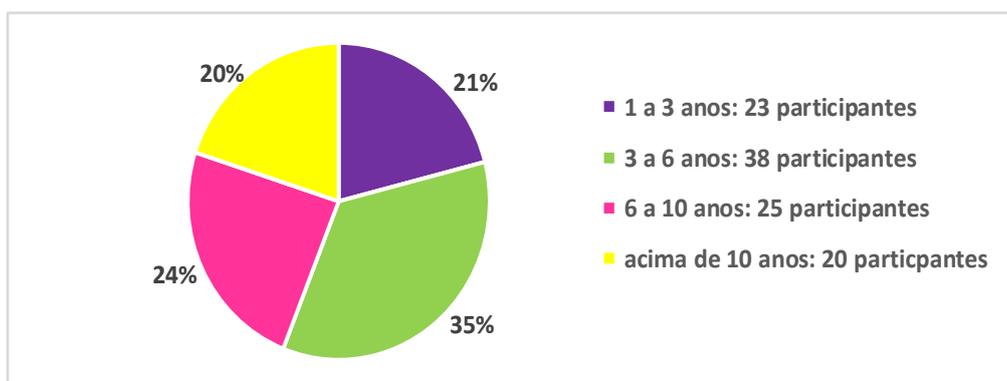
Ao analisarmos estas informações, resgatamos que Sayão em 2002 e Ayoub em 2001 já levantavam em suas pesquisas algumas reflexões sobre o olhar para a

Educação Infantil durante a graduação em Educação Física, mostrando a preocupação em formar os profissionais dessa área para atuar no segmento da Educação Infantil. Ayoub (2001, p. 57) aponta que:

Quando essa preocupação existe, na maioria das vezes, a formação fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias. As discussões em torno da educação infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos (as) licenciados (as) em Educação Física.

Cabe ressaltarmos que as disciplinas relacionadas à criança e infância em algumas instituições de ensino superior foram recentemente incorporadas à matriz curricular dos cursos de licenciatura em Educação Física. Pressupõe-se, portanto, ser este o caso dos professores que participaram, se analisarmos o tempo de formação.

Gráfico 3: Tempo de formação

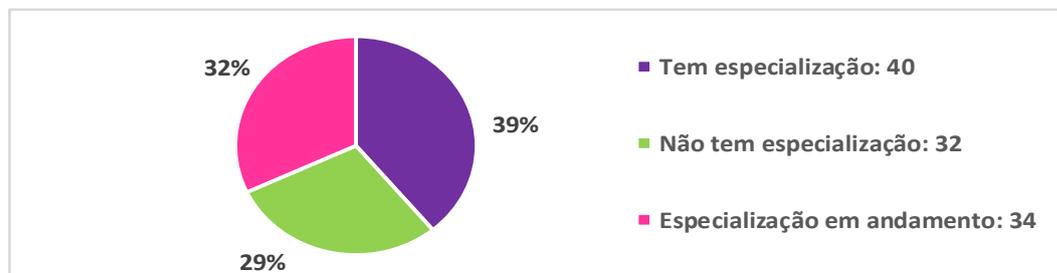


Fonte: da autora (2017)

Dos 106 professores que atuam nos CEINFs, 40 (39%) têm especialização e 29%, cerca de 32 professores, só possuem graduação (Gráfico 4). Das especializações concluídas ou que estão em andamento, apenas 9 (12%) são voltadas especificamente para a Educação Infantil (Gráfico 5). As demais estão relacionadas com Educação Física Escolar, Saúde, Educação Especial e Gestão. Chamamos a atenção para a necessidade da busca por uma especialização direcionada para os professores que atuam na Educação Infantil, haja vista que, ocorreram recentemente alterações na matriz curricular dos cursos de Educação

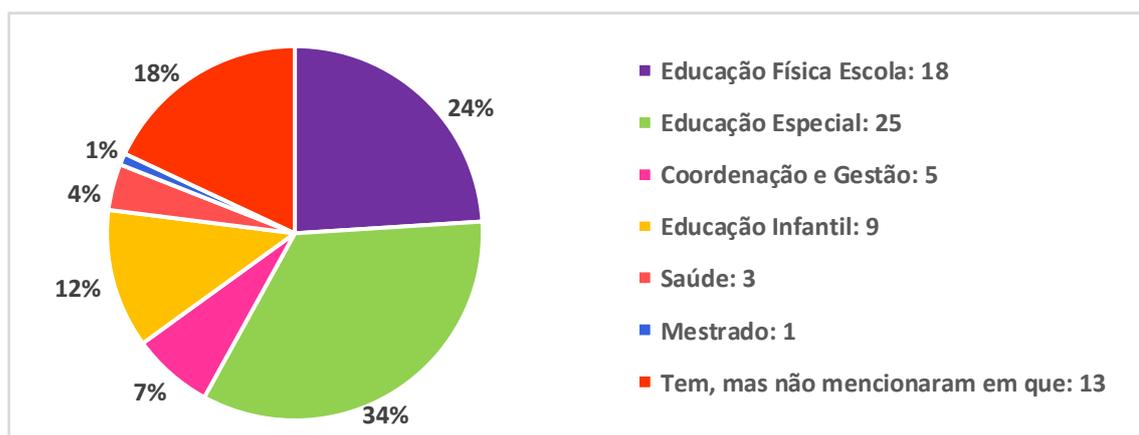
Física e ao relacionarmos com o tempo de formação, notamos que grande parte dos professores que atuam nos CEINFs podem não ter sido contemplados durante a graduação

Gráfico 4: Especialização



Fonte: da autora (2017)

Gráfico 5: Áreas de Especialização

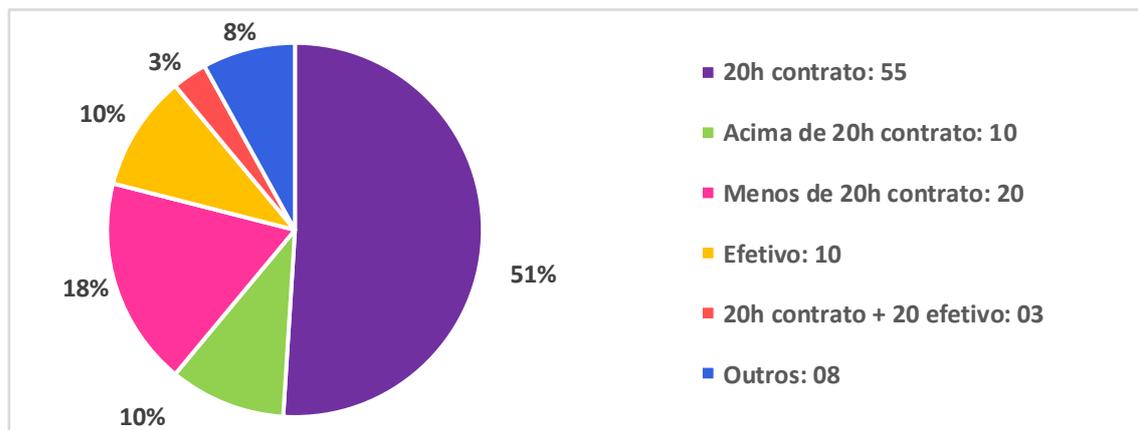


Fonte: da autora (2017)

Os cursos de Educação Especial são os mais procurados, seguidos pela Educação Física Escolar. O que chamou a atenção foi o pequeno número de especializações voltadas especificamente para Educação Infantil, evidenciando que, por mais que os professores atuem no universo da Educação Infantil, sua busca pelo aperfeiçoamento acaba sendo direcionada para outras áreas.

Em relação ao vínculo funcional, mais da metade dos professores 85 (80%) têm contrato de trabalho e cerca de 13 (13%) são efetivos, grande parte com carga horária de 20h semanais (Gráfico 6). Geralmente exercem outras funções como professoras da rede estadual, professores de academia, Personal Trainer, dentre outros (Informação verbal).

Gráfico 6: Vínculo funcional



Fonte: da autora (2017)

Quanto ao vínculo funcional, o fato de a maioria dos profissionais vincularem-se por contrato de trabalho representa um dado importante, uma vez que algumas implicações acontecem devido a esse aspecto, podendo influenciar diretamente na atuação pedagógica dos professores. Isso ressalta uma possível rotatividade de professores nas instituições.

Sayão (2001), em seu trabalho, já comentava sobre a dificuldade da organização das ações pedagógicas, em função da rotatividade de professores:

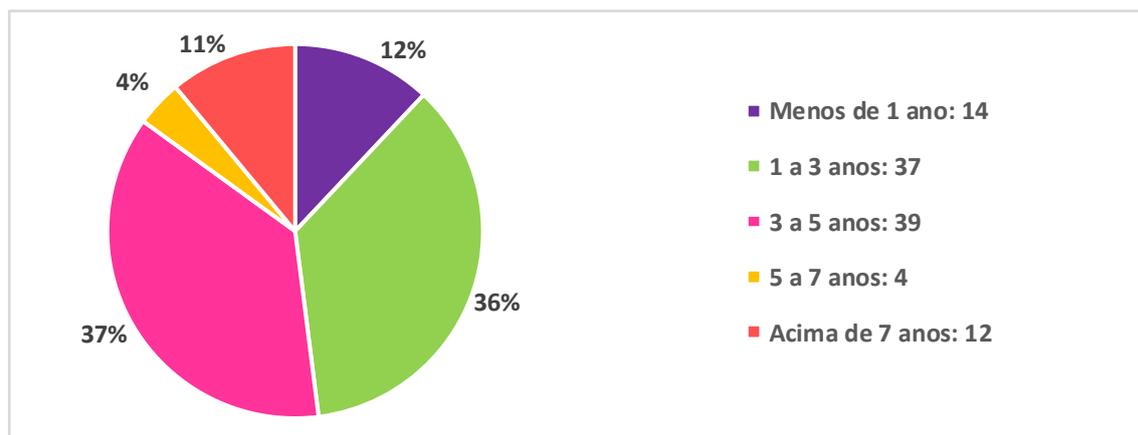
[...] é notório que a rotatividade de professores/as de Educação Física nas unidades dificulta e, em alguns casos, impede, que um trabalho de mais qualidade seja implementado. Diretoras e supervisoras evidenciam o problema da rotatividade de professores/as contratados que, muitas vezes, chegam em seus locais de trabalho sem a formação adequada para atuarem com as crianças pequenas. Tanto a Secretaria de Educação quanto algumas unidades, oferecem a formação em serviço. No entanto, após um tempo na unidade e, quando este/a profissional começa a se integrar mais à proposta da Pedagogia da Educação Infantil, precisa sair da Unidade e seu processo de inserção recomeça. Isso desgasta sobremaneira os sujeitos envolvidos (SAYÃO, 2001, p. 2).

A esse respeito, com as possíveis readaptações, ocorre a dificuldade de dar continuidade às propostas, estudos, discussões e metodologias. Mesmo se tratando da mesma rede (SEMED), as unidades apresentam diferenças de uma para outra, como a estruturação interna e, principalmente, a caracterização das crianças em

diversos contextos sociais e culturais. Cabe destacarmos que estabelecer relações de parceria e trabalho coletivo leva um determinado tempo.

Com relação ao tempo de atuação em CEINF, a maior parte, 39 (37%), atua entre três e cinco anos, seguida de 37 (36%), os que têm entre um e três anos (Gráfico 7).

Gráfico 7: Atuação em CEINFs



Fonte: da autora (2017)

Quando questionados: “Em sua opinião é possível ocorrer à interdisciplinaridade na Educação Infantil?”, 81 professores (76%) assinalaram que “sim”; porém, desses, apenas 25 (23%) descreveram de maneira coerente com a ação interdisciplinar, apresentada por Fazenda (2003), a qual não apenas elege a junção de disciplinas como ação interdisciplinar e sim, o diálogo estabelecido sobre a ação, ou seja, sem relacioná-la apenas com integração de conteúdo. Por último, 59 professores (56%) apontaram que o trabalho interdisciplinar ocorre apenas como forma de unir disciplinas. Esses dados evidenciam que os professores têm um olhar superficial sobre o que seja um trabalho interdisciplinar. A maior parte dos participantes, 72 (68%), afirmou que durante a graduação foram contemplados com disciplinas voltadas para a Educação Infantil, surgindo um questionamento será que durante a formação ocorreram momentos de debate e reflexão sobre a importância do diálogo entre professores que atuam no universo da Educação Infantil?

Feita a análise dos dados desta primeira etapa, cumprimos o objetivo de identificar e caracterizar quem são os professores de Educação Física que atuam nos CEINFs da Prefeitura de Campo Grande /MS. Ressaltamos que também foi

possível verificar se os professores realizam o planejamento das aulas com os demais professores das instituições e também identificar inicialmente o entendimento dos professores de Educação Física sobre a prática pedagógica interdisciplinar.

Dos 106 professores que responderam o questionário, 52 deles (49%), responderam “sim” para a última pergunta “Você realiza os planejamentos em companhia dos demais professores envolvidos na Educação Infantil?”. Cinquenta professores (46%) assinalaram que “não” e 4 apontaram às “vezes”. Salientamos que a opção “às vezes” não existia no questionário, os professores escreveram ao lado das opções.

Um aspecto que chama a atenção sobre esses dados relativos à última pergunta do questionário é que a maioria dos 106 professores informaram que realizam o planejamento em companhia dos demais professores. Todavia, na segunda etapa do trabalho, com a realização do grupo focal, os 10 participantes afirmaram que se torna impossível realizar o planejamento em companhia dos pares, por conta dos horários de planejamento.

### 3.2 CONHECENDO OS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL

Conhecer um pouco sobre os professores que compõem o grupo focal contribuiu para entendermos o contexto em que estão inseridos para assim, analisar as categorias dos dados obtidos.

O grupo focal foi constituído por dez professores, sendo oito mulheres e dois homens. Os dados coletados são apresentados no quadro 8, que tem a intenção de facilitar a caracterização desse grupo e auxiliar na análise sobre o entendimento da prática pedagógica interdisciplinar do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Quadro 8. Caracterização dos professores participantes do grupo focal

Participante	Sexo	Idade (entre)	Instituição de formação	Especialização	Tempo de atuação na Ed. Infantil	Vínculo profissional	Educação Infantil durante a graduação	Término da graduação	Realiza o planejamento com demais professores	Sabe como ocorre a interdisciplinaridade na Ed. Infantil
1	Masculino	18 a 30 anos	Particular	Esporte escolar	3 anos	Contrato 20 h	Sim	De 1 a 3 anos	Sim	Sim
2	Feminino	41 a 50 anos	Pública	Administração Escolar	19 anos	Concurso 20 h	Não	Mais de 10 anos	Sim	Sim
3	Feminino	31 a 40 anos	Pública	Em andamento Mestrado profissional	4 anos	Concurso 20 h	Não	Entre 3 e 6 anos	Não	Sim
4	Masculino	31 a 40 anos	Particular	Não tem	2 anos	Contrato 13 h	Sim	De 1 a 3 anos	Não	Sim
5	Feminino	18 e 30 anos	Pública	Educação Infantil	4 anos	Concurso 20 h	Sim	Entre 3 e 6 anos	Não	Sim
6	Feminino	18 e 30 anos	Pública	Não tem	1 ano	Concurso 20 h	Sim	Entre 3 e 6 anos	Não	Sim
7	Feminino	31 a 40 anos	Particular	Em andamento Educação Física Escolar	9 anos	Contrato 25 h	Não	Mais de 10 anos	Não	Sim
8	Feminino	18 a 30 anos	Particular	Não tem	6 meses	Contrato 17 h	Sim	Entre 6 e 10 anos	Não	Sim
9	Feminino	31 a 40 anos	Particular	Educação Especial	1 ano	Contrato 20 h	Não	De 1 a 3 anos	Sim	Sim
10	Feminino	31 a 40 anos	Particular	Em andamento Educação Física Escolar Inclusiva	2 anos	Contrato 12 h	Não	Entre 6 e 10 anos	Não	Não

Fonte: da autora (2017)

Na caracterização desse grupo de professores, quatro participantes são concursados e os demais têm contrato de trabalho. Cinco deles (50%) estão na faixa etária de 31 e 40 anos. Notadamente, a presença feminina é predominante, mas a classe masculina é representada pelos dois participantes (20%). Dos dez participantes do grupo, quatro têm especialização, três não têm e os demais estão com o curso em andamento, sendo que apenas uma mencionou ter especialização em Educação Infantil e uma está com curso de mestrado profissional em andamento.

Outra questão observada no quadro 4 é que durante a análise sobre a formação, exatamente 50% afirmam que durante a graduação foram contemplados com disciplinas focadas na Educação Infantil. Os outros 50% assinalaram que não tiveram, lembrando que os professores participantes possuem entre um 1 e 19 anos de atuação nessa etapa de ensino. Ressaltamos que alguns professores que têm entre 6 e 10 anos de formados alegaram ter vivenciado disciplinas voltadas para a Educação Infantil. Portanto, o tempo de formação não justifica a ausência de disciplinas com o foco no universo infantil. Essas diferentes afirmações que permeiam as respostas dos professores não estão necessariamente relacionadas ao tempo de formação.

No que diz respeito à atuação em CEINFs, a maioria dos professores que participou do encontro atuam em mais de um CEINF. As reflexões levantadas pelo grupo não se restringem a apenas dez instituições, mas sim à representação de um

total de dezessete CEINFs. No quadro 9, são apresentadas as turmas nas quais os professores ministram aulas:

Quadro 9. Atuação dos professores do grupo focal

Participantes	Quantos Centro de Educação Infantil atua?	Quais suas turmas
1	Dois	Creche I e II
2	Um	Creche I e II e o pré I
3	Dois	Creche I e pré I
4	Dois	Creche I e II e pré I
5	Três	Creche I, II e pré I
6	Dois	Creche I e II, pré I
7	Dois	Pré, Creche I e II
8	Um	Creche I, II e pré
9	Um	Creche I e II
10	Um	Creche II e pré

Fonte: autora (2017)

Durante o encontro foi indagado porque escolheram atuar na Educação Infantil. Os professores teceram os seguintes comentários:

**Participante 2:** *Durante a faculdade fiz estágios em várias áreas, mas me encantei pela Educação Infantil.*

**Participante 1:** *foi a primeira opção que apareceu [risos] mas agora gosto!*

**Participante 3:** *a princípio quando fui assumir o concurso preferia o ensino fundamental por já estar atuando... mas como não tinha escolas próximo de casa então optei pela Educação Infantil por ficar próximo de casa...*

**Participante 7:** *por achar mais fácil [risos] na verdade porque é mais fácil de visualizar o trabalho do professor de Educação Física nesta etapa dos que nas outras.*

**Participante 9:** *desde época da faculdade me falavam que eu tinha um dom para lidar com as crianças [risos] e após passar por várias etapas do ensino... fundamental e médio... confirmou minha preferência [risos]*

**Participante 8:** *acredito por ser mais fácil [risos] na verdade a linguagem na Educação Infantil é mais fácil... é mais gostoso! Tive uma maior identificação com essa faixa etária [risos]*

**Participante 10:** *foi a primeira opção que apareceu logo depois que me formei [risos] mas que agora eu amo muito...*

**Participante 6:** *escolhi a Educação Infantil por indicação de uma amiga, mas não escolheria hoje, não me adaptei e achei muito difícil de superar as dificuldades dentro dos CEINFs.*

**Participante 4:** *confesso que entrei na Educação Infantil porque foi a primeira área que consegui aulas [risos] mas gosto muito da Educação Infantil pois é muito legal trabalhar com as crianças.*

**Participante 5:** *escolhi pelo fato de me identificar pelo público infantil e principalmente pela devolutiva que eles dão... O que eu aplico, o que eu passo é tudo novo para eles é alegre é desafiador.... E eles tem muita vontade de aprender... com os maiores por mais que você planeje uma aula maravilhosa a maioria não quer correr, não quer suar e isso é desmotivante!*

Neste contexto, ocorre uma concordância sobre o que afirma Rangel (2010, p.6), explicando que ao finalizar a graduação “não se escolhe o emprego: ele que é que te escolhe!”. Destacamos que, em alguns casos, os profissionais acabam aceitando o primeiro emprego que aparece. Mesmo aqueles que afirmaram que foi exatamente isso que ocorreu, acabaram relatando que agora se encontram envolvidos e entusiasmados com o universo infantil. A única professora que demonstrou total descontentamento por atuar na Educação Infantil é a participante 6, que inúmeras vezes reclamou por conta das condições de trabalho em um dos CEINFs que atua e a falta de apoio e de orientação (“a falta de materiais desestimula...a gente até usa sucata, mas cansa usar só sucata...a criança nunca vai experimentar uma bola de verdade, por exemplo!”). A professora também menciona a falta de direcionamento da Educação Física na Educação Infantil.

*Quando eu comecei com a Educação Infantil ano passado. Eu assumi o concurso eu também segui as orientações do CEINF... Eu sempre trabalhei no Estado e no Estado eu tinha o referencial curricular que é muito claro e muito prático. Então assim, eu não estava mais acostumado com isso. No Estado a gente tem um*

*sistema. Entra lá conteúdo já está lá. Primeiro bimestre o que que tem que ser. Já na Educação Infantil isso não tem. Então... foi bem diferente nesse aspecto!* (PARTICIPANTE 6)

Salientamos que a falta de material pedagógico para as aulas de Educação Física nos centros de Educação Infantil não é uma exclusividade da SEMED de Campo Grande/MS. Nos trabalhos de Quaranta (2015) e de Santos (2016), em pesquisas realizadas em Praia Grande/SP e Bauru/SP, respectivamente, a falta de materiais também foi apontada pelos participantes. Em concordância com o que afirma Freire (1994), as lamentações quanto à falta de material para se trabalhar em Educação Física são eternamente as mesmas, sendo necessário recorrer sempre à criatividade dos professores. Apesar de ser uma realidade em outras cidades, não deve ser uma justificativa e nem tão pouco uma simples aceitação por parte das instituições e professores essa falta de materiais, pois a falta de recursos também inviabiliza as ações interdisciplinares.

### 3.3 CONHECENDO A SEMED E SUAS ORIENTAÇÕES

Inicialmente, a intenção da pesquisa era apenas ouvir os professores de Educação Física que atuam nos CEINFs por meio do grupo focal. Entretanto, por conta dos relatos dos professores que em vários momentos mencionaram as orientações da SEMED, o acompanhamento da coordenação e das técnicas, surgiu à necessidade de aprofundar essas informações, com o objetivo de compreender como de fato ocorre esse assessoramento pedagógico aos professores de Educação Física que atuam nos CEINFs.

Para isso, foi efetuada uma visita à SEMED, em que solicitamos a autorização para entrevistar as técnicas, o que foi concedido. A entrevista foi realizada com duas técnicas que estavam presentes no setor, uma formada em Pedagogia e a outra em Educação Física. Optamos por obter o olhar das duas técnicas por meio da entrevista. Após contato com as técnicas, que aceitaram prontamente participar da pesquisa, iniciamos a conversa.

Os cuidados na obtenção de informações das entrevistadas seguiram rigorosamente o recomendado por Ludke e André (2014, p.44), ressaltando que:

[...] o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista e de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, respeitando-se sempre o sigilo em relação aos informantes. É preciso que ele concorde, a partir dessa confiança, em responder às questões, sabendo, portanto, que algumas notas têm que ser tomadas e até aceitando um ritmo com pausas destinadas a isso.

As entrevistas forneceram dados que auxiliaram na compreensão da Educação Física nos centros de Educação Infantil municipal, esclarecendo a designação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Como já mencionamos, a Secretaria gerencia um total de 100 CEINFs, e atualmente conta com 16 técnicas para atenderem todos os CEINFs espalhados pela cidade. O grupo é composto por professoras formadas em Pedagogia, Letras e História e a cerca de um ano uma professora de Educação Física passou a fazer parte do grupo. Entretanto, a função da técnica formada em Educação Física não se restringe apenas às atribuições inerentes aos profissionais dessa área; ela é responsável, assim como as demais técnicas, pelo suporte técnico à direção e à coordenação de uma quantidade específica de CEINFs.

Os CEINFs atendem crianças de quatro meses até cinco anos. Todas as unidades buscam realizar um trabalho articulado com a comunidade local. O quadro de funcionários é composto por diretora, coordenadora, secretária, professoras de atividade 1 e atividade 2, recreadoras, cozinheiras, auxiliares de serviços gerais e vigias (SEMED, 2017). Esse quadro de funcionários é organizado pela Secretaria de Educação de Campo Grande, mais especificamente, pela Gestão de Recursos Humanos.

A maior parte das crianças fica o período integral nas instituições. As profissionais que passam mais tempo com as crianças são as recreadoras, que têm uma jornada de trabalho de oito horas e as professoras de sala, cuja atuação é de quatro horas diárias com a criança, e, prioritariamente, desenvolvem a parte pedagógica.

A inserção dos professores de Educação Física ocorreu após a publicação do Decreto n. 1.637, de 6 de fevereiro de 2014 (Anexo C), parágrafo 2º, Artigo 5º,

que estabelece a inserção das disciplinas de Artes e Educação Física como parte do currículo da Educação Infantil.

Ressaltamos que as técnicas da SEMED foram extremamente solícitas, proporcionando um diálogo totalmente aberto e franco sobre as orientações que são passadas para as coordenadoras, que repassam para os professores da instituição, incluindo as orientações específicas para área da Educação Física.

De acordo com informações coletadas, um dos propósitos de se inserir a Educação Física no currículo dos CEINFs foi o de complementar a carga horária, que estaria em conformidade com o Art. 2º da Lei 11.738/2008, no qual os professores têm direito a um terço da hora/atividade para se dedicar ao planejamento e atividades diversas fora de aula. Dessa forma, essas atividades foram inseridas na grade curricular e sua carga horária articulada à do planejamento dos professores regentes de sala.

***Técnica I:*** Desde 2014 quando os CEINFs passaram pra SEMED, pois eles eram da SAS, teve a necessidade desses profissionais estarem atuando nos CEINFs. Talvez não seja o motivo que seria o melhor, porém pela necessidade de completar planejamento dos professores de sala de atividade I e atividade II. Então implementou o profissional de Educação Física, o professor e o professor de Artes nas unidades, nos CEINFs.

***Técnica II:*** A proposta da Educação Infantil e do profissional dessa área específica na Educação Infantil dentro da SEMED, a priori nós sempre tivemos o esclarecimento de que seria necessário o trabalho desse profissional. No entanto, por uma questão, assim, de composição de carga horária, pelo próprio funcionamento da SEMED, até 2014 isso não era possível, pelo menos não existia na SEMED. A partir do momento que o professor passa a ter um terço carga horária de planejamento, foi necessário reestruturar a dinâmica das instituições, principalmente o CEINF. E aí a gente viu na parceria com esse profissional específico a possibilidade de uma composição tendo em vista a clareza que a gente tem do movimento, do corpo, da questão...dos processos de construção identitária e do quanto vocês profissionais de Educação Física podem contribuir nesse processo. Então foi feita uma composição a partir da creche I, que hoje é uma faixa etária de 2 e 3 anos, passa a se ter na estrutura, no cotidiano do CEINF a presença desse profissional.

Observamos que, infelizmente a inserção do professor de Educação Física nos CEINFs, foi inicialmente articulada com a necessidade do cumprimento da lei de hora/atividade dos pedagogos. E essa justificativa entristece e faz parte da luta pela legitimação daquela área de conhecimento como componente curricular na Educação Infantil.

As discussões e pesquisas sobre a legitimação da Educação Física na Educação Infantil vêm se fortalecendo, pois em contraposição ao paradigma da visão reducionista da Educação Física Infantil, as Diretrizes Curriculares da Educação (2011) estabelecem que sejam proporcionados por meios de experiências que as crianças se apropriem de vivências de mundo, oportunizando novos caminhos, por meio de conhecimentos corporalmente vividos, integrados à valorização do próprio corpo, do corpo do outro e do movimento em sua complexidade.

Sobre as turmas atendidas pelos professores de Educação Física:

**Pesquisadora:** *E como se organiza a Educação Física na Educação Infantil?*

**Técnica I:** *Creche I eles entram na sala uma vez por semana, uma aula de uma hora. Creche II duas por semana, de uma hora cada total de duas horas por semana. E quando acontece de ter o Pré são quatro horas por semana...*

Em relação aos planos anuais elaborados pelos professores de Educação Física, a técnica esclarece que cada professor recebe um documento para auxiliar na elaboração de seus planejamentos.

**Técnica I:** *Recebem um norteador através dos coordenadores.*

**Pesquisadora:** *Específicos da sua área?*

**Técnica I:** *Específicos das suas áreas não. É um geral. Nós temos um referencial... Da Educação Infantil. Dentro desse referencial de Educação Infantil tem a parte do movimento, por exemplo. E aí de lá eles têm a total autonomia... Eles recebem esse material. Um norte de como confeccionar, por exemplo, um plano anual, mas como montar esse plano anual cada um tem sua autonomia para delimitar o que vai trabalhar em cada bimestre, decidem se vai ser por*

*bimestre ou por semestre. Cada unidade tem a sua identidade de transformar. Aí as coordenadoras recebem esses planos anuais, repassam para as técnicas aqui do setor e nós damos algumas dicas, sugestões do que pode ser mudado, do que podem alterar. Então sempre tem essa comunicação das técnicas com a coordenação da unidade.*

De acordo com as técnicas da SEMED, existem documentos recebidos por todos os CEINFs que norteiam o trabalho do professor na Educação Infantil, que são: o caderno de orientações do CEINF 2017, o currículo na Educação Infantil, “o livro”, e também o trabalho do professor na Educação Infantil, além do plano anual de trabalho pedagógico do CEINF.

Figura 1: Materiais disponibilizados



SEMED (2017)

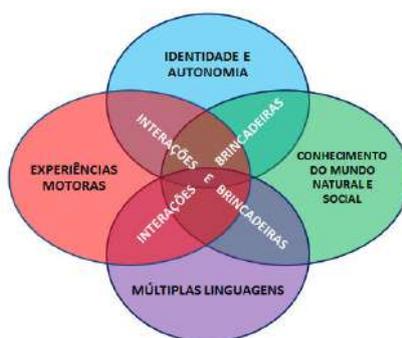
De acordo com o documento de orientação, SEMED (2017, p. 19):

A organização do trabalho pedagógico a partir dos âmbitos curriculares de experiências e conhecimentos adotados pela Coordenadoria de Educação Infantil/SEMED para as turmas de Educação Infantil, são eles: 1 – Identidade e Autonomia; 2 – Experiências Motoras; 3 – Múltiplas Linguagens; 4 – Conhecimento do Mundo Natural e Social.

A imagem apresentada a seguir, de acordo com os documentos que norteiam a elaboração do plano anual dos trabalhos pedagógicos nos Centros de Educação

Infantil pela SEMED (2017), representa a impossibilidade de isolar ou separar algum desses âmbitos no desenvolvimento do processo educativo com as crianças de zero a seis anos, nas instituições educativas.

Figura 2: Âmbitos de experiências



Fonte: SEMED (2017)

Evidenciamos a preocupação em não fragmentar o conhecimento. Todavia, os profissionais da Educação Infantil ainda enfrentam o desafio de organizar um trabalho docente que não seja fragmentado, ou seja, que as atividades não sejam separadas e, ao mesmo tempo, mostrem a intencionalidade educativa entre elas. Entretanto, faz-se necessário um processo de construção coletiva e participativa, junto com os pares, estudar, conhecer, discutir, analisar, refletir, compreender e transformar a realidade, a partir dos saberes e experiências de cada área.

Questionamos se não seria interessante acrescentar aos materiais disponibilizados artigos científicos e outros autores que discutem a infância e a Educação Física. Esse material ficaria à disposição não apenas para os professores de Educação Física, mas oportunizados como um suporte de formação docente, salientando uma educação de corpo inteiro com se refere em Freire (1991), sem a separação corpo/mente. Assim, talvez, seria minimizada a dicotomia da relação teoria e prática.

Com relação à orientação sobre a organização do planejamento, o documento norteador da Educação Infantil da SEMED (2017, p.23) evidencia a importância de se planejar a Educação Infantil, segundo o que segue abaixo:

Por se tratar de uma etapa educacional institucional que deve ser marcada por uma intencionalidade educativa. Por isso, o trabalho

docente intencional seleciona conhecimento, prevê metas e objetivos em relação à formação das crianças, numa ação complementar à da família.

O excerto do documento SEMED (2017, p. 22) que aborda a questão dos âmbitos de experiências motoras, indica:

Neste âmbito estão as experiências e conhecimentos da motricidade humana. Aqui destacamos o papel do movimento e da atividade motora para atender e desenvolver o potencial motor presente nas crianças de zero a seis anos e, que necessitam ser planejadas. Torna-se importante compreender o potencial de desempenho motor de cada faixa etária na educação infantil, não por fazerem destas as bases para o comportamento motores mais elaborados, mas por suas relações com o desenvolvimento da linguagem e da inteligência das crianças. Salientamos que sem experiências mediadas pela ação docente as capacidades motoras infantis não emergem naturalmente pela simples maturação cerebral. Por isso, os professores precisam reconhecer o valor das experiências motoras vivenciadas pelas crianças ao longo dos primeiros anos de vida, contribuindo para enriquecê-las. Reiteremos que o movimento e as experiências motoras devem ser trabalhadas e articuladas também como linguagem, para que as crianças possam se expressar, imaginar, simbolizar e fantasiar enquanto desenvolvem e vivenciam as atividades motoras.

Apesar de ser uma orientação geral, direcionada a todos os professores, com o objetivo de incentivar a promoção de atividades que envolvam o movimento, evidencia a necessidade um direcionamento mais específico para o professor de Educação Física.

Notadamente, as orientações da SEMED propiciam vivências que envolvem o movimento. Entretanto, em concordância com o que afirma Ayoub (2001, p. 57) “a linguagem corporal não é uma propriedade da Educação Física e, embora seja a sua especificidade, deve ser trabalhada em outros momentos da jornada educativa, tendo a dimensão lúdica norteadora”. Ou seja, torna-se essencial o diálogo permanente entre os professores que diariamente planejam atividades para as crianças na Educação Infantil.

As técnicas revelaram que ainda existem falhas nesse assessoramento. Por mais que os profissionais tentem acompanhar de maneira mais próxima as práticas

pedagógicas dos professores de Educação Física, acabam não conseguindo, embora sejam repassadas orientações para a coordenação de cada CEINF.

*Com relação aos planejamentos dos professores... Esse ano implementou-se coordenadores em todas as unidades. Anteriormente quando não tinha o coordenador ficava por responsabilidade da direção mesmo controlar essa questão do planejamento igual com outros professores. Então eles têm que fazer o planejamento deles, como todo professor, entregar para a coordenação e a coordenação auxilia esse professor no seu desenvolvimento. A dificuldade encontrada por muitos é que o coordenador não tem especificidade da Educação Física. Mas nos critérios básicos de um planejamento que tem objetivo, com certeza o coordenador consegue dar esse auxílio. Aqui Secretaria também propõe um plano anual com os âmbitos. E nós sempre passamos para os coordenadores que os professores de Arte e Educação Física tem âmbitos específicos da sua área. Não há necessidade de tratar de âmbito específico da pedagogia. **(Técnica I)***

Consideramos que por não haver uma orientação para reflexão sobre a elaboração dos planejamentos da Educação Física na Educação Infantil, tornam-se habituais e comuns aulas voltadas ao desenvolvimento motor. Sayão (1996) considera que as principais influências teóricas da Educação Física na Educação Infantil são a Recreacionista, a Psicomotora, a Construtivista e a Desenvolvimentista.

Rangel e Darido (2010) enfatizam que uma só abordagem não consegue dar conta da complexidade de uma aula ou de um planejamento, pois cada abordagem possui características que devem ser estudadas e ponderadas. Ressaltamos o entendimento de que o planejamento das aulas de Educação Física não deve ser isolado e nem tão pouco apêndice de outras atividades e sim dialogado com todos os envolvidos, pensando na clareza da intencionalidade.

A esse respeito, a técnica salienta as orientações da SEMED, com relação às horas destinadas para a elaboração do planejamento.

*Então, professores têm sete horas de planejamento, independente, todos os professores. Claro que o professor de Educação Física pode ser que ele tenha uma carga menor, então os planejamentos dele será de acordo com o tanto de aulas que eles dão. Tem*

*períodos que eles têm que ficar na unidade e tem um planejamento local de livre escolha. Que ele pode fazer fora da unidade. Então existe um, como que se fosse um combinado, entre coordenador e professores. Vocês vão me entregar semanalmente? Ok. Ah vocês vão me entregar quinzenalmente? Ok. Eu enquanto técnica sempre sugiro que seja quinzenal. Para facilitar até o trabalho do próprio professor, do coordenador, para ele olhar esses cadernos. Sempre com bastante autonomia, é a orientação aqui da SEMED para eles, mas esse planejamento é certo que precisa acontecer. (Técnica I)*

Notadamente, não ocorre a viabilidade da realização de um planejamento coletivo, ou seja, os CEINFs têm autonomia na organização dos planejamentos, mas em sua maioria ocorrem em momentos isolados.

Sobre as formações continuadas oferecidas pela SEMED, de acordo com as técnicas, já ocorreram algumas formações específicas para os professores de Educação Física nos CEINFs, mas atualmente quem realiza as formações é o setor específico da Educação Física Escolar da SEMED.

**Pesquisadora:** *para finalizar a questão da formação. Como acontece a formação do professor de Educação Física que atua nos CEINFs?*

**Técnica I:** *então, de acordo com a gestão, entendemos a necessidade de ter a formação desse profissional. A princípio tem uma equipe aqui dentro da SEMED de profissionais de Educação Física que fornece essa formação, juntamente com os professores de turmas maiores, de 1º ao 5º e de 6º ao 9º. Então monta-se um grupo de professores de Educação Física independente se é de CEINF ou de 1º ao 5º ou de 6º ao 9º e acontece uma formação para esses professores de Educação Física... Temos projetos de formação específica para quem atua com Educação Infantil, porém ainda não conseguimos cumprir esse plano de formação pra eles. Então agora o que a gente faz é, principalmente, eu sou formada em Educação Física aqui do setor de Educação Infantil então eu sempre converso com as outras meninas, que são pedagogas (as outras técnicas) sempre para lembrar, sempre estar passando alguma informação, algum texto, algum tipo de estudo, algum livro para as coordenadoras e as coordenadoras tentam repassar para esses profissionais.*

**Pesquisadora:** *então não tem formação específica para os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil?*

**Técnica I:** *específica não... é junto com fundamental.*

**Técnica II:** foram feitas algumas formações continuadas, foram propostos alguns momentos. Esse setor se responsabilizou em um momento por acompanhar esses profissionais. Acompanhar em que medida? Fazer esse acolhimento. Eles ingressaram e agora? Nós temos uma rotina, nós temos uma estrutura de planejamento, a SEMED tem um funcionamento. Então em um momento foi promovida essa formação por esse setor, que na época chamava (Núcleo de Educação Infantil). Depois a Secretaria teve entendimento que não, que deveriam ser os profissionais da área específica e aí é um outro setor... esse setor quem faz a formação desses profissionais. No entanto o monitoramento e o acompanhamento são de nossa responsabilidade. Então assim você já vê uma certa incoerência no processo, a partir do momento que, alguém que faz a formação não necessariamente está em consonância com quem faz o acompanhamento e monitoramento. Então começaram a ter falas, alguns equívocos, enfim umas questões descontraçadas.

Sobre as formações e capacitações, a técnica salienta ainda:

**TÉCNICA I:** Olha a meu ver quanto profissional de Educação Física, eu acredito que teria que ter um olhar com um pouquinho mais de atenção para esses profissionais, porque por muitas vezes eles podem se sentir solitários mesmo e eu acredito que é necessário que as pessoas, que toda SEMED, todos os educadores entendam a importância da Educação Física na Educação Infantil, pois nós sabemos que é uma fase da vida em que nós estamos ali formando personalidades, formando as crianças de uma forma geral. Uma fase que não tem como voltar mais. Então eu acredito que precisa ter um olhar um pouquinho mais com foco para esses profissionais pra que eles consigam entender realmente a especificidade da Educação Infantil.

Quando nos referimos à interdisciplinaridade na Educação Infantil, sempre vem à mente uma questão de relação óbvia, por subentender que o processo de aprendizagem na Educação Infantil não deve ser fragmentado. Porém, o que se observa na prática é que, dependendo da instituição educativa, existem vários profissionais envolvidos no processo de ensino, como os professores de Educação Física e de Artes, além dos professores de atividades 1 e atividades 2, surgindo uma indagação: Existe um diálogo de forma interdisciplinar no momento do planejamento e na ação pedagógica entre os profissionais?

O que notadamente se observa é que ainda existe uma compreensão superficial por parte da SEMED sobre as práticas interdisciplinares na Educação Infantil, pois se ainda ocorrem poucas formações coletivas não podem resultar em ações interdisciplinares significativas. Ou seja, é necessário compreender que é nas formações que ocorrem os diálogos, as trocas, e principalmente a compreensão da importância e da necessidade do trabalho de cada professor para contribuir no processo de formação das crianças.

### 3.4 AS CATEGORIAS DE ANÁLISE E SUAS INTERPRETAÇÕES

Finalizadas as transcrições, prosseguimos com a análise de todo o material. Antes de fazer uma discussão e uma interpretação do material, seguimos as orientações de Ludke e André (2015) sobre trabalhar com todo o material obtido durante a pesquisa. Neste caso, os dados foram compostos pelos relatos de observação do grupo focal, transcrições do grupo focal, da entrevista com as técnicas da SEMED, análise de documentos da SEMED e análise das respostas do questionário.

Neste âmbito, o procedimento de categorização foi organizado de modo a eleger os aspectos levantados pelas entrevistas e questionários que se mostravam recorrentes ou até mesmo contraditórios.

De acordo com Ludke e André (2015, p.108):

Os passos para análise dos dados coletados são: construção de um conjunto de categorias descritivas; divisão do material em seus elementos componentes; consideração tanto do conteúdo manifestado quanto do conteúdo latente do material; classificação dos dados de acordo com as categorias iniciais ou segundo conceitos emergentes.

As categorias elencadas proporcionaram um diálogo não só entre as entrevistas e o questionário, mas também com a revisão bibliográfica realizada. Neste sentido, apresentaremos a seguir dois itens que compõem essa organização de dados, os quais foram reunidos e discutidos a partir de categorias.

O item 3.3.1 aborda a questão do planejamento, com destaque para a especificidade da Educação Física. Neste contexto, surgiram elementos que nos permitem discutir as questões por meio das falas dos professores sobre orientações da SEMED e acompanhamento das atividades desenvolvidas.

O item 3.3.2 aborda a interdisciplinaridade. Os professores relatam suas práticas e ocorre uma comparação do que foi escrito pelo grupo geral de professores, com o entendimento de como é possível ocorrer à interdisciplinaridade, o que nos levou a refletir sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nos centros de Educação Infantil.

### **3.4.1 O planejamento do professor de Educação Física nos CEINFs**

Durante os estudos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física na seção 2, deparamo-nos com algumas questões que percorrem os debates acadêmicos nas aulas de Educação Infantil: o que planejar? como planejar?

Conforme apresentado, almeja-se que a prática pedagógica do professor de Educação Física seja composta de sentidos e significados e que suas ações motoras sejam relacionadas com os aspectos cognitivos, afetivos e sociais das crianças. Dessa forma, observamos que vários autores apresentam algumas propostas de organização de planejamento. Neste caso, estudamos Palma, Oliveira, Palma (2010), que propõem experiências que enriquecem as atividades.

No intuito de organizar os trabalhos dos professores como anteriormente mencionado, foi solicitado logo no início do ano o plano anual, que nem sempre é seguido à risca, servindo como norteador do trabalho docente. Todos os participantes mencionaram que elaboraram o plano anual. Alguns aproveitaram o plano anual elaborado por um professor que o antecedeu; outros comentaram que elaboraram do zero, podendo assim rever todos os tópicos; e alguns mencionaram basearem-se nos PCNs, no Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino (2008), nos planejamentos quinzenais ou semanais, recursos de livros e da internet.

Com o objetivo de compreender como ocorre essa organização na realidade das instituições de Educação Infantil da SEMED, consideramos trazer as falas dos atores inseridos nesse espaço de ensino, a respeito do plano anual. Todos os

professores comentaram sobre como funciona a elaboração nas instituições em que atuam:

**Participante 10:** *então o meu plano anual eu fiz ele sozinha. Tem a coordenadora, mas é mais assim, pra dúvidas. Quando estava pronto eu entreguei pra ela. Ela deu uma olhada. Me passou um retorno se tinha alguma coisa que precisa ser alterada, se estava correto se não estava.*

**Participante 1:** *e é assim, pra gente começar a trabalhar com eles a gente recebe um parâmetro aqui da SEMED que dá uma orientação pra gente. Em cima disso a gente começa a elaborar nosso planejamento anual pra trabalhar com eles. Em cima desse parâmetro que eles mandam, montamos os planejamentos quinzenais.*

**Participante 8:** *eu entrei, não tinha muito experiência... as professoras, coordenadoras e diretoras não sabiam como me orientar porque elas não tinham esse conhecimento da Educação Física. Então quando eu cheguei lá eu tive que fazer tudo do zero. Então eu sentei com a minha coordenadora, fui e fiz tudo do zero. Tem os parâmetros curriculares, eu soube isso depois, não tem um específico da Educação Física, mas tem o da Educação Infantil. Tipo assim como base. E através, antes dele planejei, a coordenadora foi passou e assim conseguimos fazer.*

**Participante 9:** *então igual a colega falou. Sobre os parâmetros não tem específicos para a Educação Física. Também sentei com a coordenadora e montamos um. Montei conforme a faixa etária, conforme suas habilidades motoras e fui...*

**Participante 3:** *bom na realidade, em termos de plano anual, digamos assim, orientações da secretaria ou da escola, nós, pelo menos a minha realidade, as orientações são passadas pela coordenação, que não são na realidade professoras de Educação Física, são de professores...E como a disciplina esta a pouco tempo na Rede, eles não dão a orientação específica para a Educação Física.... Recebemos um referencial e fizemos alterações... fizemos a leitura. Inclusive agora foi passado esse mês pra gente modificá-lo novamente. Porque modificaram a base com as concepções, então modificam-se as ideias e as referências que eles utilizaram.*

**Participante 2:** *é o nosso também é parecido assim. A gente, pode estar trocando mais ideias... a gente tem a oportunidade de fazer algumas leituras. A coordenação e a técnica da SEMED ofereceram alguns livros dentro da pedagogia, não da Educação Física... mas proporcionou uma troca de ideias uma com a outra.*

**Participante 7:** *a gente organiza conforme a Secretaria pede, assim: objetivo.... Conforme... A Secretaria manda pra gente o organograma como tem que ser feito. Aí a gente organiza. Eu me organizo. Conforme a escola, igual na escola assim. Não tem diferença...*

**Participante 6:** *como eu entrei no meio do ano, já tinha o plano anual de outro professor, no caso o que saiu. Eu tive acesso ao plano anual dele, e como já estava pronto naquele ano fui dando sequência. Já nesse ano eu elaborei meu próprio plano anual. Então tem plano... os mesmos conteúdos, habilidades, competências que tinham, no outro lá em cima. Eu esmiucei da maneira que eu acharia mais prático pra mim trabalhar. E agora faço assim. Mas eu também faço planejamento semanal.*

**Participante 5:** *eu monto com base nos documentos legais, nas orientações que tem municipais de 2011.*

**Participante 4:** *eu também trabalho no CEINF da mesma maneira com o plano. A coordenadora passou a sequência que ela sempre pede.*

Por meio das respostas, foi possível observar que a elaboração do plano anual dos professores ocorre em muitos casos de maneira solitária e rodeada de dúvidas sobre a elaboração desse documento tão essencial para o professor.

Compreendemos que os professores de Educação Física ainda têm inicialmente algumas dificuldades em organizar e sistematizar suas atividades. Como e o que trabalhar em cada turma? Os demais professores possuem conteúdos sistematizados que indicam claramente o que trabalhar ao longo do ano, e essas dúvidas sobre o que abordar acabam gerando trabalhos com reduzida articulação e com pouca sequência lógica.

Em concordância com Palma, Oliveira e Palma (2010), é fundamental ter uma organização curricular. No que diz respeito ao planejamento e sistematização de atividades da Educação Física Infantil surge sempre a dúvida: o profissional deve atender à linha desenvolvimentista, que considera os níveis de desenvolvimento e complexidade das ações motoras, à vertente da cultura corporal ou outra linha de trabalho? Segundo os autores, desprezar qualquer linha de pensamento ou de prática pedagógica é como estar limitando a ampliação e complexidade das possibilidades pedagógicas que cada uma delas traz implicitamente. Sendo assim, é

importante que os professores se apropriem de todos os conhecimentos possíveis e que, por intermédio deles, elaborem matrizes curriculares a ponto de propiciarem avanços pedagógicos.

Rangel e Darido (2010, p.77), sobre o plano anual, consideram ser uma “etapa que deve ser entendida como suporte para o trabalho do professor, não deve ser relegado a segundo plano, nem repetido ano após ano, nem, muito menos, esquecido em uma gaveta”.

No intuito de percebermos como ocorre o planejamento, insistimos com a indagação, de como os professores planejam as aulas e quais são as bases?

**Participante 10:** *eu faço o meu planejamento utilizando livros, tem alguns que eu tenho...*

**Pesquisadora:** *Mas são voltados para a Educação Infantil?*

**Participante 10:** *não totalmente....Lá no CEINF tem alguns livros também, mas é mais pedagogo mesmo, mas a gente sempre encontra algo que a gente pode usar.... eu uso a internet também, depois de pronto mostro para a coordenadora ela me dá dicas também, de como eu posso melhorar a minha aula, principalmente no comportamento que eu tenho dificuldade.*

**Participante 7:** *A Secretaria manda para gente o organograma como tem que ser feito. Aí a gente organiza os planejamentos.*

**Participante 5:** *também eu monto com base nos documentos legais, nas orientações que tem municipais de 2011. Eu organizo o meu da mesma maneira que elas explicaram. Eu monto ele todo com base no plano anual. Também E o meu planejamento é semanal.*

**Participante 1:** *com base nos parâmetros aqui da SEMED que dá uma orientação para gente. Em cima disso a gente começa a elaborar nossos planejamentos para trabalhar*

**Participante 8:** *Eu pesquisei bastante livros de Educação Infantil, jogos. Professores e coordenadores me deram. Coisas para colocar. Municipal e aí, mas assim eu ainda me sinto bem desatualizada.*

**Participante 4:** *a diretora pede para fazer bem especificado, tem que especificar. Porque ela falou assim, sempre faz assim: “o dia que você faltar, planejamento tem que estar aqui para o professor poder dar a sua aula. Então por mais que você vá modificar, mas você tem que ter. Você é o professor regente é flexível, você sabe tudo que você pode fazer no CEINF, mas o professor vai chegar*

*aqui não vai saber qual atividade que ele pode dar, que lugar que ele vai usar. Então tem que ter sequência. Montar em cima cotidiano do CEINF. Sempre ter os horários certinho, qual que é a sequência. Mas eu tenho uma certa liberdade para mudar.*

Sobre a elaboração do plano anual, Rangel e Darido (2010) afirmam que esse documento sempre pode sofrer alterações, isso porque o contexto das aulas pode modificar-se durante o ano letivo. O ato de planejar para alguns professores/as não é uma tarefa muito fácil, pois deve refletir sobre o processo ensino-aprendizagem. De acordo com Gallardo, Oliveira e Aravena (1998), um dos caminhos para um planejamento participativo é definir algumas linhas temáticas e eixos geradores de interesse, considerando os objetivos da Educação Física para a Educação Infantil para o ano em questão.

Acreditamos que a seriedade na elaboração do planejamento consiste em uma etapa imprescindível para o processo de ensino, pois é um instrumento que orienta a prática. Quando não planejado ou elaborado de forma não reflexiva, o professor corre o risco de submeter-se a apenas um momento recreativo sem relação com aprendizado. Isso pode ocorrer por dois motivos: ou pela formação deficitária ou por falta de uma formação específica.

Ressaltamos que elaborar um planejamento requer dispensar atenção às orientações legais vigentes, principalmente as da SEMED. É imprescindível integrar o planejamento ao PPP<sup>24</sup> do CEINF, para que o planejamento atenda à realidade e às necessidades.

A Educação Física na Educação Infantil deve disponibilizar o maior número de experiências diversificadas possível, mas, sempre vinculadas à prática educativa, com intencionalidades que contribuem na formação da criança, apresentando novas possibilidades, ampliando experiências e aprofundando conhecimento e não somente objetivos disciplinares e motores.

Kishimoto (2002) salienta que as práticas lúdicas são valiosos suportes da ação docente, que enriquecem o trabalho pedagógico e permitem a aquisição de habilidades e conhecimentos:

---

<sup>24</sup> Projeto Político Pedagógico

Quando as situações lúdicas são intencionalmente criadas pelo adulto com vistas a estimular certos tipos de aprendizagem, surge a dimensão educativa. Desde que mantidas as condições para expressão do jogo, ou seja, a ação intencional da criança para brincar, o educador está potencializando as situações de aprendizagem. Utilizar o jogo na educação infantil significa transportar para o campo do ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora. (KISHIMOTO, 2002, p. 37-38).

O que percebemos no decorrer da pesquisa e também foi apontado em demais trabalhos foi a clareza de que a Educação Infantil segue a perspectiva da escolarização com ênfase na alfabetização. Dessa maneira, as demais linguagens acabam ficando em segundo plano, como no caso específico da Educação Física, sendo associada como o momento de pausa das atividades de sala de aula para as crianças ou momento para garantir o planejamento dos professores, ou ainda, como recurso para melhorar o desenvolvimento das habilidades cognitivas.

Com relação aos conteúdos/âmbitos de experiências dos professores de Educação Física na Educação Infantil, Palma, Oliveira e Palma (2010) ressaltam que ainda é de senso comum entender a Educação Física como o momento do jogar, do brincar e não o momento do refletir, pesquisar, analisar e avaliar. Alguns professores mencionaram sentir essa visão que os demais professores têm de suas aulas:

**Pesquisadora:** *como você acha que os professores de sala de aula veem as aulas de Educação Física?*

**Participante 10:** *ah eles acham que é só brincar.*

**Participante 4:** *eu acho que eles não veem o objetivo que está sendo explorado na criança, que tem uma sequência didática...*

**Participante 6:** *eu acho que as professoras de sala de aula, acham que a gente só brinca nas aulas...*

**Participante 9:** *No início, teve alguns momentos que até conversei com a coordenadora, porque eu estava avaliando as crianças e eu deixava livre e depois eu colocava algumas atividades para analisar o movimento das crianças. Aí a recreadora, professora não está muita bagunça. Eu respondi: Não eu estou analisando... você está achando que está uma bagunça, mas para mim não está uma bagunça, eu estou vendo o que está acontecendo. Aí eu conversei,*

*olha coordenadora, aconteceu isso, isso e isso, mas eu estava na sala para poder analisar o que eu precisava aplicar para as crianças. Então quando ela pediu para eu diminuir o barulho não fiz.... Por que a aula não é minha. A diretora falou: Não professora a aula é sua mesmo!*

Apesar de ser uma área de conhecimento e componente da Educação Básica, a Educação Física ainda é vista e relacionada como atividade apenas de recreação.

A insegurança ao iniciar a docência na Educação Infantil foi constatada por meio das falas dos professores:

**Participante 10:** *nossa eu comecei a ler... Porque eu não sabia o que trabalhar com eles. Daí até então ... Quando você começa a pesquisar sobre a Educação Infantil, ainda mais nessa idade, é mais o circuito, circuito. E daí você começa a trabalhar em cima disso. Do desenvolvimento deles em cima de atividades de circuito. Ai chega um momento que vai afunilando, afunilando e você fica pensando, mas será que é só isso, só isso ai Você começa ler, a estudar, pra você poder contribuir se não acaba que você não contribui com o desenvolvimento deles.*

**Participante 3:** *a primeira coordenadora que eu tive lá foi assim muito importante para mim, profissionalmente falando. Por que eu entrei... fiz na época em que eu estava estudando, fazendo a faculdade, eu trabalhei com a Educação Infantil, mas era escola particular a realidade completamente diferente. Quando eu voltei eu senti aquele, vamos dizer, 8/9 anos trabalhando só com Fundamental que é muito diferente da Educação Infantil, então quando, a primeira semana que eu fiquei eu me assustei. Principalmente com a creche I [...] Então, são crianças ainda num processo de desenvolvimento bem diferenciados. Então para Educação Física você tem que ter conhecimentos específicos dessa idade pra você ter mais confiança. E eu não tinha tanto. Então essa coordenadora..... me deu muita confiança. Ela trouxe vários textos falando sobre aprendizagem, sobre ensinamentos. Ela me dava feedback..*

**Participante 6:** *é muito fácil falar assim, professor você se formou nisso. É como se quatro anos de formação fosse válidos para dar aula pro resto da vida inteira. Como se a gente nunca mais fosse precisar de alguém sentar e falar: olha isso aqui não está legal, isso aqui não é bem assim, essa diretriz mudou ou sei lá esse jeito que você trabalha não tem haver com essa diretriz aqui do Município [...].*

*Entendeu? Aí eles tratam assim. Tipo assim você sabe o que tem que ser feito.*

Os depoimentos anteriores revelam que os professores sentem falta de uma formação e acompanhamento mais específico para a área. Apesar de todos terem cursado a licenciatura em Educação Física, não se sentem preparados para o exercício da profissão nesse universo infantil. Isso é preocupante, pois estamos falando da formação das crianças, que pode ser comprometida.

Santos (2016, p.86), em seu trabalho, levanta que as questões de acompanhamento e orientações pedagógicas também foram mencionadas em sua pesquisa pelos professores:

A dificuldade maior refere-se ao pouco tempo disponível da gestão para orientações individuais, já que a gestão se ocupa dos aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos, com auxílio apenas nas questões burocráticas e administrativas referentes à secretaria de uma escola (administrativos quanto a pessoal/alunos/familiares). Quanto às questões pedagógicas e financeiras, ficam totalmente a cargo da direção, que não tem uma auxiliar de gestão pedagógica.

Concordamos que de fato é necessário que os órgãos responsáveis articulem formas de orientar e acompanhar a organização dos planejamentos dos professores de Educação Física. Entretanto, em nosso entendimento, não se trata apenas dos professores responsabilizarem a SEMED, coordenação ou direção. É essencial que o professor busque uma qualificação, pensando em sua responsabilidade para atuar na formação das crianças, buscando uma clareza de ações pedagógicas atreladas aos objetivos específicos da área de conhecimento “o movimento”.

Com relação ao material e espaço para as aulas, os professores relataram:

**Participante 8:** *os materiais que eu tenho grande parte sou eu que disponibilizo, porque meu CEINF não tem nenhum material... É um CEINF que é bem isolado. Ele não é novo, mas ele é bem isolado, uma comunidade bem carente. Ele é muito aconchegante, porque é pequenininho. Só que também eu tenho pouco espaço para trabalhar. Então minha dificuldade maior é o material e o espaço para poder trabalhar, porque é uma garagem só. É um corredorzinho e eu só tenho isso pra trabalhar. Quanto aos recursos didáticos a*

*coordenadora e a diretora se juntam e corremos atrás para poder conseguir as coisas didáticas e assim a gente vai dando andamento aos nossos planejamentos anuais e aos mensais/semestrais também.*

**Participante 9:** *Não tem materiais, junto com a diretora fomos a busca de recursos porque estava sem bola, estava sem material, então eu fui adaptando tudo. Então estou começando do zero com essas crianças. Com pouquíssimo material e espaço.*

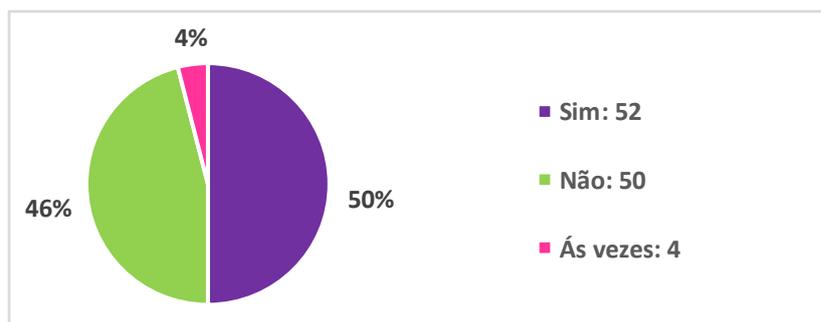
A falta de espaços e materiais são dificuldades enfrentadas principalmente por professores da rede pública, que encontram na maioria das vezes, situações precárias para a boa realização das aulas. Entretanto, sabemos que todas as instituições recebem recursos para compra de materiais ou entregam uma lista de materiais que necessitam, surgindo uma indagação, que pode servir para uma nova pesquisa: como ocorre a administração dos recursos para materiais e utilização de espaços para as aulas de Educação Física? Será que entra na lista como as demais solicitações das instituições ou se sobrar, ocorre o investimento?

### **3.4.2 A interdisciplinaridade na prática pedagógica do professor de Educação Física**

Essa categoria específica se materializou a partir das reflexões sobre as respostas obtidas dos questionários e de alguns momentos durante o grupo focal, no qual procurou-se observar a relação interdisciplinar da prática pedagógica dos professores de Educação Física.

No questionário aplicado aos professores dos CEINFs, foi indagado sobre a realização do planejamento junto dos demais professores da instituição. Dos 106 professores entrevistados, 52 (50%) consideraram que realizam, 50 (46%) afirmaram que não e 4 (4%) alegaram que às vezes. (Gráfico 8).

Gráfico 8: Realização de planejamento com demais professores



Fonte: da autora (2017)

Apesar de mais da metade dos profissionais afirmar que realiza o planejamento junto com demais professores, no grupo focal essa questão foi respondida pelos 10 professores de forma negativa, pois por conta dos horários a possibilidade de execução é reduzida. Os professores alegaram que os horários de planejamento na instituição não correspondem ao tempo disponível dos professores de sala, dificultando o pensar em uma prática interdisciplinar:

**Participante 10:** *então o meu planejamento eu faço ele sozinha.... A gente também não tem horário... horário de planejamento não bate. Então normalmente a gente quando se cruza da uma palavrinha ali rapidão.. [risos]*

**Participante 3:** *no meu caso é o horário. Porque os momentos que eu consigo conversar com elas são no meu PL, e elas estão em sala então eu adentro a sala dela para poder conversar... Nós temos, em algumas semanas três horas vagas, só que essa hora vaga e uso particular. Se eu for é meu momento livre e eu me dispor a ir. Nem sempre eu tenho essa possibilidade. E é um momento de descanso também, de recuperação. Ou seja, a conversa acontece, mas de uma maneira informal.*

**Participante 6 e 7:** *não tem como! Horário não bate... [expressão de descontentamento]*

**Participante 5:** *professor (a) 1: Eu acho que um pouco por falta de costume e também da questão de encontrar. [...]. Nem sempre a gente consegue ter esse contato direto. Então fica um pouco complicado.*

**Participante 4:** *não por conta dos horários*

**Participante 8:** *Eu planejo sozinha... Mas eu vou encaixando, conforme os professores comentam... Até porque também a gente tem muito pouco tempo. Eu vou uma vez na semana só*

Notamos por meios das falas que a elaboração dos planejamentos ocorre separadamente entre os professores de Educação Física e de sala, acarretando uma possível descontinuidade entre o que era ensinado em sala com o que era ensinado nas aulas de Educação Física. Sayão (2001, p.225) ressalta que, “[...] sempre que for imprescindível, é preciso garantir a constante integração entre todos, de forma que o trabalho não perca sua continuidade e objetividade”.

Nas falas, pode ser observado que há indicação de um desejo de poder ser junto, mas, devido à organização de horários, não ocorre. Portanto, é imprescindível a necessidade de se oportunizar tempos e espaços nos quais haja a possibilidade de desenvolver trabalhos coletivos, promovendo o diálogo e trocas entre os professores e que tenham a criança como centro do processo educativo.

Entretanto, outros professores afirmaram que conseguem realizar o planejamento junto aos professores de sala, utilizando algumas estratégias:

**Participante 2:** *Os momentos que eu consigo conversar com as professoras são no meu PL, no caso eu adentro a sala dela que ela está em aula, para eu poder conversar rapidamente.*

**Participante 9:** *como os PL se encontram eu tenho essa facilidade, eu consigo conversar com todas em dias diferentes. É por isso que eu monto um mês, porque aí eu já perguntei pra elas... já conversei com elas, já conversei com a coordenadora. Então pra mim fica fácil nessa questão de captar as informações. Porque eu monto em cima do que elas também falam.*

**Participante 1:** *é por que geralmente a gente tem planejamento juntos, por exemplo, eu chego lá ela fala: não, professor a gente vai trabalhar isso e isso. Se quiser colocar no seu planejamento... E eu vou encaixando, conforme... Até porque também a gente tem muito pouco tempo. Eu vou uma vez na semana só.*

Destacamos ainda que uma professora mencionou que consegue fazer o planejamento com as demais professoras, nos feriados ou fim de semana, marcando um encontro em sua casa, ou quando pegam caronas juntas.

Apesar dos professores afirmarem que conseguem realizar um planejamento interdisciplinar, o que se observa são rápidas conversas em locais e horários inadequados. A forma de diálogo apresentada pelo professor 1 provoca algumas reflexões. De fato, será que ocorre um diálogo interdisciplinar?

Em concordância com Sayão (2001), que menciona ser necessário ultrapassar as fronteiras das diferentes áreas de conhecimento que trabalham juntas, permitindo que ocorram momentos e espaços para trocas, discussão e integração entre os professores.

No entanto, o que parece se desenhar é que urge a necessidade de ultrapassar as fronteiras estanques que determinam a especificidade das diferentes áreas do conhecimento e abrir o espaço para a troca, a discussão, a integração entre os diferentes profissionais que atuam com as crianças pequenas que, isoladamente, não conseguem construir um trabalho voltado para as “reais” necessidades que exige o mundo infantil, tendo em vista que estas necessidades perpassem uma gama de áreas do conhecimento. (SAYÃO 2001, p.235).

Com relação à interação com os professores, ela se torna necessária e indispensável, assim como Quaranta (2015), em sua pesquisa, reafirma a importância da formação que ocorre nas trocas com os professores polivalentes, pois é nelas que ocorre o encontro de diferentes olhares, os quais possibilitam aos professores/as de Educação Física ampliar seus conhecimentos.

No que diz respeito à questão do entendimento da importância do planejamento interdisciplinar, a técnica entrevistada da SEMED revela que, de fato, isso deveria ocorrer, mas por conta da organização da carga horária, torna-se impossível de ser concretizado.

**Pesquisadora:** *como que a SEMED entende esta questão do planejamento de forma interdisciplinar?*

**Técnica I:** *é, na verdade a gente entende que ele deveria acontecer, porém na prática nós sabemos que não acontece. Por quê? Porque enquanto, por exemplo, o professor de Educação Física está na sala de aula é para segurar, pode se dizer a turma para o professor de atividade I ou II estar em planejamento. Então a gente sabe que é importante que haja essa interdisciplinaridade, porém muitas vezes não acontece... Então, nossos acompanhamentos quando nós vamos até as unidades, sempre conversa com o coordenador, pra que ele faça esse intercâmbio de professores. Já que a gente sabe*

*que muitas vezes não é possível que aconteça esse planejamento no mesmo dia, que todos sentem no mesmo horário. Que é praticamente impossível questão de quem é que vai ficar a turma. Então entendemos a necessidade, porém não acontece!*

Encontramos ainda na fala da técnica um discurso argumentativo de que as aulas de Educação Física são relacionadas ao momento que a professora de sala de aula tem para realizar o seu planejamento, justificando assim a impossibilidade de se oportunizar um horário para planejamento.

Ressaltamos a importância de se promover um diálogo interdisciplinar, no qual os professores/as que atuam com o mesmo grupo de crianças reflitam sobre as atividades propostas, uma vez que ao dialogarem, enriquecem e favorecem a formação integral das crianças.

Para Fazenda (2003), a interdisciplinaridade é um compromisso com a totalidade, ou seja, é uma busca pela superação da fragmentação do conhecimento. O ensino fragmentado, de acordo com Soares et al (1996), não permite aos alunos (neste caso as crianças) a lógica da totalidade dos saberes. Assim, quando ficam maiores, o ensino da Matemática, Ciências, entre outras, nada mais é do que um acumulado de saberes que serão memorizados e esquecidos, pois não apresentam nenhuma relação entre si. Por isso a necessidade de se pensar em construir um planejamento interdisciplinar.

A constatação de tal realidade com relação à elaboração do planejamento das atividades práticas educativas realizadas por professores de Educação Física nos CEINFs, nos leva a pensar que, apesar dos avanços nas discussões acadêmicas e debates acerca da especificidade da Educação Infantil e da não fragmentação do conhecimento, na prática ainda ocorre a contramão da teoria.

Percebemos, ainda que apesar do pouco planejamento interdisciplinar, as técnicas que representam a SEMED reconhecem a importância da implantação de um trabalho coletivo nos CEINFs. E ainda apontam os desafios para a implementação desse trabalho, atribuindo essa dificuldade de organização à rotina e às demandas das instituições que são subordinadas à SEMED.

Uma situação interessante que foi constatada no que se refere ao trabalho com grupos focais é quando o grupo identifica os mesmos elementos que outro

grupo já havia apresentado, possibilitando ao pesquisador perceber o quanto determinado dado ou assunto pode ser coeso. Por exemplo, a ação entre os professores de Educação Física e os professores de sala de aula na elaboração de algum tipo de projeto/evento:

**Pesquisadora:** *mas vocês fazem alguma ação junto com os professores de sala de aula?*

**Participante 9:** *sim... tem evento da primavera essas coisas. E todo mundo se junta para fazer.*

**Participante 1:** *no planejamento da Festa junina.*

**Participante 8:** *as coordenadoras dão condições pra elas e pra mim. E cada um vai e faz o seu. De vez em quando os professores pedem ajuda para mim... Mas cada um com seu e junta tudo no final!*

**Participante 2:** *sim... quando tem algum evento... por exemplo, agora vai ter a feira cultural*

**Participante 3:** *elas fazem os planejamentos delas e a gente faz o nosso. Porque às vezes coincide, por exemplo, no meu caso são os projetos. Por exemplo, tem até um projeto da sala. Vamos dizer, um projeto alimentação saudável. Então eu sei que tem uma proposta, do que você trabalhar nesse bimestre ou no semestre, depende do CEINF, você trabalhar alimentação saudável, então eu vou encaixar algumas aulas que tenham...*

**Participante 5:** *no meu caso o diálogo ocorre com os outros professores nos três CEINFs, mas essa questão de se atrelar uma coisa a outra, o meu planejamento ao dele, somente por meio dos projetos, como por exemplo teve o projeto era uma vez.[...].*

Considerando o objetivo da realização de um projeto em comum, observa-se que foi possível estabelecer um diálogo entre os professores, formando parcerias, que, para Fazenda (2003, p.70), “a parceria é possibilidade de consolidação da intersubjetividade, a possibilidade de que um pensar venha a se complementar no outro”. Segundo a autora, quando a produção é revestida de rigor, autenticidade e compromisso, ampliam-se as possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar. Em outras palavras, consolida, alimenta, registra e enaltece as boas produções na área da educação. Entretanto, vale ressaltar que quando os

professores mencionam essas parcerias apenas com o intuito de um evento na instituição, revela a necessidade de se quebrar o paradigma, em que o professor de Educação Física não compõe ações da matriz curricular, mas apenas das festividades institucionais.

No intuito de percebermos como ocorre a relação da prática pedagógica do professor de Educação Física nos CEINFs, retomamos a situação da utilização dos materiais, indagando sobre a utilização dos materiais da Educação Física por outros profissionais. Apesar de relatarmos a falta de materiais, indagamos sobre seus materiais particulares ou construídos na instituição. Os professores teceram os seguintes comentários:

**Participante 2:** *também. Todo mundo usa.*

**Participante 3:** *no meu caso os meus materiais da Educação Física, os meus específicos eu levo e trago de acordo com o planejamento das minhas aulas. Por várias vezes alguns recreadores, professores elas querem. Eu posso usar? Normalmente ela planeja, mas também planejam as atividades, não ficam ali 'a la vontade' [risos]*

**Participante 7:** *quando eu passo alguma atividade diferente, eles falam assim: ah que legal. Eu vou utilizar de uma outra maneira pra trabalhar outra coisa na minha aula... Olha que legal! Você pode me ajudar? Você me empresta o que você utilizou? [...]*

**Participante 9:** *as professoras utilizam... Falei assim, olha está a disposição pra vocês usarem....*

Neste contexto, observamos que, de certa forma, ocorrem situações de diálogos e de possibilidades de trocas entre os professores. Essas trocas poderiam ser mais eficazes se fossem viabilizados momentos de diálogos sobre a ação prática a ser desenvolvida com as crianças.

Um ponto de entrave está relacionado à articulação entre as orientações da coordenação e a prática pedagógica do professor de Educação Física. Fazenda (2013) afirma que é fundamental o papel de um interlocutor que auxilie os professores a se perceberem, que possibilite ampliar as possibilidades de leitura de sua prática docente e da prática docente dos colegas.

A professora 3 fez um relato muito interessante sobre a importância do acompanhamento da coordenação com relação à prática pedagógica, referindo-se a sua primeira coordenadora:

*No meu CEINF, no caso, eu já passei por três coordenadoras diferentes. A primeira coordenadora que eu recebi lá foi assim muito importante para mim, profissionalmente falando. Por que eu entrei... a primeira semana que eu fiquei eu me assustei. Principalmente com o creche I que são crianças de 2 anos. Dependendo da instituição de 1 ano e meio a 2 anos. Então são crianças ainda num processo de desenvolvimento bem diferenciados. Então para Educação Física você tem que ter conhecimentos específicos dessa idade para você ter mais confiança. E eu não tinha tanto. Então essa coordenadora, ela era professora de Arte na verdade, não era pedagoga, professora de Arte. Ela me deu muita confiança. Ela trouxe vários textos falando sobre aprendizagem, sobre ensinamentos. Ela me dava feedback. Eu planejava com ela também. Eu fazia planejamos semanal, depois de um tempo conversando com ela, a mesma atividade que eu dou numa semana eu repito na outra, com algumas diferenças, aí eu passei a fazer quinzenal, repetindo algumas atividades, porque realmente no primeiro momento as crianças tem a dificuldade pra entender. Ou entendem, mas não devolvem pra você naquele momento, então você repete atividade na outra semana aí você tem sucesso.*

A professora continua e ressalta a questão da importância dos feedbacks, atribuindo como responsabilidade da coordenação a orientação dos trabalhos desenvolvidos, pois a inexperiência com a atuação pode provocar inseguranças ou realizar atividades que não sejam adequadas às faixas etárias. Esta evidência pode ser observada na fala da professora:

*Essa coordenadora me dava feedback muito interessante. Inclusive às vezes melhor do que o meu que era da Educação Física. Algumas falas, porque ela puxava pra Educação Infantil. Isso eu achei muito interessante na Educação Infantil, a gente se aproxima muito das outras disciplinas, no quesito de nomenclaturas, de experiências, os objetivos que você quer. Então ela conseguia ver no meu planejamento se aquela atividade era própria para aquela idade.... E me alertava será que nessa idade tem sentido, sabe assim, algumas atividades. Então ela foi me abrindo os olhos nessa etapa, com essa coordenadora. Porém, depois que ela saiu, as outras que vieram, já não, como dizer assim: Oh pró eu não sou professora de Educação Física, mas me dá o seu caderno eu vou fazer a leitura. Seu eu puder te ajudar eu te ajudo. Sabe assim. Mas*

*como eu tive no início a coordenadora que realmente tinha me auxiliado, então eu não tenho muitos problemas com meu planejamento, mas eu acredito que se fosse ao contrário, se eu tivesse naquele momento que eu entrei uma coordenadora que não tivesse um conhecimento que aquela coordenadora ali talvez eu tivesse mais dificuldades. Então a coordenação foi fundamental! (professora 3)*

Considerando a influência das orientações e de acordo com o que apontou Berwanger (2011), compreendemos que a responsabilidade pelo assessoramento de atividades pedagógicas no contexto educacional também representa uma das ocupações da Pedagoga. Em concordância com a autora, se pensarmos na Educação Infantil oferecida pela Prefeitura Municipal de Campo Grande, nos CEINFs, ocorre que não há um direcionamento específico para a Educação Física, ficando a cargo de técnicas, que acabam direcionando o olhar mais para a sala de aula. Nesse caso, o trabalho de assessoramento pedagógico específico para prática pedagógica da Educação Física torna-se superficial.

Notadamente, foi possível observar, que em alguns CEINFs existe mais de um professor de Educação de Física, às vezes no mesmo turno ou em contra turnos diferentes dos participantes. O que chamou atenção é que, até mesmo entre os pares, o diálogo sobre o planejamento é quase inexistente.

**Pesquisadora:** *Nos CEINFs que tem outros professores de Educação Física, vocês já chegaram a planejar aulas/atividades juntos?*

**Participante 10:** *nós não temos contato porque ele fica de manhã e eu a tarde. Então a gente se vê só em formação pedagógica, quando tem algum evento do CEINF que a gente tem que estar no mesmo horário.*

**Participante 3:** *eu trabalho no período vespertino e a outra professora no período matutino. Então nós não nos encontramos. Ah não ser nas épocas, nos dias que tem formação. Quando é disponibilizado que não tem aula no período inteiro eu consigo ir o mesmo período que a professora da manhã ou ela no período para gente se encontrar.*

**Participante 2:** *mas a gente também não se encontra, mais na formação que a gente tem como conversar...*

**Participante 7:** *cada um faz o seu... organiza da maneira que ficar mais viável e prático...*

**Participante 4:** *não! Mesmo porque não pega a mesma turma que eu....*

**Participante 6:** *é difícil por conta dos horários, quem trabalha em dois ceinf é difícil de bater os horários de PL....*

As narrativas dos professores de Educação Física retratam as incertezas com relação ao trabalho desenvolvido no interior dos Centros de Educação Infantil, tanto metodológicas quanto administrativas.

Neste contexto, como descrevem os professores em suas falas, a justificativa da falta de horário para a elaboração dos planejamentos é recorrente, e o maior agravante está no fato de que às vezes no mesmo CEINF pode ter mais de um professor de Educação Física e o diálogo permanecer quase inexistente. Xavier e Teno (2015) ressaltam que onde o planejamento não contempla o diálogo entre os profissionais torna-se difícil fortalecer (ocorrer) uma prática interdisciplinar.

O trabalho pedagógico exige uma organização de materiais e também um apoio técnico de alguém que tenha o domínio pedagógico para articular o processo de ensino-aprendizagem. Por meio das falas dos professores, foi notória a necessidade de auxílio para resolução de algumas situações do cotidiano do professor.

Para Fazenda (2003) a prática pedagógica interdisciplinar não deve ser só de nome, mas de intenção, alicerçada em pressupostos epistemológico e metodológico, periodicamente revisados. Neste contexto, fica evidente mais uma vez o porquê de existirem poucas ações pedagógicas interdisciplinares. Cabe ressaltar que, ao observamos no questionário, quando indagado sobre o entendimento de como pode ocorrer a interdisciplinaridade, deparamo-nos com respostas reducionistas. (Apêndice E)

Contudo, identificamos que alguns professores de Educação Física ainda apresentam o entendimento da interdisciplinaridade apenas como integração de conteúdo, ou seja, agregar nas aulas conhecimentos de outras áreas de conhecimento. Souza (2009, p. 64), em sua dissertação, levanta algumas reflexões: na Educação Física infantil, é comum o uso de atividades lúdicas que contemplam o

aprendizado das letras, mas, para que se configure uma ação interdisciplinar, é preciso que o professor as utilize da maneira integrada com as atividades propostas, evidenciando a parceria com os demais professores da criança, e não de maneira aleatória.

Entendemos assim o que Fazenda (2003) salienta que mais difícil do que a eliminação de barreiras entre as disciplinas é a eliminação de barreiras entre as pessoas. Necessitando de uma aproximação entre as áreas de conhecimento.

Rabinovich (2007) destaca a importância das aulas de Educação Física poderem ser vinculadas às áreas de conhecimento trabalhadas em sala, ou seja, a criança poderá realizar uma brincadeira no pátio e depois, representá-la no papel por meio de desenho, pintura, colagem, recorte ou outras técnicas. Na realização dessa atividade, o aluno recorre à transição do real (aulas práticas) para o simbólico (representação).

Os professores que participaram do grupo focal mostraram o entendimento de que a Educação Física oportuniza o caminho para fazer a interdisciplinaridade na Educação Infantil. Evidenciamos em suas falas, a possibilidade das aulas de Educação Física promoverem a interação entre os professores, buscando a superação de dificuldades, por meio do universo lúdico e das experiências proporcionadas às crianças, favorecendo assim seu aprender.

Ao comparar as respostas dos professores/as com os comentários das técnicas entrevistadas, compreende-se que, como a Educação Física foi inserida recentemente no campo educacional da Educação Infantil, ainda é um campo em construção que passa por reformulações, mas que ainda precisa de ações mais direcionadas às práticas pedagógicas do professor/a de Educação Física e atenção por parte do poder público.

## **PALAVRAS FINAIS**

Esta pesquisa foi pensada, como uma possibilidade de refletir sobre questões que permeiam o debate sobre a interdisciplinaridade na Educação Infantil. Principalmente, sobre a relação de diálogo entre professores de Educação Física e Pedagogos.

Ao iniciarmos a pesquisa, nossas inquietações limitavam-se ao contexto da elaboração do planejamento do professor de Educação Física, buscávamos compreender como ocorria esse processo. Entretanto, no decorrer da pesquisa, surgiram novas indagações e percebemos que nosso estudo, não poderia ser limitado somente ao contexto do planejamento, pois, a prática pedagógica docente é desenvolvida sobre a orientação da Secretaria de Educação, portanto, tornou-se necessário ampliar a discussão e reflexão sobre as orientações sobre a ação interdisciplinar nos Centros de Educação Infantil em Campo Grande.

Estamos conscientes de que seria impossível compreender todos os aspectos da realidade em questão, e, salientamos o entendimento que somos parte do que estamos analisando.

Como já mencionado, a discussão sobre a interdisciplinaridade na Educação Infantil, pareceria óbvia, por compreender que o conhecimento nesta etapa educacional, não deveria ter fragmentações. Entretanto, com esta pesquisa foi possível observar que existe um diálogo reduzido entre os professores que oportunizam tantas experiências as crianças.

Os professores participantes na pesquisa indicaram que, embora tenham estudado durante a graduação disciplinas com conteúdos específicos voltados para Educação Física na Educação Infantil, sentem dificuldades no momento da elaboração do planejamento de suas ações nos CEINFs.

Nossa hipótese inicial de que a elaboração dos planejamentos dos professores de Educação Física e de pedagogos não ocorria devido à organização do tempo foi confirmada. Todavia, temos consciência de que seria necessário, observar a ação docente no dia a dia escolar, para obtermos resultados mais abrangentes, tornando possível identificar as contradições e as ações.

Os professores de Educação Física afirmaram ter dificuldades de elaborarem seus planejamentos, devido à falta de acompanhamento direcionado, seja, pela coordenação ou pela própria SEMED. Entretanto, a busca por formação na área da Educação Infantil é bem pequena se comparada a outros cursos de especialização, isso reflete, talvez a dificuldade dos professores que atuam em CEINFs, em buscar se aperfeiçoar e até mesmo reivindicar formações continuadas específicas para a área.

Nesse sentido, cabe ressaltarmos que, a busca por uma especialização para atuação no campo da Educação Física Infantil é primordial, pois, indagamos a seguinte questão: se é inconcebível que um médico apenas graduado em medicina realize determinados procedimentos operatórios sem antes, buscar por especialização que o habilite para tal, porque na Educação, professores sem experiências e com apenas a graduação, podem atuar nessa etapa, cujas consequências de um trabalho mal realizado serão refletidas no futuro?

Com relação à interdisciplinaridade, salientamos a compreensão de que, para de fato ocorrer ações interdisciplinares nas práticas pedagógicas dos professores nos CEINFs, é necessário que, a Secretaria de Educação estimule e oportunize prática, ou seja, que a teoria ultrapasse o papel sendo concretizada nos espaços educacionais.

Nesta pesquisa queremos propor uma reflexão sobre como pode ser benéfica tanto para o professor de Educação Física, quanto para pedagogos as práticas interdisciplinares.

Com relação a experiência da pesquisa, foi interessante constatar como em grupo os professores participantes da pesquisa após ouvirem os relatos dos colegas, reiteram seus relatos. Houve algumas situações em que após ouvir o posicionamento de uma professora sobre como lidava com questões de comportamento, outra participante refez a argumentação de seu posicionamento. Em outro momento, após uma professora expor uma atividade realizada em sua instituição, imediatamente os demais professores questionaram como ela fez e comentaram que tentaram realizar em suas instituições por achar muito interessante.

Comprendemos que a Educação Física é uma área de conhecimento que oportuniza inúmeras experiências, não apenas nos aspectos motores, e sim em

todos os aspectos: social, emocional e cognitivo. Entretanto, observamos que apesar da Educação Física estar presente na Educação Infantil, ela não faz parte da Educação Infantil, pois ainda é vista como uma disciplina que é desenvolvida por especialistas, sendo assim, não são oportunizados momentos de diálogos e formações em conjunto. Ocorrendo assim, a fragmentação dos planejamentos, que por consequência, fragmenta as ações docentes e fragmenta o conhecimento oportunizado as crianças.

As reflexões/análises dos resultados obtidos evidenciaram que existe um entendimento sobre a importância e a necessidade de uma prática interdisciplinar na Educação Infantil, e que são vários os fatores que inviabilizam sua concretização, entretanto, ressaltamos a existência de desafios que precisam de uma maior atenção por parte do poder público para concretizar ações interdisciplinares significativas.

Reafirmamos que a participação em cursos de formação ou de especializações não garante a eficácia de ações interdisciplinares, mas amplia a visão do profissional. Por fim, defendemos a tese de que cursos de graduação, com base nos princípios interdisciplinares, podem oferecer elementos imprescindíveis para a ressignificação da prática pedagógica dos professores na Educação Infantil.

## REFERÊNCIAS

- ALMIRANTE. C. **O perfil dos professores de Educação Física da rede municipal de João Pessoa no ensino fundamental I**. 121fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal da Paraíba. 2012
- ANDRADE. A. **Formação do(a) professor(a) da Educação Infantil nos CEINFS de Campo Grande-MS: identidade em construção**. 155fls. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2014.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Tradução: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2015.
- ARANTES, M. **Educação Física na Educação Infantil: concepções e práticas de professores**. 2003. 105fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-61, jan. 2001.
- AYOUB, E. **Narrando experiências com a Educação Física na educação infantil**. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2009.
- \_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº. 9.394**. Brasília, 1996.
- BRASIL. LEI No 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014. Dispõe sobre o **Plano Nacional de Educação**. Diário Oficial da União, n.120-A. Brasília, DF, 26 Jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Departamento de Política da Educação Fundamental. Coordenação Geral da Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**, vol. 1 e 3. Brasília: MEC/SEF/DPE/COEDI, 1998.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 11ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BETTI, M.; FERRAZ, O. L.; DANTAS, L. E. P. B. T. **Educação física escolar: estado da arte e direções futuras**. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, São Paulo, v. 25, n. especial, p. 105–115, 2011.
- BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BROSTOLIN, Marta; ROSA, Mariete. A instituição de educação infantil: implicações e desafios a partir da inserção no sistema de ensino brasileiro. In: CARMO, J.C. BROSTOLIN, M. R. SOUZA, N.M. **Instituição Escolar na Diversidade: políticas, formação e práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

BERWANGER F. **Os saberes do movimento do corpo na Educação Infantil**: o contexto da formação de professores nas licenciaturas em pedagogia de Curitiba-Paraná. 165fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Paraná. 2011

CAPISTRANO, N.J. **O lugar pedagógico da Educação Física na Educação Infantil**: saberes (re)construídos na formação continuada do Paidéia/UFRN. 212fls. Tese (Doutorado em Educação Física) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A; **Educação Física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

DEL PRIORE, M. (Org.). (2015). **História das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto.

DROUET, R. C. R. **Fundamentos da educação pré-escolar**. São Paulo: Ática, 1999.

ENS, Romilda; GARANHANI, Marynelma. **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnati, 2013

FAZENDA, I.; TAVARES, D. GODOY. H. **Interdisciplinaridade na pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_ **Interdisciplinaridade**: qual o sentido? São Paulo: Paulus, 2003

\_\_\_\_\_ (Org.). **O que é interdisciplinaridade?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_ **Interdisciplinaridade**: História Teoria e Pesquisa. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2006b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_ **A Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 1994.

FARIA, A. FINCO, Daniela (orgs.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FORMOSINHO, J., KISHIMOTO, T., e PINAZZA, M. (Orgs.). **Pedagogia(s) da infância**: Dialogando com o passado construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed Editora, 2007.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da Educação Física. São Paulo, Scipione, 1994.

FREITAS, M. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In: (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOMES, M. **Educação Física na Educação Infantil**: um estudo sobre a formação de professores em Educação Física. 2012. 243 f. (Tese) Doutorado. Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GONDIM, S. M. G. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa**: desafios metodológicos. Paidéia, Universidade Federal da Bahia, p. 149-161, 2003.

GARANHANI, M. A Educação Física na escolarização da pequena infância. Pensar a Prática: Educação Física e Infância. **Revista da Pós-Graduação da Faculdade de Educação Física** – Universidade Federal de Goiás. Goiás: UFG, vol5, p.106-122, jul./jun. 2002

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2012.

GALLARDO, J; OLIVEIRA, A.; ARAVENA, C. **Didática de Educação Física. A criança em movimento: jogo, prazer e transformação**. São Paulo: FTD Editora. 1998.

HEYWOOD, C. **Uma história da infância**. Tradução: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis de anos de idade. Brasília: FNDE, 2006

KRAMER, S. **A infância e sua singularidade**. In: Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Rangel, Aricélia Ribeiro do Nascimento – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

\_\_\_\_\_. Infância e educação: O necessário caminho de trabalhar contra a barbárie. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria I.; NUNES, Maria F.; GUIMARÃES, Daniela (Orgs). **Infância e educação infantil**. Campinas: Papyrus, 1999

\_\_\_\_\_. **Política do Pré-escolar no Brasil** : a arte do disfarce. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, T. M. (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 3. ed. São Paulo: 2002.

KUHLMANN JR., M., FERNANDES, R. Sobre a história da infância. In: FARIA FILHO, L. M.(Org.). **A infância e sua educação**: materiais, práticas e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

KUHLMANN Jr. M.. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LOPES, B. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. **Revista Educação e Políticas em Debate** – v. 3, n.2 – ago./dez. 2014

LOPES, A. **Referenciais curriculares nacionais para a educação infantil**: uma proposta integradora ou interdisciplinar? 169 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011

LUDKE, M; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: Abordagens qualitativas. 2ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014

MARTINS, G. **Bem-estar/mal-estar no trabalho do professor de educação física em um centro de educação infantil de campo Grande-MS**. 105fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco. 2017.

MATTOS. A.S. **A representação de professores de Educação Física sobre sua docência em creches e núcleos de Educação Infantil (NEIs)**. 121fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho. 2012.

MOROSINI, M. Estado de conhecimento e questões do campo científico Educação. **Revista do Centro de Educação**, vol. 40, núm. 1, jan/abril, 2015, p. 101-116 Universidade Federal de Santa Maria, RS,

MORAES. F. F. **Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente**. 134fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia. 2017.

MOTTI, K. **A municipalização da Educação Infantil em Campo Grande pós-LDB/1996**. 119 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. 2007.

NUNES, K. R.; FERREIRA NETO, A., Os currículos da Educação Física na educação infantil em Vitória, ES (1991-2007) Rev. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 12, n. 36, p. 485-507, maio/ago. 2012.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia et al. **Pedagogia (s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Artmed Editora, 2007.

OLIVEIRA, Z. **Docência em formação na educação infantil: fundamentos e Métodos**. São Paulo: Cortez, 2011

PALMA, Ângela P. T. V.; OLIVEIRA, Amauri A. B.; PALMA, José A. V. **Educação Física e organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina, PR: Editora UEL, 2008.

PALMA, A. P. T. V.; OLIVEIRA, A. A. B.; PALMA, J. A. V. **Educação física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2. ed. Londrina: EdUEL, 2010.

POSTMAN, N. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2011.

PEREIRA, M. **A descoberta da criança: a Introdução à educação infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: editora Wak, 2014.

PINTO. R.F. **Educação Física na Educação Infantil: a realidade nas secretarias municipais de educação de Belém-PA, Macapá-AP, Palmas- TO e Rio Branco- AC**. 135fls. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas. 2000.

QUARANTA. S. **Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 282fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica de Santos. 2015.

RABINOVICH, S. B.. **O Espaço do movimento na educação infantil**: Formação e experiência profissional. São Paulo: Phorte, 2007.

REBOLO, F. **O bem-estar docente**: limites e possibilidade para a felicidade do professor no trabalho. 160fls. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2005.

RECCO, K.V. **O trabalho docente na Educação Infantil**: os desafios na relação entre professor de Educação Física e professor de Educação Infantil. 91fls. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociência de Rio Claro, 2014.

ROCHA, M **Forma escolar, Educação Física e Educação Infantil**: (im)pertinências. 133fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal do Espírito Santo. 2011.

RICARDI, G. C. L. **O contexto pedagógico de CEINFS de Campo Grande/MS**: um olhar sobre a atuação das profissionais de educação infantil. 190p. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica Dom Bosco-UCDB, Campo Grande/MS, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da educação**. São Paulo: Martins, 1999.

SANTOS. C. **Currículo, infância e educação corporal**: fundamentos na perspectiva histórico-cultural e orientações curriculares no campo da interdisciplinaridade. 172 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual Paulista. 2016

SARMENTO, M.; VASCONCELLOS, V. (Org.) **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2007.

SARMENTO, M. e PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea**. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. A sociologia da infância e a formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2013.

SARMENTO, M. J. **A sociologia da infância**: correntes e confluências. In: SARMENTO, M. J.; GOUVEIA, M. C. S. (Orgs.). Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2008.

SAYÃO, D. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e a educação física. In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. Campinas, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, D. Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In: VAZ, A. (Org.). Educação do corpo e formação de professores. **Reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SAYÃO, D. **Educação Física na Pré-escola**: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Referencial Curricular da Rede municipal de Ensino para a Educação Infantil**, 2017

SILVA, E. **Educação (Física) Infantil: Se- Movimentar e significação**. 132fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

SILVA, E. **Movimento e Educação Infantil: uma pesquisa-ação na perspectiva semiótica**. 132fls. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2012.

SOUZA, R. **Interdisciplinaridade na educação de infância: a roda olímpica do movimento, expressão, corpo e ludicidade**. 120fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2009.

SOARES, Carmem Lúcia, TAFFAREL, Celli N.Z; VARJAL, Elizabeth; CASTELLANI FILHO, Lino; ESCOBAR, Micheli O. BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. São Paulo: Cortez, 1996.

SOARES, Carmen L.[et.al]. **Metodologia do ensino da Educação Física**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009

SOARES, Daniela. **O diálogo na Educação Infantil: o movimento, a interdisciplinaridade e a Educação Física**. 209fls. Dissertação (Mestrado em Educação Física)- Universidade Estadual de Campinas, 2015.

SPINDOLA, A. e OLIVEIRA, A: **Linguagem na Educação infantil**, IV Linguagens Artísticas. Cuiabá MT Ed-UFMT 2008.

VAROTTO. M. **Educação Física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 347fls. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

XAVIER, M. TENO, N.: Interdisciplinaridade: possibilidades e desafios. In: MELLO, L. ROJA, J. (Org.). **A transversalidade da interdisciplinaridade em metodologias e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2015.

## **APÊNDICES**

## FICHA ESTADO DO CONHECIMENTO

<b>2ª fase: DADOS ESPECÍFICOS DE CADA TRABALHO</b>
<b>Título do trabalho:</b>
<b>Autor (es):</b>
<b>Instituição:</b>
<b>Tipo de Trabalho:</b>
<b>Site:</b>
<b>Palavras-chave:</b>
<b>Resumo:</b>
<b>OBJETIVO:</b>
<b>METODOLOGIA:</b>
<b>COMENTÁRIOS:</b>

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO**  
*Programa de Pós-Graduação em Educação*

**CONVITE**

**PESQUISA:**  
*A Educação Física e a interdisciplinaridade na Educação Infantil*

Obrigada pela colaboração!  
Professora Cláudia Diniz de Moraes  
Mestranda UCDB 2016/2017

**Prezado (a) Professor(a),**

*Estamos realizando uma pesquisa sobre o a Interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil e gostaríamos que você participasse respondendo este questionário. Se desejar, você pode se identificar e assim, participar de um grupo de discussão sobre "Educação Física e a Interdisciplinaridade na Educação Infantil" que acontecerá no começo do mês de Junho.*

*(Confirmaremos a data e o horário por e-mail e/ou telefone)*

*Contando com a sua participação, desde já agradecemos.*

*Cláudia Diniz de Moraes*

*e-mail: [profclaudiadms@gmail.com](mailto:profclaudiadms@gmail.com)*

*Celular: 99233-0351*

**( ) Não tenho interesse em participar do grupo**

**( ) Tenho interesse em participar do grupo**

*Nome:* \_\_\_\_\_

*Tel:* \_\_\_\_\_

*E.mail:* \_\_\_\_\_

### **DADOS PESSOAIS**

1-Sexo

- a) Masculino ( )      b) Feminino ( )

2-Faixa etária 18 a 30 anos ( )

- a) 31 a 40 anos ( )      c) 51 a 60 anos ( )  
b) 41 a 50 anos ( )      d) 60 acima ( )

3-Estado Civil

- a) Solteiro(a) ( )      c) Divorciado (a) ( )  
b) Casado(a) ( )      d) Viúvo (a) ( )



### CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES

Participante	Sexo	Idade	Estado Civil	Vínculo Funcional	Tempo De Atuação Educação Infantil	Término Da Graduação	Possui Especialização	Na Graduação Ed. Infantil
1	F	31 a 40	C	20h Efetivo	3 a 5	6 a 10	Em andamento - Coordenação e gestão escolar	Sim
2	F	31 a 40	S	4h Contrato	Menos 1	6 e 10	Dança e expressão corporal	Não
3	M	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Educação Física Escolar	Não
4	F	31 a 40	S	20h Contrato	Acima de 7	Mais de 10	Educação Física Escolar ênfase em saúde	Não
5	F	31 a 40	C	20h Efetivo	1 a 3	6 a 10	Não	Não
6	M	31 a 40	C	20h Contrato	1 a 3	Mais de 10	Andamento não mencionou	Sim
7	M	31 a 40	D	M 15 Contrato	Menos de 1	Mais de 10	Escola em tempo integral	Sim
8	F	18 a 30	C	M 20 Contrato	1 a 3	3 a 6	Em andamento recreação e lazer	Não
9	M	18 a 30	S	M 20 Contrato	3 a 5	3 a 6	Não possui	Sim
10	M	41 a 50	C	M outros	3 a 5	3 a 6	Sim não mencionou	Sim
11	F	31 a 40	C	M 20h Efetivo	3 a 5	Mais de 10	Atividade física e saúde	Sim
12	F	18 a 30	S	M 20 Contrato	Menos de 1	1 a 3	Andamento Educação especial	Sim
13	M	18 a 30	C	M 20 Contrato	1 a 3	3 a 6	EF esporte na escola	Sim
14	M	18 a 30	S	M 40 Contrato	3 a 5	6 a 10	Sim não mencionou	Sim
15	F	18 a 30	C	20h Efetivo	1 a 3	3 a 6	Andamento educação escolar na unesp	Não
16	F	31 a 40	C	OUTROS	Menos de 1	1 a 3	Não possui	Sim
17	F	41 a 50	C	20h Contrato	1 a 3	Mais de 10	Tem. Não mencionou	Não
18	F	41 a 50	C	20h Contrato	1 a 3	Mais de 10	Diversidade e educação especial	Não
19	M	31 a 40	S	20h Contrato	Menos de 1	1 e 3	Em and. Não mencionou	Não
20	F	31 a 40	C	20h Contrato	Atuação acima de 7	6 e 10 anos	Diversidade e educação especial	Sim
21	M	18 a 30	S	20 h Contrato	1 a 3	1 a 3	Nutrição esportiva	Não
22	M	41 a 50	C	20h Contrato	Acima de 7	3 a 6	Diversidade e inclusão	Sim

23	F	18 a 30	S	20h Contrato	1 a 3	1 a 3	Educação especial	Sim
24	F	18 a 30	C	M 11h Contrato	1 a 3	6 a 10	Não	Sim
25	M	31 a 40	D	M 10 Contrato	1 a 3	1 a 3	And educação especial	Sim
26	M	31 a 40	C	M 20 Contrato	3 a 5	6 a 10	Não	Sim
27	F	18 a 30	C	M 38 Contrato	3 a 5	3 a 6	Andamento educação infantil com ênsafe em ed especial e gestão	Sim
28	F	18 a 30	S	M 12h Contrato	3 a 5	1 a 3	Não	Sim
29	F	18 a 30	S	M 23h Contrato	1 a 3	1 a 3	Em andamento	Sim
30	F	18 a 30	S	M 8h Contrato	1 a 3	1 a 3	Em And. Educação especial inclusiva	Sim
31	F	18 a 30	S	M 6h Contrato	1 a 3	1 a 3	Educação Especial	Sim
32	F	31 a 40	S	M outros	1 a 3	1 a 3	Não	Sim
33	F	41 a 50	C	20h Efetivo	3 a 5	6 a 10	Diversidade e Ed. Especial para inclusão educacional	Não
34	M	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Em Andamento	Sim
35	F	18 a 30	C	20h Contrato	5 a 7	6 a 10	Ed. Física Escolar	Sim
36	M	19 a 30	S	14h Contrato	1 a 3	1 a 3	Em and. Ed. Física Escolar	Sim
37	M	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Em and. Ed. Especial inclusiva	Sim
38	F	31 a 40	D	10h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Pedagogia critica da Ed. Física	Sim
39	F	31 a 40	C	20h Contrato	3 a 5	Mais de 10	Ed. Especial	Sim
40	F	41 a 50	D	20h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Psicopedagogia e Ed. Especial	Não
41	M	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Ed. Física escolar, esporte na escola	Sim
42	M	18 a 30	S	20h Contrato	1 a 3	1 a 3	Não	?
43	M	41 a 50	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Em andamento	Sim
44	M	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Não	Sim
45	M	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Não	Sim
46	F	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	1 a 3	Ed. Infantil e anos iniciais.	Não
47	F	31 a 40	S	Outros	3 a 5	6 a 10	Não	Sim
48	F	18 a 30	C	20h efetivo + 20h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Não
49	M	18 a 30	C	31h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Sim
50	F	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Pós graduação	Sim

51	F	31 a 40	S	Outros	1 a 3	6 a 10	Ed. Especial	Sim
52	F	31 a 40	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Sim (?)	Sim
53	F	18 a 30	C	14h Contrato	1 a 3	3 a 6	Especialização em Educação especial e inclusiva	Sim
54	M	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Coordenação pedagógica e gestão escolar	Sim
55	F	31 a 40	C	26h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Ed. Física escolar. Ênfase em atividade Física e saúde	Sim
56	M	41 a 50	C	20h Contrato	Menos 1	1 a 3	Em and. Gestão e coordenação	Sim
57	F	31 a 40	D	11h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Sim
58	F	18 a 30	S	20h Efetivo	5 a 7	6 a 10	Psicomotricidade	Sim
59	M	18 a 30	C	20h Contrato	1 a 3	3 a 6	Esporte Escolar	Sim
60	F	41 a 50	C	20h Efetivo	Acima 7	Mais de 10	Administração escolar	Não
61	F	31 a 40	C	20h Efetivo	?	3 a 6	Em and. Mestrado profissional em educação (UEMS)	Não
62	M	31 a 40	C	13h Contrato	1 a 3	1 a 3	Não	Sim
63	F	18 a 30	S	20h efetivo + 15h Contrato	3 a 5	3 a 5	Em and. Educação infantil	Sim
64	F	18 a 30	S	20h Efetivo	Menos 1	3 a 6	Não	Sim
65	F	31 a 40	S	25h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Em and. Educação Física escolar	Não
66	F	18 a 30	S	17h Contrato	1 a 3	6 a 10	Não	Sim
67	F	31 a 40	C	20h Contrato	Menos 1	1 a 3	Educação Especial	Não
68	F	31 a 40	C	12 h Contrato	Menos 1	3 a 6	Ed. Física Escolar inclusiva	Não
69	F	18 a 30	S	12h Contrato	1 a 3	3 a 6	Ed. Especial Inclusiva	Sim
70	M	18 a 30	C	20h Contrato	Menos 1	3 a 6	Educação especial	Sim
71	F	18 a 30	S	20h Contrato	1 a 3	1 a 3	Pós graduação	Sim
72	F	31 a 40	C	20h Contrato	1 a 3	6 a 10	Não	Sim
73	M	18 a 30	S	17h Contrato	5 a 7	6 a 10	Especialização	Não
74	M	31 a 40	C	20h Contrato	Acima 7	6 a 10	Em andamento	Sim
75	F	41 a 50	C	20h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Alunos especiais	Sim
76	M	18 a 30	S	20h Contrato	1 a 3	6 a 10	Educação especial	Sim
77	F	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Educação infantil e gestão	Sim
78	F	31 a 40	C	29h Contrato	3 a 5	Mais de 10	Educação especial	Sim

79	F	31 a 40	S	20h Efetivo	1 a 3	6 a 10	Educação inclusiva	Não
80	F	18 a 30	C	20h Efetivo + 16h Contrato	Menos 1	1 a 3	Não	Sim
81	M	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	6 a 10	Não	Não
82	F	18 a 30	S	4h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Sim
83	M	18 a 30	S	25h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Sim
84	F	31 a 40	C	20h Contrato	Acima 7	Mais de 10	Metodologia do ensino da ed. Inclusiva escolar	Sim
85	F	41 a 50	C	20h Contrato	Acima 7	?	Educação física escolar	Não
86	F	31 a 40	C	20h Contrato	3 a 5	Mais de 10	Educação especial	Não
87	F	31 a 40	C	20h Contrato	3 a 5	Mais de 10	Não	Sim
88	F	41 a 50	D	20h Contrato	1 a 3	Mais de 10	Treinamento desportivo	Sim
89	M	18 a 30	C	Outros	3 a 5	6 a 10	Não	Sim
90	F	41 a 50	C	Outros	Menos 1	1 a 3	Não	Sim
91	F	18 a 30	S	20h Contrato	Menos 1	1 a 3	Não	Sim
92	F	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	6 a 10	Prescrição de exercícios para reabilitação cardíaca e grupos especiais.	Sim
93	F	18 a 30	S	12 h Contrato	1 a 3	3 a 6	Educação especial inclusão	Sim
94	F	18 a 30	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Ed. Infantil, gestão e metodologia da Ed. Física.	Sim
95	F	18 a 30	S	20h Contrato	1 a 3	3 a 6	Não	Sim
96	F	31 a 40	S	20h Contrato + 20h Efetivo	3 a 5	6 a 10	Não	Não
97	M	31 a 40	C	18h Contrato	3 a 5	1 a 3	Não	Não
98	F	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Educação especial e inclusiva	Sim
99	M	18 a 30	C	20h Contrato	1 a 3	6 a 10	Psicomotricidade	Sim
100	F	51 a 60	D	20h Contrato	5 a 7	Mais de 10	Educação especial inclusiva	Não
101	M	18 a 30	C	36h Contrato	3 a 5	6 a 10	Coordenação e gestão escolar	Sim
102	M	18 a 30	C	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Aprendizagem, desenvolvimento e controle motor, gestão de projetos e programas sociais.	Não
103	F	18 a 30	C	3h Contrato	3 a 5	6 a 10	Ed. Física escolar	Não
104	F	31 a 40	C	Outros	Menos 1	Mais de 10	Não	Sim
105	M	31 a 40	S	20h Contrato	3 a 5	3 a 6	Não	Sim

# Convite

## **Pesquisa de Mestrado: A interdisciplinaridade da Educação Física na Educação Infantil**

Convido você a participar do Grupo Focal que será realizado no dia 07/06 (quarta-feira), na SEMED. Dessa forma, você poderá escolher um dos quatro horários disponíveis:

- G1- 7h30 às 9h
- G2- 10h às 11h30
- G3- 14h às 16h
- G4- 17h às 19h

Solicito a confirmação da presença para facilitar a formação dos grupos.

Após a confirmação, comunicarei a sala em que o grupo se reunirá.  
Desde já, agradeço sua participação,

Atenciosamente  
Cláudia Diniz



### Resposta dos professores sobre a interdisciplinaridade

Participantes	Sexo	Opinião é possível ocorrer a interdisciplinaridade na E.I.	Você sabe como ocorre a interdisciplinaridade na Educação Infantil? Em caso afirmativo, responda de que maneira	Planejamento com demais professores?
1	F	Sim	Arte X Ed Física confecção de brinquedos com matérias reciclados	Não
2	F	Sim	Entendo que para isso ocorrer seja necessário a ação conjunta do prof Ed Física e prof da turma	Não
3	M	Sim	Trabalhando atividades que envolvam outras áreas de conhecimento como a matemática que pode ser trabalhada através da amarelinha ou artes como uma brincadeira que envolvam cores	Não
4	F	Sim,	Sim, digo em relação as minhas aulas tento através dos exercícios desenvolver outras disciplinas, mas não tiro o foco da atividade motora. Juntar as disciplinas sem sair da sua.	Não
5	F	Sim	Sim, trabalhando em conjunto com outros professores	Não
6	M	Sim	Sim, encaixando nas aulas EF outras disciplinas relacionadas a prática da EF com a matemática, exemplo de sequência numérica formas geométricas números pares e ímpares	Não
7	M	Sim	Sim de um jeito, ligando as disciplinas trabalhando em conjunto os conteúdos	Não
8	F	Sim	Sim, na aula de EF podemos trabalhar por linguagens e quando proponho um circuito é possível trabalhar outras linguagens	Não
9	M	Sim	Sim, trabalhando em conjuntos com todos os prof/coordenação elaborando planejamentos que contemple a criança de várias formas, estimulando o desenvolvimento de diversas maneiras, debatendo ideias e opiniões.	Sim
10	M	Sim	Sim, praticando alongamentos durante as atividades em geral	Sim
11	F	Sim	Sim, Como os vários conteúdos desenvolvidos na EI priorizam o cuidar e o educar os planejamentos nas diferentes áreas podem contemplar de forma ampla quando os professores discutem o PL e visualizam os projetos de forma coletiva	Sim
12	F	Sim	Sim, criando uma rotina para os alunos	Não
13	M	Sim	Sim, através do diálogo entre os professores buscando incentivar todos os âmbitos de experiências com elementos.	Sim
14	M	Sim	Sim, quando as disciplinas entram em contato uma com as outras para contribuir com o desenvolvimento com um todo para o desenvolvimento das crianças.	Sim
15	F	Sim	Sim, partindo do entendimento do indivíduo de sua totalidade desde a mais tenra idade preocupar-se com o desenvolvimento das crianças, significa incorporar as diversas áreas do conhecimento.	Sim
16	F	Sim	Sim, é a junção de todas as disciplinas trabalhando para um grande desenvolvimento ao todo	Não

17	F	Sim	Não	não
18	F	Sim	Não imagino que se dê através do diálogo visando o melhor desenvolvimento da criança	Não
19	M	Sim	Em branco	Sim
20	F	Sim	Sim, da maneira que vamos auxiliar a criança na construção da sua identidade, realizar as atividades do cotidiano com autonomia, respeitar os colegas inserindo no convívio social.	Sim
21	M	Sim	Sim, troca de experiência dos professores e coordenadores através de formações grupos de estudos na instituição	Não
22	M	Sim	Sim na pedagogia, na disciplina. No controle dos alunos sempre com o lúdico	sim
23	F	Sim	Não	Sim
24	F	Sim	Não	Sim
25	M	Sim	Sim as crianças vivenciam várias atividades e tem contato com as letras, números, danças e atividade físicas através de várias brincadeiras	Sim
26	M	Sim	Em branco	Não
27	F	Sim	Sim trabalhar em parceria com os professores, projetos e também eixos que não sejam o enfoque da disciplina como a contação de história, músicas etc	Sim
28	F	Sim	Sim, na minha visão é a interação entre as disciplinas dentro da EI. É quando os professores trabalham e planejam com interação para que os objetivos sejam alcançados.	Sim
29	F	Sim	A interdisciplinaridade ocorre com a integração das linguagens e com as outras professoras. Atividade 1 e 2, arte e E.F. O professor não dever ficar amarrado e atado só a sua “disciplina”. Deve-se abrir os olhos e ampliar a visão para melhor desenvolvimento da criança.	Sim
30	F	Sim	Através do diálogo e relacionamento dos conteúdos de mais de uma disciplina, para aprofundar o conhecimento e a necessidade de cada turma.	Sim
31	F	Sim	Ocorre quando há uma harmonia entre as disciplinas. Os professores devem estar pensando na criança como um todo e não somente na sua área.	Sim
32	F	Sim	Não	Sim
33	F	Sim	É quando as disciplinas se relacionam em seus conteúdos para aprofundar o conhecimento.	Não
34	M	Sim	Não	Sim
35	F	Sim	É trabalhar nas mais diferentes áreas do conhecimento para distinguir os pontos que os unem e os que diferenciam cada disciplina, sempre trabalhando em conjunto.	Sim
36	M	Sim	A interdisciplinaridade funciona de forma a desenvolver um trabalho de integração com os outros conteúdos, de forma conjunta com os demais professores.	Sim
37	M	Sim	Não	Não
38	F	Sim	Através dos jogos e brincadeiras ensinamos todas as disciplinas, como matemática, português, artes.	Não
39	F	Sim	Através de projetos	Sim
40	F	Sim	Trabalhando em conjunto, ou seja, dando continuidade no trabalho que foi iniciado na sala.	Sim

41	M	Sim	Onde os professores e alunos possa se diversificar através de outras matérias e trocar experiências.	Sim
42	M	?	Atividades lúdicas com matemática. Biologia, linguagens, gestuais.	Não
43	M	Sim	Trabalhando em sala de aula. Na qual se propõe um tema com abordagem em diferentes disciplinas. É compreender, entender as partes de ligação entre as diferentes áreas de conhecimento, unindo-se para transpor algo inovador. Abrir sabedorias, resgatar possibilidades e ultrapassar o pensar fragmentado. É a busca constante de integração, na tentativa de superação do saber.	Sim
44	M	Sim	Não	Sim
45	M	Sim	Os professores planejam suas aulas de forma que uma matéria completa e complementa a outra.	Sim
46	F	Sim	Através do diálogo entre os professores e profissionais da área.	Não
47	F	Sim	Trabalhando a educação física juntamente com outras disciplinas	Não
48	F	Sim	Não	Não
49	M	Sim	Através do diálogo e troca de informações e conhecimentos entre professores de diferentes disciplinas, buscando um melhor desenvolvimento para os alunos.	Não
50	F	Sim	Da maneira com que a colaboração para que o princípio da inclusão possa ser colocado em prática possibilitando a construção de atividades, possibilitando que todos participem das aulas, cada um com a sua própria contribuição.	Não
51	F	Sim	Articulando a teoria e a prática envolvendo as relações interdisciplinaridade, como a vivência de movimentos, vinculada as linguagens na educação infantil.	As vezes
52	F	Sim	O trabalho interdisciplinar garante maior interação entre os alunos destes com os professores e no convívio grupal. E sua função é apresentar aos alunos possibilidades diferentes de olhar um mesmo assunto.	Sim
53	F	Sim	A criança não constrói sozinha o conhecimento, mas em conjunto com os outros e tendo a presença do(a) professor(a) como uma orientação, um norte a ser seguido.	Sim
54	M	Sim	Não	Não
55	F	Sim	Em trabalho conjunto com outros professores com o objetivo de trabalhar as linguagens desenvolvidas, além de projetos.	As vezes
56	M	Sim	Quando relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento e levar dinâmica ao ensino. É um relacionamento mais interessante quando uma matéria auxilia a outra.	Não
57	F	Sim	Quando trabalhamos alguma atividade com números, cores desenvolvemos a linguagem numérica ou artística.	Sim
58	F	Sim	É possível trabalhar atividades que complementem aquelas propostas pelo professor de sala. Pode ser feito por meio de jogos e brincadeiras.	Não
59	M	Sim	A interdisciplinaridade é o professor trabalhar com a criança envolvendo vários outros assuntos (conteúdos) que envolvam a educação juntamente com os demais professores como por exemplo – trabalhar os “letramentos” através de atividades lúdicas em educação física.	Sim
60	F	Sim	Por meio dos projetos é possível ocorrer a interdisciplinaridade. Aqui nós fazemos projetos da E.F. e também trabalhamos em conjunto com os projetos das professoras de sala.	Sim

61	F	Sim	Desenvolvendo atividades que unam diferentes áreas do conhecimento e que estabeleçam conexões entre os conteúdos trabalhados pelas disciplinas	Não
62	M	Sim	Com a inserção dos números e contagem no caso da matemática e figuras geométricas e o vocabulário na língua portuguesa.	Não
63	F	Sim	A meu ver a interdisciplinaridade na educação infantil ocorre durante atividades onde podemos atrelar conceitos de duas disciplinas distintas durante conversas com outros professores nos planejamentos com trocas de ideia e experiências e também em projetos.	Sim
64	F	Sim	Ocorre quando os conteúdos são trabalhados nas diferentes disciplinas	Não
65	F	Sim	Quando uma disciplina consegue contemplar todos os outros âmbitos	Sim
66	F	Sim	Seria o conjunto de informações trocadas entre prof. De E. F. e pedagogos desenvolvendo em unidade o planejamento das aulas.	Não
67	F	Sim	Durante os PL's existe a troca de informação com os professores pedagogos	Sim
68	F	Não	Não	Não
69	F	Sim	Na junção das diversas disciplinas dentro da instituição	Sim
70	M	Sim	É quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos aprofundando para a dinâmica do ensino	Sim
71	F	Sim	Propor um tema com abordagem em diferentes disciplinas.	Não
72	F	Sim	Criar atividades que trabalham de forma conjunta com outras disciplinas auxiliando na construção do conhecimento/ Aprendizagem	Não
73	M	Sim	Relacionando os conteúdos nas atividades de todas as disciplinas	Não
74	M	Sim	Temas trabalhados por várias disciplinas porém com foco no objetivo de cada disciplina a parte	Sim
75	F	Sim	Auxiliando na alfabetização e na matemática, na parte biológica (saúde) e etc.	Não
76	M	Sim	Nos planejamentos traçar estratégias para que uma disciplina possa complementar a outra, tendo assim um melhor aproveitamento nos conteúdos propostos.	As vezes
77	F	Sim	Integrando os conteúdos de uma disciplina com outras áreas de conhecimento.	Sim
78	F	Sim	Com a ajuda de todos através da participação no decorrer de cada aula.	Não
79	F	Sim	Quando as disciplinas se complementam e conversam entre si através disso estabelecer possibilidades de interação entre as diferentes áreas do saber.	Não
80	F	Sim	Na educação dada em casa com seus pais.	Não
81	M	Não	Não	Não
82	F	Sim	Não	Não
83	M	?	Não	Não
84	F	Sim	É a integração de várias áreas de conhecimento onde é gerado um tema que propicia a continuidade do desenvolvimento de forma ampla	Sim
85	F	Sim	Através do projeto criado junto com a coordenação, direção e professores	Não

86	F	Sim	Contextualizando os conteúdos das disciplinas buscando um mesmo objetivo, fazendo com que o aluno participe das aulas ativamente contribuindo a maneira.	Não
87	F	Sim	Pode auxiliar no conhecimento produzido e orientar a produção de uma nova ordem de conhecimentos.	Não
88	F	Sim	Planejamento das aulas envolvendo todas as disciplinas ou pelo menos algumas com o objetivo de trabalhar assuntos similares com os alunos.	Não
89	M	Sim	Trabalho em equipe em planejamento de aulas e atividades.	Não
90	F	Sim	Não	Sim
91	F	Sim	Não	Sim
92	F	Sim	Fazendo contagem no caso da matemática ensinando as cores higiene linguagem oral com as músicas.	Não
93	F	Sim	Interação entre as diversas disciplinas que compõe o quadro dentro da instituição.	Sim
94	F	Sim	Quando duas ou mais disciplinas relacionam seus conteúdos. Por exemplo quando a prof. De matemática trabalha os números da amarelinha que é uma brincadeira de movimento que seria ed. Física e vice-versa.	Sim
95	F	Sim	Uma disciplina complementa a outra com parcerias feitas em sala de aula e nos planejamentos.	Sim
96	F	Sim	Sim	Não
97	M	Sim	Inclusão de números, cores, formas e exercícios, problemas.	Não
98	F	Sim	Ocorre com a comunicação e a troca de ideias entre os professores, coordenação pedagógica.	Sim
99	M	Sim	Quando no momento do meu planejamento juntamente com os professores das outras disciplinas conseguimos envolver conteúdos que abrangem ambas áreas de atividade gerando maior ganho na aprendizagem.	Sim
100	F	Sim	É quando uma disciplina auxilia a outra e relacionam seus conteúdos para aprofundar o conhecimento levando mais dinâmica ao ensino.	As vezes
101	M	Sim	O professor na parte prática realiza o plano de aula, matemática, trabalho de resgate as culturas, desenvolvendo a parte cognitiva, afetiva e principalmente motor equilíbrio, ritmos corporais etc.	Sim
102	M	Sim	A interdisciplinaridade é uma capacidade de transformar o velho em novo. O que se propõe é uma nova atitude do professor frente ao ensino e a aprendizagem.	Sim
103	F	Sim	Não	Sim
104	F	Sim	Quando uma integração das disciplinas num mesmo projeto de ação	Sim
105	M	Sim	Nos casos da socialização em geral no transito.	Sim

## **ANEXOS**

## PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Educação Física e a Interdisciplinaridade na Educação Infantil

**Pesquisador:** CLÁUDIA DINIZ DE MORAES

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 60269316.5.0000.5162

**Instituição Proponente:** Universidade Católica Dom Bosco

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 1.763.472

#### **Apresentação do Projeto:**

Estudo de campo, de caráter qualitativo, de clara relevância, caracterizada em sua justificativa de que profissionais de educação física inseridos na educação infantil precisam desenvolver atividades interdisciplinares.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

Analisar a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua na Educação Infantil identificando as relações interdisciplinares.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

O método utilizado para participação dos professores não confere riscos e os benefícios dependem da possibilidade de mudanças de conduta profissional a partir da reflexão proposta no estudo.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Estudo relevante, bem formulado, devidamente documentado e pertinente

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

Todos os termos de apresentação obrigatória estão em consonância com a resolução 466/12, incluindo TCLE claro e objetivo, contendo todas as questões exigidas pela CONEP, Folha de rosto devidamente preenchida e assinada, autorização do local de pesquisa devidamente elaborado e

**Endereço:** Av. Tamandaré, 6000

**Bairro:** Jardim Seminário

**CEP:** 79.117-900

**UF:** MS

**Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3312-3723

**E-mail:** cep@ucdb.br

Continuação do Parecer: 1.763.472

assinado.

**Recomendações:**

sem recomendações

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

Projeto de pesquisa aprovado, sem pendências

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Colegiado acompanha o voto do relator.

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

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_779368.pdf	26/08/2016 07:07:35		Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	26/08/2016 07:06:32	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Aceito
Outros	SEMED.PDF	21/08/2016 17:10:29	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Aceito
Outros	Convite.docx	21/08/2016 17:00:06	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/08/2016 16:56:19	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Aceito
TGLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMO_DE_CONSENTIMENTO_PARTICIPANTE.doc	21/08/2016 16:51:31	CLÁUDIA DINIZ DE MORAES	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

CAMPO GRANDE, 05 de Outubro de 2016

---

**Assinado por:**  
**Márcio Luís Costa**  
**(Coordenador)**

**Endereço:** Av. Tamandaré, 6000

**Bairro:** Jardim Seminário

**CEP:** 79.117-900

**UF:** MS

**Município:** CAMPO GRANDE

**Telefone:** (67)3312-3723

**E-mail:** cep@ucdb.br



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
*Inspira o futuro*

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)  
MESTRADO E DOUTORADO**

Campo Grande – MS, 15 de março de 2017

À SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED) - CAMPO GRANDE/MS

Apresentamos **CLAUDIA DINIZ DE MORAES**, aluna do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE da Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

A referida mestranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **“EDUCAÇÃO FÍSICA E A INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL”**, na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente.

Tendo em vista a elaboração de sua Dissertação de Mestrado sob orientação da Prof. Dr.ª Marta Regina Brostolin, solicitamos à Vossa Senhoria autorização para aplicação de um questionário para os Professores da área de Educação Física que atuam no Centro de Educação Infantil (CEINF), tendo como objetivo a análise das práticas pedagógicas dos Professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, identificando as relações interdisciplinares presentes nesse processo.

Certos do atendimento a nossa solicitação, aproveitamos para agradecer a costumeira atenção que esta Secretaria tem dispensado aos discentes de nosso Programa.

Atenciosamente

Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado

13/03/17  
Elza Farnandes O. de Almeida  
Secretaria Adjunta  
Secretaria Municipal de Educação

**DELIBERAÇÃO CME/MS N. 1.637, de 6 de fevereiro de 2014.****ESTABELECE ORIENTAÇÕES PARA AS INSTITUIÇÕES DE EDUCAÇÃO INFANTIL DO SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE CAMPO GRANDE-MS E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.**

A PRESIDENTE DO CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPO GRANDE-MS, no uso das atribuições legais, com fundamento nas Leis Nº 9.394/1996, LEI Nº 12.796/2013, Parecer CNE/CEB Nº 20/2009, Resolução/CNE/CEB Nº 05/2009, Resolução CNE/CEB Nº 06/2010 e o disposto no Regimento Interno/CME, e, considerando a aprovação em sessão plenária extraordinária de 6 de fevereiro de 2014,

**DELIBERA:****Capítulo I  
Das disposições preliminares**

**Art. 1º** Esta deliberação estabelece orientações para as instituições de educação infantil do sistema municipal de ensino, considerando as alterações na LDBEN Nº 9.394/96, pela LEI Nº 12.796/2013.

**Art. 2º** A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

**Art. 3º** A educação infantil, direito da criança de zero a cinco anos, de acesso público e gratuito, é oferecida:

I - em creches, para crianças de até três anos de idade;

II - e na pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos de idade.

**Parágrafo único.** O atendimento educacional especializado gratuito deve ser garantido às crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino.

**Art. 4º** É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica, a partir dos quatro anos de idade.

**Capítulo II  
Do Currículo**

**Art. 5º** O currículo é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças, com os conhecimentos que fazem parte dos bens cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral das crianças, e deve:

I – estruturar o cotidiano da instituição de ensino, por meio de ações intencionalmente planejadas e permanentemente avaliadas;

**II** – contemplar as diferentes linguagens das crianças e o progressivo domínio de vários gêneros e formas de expressão: oral, escrita, gestual, plástica, dramática e musical;

**III** – considerar a educação na sua integralidade, entendendo o cuidado indissociável ao processo educativo;

**IV** – considerar indivisíveis as dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança.

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

**§ 2º** A Arte e a Educação Física fazem parte do currículo da educação infantil, conforme legislação em vigor.

### **Capítulo III Da Organização**

**Art. 6º** A educação infantil pode ser organizada em períodos anuais, semestrais, ciclos, grupos formados por crianças da mesma idade ou de diferentes idades, ou de outra forma, sempre que o processo de desenvolvimento e aprendizagem assim o recomendar.

**Parágrafo único.** Em nenhuma hipótese devem ser agrupadas em uma mesma turma crianças da educação infantil com as do ensino fundamental.

**Art. 7º** A instituição de ensino deve oferecer, no mínimo, oitocentas horas anuais de atividades educativas, distribuídas em um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho educacional com as crianças.

**§ 1º** Todas as crianças devem gozar de um período de férias para que se favoreça oportunidade de maior convívio com seus familiares.

**§ 2º** A instituição de ensino deve providenciar, no período de férias das crianças, a execução de ações de manutenção e higienização do prédio.

**§ 3º** O calendário da instituição de ensino poderá ser estabelecido com a participação da comunidade escolar, desde que atendidas às diretrizes e à legislação vigente.

**Art. 8º** Nas turmas da pré-escola, a frequência mínima exigida é de 60% do total de horas e deve ser registrada diariamente.

### **Capítulo IV Da Avaliação**

**Art. 9º** A avaliação tem por objetivo o acompanhamento do trabalho pedagógico e do desenvolvimento das crianças, sem a finalidade de seleção, classificação, retenção ou promoção de uma etapa para outra, garantindo:

**I** – a observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações das crianças no cotidiano;

**II** – a utilização de múltiplos registros realizados por professores e crianças (relatórios, fotografias, desenhos, álbuns etc.) que contemplem aspectos do desenvolvimento individual da criança e do grupo;

**III** – o conhecimento, pela família, do trabalho da instituição de ensino e dos processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, por meio de documentação específica.

**Art. 10.** É imprescindível que a instituição de ensino realize a avaliação de suas condições de oferta, da adequação de sua infraestrutura física, dos recursos humanos e dos recursos materiais disponíveis, com base em critérios consistentes com o que determinam os dispositivos legais e normativos.

**Art. 11.** A instituição de ensino deve expedir documentação específica que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança, sem atribuição de conceitos ou notas.

### **Capítulo V Das Disposições Gerais**

**Art. 12.** A formação do docente, para atuar na educação infantil, deve ser em conformidade com a legislação vigente do sistema municipal de ensino.

**Art. 13.** As instituições de ensino já autorizadas devem se adequar às exigências contidas nesta deliberação.

**Art. 14.** Os casos omissos serão resolvidos pelo Conselho Municipal de Educação.

**Art. 15.** Esta Deliberação entra em vigor na data de sua publicação.

Campo Grande-MS, 6 de fevereiro de 2014.

Marlene Dalla Pria Balejo  
Conselheira-Presidente/CME

HOMOLOGO  
Em: 6/3/2014.

Jose Chadid  
Secretário Municipal de Educação