

ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIs DE CAMPO
GRANDE-MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil.**



UCDB

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO

Campo Grande – MS

2025

ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO

**O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIs DE CAMPO
GRANDE-MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil.**

Tese apresentada ao curso de Doutorado,
do Programa de Pós-Graduação em
Educação – Mestrado e Doutorado da
Universidade Católica Dom Bosco como
parte dos requisitos para obtenção do grau
de Doutor em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof.^a Dr. Marta Regina
Brostolin

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande – MS
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Bibliotecária Mourâmise de Moura Viana - CRB-1 3360

F992p Furtado, Elisângela Rodrigues

O professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande-MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil/
Elisângela Rodrigues Furtado sob orientação da Profa. Dra.
Marta Regina Brostolin.-- Campo Grande, MS : 2026.

244 p.: il.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande-MS, 2026

Bibliografia: p. 203-231

1. Formação e prática docente. 2. Educação Física
na Educação Infantil. 3. Protagonismo infantil I. Brostolin, Marta Regina. II.
Título.

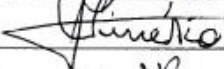
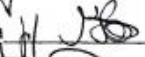
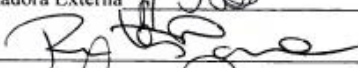
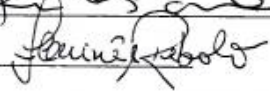
CDD: 796.044

**“O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE MS: (im)
possibilidades para o protagonismo infantil”**

ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Marta Regina Brostolin (PPGE/UCDB) Orientadora e Presidente da Banca 
Prof. Dr. Luis Eduardo Moraes Sinesio (IFMS) Examinador Externo 
Profa. Dra. Ione da Silva Cunha Nogueira (UFMS), Examinadora Externa 
Profa. Dra. Ruth Pavan (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 
Profa. Dra. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna 

Campo Grande, 03 de dezembro de 2025

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

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à criança que fui, e que ainda existe dentro de mim. Que teve a oportunidade de frequentar a Escola Particular de Educação Infantil “O pequeno Príncipe”, em 1978, quando se iniciavam as primeiras escolas de Educação Infantil em Campo Grande – MS.

*A meus pais **João Batista Rodrigues Filho (in memória)** e **Irene Furtado Rodrigues**, que, mesmo sem nunca ter ouvido falar em direitos das crianças, me oportunizaram um infância feliz, repleta de ensinamentos, carinho, proteção, amor, acesso à saúde, ao lazer e à educação.*

*Ao meu esposo **Nazir Ahemed Salim**, pelo amor, companherismo, dedicação e respeito pelas minhas escolhas.*

*A minha filha **Eloísa Rodrigues Furtado Scaff Ahemed**, luz da minha vida, amor inensurável, que faz meus dias muito mais felizes.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente as crianças que participaram da pesquisa e a professora de Educação Física que autorizou realizar as observações durante sua prática docente.

Aos docentes que entrevistei, por cederem um pouco do seu tempo para que eu pudesse realizar a pesquisa. À EMEI na qual realizei a pesquisa, à diretora, pelo carinho, competência, responsabilidade e amor pelas crianças e funcionários. Às assistentes, pela disponibilidade e respeito pela pesquisa.

A todos os profissionais de Educação Física que atuam na Educação Infantil em Campo Grande - MS, pois ainda é um trabalho que vem sendo construído com muita responsabilidade e profissionalismo.

À Secretaria de Educação de Campo Grande – MS, por autorizar que a pesquisa fosse realizada nas EMEIs de Campo Grande – MS.

À Escola Municipal Virgílio Alves de Campos, à diretora Eliane Alves de Rezende, a toda equipe técnica pedagógica, professores e funcionários.

À orientadora Marta Regina Brostolin pelas orientações, palavras de incentivo, mas, acima de tudo, pelo amor à pesquisa e às crianças.

Aos professores do Programa de Mestrado/Doutorado da UCDB, por todos os ensinamentos, por disponibilizar um pouco dos seus conhecimentos, contribuindo de forma efetiva na minha formação acadêmica.

Aos colegas que iniciaram essa caminhada de conhecimentos, incertezas e muitas discussões sobre diferentes temas.

Às minhas amigas queridas Elenice Veneruchi, Gisele Gonçalves e Soraia Honda, pelas risadas, brincadeiras e confidências.

Às minhas enteadas Danyelle Ahemed e Camila Salim, aos meus genros Cristiano Brito e Givanildo, aos netos Emanuelly, Amanda e Ali Gustado, por me proporcionar ter uma família tão diversa, que torce por mim.

À banca examinadora pelas contribuições para que esta pesquisa pudesse ter relevância e ampliar os conhecimentos referentes à Educação Física na Educação Infantil.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul pela concessão de bolsa de doutoramento.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. *O Professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande-MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil*. Campo Grande, 244 f. 2025. Tese (Doutorado) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta pesquisa, realizada em nível de Doutorado, está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB). Teve como objetivo analisar a prática dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande-MS. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa e os instrumentos para a produção de dados foram: observação participativa, entrevista semiestruturada e metodologias visuais (fotografias). Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo. Participaram da pesquisa oito docentes. Os resultados indicam que a escolha pela formação inicial em Educação Física esteve relacionada à atuação precoce em modalidades vivenciadas na infância e adolescência, às experiências positivas com práticas esportivas e à necessidade de inserção no mundo do trabalho. No âmbito da formação continuada, constatou-se a escassez de cursos de especialização *lato sensu* voltados à Educação Física na Educação Infantil. As concepções de criança e infância expressas pelos docentes revelam um contexto de transição entre perspectivas tradicionais e críticas. Embora ainda predominem concepções adultocêntricas e desenvolvimentistas, observa-se um avanço em direção a abordagens fundamentadas na Sociologia da Infância, que reconhecem a criança como sujeito ativo e participante do processo educativo. As principais limitações ao protagonismo infantil referem-se à fragilidade da formação inicial e continuada dos docentes, à permanência de uma visão adultocêntrica e às restrições materiais e estruturais das EMEIs. Em contrapartida, as possibilidades de fortalecimento do protagonismo infantil evidenciam-se no reconhecimento do brincar como eixo central da prática pedagógica, na valorização da escuta sensível, da autonomia e da participação das crianças, contribuindo para uma Educação Física crítica e inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Formação e Prática Docente; Educação Física na Educação Infantil; Protagonismo Infantil.

FURTADO, Elisângela Rodrigues. *The Physical Education Teacher in the EMEIs of Campo Grande-MS: (im)possibilities for child protagonism*. Campo Grande, 244 f. 2025. Thesis (Doctorate) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This doctoral-level research is linked to the Research Line "Pedagogical Practices and their Relations with Teacher Training" of the Postgraduate Program in Education at the Dom Bosco Catholic University (PPGE-UCDB). Its objective was to analyze the practice of Physical Education teachers and the (im)possibilities for children's protagonism in Early Childhood Education Centers (EMEIs) in Campo Grande-MS. A qualitative approach was used, and the instruments for data collection were: participant observation, semi-structured interviews, and visual methodologies (photographs). The data were analyzed using content analysis. Eight teachers participated in the research. The results indicate that the choice of initial training in Physical Education was related to early involvement in sports experienced during childhood and adolescence, positive experiences with sports practices, and the need to enter the workforce. Regarding continuing education, a scarcity of postgraduate specialization courses focused on Physical Education in Early Childhood Education was observed. The conceptions of child and childhood expressed by the teachers reveal a context of transition between traditional and critical perspectives. Although adult-centric and developmental conceptions still predominate, there is progress towards approaches grounded in the Sociology of Childhood, which recognize the child as an active and participating subject in the educational process. The main limitations to children's protagonism relate to the fragility of initial and ongoing teacher training, the persistence of an adult-centric view, and the material and structural restrictions of the Early Childhood Education Centers (EMEIs). Conversely, the possibilities for strengthening children's protagonism are evident in the recognition of play as a central axis of pedagogical practice, in valuing sensitive listening, autonomy, and children's participation, contributing to a critical and inclusive Physical Education.

KEYWORDS: Teaching Training and Practice; Physical Education in Early Childhood Education; Child Protagonism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Regiões da cidade de Campo Grande, MS	93
Figura 2 – Grupos por faixa etária de acordo com a BNCC	94
Figura 3 – Quadro de grupos etários do Referencial Curricular da REME	95
Figura 4 – Categoria de análise	98
Figura 5 – Estratégias para a participação	127
Figura 6 – Atividade de alongamento no início da aula	135
Figura 7 – Jogos de montar antes do café da manhã	140
Figura 8 – Crianças esperando o café da manhã	140
Figura 9 – Circuito motor	149
Figura 10 – Crianças criando e recriando suas brincadeiras	159
Figura 11 – Criando movimentos rítmicos	160
Figura 12 – Foto da prática pedagógica de uma aula de Educação Física na Educação Infantil	162
Figura 13 – Foto da sala de aula do grupo 3	166
Figura 14 – Foto da sala de aula do grupo 3 lateral	166
Figura 15 – Foto da área externa da EMEI	167
Figura 16 – Foto da área externa com os brinquedos no gramado da EMEI	167
Figura 17 – Foto praça ao lado da EMEI	168
Figura 18 – Foto piquenique na praça	168
Figura 19 – Foto parque coberto	168
Figura 20 – Foto lateral do parque coberto	168
Figura 21 – Foto da aula de Educação Física na entrada da escola	169

Figura 22 – Foto da aula de Educação Física na lateral da escola	169
Figura 23 – Foto do corredor da escola: buscando uma sombra.....	170
Figura 24 –Foto de um momento de conversa para decidir as atividades do dia	174
Figura 25 – Foto do circuito: tudo combinado antes.....	175
Figura 26 – Foto da hora do brincar	176
Figura 27 – Foto da linguagem: outros interesses.....	178
Figura 28 – Foto da linguagem: o choro.....	179
Figura 29 – Foto da linguagem corporal.....	180
Figura 30 –Foto da linguagem dos sentidos	181
Figura 31 – Foto da linguagem da alegria	182
Figura 32 – Foto construindo regras juntos	184
Figura 33 – Foto momento em que há a participação de todas as crianças	186
Figura 34 – Foto do momento de conversa.....	187
Figura 35 – Foto formando grupos.....	187
Figura 36 – Foto da cultura de pares	188
Figura 37 – Foto da interação	189
Figura 38 –Foto das atividades coletivas.....	189
Figura 39 – Foto de um circuito	190
Figura 40 – Foto momento da despedida.....	191
Figura 41 – Foto despedindo da professora de Educação Física	192
Figura 42 – Foto despedindo das crianças	192

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Dissertações e teses encontradas nos bancos de dados da CAPES E BDTD	20
Quadro 2 – O movimento do pensamento da Educação Física Escolar e seu conteúdo de ensino no tempo	65
Quadro 3 – Entrevista com os docentes.....	96
Quadro 4 – Observação da prática docente de uma professora de Educação Física em uma EMEI de Campo Grande-MS.....	99
Quadro 5 – Descrição do perfil sociodemográfico de professores de Educação Física entrevistados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS.....	103

LISTA DE SIGLAS

APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.....	103
BNCC - Base Nacional Comum Curricular.....	36
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.....	19
CFE - Conselho Federal de Educação	72
CNE - Conselho Nacional de Educação.....	73
CEINFs – Centros de Educação Infantil.....	16
COVID/19 – Doença do Coronavírus.....	21
CREF – Conselho Regional de Educação Física.....	111
DCNEI -Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.....	19
ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente.....	40
EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil.....	16
EMEIIs – Escolas Municipais de Educação Infantil.....	16
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.....	109
GEPDI - Grupo de Estudos e Pesquisa da Docência na Infância.....	17
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.....	65
IBICT - Banco de Teses Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia.....	19
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.....	108
MEC – Ministério da Educação.....	43
LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	36
LDB - Lei de Diretrizes e Bases.....	60
ONU - Organização das Nações Unidas	39

PIBID -Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência.....	120
RECNEI - Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil.....	171
RMEF/SC - Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (SC).....	24
REME - Rede Municipal de Educação.....	65
SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande-MS.....	16
TCLE - Termo de Consentimento Livre Esclarecido.....	95
TICs - Tecnologias de Informações e Comunicações.....	123

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Entrevista – Professores	232
Apêndice II - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para a Observação Direta Participativa - Professor	235
Apêndice III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Participação na Pesquisa (Pais ou Responsáveis)	239
Apêndice IV - Termo de Autorização de Uso de Imagem	243

LISTA DE ANEXO

Anexo I – Autorização do Comitê de Ética	244
--	-----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
Objetivo Geral.....	18
Objetivos Específicos.....	18
Estado do Conhecimento.....	19
Quais conhecimentos as pesquisas nos revelaram	26
CAPÍTULO I - O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL	28
1.1 Infância e a criança como sujeito de direitos na sociedade contemporânea.....	30
1.2 O direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade e os desafios atuais	34
1.3 A participação da criança como direito e o protagonismo infantil	40
1.4 Protagonismo Infantil.....	46
1.5 Protagonismo infantil nas escolas de Educação Infantil	50
CAPÍTULO II - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	56
2.1 História, legislação e políticas para atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil no Brasil.....	58
2.2 História e legislação para atuação do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande-MS.....	65
2.3 Formação de professor para atuar na Educação Infantil.....	68
2.4 Formação de professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil.....	71
2.5 A prática pedagógica na Educação Infantil	78
2.6 A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil	81
CAPÍTULO III - CAMINHOS DA PESQUISA.....	87
3.1 Pesquisa Qualitativa	87
3.2 Observação Participativa.....	88
3.3 Entrevista semiestruturada.....	89
3.4 Metodologias visuais.....	90
3.5 Análise de conteúdo.....	91
3.6 Pesquisa de Campo.....	92
3.7 Participantes da pesquisa.....	93

CAPÍTULO IV - PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇANDO SUAS VOZES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	102
4.1 Perfil sociodemográfico dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil em Campo Grande-MS	102
4.2 Ser professor: professor de Educação Física	106
4.2.1 Escolha da Profissão: professor de Educação Física	110
4.2.2 Formação inicial do professor de Educação Física: conhecimentos sobre a Educação Infantil	115
4.2.3 Formação Continuada: buscando novos conhecimentos	121
4.3 Ser professor de Educação Física na Educação Infantil	128
4.3.1 Início da Docência na Educação Infantil	139
4.3.2 Concepção de criança	145
4.3.3 Concepção de infância	151
4.3.4 Concepção de protagonismo infantil	156
4.4 (Im)possibilidades de protagonismo infantil durante a prática pedagógica dos professores de Educação Física	161
4.4.1 Recursos humanos, materiais e físicos e o protagonismo infantil	166
4.4.2 Escuta da criança	173
4.4.3 Participação das crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil	183
CONSIDERAÇÕES FINAIS	194
REFERÊNCIAS	203
APÊNDICES	231
ANEXO	244

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa investigou os professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) de Campo Grande - MS. O tema surgiu a partir de minha experiência como professora de Educação Física ministrando aulas para o Ensino Fundamental I e para a Educação Infantil, trabalhando em escolas públicas, particulares e academias com modalidades esportivas, tais como: natação (bebês, crianças bem pequenas e pequenas), ginástica artística (crianças de 3 a 6 anos), resultando em uma experiência prática de 23 anos.

No final de 2017 fui¹ convidada para atuar na Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande – MS, SEMED – MS com a finalidade de ministrar formações para os professores de Educação Física que trabalhavam nas Escolas Municipais de Educação Infantil - EMEIs, e também elaborar o Currículo de Educação Física para a Educação Infantil.

Diante desse novo desafio, procurei conhecer o cenário da Educação Infantil e dos professores de Educação Física, que atuavam nas EMEIs. A Secretaria Municipal de Educação Campo Grande – MS tem como uma das políticas públicas oferecer bimestralmente formação continuada para todos os profissionais da Educação.

No final de 2013, os Centros de Educação Infantil (CEINFs), atualmente EMEI (Escola Municipal de Educação Infantil), estavam sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Assistência Social e, por meio do Decreto n.12.260 de 20/01/2014, passaram para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, ficando a mesma responsável em gerenciar todas as atividades dos CEINF's, implantando políticas de gestão, coordenando e elaborando a proposta pedagógica, acompanhando, inspecionando e orientando os procedimentos da vida escolar, sendo responsável pela equipe pedagógica, técnica e

¹ Quando estiver me posicionando como autora utilizarei a primeira pessoa do singular, quando estiver dialogando com outros autores utilizarei a primeira pessoa do plural.

administrativa, e todas as outras responsabilidades que envolvem a organização e administração dos CEINF's.

Nesse processo, os professores de Educação Física e Arte passam a compor o quadro funcional destas instituições. No entanto, as gestões anteriores não realizaram formações específicas para estes profissionais que não tinham um currículo específico para atuarem nessa etapa da Educação Básica.

Frente a este cenário, iniciou-se uma série de formações com diferentes temas. Contudo, diante da necessidade de preparar materiais para as formações percebi que era imprescindível buscar diferentes fontes de conhecimento. Ao procurar as Universidades de Campo Grande – MS, encontrei o grupo de estudos e pesquisa da docência na Infância - GEPMI, coordenado pela Prof.^a Dra. Marta Regina Brostolin, grupo do qual passei a fazer parte e iniciar uma caminhada referente aos estudos relacionados à Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância, segundo Abramowicz e Oliveira (2010), é um campo teórico que começa a ser consolidado a partir de 1980. Sarmiento (2009) afirma que a Sociologia da Infância tem contribuído de forma marcante para a definição deste campo de estudos interdisciplinar, caracterizado pelos seguintes princípios: a infância deve ser estudada em si própria; a infância é uma categoria geracional; as crianças têm estatuto político idêntico; sofrem interdições e obrigações; possuem elementos de heterogeneidade, as crianças são desigualmente distribuídas pelas diferentes categorias sociais; o conceito de geração é central na configuração sociológica da infância; as condições de vida das crianças necessitam ser estudadas considerando a especificidade da infância perante as esferas sociais da produção e da cidadania; as crianças são produtoras culturais; as mutações da modernidade têm implicações nas condições de vida das crianças e no estatuto social da infância.

Um conceito relevante que vem sendo estudado na Sociologia da Infância, trata-se de o protagonismo infantil. Compreendemos por protagonismo infantil as crianças sendo construtoras ativas, potentes, que junto com os adultos tem um papel relevante na construção social, compartilhando responsabilidades, necessidades, interesses e saberes com seus pares e adultos (Sarmiento, 2003).

O protagonismo nas práticas escolares segundo Batista, Sampaio e Paula (2020) possibilita que a criança possa perceber, interpretar, analisar, propor e agir, sentindo-se

envolvida, comprometida e interessada nas práticas e vivências oferecidas no ambiente escolar.

Conforme Malaguzzi (1999), para que a criança seja protagonista é necessário despertar a curiosidade espontânea, é estarmos abertos a aprender com as crianças, sempre que for necessário, mudarmos nossos pontos de vista, para que não tenhamos certezas demasiadas.

A Sociologia da Infância é um campo interdisciplinar, neste sentido, compreender como os diferentes atores atuam com as crianças pode contribuir para os estudos voltados à criança e à Infância. Com este propósito insere-se esta pesquisa cuja problemática centra-se nos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande - MS. A inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil se deu sem uma estrutura que desse suporte ao trabalho pedagógico nesta etapa da Educação Básica, pois até 2018 não foi oferecido formação específica a esses docentes, e não existia currículo que contemplasse as especificidades da Educação Física para trabalhar com crianças bem pequenas.

Neste cenário questiona-se:

- Qual o percurso formativo (formação inicial, ingresso e formação continuada) do professor de Educação Física que atua nas EMEIs de Campo Grande – MS?
- Como desenvolve e qual é a sua prática pedagógica?
- Qual sua concepção de criança, infância e protagonismo infantil?
- Quais são as impossibilidades e possibilidades de protagonismo infantil, que permeiam o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, durante sua prática pedagógica?

Neste sentido, justifica-se a necessidade de pesquisar sobre os professores de Educação Física durante a prática pedagógica e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande - MS. Diante deste cenário, a investigação pretende:

Objetivo Geral

Analisar a prática dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande - MS.

Objetivos Específicos

Compreender as concepções de criança, infância e protagonismo infantil na perspectiva da Sociologia da Infância.

Identificar as concepções de criança, infância e protagonismo infantil do professor de Educação Física.

Investigar o processo formativo (formação inicial, ingresso e formação continuada) dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs.

Descrever a prática pedagógica de um professor de Educação Física que atua na EMEIs e as (im)possibilidades de protagonismo infantil.

Estado do Conhecimento

O Estado do Conhecimento neste estudo tem por objetivo levantar pesquisas que se aproximam ao tema em investigação. De acordo com Morosini e Fernandes (2014), o Estado do Conhecimento tem por finalidade identificar, registrar, categorizar produções científicas, assim como, refletir sobre esses estudos em um determinado espaço de tempo, para tanto são utilizados periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma determinada temática, com o objetivo de contribuir para novos estudos.

Para este estudo, estipulamos o recorte temporal para o período compreendido entre os anos de 2010 a 2022, tal escolha foi feita devido à Resolução n.5, de 17 de dezembro de 2009, que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), sendo esse documento um dos marcos históricos da Educação Infantil no Brasil.

Realizamos uma pesquisa na base de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Banco de Teses Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT). Para a busca, foram utilizados de maneira combinada os seguintes descritores: “educação infantil”; “educação física”; “prática pedagógica”; e “formação professores”.

Como critério de inclusão, foram disponibilizados 117 trabalhos, os quais optamos por pesquisas que tinham como tema, formação de professores, prática pedagógica do professor de Educação Física, que atuavam na Educação Infantil. Os critérios de exclusão

foram relacionados aos professores que atuavam em outras etapas da Educação Básica ou com práticas esportivas com crianças de zero a cinco anos.

A partir das leituras dos resumos, palavras-chave e metodologias, foram selecionados dez trabalhos com maior aproximação ao tema, sendo nove dissertações e uma tese, que estão organizados no quadro 1, com os seguintes itens: título, autor(a), ano, instituição e dissertação/tese.

Quadro 1 – Dissertações e Teses encontradas nos Bancos de dados da CAPES e BDTD

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	INSTITUIÇÃO	Tese/ Dissertação
1 Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras.	Mirvane Dias de Souza	2021	Universidade São Judas Tadeus – SP	Dissertação CAPES
2 Saberes da docência de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil	Alessandro Pereira	2018	Universidade do Vale do Itajaí – SC	Tese CAPES
3 Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente.	Fernanda Finoti de Moraes	2017	Universidade Federal de Uberlândia – MG	Dissertação CAPES
4 A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: Os saberes docentes e a prática pedagógica.	Rosiléia Perini	2016	Universidade Federal do Espírito Santo - Vitória	Dissertação CAPES
5 Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades.	Silvia Cinelli Quaranta	2015	Universidade Católica de Santos – SP	Dissertação CAPES
6 Educação Física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.	Mirte Adriane Varotto	2015	Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis	Dissertação BDTD
7 A formação continuada e suas contribuições ao professor de Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis (SC)	Nathalia Cristina Matos	2015	Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis	Dissertação CAPES
8 Diferentes Infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil: estudo da Rede Municipal de Ensino de Portão/RS.	Fioravante Corrêa Rocha	2014	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre	Dissertação BDTD
9 Educação Corporal para Crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física.	Laerson Pires Gonzaga	2011	Universidade Federal de Goiás - Goiânia	Dissertação BDTD
10 A docência em Educação Física na Educação Infantil: (re) construção de práticas de formação continuada.	Kenia dos Santos Francelino	2010	Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória	Dissertação CAPES

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com o quadro 1, sete pesquisas foram selecionadas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e três estudos do Banco de Teses do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBICT /BDTD. Em relação aos estudos catalogados, uma pesquisa trata-se de tese e as outras nove são dissertações.

É importante ressaltar que se fôssemos catalogar os estudos apenas pelo título, reduziríamos muito o número de pesquisas para essa análise. No entanto, ao ler os trabalhos, verificar os sumários, resumos, palavras-chave, introdução, desenvolvimento e considerações finais, pudemos observar que no corpo do trabalho havia vários subtemas que se aproximavam do tema em pauta.

A dissertação **“Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras”**, escrita por Mirvane Dias de Souza (2021), teve como objetivo compreender os significados e os sentidos que professores e professoras de Educação Física na Educação Infantil atribuem à estratégia de grupos de estudo no processo de formação continuada da rede municipal de Santo André. A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa e teve enfoque descritivo-interpretativo, utilizando como instrumentos de coleta de dados o questionário online e a entrevista em grupo focal por videoconferência. Participaram da pesquisa sete professores. A análise dos dados foi realizada por meio da análise temática. É importante ressaltar que a coleta de dados ocorreu em tempo de pandemia da Doença do Coronavírus (COVID/19).

Souza (2021) destacou que apesar da Educação Física na Educação Infantil no Brasil estar passando por um processo de transformação, ainda é priorizado como ênfase do trabalho pedagógico a abordagem psicomotora com referenciais da Psicologia. No entanto, os professores entrevistados reconhecem a necessidade de valorizar a escuta da criança e que a formação é um momento de trocas que permite a reflexão colaborativa. Os docentes que participaram da pesquisa afirmaram que a formação deve ser aperfeiçoada tendo mais clareza nos objetivos, espaços e tempos adequados para estudo.

Esta pesquisa não traz como aporte teórico a Sociologia da Infância, contudo, traz alguns autores como Corsaro, Sarmiento, Formosinho, entre outros na discussão de dados, também em nenhum momento remete ao protagonismo infantil.

“Saberes da docência de professores de Educação Física atuantes na Educação Infantil”, pesquisa realizada por Alessandro Pereira (2018), teve como objetivo compreender os saberes docentes de professores/as de Educação Física com experiências

anteriores na docência no Ensino Fundamental e que estão iniciando uma atuação recente na Educação Infantil. Foi realizada uma abordagem qualitativa, usando como instrumento de coleta de dados o grupo focal.

Os resultados demonstraram que, em relação a imagem das crianças, os professores relataram que a mesma é puro movimento, energia, exploração, experimentação, vivência e autonomia. Já no que diz respeito a formação inicial, os docentes relataram a falta de conhecimento específico para trabalhar nesta etapa da Educação Básica e a necessidade de conhecer mais sobre o tema criança. Os saberes experienciais se destacaram e os saberes acadêmicos como conhecimento de diferentes linguagens, brincadeira, infância e, sobretudo, movimento foram citados como fundamentais para constituir novos saberes no contexto da Educação Infantil. A pesquisa não traz como aporte teórico a Sociologia da Infância e nem menciona o protagonismo infantil, todavia, contribui quando menciona a necessidade de se discutir e se conhecer mais sobre criança.

“Educação Física na Educação Infantil: prática pedagógica e formação docente”, investigação realizada por Fernanda Finoti de Moraes (2017), a qual teve por objetivo contribuir para o repensar da formação inicial e continuada do professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil. A pesquisa, de abordagem qualitativa etnográfica, utilizou como instrumentos de coleta de dados: questionário, observação e entrevista semiestruturada.

De acordo com os resultados encontrados, os saberes experienciais foram os mais utilizados pela docente pesquisada, mesmo tendo uma formação inicial deficitária, a prática da docente ainda está muito voltada a psicomotricidade, o que vai de encontro a cultura corporal. Para Moraes (2017), apesar de considerar a professora competente, existe a necessidade e maior participação nas formações continuadas para contribuir com seu trabalho pedagógico.

Esta pesquisa traz autores da Educação Física para discutir a Educação Infantil e Educação Física, porém, não menciona na fundamentação teórica e discussão de dados autores da Sociologia da Infância.

Rosiléia Perini (2016) pesquisou **“A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica”** e teve por objetivo identificar e analisar os saberes docentes mobilizados pelos professores de Educação Física no contexto da Educação Infantil de Serra/ES e sua materialização na prática pedagógica. É um estudo

de abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, teve como instrumentos para a produção de dados as entrevistas semiestruturadas e o acesso a documentos pessoais referentes à prática pedagógica docente. Utilizou-se de análise de conteúdo para a discussão dos dados.

Os principais achados são que saberes da experiência foram constituídos na prática com as crianças. Foram mencionados os saberes relacionais de troca, parceria e interação entre os pares. A criança e suas particularidades são o ponto de partida e chegada para os docentes decidirem suas intervenções de ensino. No entanto, existe a necessidade de implementar propostas de formação continuada permanente aos professores de Educação Física e um currículo específico para Educação Física atuar nesta Etapa da Educação Básica.

“Professores de Educação Física na Educação Infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades”, de Silvia Cinelli Quaranta 2015, objetivou conhecer de que forma os professores de Educação Física percebem suas práticas pedagógicas, dificuldades, dilemas e possibilidades no trabalho com a Educação Infantil na Cidade de Praia Grande, SP. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, para a coleta de dados utilizou a pesquisa bibliográfica, documental, questionário e entrevista. Para a análise privilegiou-se a hermenêutica dialética com o apoio da análise de conteúdo.

A pesquisa evidenciou que os professores pesquisados perceberam que a formação inicial não prepara para ministrar aula nesta etapa da Educação Básica. A maioria dos professores consegue superar essa dificuldade por meio da experiência, da pesquisa, da troca com colegas e do apoio da equipe técnica. As dificuldades foram: as formações continuadas não têm por foco o trabalho na Educação Infantil, a falta de espaço físico e a falta de conhecimento sobre a criança.

A pesquisa no capítulo 5, no subitem 5.3.3, apresenta por tema uma discussão sobre criança, a autora refere-se a dar voz a criança, reconhecê-la como autora da prática pedagógica, respeitando suas ações, representações, escutá-la, mas não aprofunda esses temas que se apresentam na pesquisa.

Mirte Adriane Varotto, 2015, discorreu em sua pesquisa sobre **“Educação Física com bebês: as práticas pedagógicas nas creches da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis”**. A pesquisa objetivou evidenciar e analisar as práticas pedagógicas das professoras de Educação Física que atuam com bebês nas creches da Rede Municipal de Ensino. A pesquisa foi de abordagem quanti-qualitativa, utilizou-se de questionários e grupo

focal para obter os dados e a análise foi feita por meio da análise de conteúdo interpretados a partir da hermenêutica dialética.

Os principais achados foram: a prática pedagógica foi marcada por diferentes concepções e formas de atuação, mas reflete também a descoberta de novas possibilidades, organizando ações a partir do movimento de auscultar os bebês; ainda há uma indefinição do papel do professor de Educação Física com bebês; existe uma falta de material teórico-metodológico para auxiliar as professoras; a formação continuada contribuiu para uma reflexão coletiva e troca de experiências.

É importante ressaltar que esta pesquisa traz autores da Pedagogia e da Sociologia da Infância como aporte teórico para discutir a infância, buscando compreender a criança em suas múltiplas formas de ser, estar e se relacionar com o mundo.

“A formação Continuada e suas contribuições ao professor de Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis (SC)”, de Nathalia Cristina Matos, 2015. Esta pesquisa teve por objetivo compreender e analisar a formação continuada e suas contribuições no desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF/SC). A pesquisa foi de abordagem quali-quantitativa. Para a coleta dos dados utilizou-se: análise documental e observação simples, questionário (questões abertas e fechadas) e grupo focal. Os dados qualitativos foram analisados de acordo com a análise de conteúdo e os dados quantitativos foram mensurados pela estatística descritiva.

A pesquisa traz questões sobre a Educação Física na Educação Infantil, sobre formação docente e políticas de formação, no entanto, não discute infância. Os principais resultados encontrados foram: existem contribuições positivas na formação continuada tanto para o crescimento profissional quanto para o pessoal, e que a maioria se mostra satisfeita com os resultados alcançados; os professores afirmaram que anseiam por propostas mais contextualizadas às suas práticas cotidianas, além de pleitearem maior motivação e reconhecimento, aumento na frequência de encontros e variabilidade nas temáticas e metodologias abordadas.

A pesquisa **“Diferentes Infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil: estudo da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre/RS”**, realizada por Fioravante Corrêa Rocha, em 2014, teve por objetivo compreender como as diferentes infâncias são interpretadas pelos professores de Educação

Física e como esse entendimento influencia na sua prática pedagógica. A pesquisa foi de cunho qualitativo, o método foi a etnografia e para a coleta de dados foram utilizados diário de campo, observações dos participantes, diálogos, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Os principais achados foram: a prática pedagógica dos professores de Educação Física necessita ser revista, implementar novas estratégias e atribuições, pois a prática de alguns docentes ainda está alicerçada pela cultura nas quais os professores foram formados, que faz com que os mesmos tenham uma visão de infância, história escolar e formação acadêmica a partir de um conceito romântico de infância. E a prática desses docentes ainda é baseada nos aspectos motores, sem muitas vezes considerar as questões socioculturais.

“Educação Corporal para Crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física”, de Laerson Pires Gonzaga, 2011, teve como objetivo investigar, analisar e compreender o movimento histórico de aproximação entre os campos da Educação Infantil e da Educação Física, tendo como objeto a educação corporal e a experiência da Secretaria Municipal de Goiânia nos anos 2000 e 2001. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, sendo a coleta de dados dividida em: pesquisa bibliográfica, documental e entrevistas semiestruturadas. A análise de dados foi realizada por meio da análise dialética.

De acordo com a pesquisa, os principais achados foram: a educação corporal sempre esteve presente na Educação Infantil, mesmo que historicamente não tenha havido professores de Educação Física atuando nesta etapa educacional; no Brasil, a Educação Física na Educação Infantil é algo muito novo e necessita de muito estudo e pesquisas; a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil representou um avanço em relação à educação corporal; a falta de formação específica contribuiu para a experiência não ter sido bem sucedida.

Todos esses achados contribuíram para perceber que há mais necessidade de estudos e pesquisas, além de investir na formação inicial como ocorre na continuada, para que o professor de Educação Física possa atuar nesta etapa da Educação Básica.

A pesquisa denominada **“A docência em Educação Física na Educação Infantil: (re) construção de práticas de formação continuada”**, concluída por Kenia dos Santos Francelino, em 2010, objetivou identificar, analisar e compreender as práticas de formação continuada de um professor dinamizador de Educação Física, que atua na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Vitória/ES. Utilizou-se de uma abordagem qualitativa,

tendo com instrumentos de coleta de dados: questionário, diário de campo, entrevistas individuais e em grupos.

A pesquisa revelou que a formação continuada tem contribuído tanto no sentido como no significado de situações vivenciadas tanto individual como coletivamente; que os saberes são ressignificados no decorrer das práticas docentes e novos saberes são incorporados; que o trabalho na Educação Infantil mobiliza saberes ao mesmo tempo que possibilita a criação de alternativas para as inquietações docentes e identitárias.

Quais conhecimentos as pesquisas nos revelaram

Ainda são poucos os estudos que abordam a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, sendo necessário mais pesquisas com diferentes temáticas, em diferentes regiões do país e faixas etárias.

Em relação à formação inicial, os estudos demonstraram a fragilidade nesta etapa do desenvolvimento profissional do docente para atuar na Educação Infantil. Em relação à formação continuada, esta vem ainda de forma muito tímida contribuindo para ampliar os conhecimentos do professor de Educação Física que atua da Educação Infantil, sendo necessário maior enfoque nas propostas de formação que tragam tanto atividades teóricas como práticas.

A prática docente está pautada muitas vezes nos aspectos motores ou psicomotores, no entanto, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física deve se voltar para o desenvolvimento integral da criança, aliado ao cuidar e educar, tendo como eixos estruturantes das suas práticas pedagógicas as interações e as brincadeiras.

Em relação aos saberes docentes, os professores participantes das pesquisas revelaram que utilizam principalmente o saber da experiência, porém, existem outros saberes que devem estar inseridos no fazer pedagógico docente, segundo Gauthier et al (1998) existem o saber disciplinar, o saber curricular e o saber das ciências da educação. Além dos saberes propostos por Tardif (2004), que são saberes da formação profissional e os saberes dos programas e livros didáticos usados no trabalho. Todos esses saberes são constituídos tanto na formação inicial como na continuada.

Por fim, podemos afirmar que nenhuma das pesquisas catalogadas investigaram o protagonismo infantil, tema que vem sendo discutido na Sociologia da Infância. Contudo,

todas as pesquisas trazem resultados relevantes sobre a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil. Acreditamos que existe a necessidade de mais estudos em relação ao professor de Educação Física nesta etapa da Educação Básica, pois ainda é algo muito recente. Diante do exposto, propomos como tema de pesquisa: O professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande-MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil.

A tese está estruturada em quatro capítulos, no primeiro capítulo discorre sobre o direito da criança à Educação Infantil, trazendo para a discussão temas como criança e infância na contemporaneidade, Sociologia da Infância e a participação infantil, o protagonismo das crianças nas Instituições de Educação Infantil.

O segundo capítulo abordou a Educação Física na Educação Infantil, sua história, legislação, a inserção da Educação Física na Educação Infantil em Campo Grande – MS, a formação de professores de Educação Física na atualidade e sua prática pedagógica na Educação Infantil.

No terceiro é apresentado o percurso teórico-metodológico da pesquisa realizada com oito professores de Educação Física que atuavam no grupo três (3)² da Educação Infantil. Descreve a abordagem qualitativa, os procedimentos e instrumentos para a produção de dados, bem como a análise de conteúdo para a interpretação.

Por fim, o quarto capítulo apresenta a análise dos dados produzidos por meio das entrevistas e observação das aulas de uma professora de Educação Física que atuava na Educação Infantil no grupo 3, na cidade de Campo Grande – MS evidenciando as (im)possibilidades de protagonismo infantil.

² De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação (REME, 2020), a Rede Municipal de Educação de Campo Grande -MS divide as turmas em grupos (1, 2, 3, 4 e 5), sendo que do Grupo 1 ao Grupo 3 são os bebês e crianças bem pequenas (creche); os Grupos 4 e 5 são as crianças pequenas (a pré-escola). Nesta pesquisa utilizamos a nomenclatura do Referencial Curricular da REME, 2020.

CAPÍTULO I

O DIREITO DA CRIANÇA À EDUCAÇÃO INFANTIL

*“Marvin, a vida é pra valer
Eu fiz o meu melhor
E o seu destino eu sei de cor
E então um dia uma forte chuva veio
E acabou com o trabalho de um ano inteiro
E aos treze anos de idade eu sentia
todo o peso do mundo em
minhas costas
Eu queria jogar, mas perdi a aposta...”*

Titãs

Compositores Sergio Brito e Nando Reis (1984)

Ao nos depararmos com uma criança, seja na rua, na escola, na igreja ou outro ambiente social, vemos muitas vezes apenas uma criança, mas ali estão representados cultura, sociedade, modos, costumes, jeito de ser e pensar. Num país com dimensões continentais como o Brasil, com uma desigualdade social imensa, encontraremos diferentes tipos de crianças e, conseqüentemente, diferentes tipos de infâncias.

Como menciona a música do grupo de Rock Titãs, um menino de treze anos via o trabalho de um ano perdido, trabalho este na roça, no qual, esta criança desde os doze anos já trabalhava. No entanto, questiona-se: em que momento essa criança exercia seu direito de ser criança? De ter uma infância? Que infância? E o direito a Educação? Por que se faz necessário existir escola? E para quais crianças? Para que pesquisar a Educação Infantil?

Kuhlmann Jr. (2015, p.16), ao estudar a história da Educação Infantil, consegue relacionar toda uma trajetória de como vem sendo construída a sociedade e a história da Educação como um todo, como veremos a seguir:

A história da Educação Infantil também sugere esse tipo de consideração. As instituições de educação da criança pequena estão em estreita reação com as questões que dizem respeito à história da infância, da família, da população da urbanização, do trabalho e das relações de produção, etc., e, é claro, com a história das demais instituições educacionais. Não se trata apenas da Educação Infantil: a história da educação em geral precisa levar em conta todo o período da infância, identificada aqui como condição da criança, com limites etários amplos, subdivididos em fases de idade, para as quais se criaram instituições educacionais específicas.

Partindo da premissa que a Educação Infantil no Brasil vem sendo construída conforme as diferentes mudanças da sociedade, serão abordados, a seguir, os conceitos de criança e infância; o direito à Educação Infantil de qualidade e, por fim, a participação da criança como sujeito de direito e o protagonismo infantil.

Nesta pesquisa, ancorada na teoria da Sociologia da Infância, entendemos “as crianças como atores sociais de pleno direito, a partir do seu próprio campo, e a infância como categoria social do tipo geracional” (Sarmiento 2011, p. 1). A Sociologia da Infância descreve a criança como ator social e sujeito com direitos, capaz de participar da sociedade e influenciar seu entorno. Entendemos que as crianças nas suas relações sociais familiar, escolar e comunitária, adquirem diferentes tipos de culturas e experiências. Neste sentido, criança não é apenas um ser em desenvolvimento com características homogêneas e universais, mas um agente social ativo de direitos que interage com seu meio social.

A Sociologia da Infância nos permite compreender a infância como uma construção social influenciada por contextos culturais, políticos, econômicos, históricos e sociais.

A infância é historicamente construída, a partir de um processo de longa duração que lhe atribuiu um estatuto social e que elaborou as bases ideológicas, normativas e referenciais do seu lugar na sociedade. [...] Fazem parte do processo as variações demográficas, as relações econômicas e os seus impactos diferenciados nos diferentes grupos etários e as políticas públicas, tanto quanto os dispositivos simbólicos, as práticas sociais e os estilos de vida de crianças e de adultos (Sarmiento, 2005, p. 365-366).

Sendo assim, essa pesquisa parte da matriz teórica da Sociologia da Infância e das abordagens críticas da Educação Física a fim de discutir a Educação Física na Educação Infantil e (im) possibilidades para o protagonismo infantil.

Neste sentido, este capítulo tem por objetivo compreender como vem sendo construído o direito da criança desde os primeiros anos de vida à educação. Para tanto, discutiremos a seguir os conceitos de criança e infância alicerçados teoricamente na Sociologia da Infância.

1.1 A infância e a criança como sujeito de direitos na sociedade contemporânea

A princípio discutir criança e infância parece uma tarefa fácil, pois todos nós passamos por essa fase da vida, e muitos dos leitores desta pesquisa trabalham/trabalharam ou convivem/conviveram com crianças de diferentes idades, tendo suas próprias concepções do que seja infância e criança. No entanto, nesta pesquisa conceituaremos criança e infância ancorados na Sociologia da Infância.

A Sociologia da Infância nas últimas décadas vem cada vez mais estudando, pesquisando e discutindo sobre a criança em seus diferentes contextos sociais. Prout (2021, p.439) conceitua Sociologia da Infância como:

[...] a Sociologia da Infância refere-se a um conjunto de literatura e pesquisa acadêmica que aplica as teorias, os conceitos e perspectivas sociológicas à infância. A diversidade disciplinar da Sociologia reflete-se na Sociologia da Infância que, consequentemente, forma um campo um pouco díspar de discurso teórico, empírico e metodológico. O que a distingue de outras subdisciplinas sociológicas e o seu foco centra na vida social das crianças e da infância pensada como (pelo menos em parte) uma instituição social.

Como podemos observar, a Sociologia da Infância tem como característica o estudo da criança no seu contexto social, ou seja, na família, na escola, entre seus pares, entre outros.

Para Sarmento, (2007) a Sociologia da Infância tem como objetivo dar visibilidade à infância, propondo estudá-la como objeto sociológico, e não apenas reduzindo a infância a perspectiva biologistica e psicologizante, que tende a interpretar as crianças como indivíduos que se desenvolvem igualmente, sem considerar a construção social de sua existência, representações e imagens construídas historicamente sobre a infância.

Definir a Sociologia da Infância para Dip e Tebet (2019) não é algo fácil, ainda é um campo novo de estudo, pois a infância não é algo natural e universal, para as autoras ao pesquisar a infância deve-se pensar que existe um discurso social e historicamente situado, ou seja, produzem cultura local e singular no interior dos seus grupos de pares infantis. Neste sentido, no contexto da Sociologia da Infância a criança é sujeito e protagonista da história, e com isso constrói a cultura que vive entre seus pares.

Colonna (2011, p.2) ao entrevistar Natalia Fernandes, pergunta quais as contribuições da Sociologia da Infância, a entrevistada responde:

[...] A Sociologia da Infância apresenta-se como um movimento contra hegemônico, uma vez que defende que no processo de investigação as crianças devem ser consideradas como sujeitos e, também, como participantes da pesquisa, considerando como válidas as suas opiniões, experiências e representações acerca dos seus mundos sociais e culturais. Defende ainda, que as crianças devem ser consideradas nos processos de pesquisa como agentes produtores de cultura própria, com formas de interpretar o mundo, de agir, pensar, sentir próprias e diferentes das dos adultos; com competências para caracterizar a realidade social que, apesar de diferentes das dos adultos, não devem ser entendidas como ‘menores’ ou ser desvalorizadas. Defende, em síntese, que se valorize no processo de pesquisa com crianças um enfoque afirmativo, que as valorize na riqueza da diversidade dos seus modos de ser e agir, e não as oculte exatamente porque essa diversidade não é consentânea com os padrões clássicos de comunicar e investigar.

Para Natalia Fernandes, a Sociologia da Infância surge como movimento contra hegemônico, o qual deve considerar a criança como sujeito de direitos, que tem suas representações, experiências, culturas, para tanto precisa de adultos com formação para compreender e agir com essas crianças.

Martins (2019) afirma que a Sociologia da Infância tem como um dos seus objetivos propagar metodologias que privilegie a voz e ação infantil, para o autor, os estudos sobre a infância tem produzido importantes conceitos, tais como: cultura de pares, alteridade, cultura infantil, categoria geracional, protagonismo infantil, criança, infância, entre outros.

Com relação ao conceito de infância e criança Belloni (2009, p.8) descreve como sendo:

A criança (grifo da autora) é a pessoa, o cidadão com direitos, e deve ser considerada um ator social, sujeito do seu processo de socialização, um consumidor com poder, um indivíduo emancipado em formação, isto é, que está aprendendo (ou não) a exercer seus direitos. **A infância** (grifo da autora) é uma categoria ao mesmo tempo social e sociológica, noção construída para dar conta do fenômeno social, tanto em nível das representações sociais, quanto no âmbito das ciências humanas.

Para Sarmiento (2001), a criança sempre existiu, o que é recente é a criança como grupo etário próprio, com características identitárias distintas e com necessidades e direitos genuínos. Já a infância, para o autor, é uma construção social, um produto da história e não da natureza; é objeto e, também, sujeito de sua contínua construção, inserida em um processo contínuo de investimento de papéis sociais para as crianças, na elaboração de sistemas representacionais, crenças e imagens sobre o que é ser criança, e na determinação de identidades coletivas para a geração.

Tomás (2014) afirma que criança e infância são construções sociais impossíveis de generalizações, por isso faz-se necessário compreender como se dá a construção local ou globais de “crianças”, como essas interagem e se relacionam entre si, e com os seus pares. Desta forma, surgirão diferentes tipos de infâncias, evitando uma visão única e homogênea. Corsaro (2011, p. 40) complementa que “a infância é tanto um período em que as crianças vivem suas vidas, quanto uma categoria ou parte da sociedade, como classe social”.

Conforme Abramowicz e Oliveira (2010), o conhecimento ampliado sobre criança faz com que esta seja vista como sujeito e ator social do seu processo de socialização, construtores de sua infância como atores plenos e não apenas como objetos passivos deste processo. As autoras discorrem sobre a necessidade de pensar como tem sido o processo de socialização das crianças, os quais implicam em diferentes tipos de infâncias, tais conhecimento contribuem para refletir uma outra forma de educação com crianças pequenas.

No entanto, como afirma Qvortrup, (2014), temos que refletir como percebemos essa criança na atualidade:

A forma pela qual se fala sobre crianças na sociedade moderna é extremamente confusa. Se alguém disser que as crianças são seres humanos, ninguém discordará, embora esse status seja constantemente colocado em dúvida, visto que as capacidades e competências infantis são supostamente incompletas se comparadas às de uma pessoa completamente crescida; as crianças também não são cidadãs, no sentido mais abrangente do termo, pois não têm, por exemplo, a oportunidade de atuar como membros de uma sociedade democrática; elas têm direitos, mas estão longe de ter todos os direitos dos quais os adultos dispõem. Tornar as crianças e a infância (mais) visíveis tem sido um objetivo explícito dos chamados estudos sociais da infância, pois, como indica o objetivo, verifica-se que elas têm sido invisíveis ou insuficientemente visíveis até agora. Será isso verdade? O que pode significar?

Neste sentido, faz-se necessário cada vez mais estudos voltados para a criança, para as pessoas que trabalham com crianças, escolas, gestores, orientadores, professores, procurando compreender como se dão as interações entre crianças e adultos, como se dá o trabalho pedagógico com os pequenos, se seus direitos são respeitados, se existe a compreensão da criança como um ator social (Qvortrup, 2014, p.1).

Dar visibilidade à criança e à infância não é simples, mas algo que vem sendo construído, nas últimas décadas. Sarmento (2007) e Qvortrup (2014) afirmam que a invisibilidade da infância e criança é histórica, que a modernidade ocidental produziu uma diversidade de formas e modos de compreender o desenvolvimento da criança. Para Sarmento (2007), a invisibilidade atingiu vários campos do conhecimento, quais sejam: a invisibilidade histórica, invisibilidade científica e a invisibilidade cívica. No entanto,

Sarmiento percebe a necessidade de estudos que deem voz as crianças, que sejam com crianças e não sobre as crianças.

Para Sarmiento (2009), os estudos sobre infância poderão ser apresentados a partir de quatro pressupostos:

1. A criança como objeto de conhecimento em si mesma: não é considerada mera destinatária, passiva às ações dos adultos, mas atua, pensa e produz múltiplas interações. A pesquisa centra-se nesse modo de conceber as crianças.
2. A criança não é concebida como um ser em transição para a vida adulta, partindo-se do pressuposto de que o desenvolvimento ocorre em todos os ciclos da vida. As crianças devem ser consideradas como seres competentes, ainda que vulneráveis e carecendo de proteção adulta.
3. A geração é um conceito relevante na análise das crianças, pois os contextos de vida das crianças são pertinentes no reconhecimento das suas formas de agir e de pensar.
4. A análise das crianças e dos seus mundos de vida exige uma abordagem interdisciplinar que considere a natureza e a cultura, o indivíduo e o grupo, o corpo e o pensamento, a ação e a sua reflexão.

Nessa perspectiva, veremos a seguir como as instituições de Educação Infantil devem priorizar um trabalho de qualidade, visando a criança como um sujeito de direitos.

1.2 O direito da criança a uma Educação Infantil de qualidade e os desafios atuais

O direito à Educação Infantil no Brasil como dever do Estado foi algo recente, no entanto, fatos históricos têm desvelados diferentes ações que foram realizadas no sentido de instituir a Educação Infantil para atender as crianças de zero a cinco anos e onze meses de idade.

Um dos principais fatos para ampliar o atendimento de crianças na Educação Infantil, segundo Oliveira (1988), foi a mudança do papel da mulher na sociedade, que passa a atuar no mundo do trabalho, também ocorre a necessidade de um local para as crianças ficarem, enquanto suas mães estão no seu labor. No entanto, os espaços nos quais esses infantes foram cuidados, tiveram características filantrópicas, com a intenção apenas de alimentar, cuidar da higiene e segurança física. Muitos desses locais eram organizados por mulheres

da comunidade, que se reuniam para cuidar das crianças das mães que trabalhavam fora, outros locais também foram criados pelas igrejas ou instituições filantrópicas. Todavia, todos tinham as mesmas características, ou seja, cuidar de crianças pobres. As pessoas que cuidavam dessas crianças em sua maioria quase não tinham instrução, uma das poucas exigências é que “soubessem cuidar” de crianças.

Para Brostolin (2018), existe uma história de atendimento à criança no Brasil, que tem como característica a desigualdade de uma sociedade estratificada, isso fez com que o cuidado com a criança fosse muitas vezes feito por meio de caridade ou filantropia, levando a práticas pedagógicas que visassem, conforme o contexto político social da época, disciplina, moralização, visão médico-higienista, em detrimento aos aspectos afetivos, cognitivos e culturais.

Kuhlmann Jr. (2015), ao estudar a história da Educação Infantil no Brasil afirma que temos que estar atentos para não colocarmos o assistencialismo na Educação Infantil como o grande vilão, mas aprofundarmos na história da Educação, e desvelar todo o processo que fez com que essas instituições fossem vistas como assistencialistas, para crianças pobres, como podemos observar a seguir:

Ao anunciar o educacional como sendo o novo necessário, afirma-se a educação como o lado do bem e a assistência como o império do mal, assim como estabelece uma oposição irreconciliável entre ambas. Mas a educação, afinal, não é tão inocente assim, nem é a detentora da triste realidade, e a assistência não é a grande vilã. Não são as instituições que não tem caráter educacional e sim os órgãos públicos da educação, os cursos de Pedagogia e suas pesquisas educacionais que não se ocuparam delas por um longo período. As pesquisas passaram a ser realizadas em função das demandas originadas no processo histórico recente. [...] Mais do que uma polaridade entre os campos homogêneos, a história da Educação Infantil nos mostra um processo contraditório em que a ambiguidade das propostas, desde sua origem e difusão, deixa vislumbrar as potencialidades existentes nas instituições educacionais para as crianças pequenas. Mas também tem sido a história do predomínio da concepção educacional assistencialista, preconceituosa em relação a pobreza, descomprometida quanto a qualidade do atendimento (Kuhlmann Jr, 2015, p.183-184).

Concordando com Kuhlmann Jr (2015), precisamos entender como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil. Para tanto, iniciaremos esse percurso compreendendo que o Brasil se tornou república em 1889. Tivemos a promulgação da primeira Constituição republicana em 1891 e, no início do século XX, nas décadas de 1930, inicia-se o processo de urbanização e industrialização das grandes cidades. Com todas essas mudanças torna-se necessário pensar na sociedade, incluindo as crianças.

Cury (1998) apresenta um breve histórico de como as leis foram sendo modificadas ao longo dos anos para tentar suprir a necessidade de acolher a criança, para tanto, utilizou-se os termos, primeiramente amparo, assistência e finalmente dever, como veremos a seguir:

- A Constituição de 1891 traz a expressão amparo à infância.
- A Constituição de 1937 afirma que a infância a qual vier faltar recursos, o Estado deverá providenciar cuidados especiais. Traz cuidado e não dever do Estado.
- A Constituição de 1946 traz a expressão assistência.
- Na Constituição de 1967 e da Junta Militar de 1969, sob forma de Lei própria providenciará a assistência à infância.
- Na Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei n. 4.024/61) faz referência discreta em relação à Educação Infantil, que denomina de pré-escola para menores de sete anos atendidos em escolas maternas e jardins de infância.
- A Constituição de 1988 impôs ao Estado um dever em seu Artigo 205, no qual institui a educação como direito de todos e dever do Estado.
- A partir da Constituição de 1988, surgiram outros documentos como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), Estatuto da Criança e Adolescente, entre outros (Cury, 1998, p. 10-11).

Nunes, Corsino e Didonet (2011) fazem uma síntese dos principais eventos que colaboraram para a construção de conceitos do educar e cuidar, da integralidade do desenvolvimento infantil e o direito a Educação Infantil podendo ser divididos em três épocas históricas: do começo das iniciativas de atendimento a criança até a redemocratização (1875-1985); o período da Assembleia Nacional Constituinte com a promulgação da Constituição Federal e elaboração das leis que a regulamentam na área dos direitos da criança 1986 a 1996; e a formulação de diretrizes, políticas, planos e programas que objetivam a realização dos direitos das crianças a partir de 1996 até os dias atuais.

Percebe-se que desde a Constituição de 1891 até 1988 foram quase 100 anos para que o Estado se responsabilizasse pela educação das crianças de zero a cinco anos e onze meses como um dever, para tanto, foi um movimento de lutas, principalmente do movimento feminino, para ter o direito assegurado de ter um local para deixar seus filhos, enquanto trabalhavam.

Concordamos com Kuhlmann Jr. (2015) quando afirma que houve descaso do poder público ao atendimento educacional da criança pequena por meio de escassas verbas públicas destinadas a entidades de assistência social como um favor aos pobres, e não como um direito. Além disso, tais verbas muitas vezes serviam para usos políticos (autopromoção) ou religiosos (doutrinação), sendo uma afronta a liberdade fundamental do cidadão.

Atualmente, temos que pensar uma Educação Infantil de qualidade, a qual veja a criança como um cidadão de direitos, que seja respeitado seu contexto histórico, social,

cultural e religioso. Correa (2003, p.87) afirma “que “qualidade” não se traduz em um conceito único, universal e absoluto, de tal modo que diferentes setores da sociedade e diferentes políticas educacionais podem tomá-lo de modo absolutamente diverso”.

Desta maneira, o país vem construindo e aprovando documentos com a finalidade de melhorar a qualidade de toda a Educação Básica, no que concerne à Educação Infantil, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei n. 9394/96, Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (Volumes1-2), 2006/2018, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2009a, Base Nacional Comum Curricular (BNCC,2017) entre outros. Todos esses documentos têm como objetivo orientar, normatizar, organizar, planejar, executar e avaliar as ações realizadas em prol da Educação Básica, e alguns documentos são específicos da Educação Infantil no Brasil.

A LDBEN, Lei n. 9.394/96 descreve no capítulo II, Art. 29, que a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até cinco anos e onze meses de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade. No que concerne os princípios e fins da Educação Nacional, o Art. 3, inciso IX, afirma que é dever do Estado a garantia de padrão de qualidade. Em relação ao direito à educação e do dever de educar, encontramos no Art. 4º, inciso IX que deve haver padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidades mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Podemos observar que a Lei n. 9.394/96 trouxe a Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica, sendo necessário que se cumpram todas as normativas referentes a organização e implementação de estabelecimentos de ensino com características de atendimento a creches e pré-escolas, configurando-se como importante a qualidade mínima para funcionamento, organização e desenvolvimento de um ambiente que promova uma educação de qualidade.

Neste sentido, foram elaborados os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil – Volumes 1 e 2 (2006) e Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil – Volumes 1 e 2 (2006), com objetivo de estabelecer padrões de referência orientadores para o sistema educacional no que se refere à organização e ao funcionamento das Instituições de Educação Infantil, sob o princípio da igualdade e da qualidade.

Em 2018, os Parâmetros Nacionais de Qualidade foram atualizados em referência à legislação vigente, contendo princípios e práticas organizados em oito áreas focais (gestão dos sistemas e redes de ensino; formação, carreira e remuneração dos professores e demais profissionais da Educação Infantil; gestão das instituições de Educação Infantil; currículo, interações e práticas pedagógicas; interação com a família e a comunidade; intersectorialidade; espaços, materiais e mobiliários; infraestrutura). Todas essas orientações têm como objetivo garantir a oferta de maneira inclusiva, equitativa e de qualidade, com efetividade na Educação Infantil.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) foram um marco para a história da Educação Infantil no Brasil, pois teve como objetivo estabelecer as diretrizes curriculares a serem observadas na organização de propostas pedagógicas na Educação Infantil que devem estar articuladas com a legislação estadual e municipal atinentes ao assunto, bem como as normas do respectivo sistema.

Atualmente, os fóruns, congressos, encontros e seminários de Educação vem discutindo a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), um documento normativo que abrange toda a Educação Básica e tem por objetivo trazer um conjunto de aprendizagens essenciais para cada etapa da educação, assim como primar pela qualidade da educação por meio da aprendizagem e desenvolvimento a que todos os alunos têm direito.

Com relação à Educação Infantil, a BNCC (2017) preconiza o trabalho com as crianças a partir do educar e cuidar, compreendendo o cuidado como indissociável ao processo educativo. Todo esse processo de aprendizagem deve ocorrer por meio das interações e brincadeiras que devem ser os eixos estruturantes das práticas pedagógicas assegurados os direitos de aprendizagens (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se).

No entanto, Zabalza (1998); Campos e Rosemberg (2009) afirmam que para garantir os direitos das crianças, assim como qualidade na Educação Infantil, são necessárias políticas públicas consistentes, infraestrutura, recursos financeiros, formação inicial e continuada, remuneração, materiais adequados e disponíveis, participação da criança, entre outros.

Zabalza (1998) descreve dez dimensões para a qualidade no trabalho com a Educação Infantil, são elas: organização dos espaços; equilíbrio entre iniciativa infantil e trabalho dirigido no momento de planejar e desenvolver as atividades; atenção privilegiada aos

aspectos emocionais; diferenciação de atividades para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades; rotinas estáveis; materiais diversificados e polivalentes; atenção individualizada a cada criança; sistemas de avaliação, anotações, etc., que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças; trabalho com os pais, as mães e com o meio ambiente.

Como podemos inferir, para realizar todas essas dimensões de qualidade no trabalho, necessitamos de pessoas com formação adequada, recursos materiais, infraestrutura, além da participação da comunidade escolar.

De acordo com Campos e Rosemberg (2009), para que haja o mínimo de qualidade no trabalho com as crianças da Educação infantil é necessário que os direitos básicos sejam respeitados, para isso as instituições nas quais são ofertadas vagas devem ter condições tanto de infraestrutura, como práticas pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento psicológico, físico, social e cultural.

Formosinho e Formosinho (2019) descrevem a pedagogia da participação como uma proposta na qual as instituições de Educação Infantil possam ser um espaço democrático, ocorrendo a participação tanto da criança como do adulto, a inclusão de diversidades, responsabilidade social pela criança e famílias, promoção da equidade, para tanto é necessário considerar a cultura da comunidade local e global. Para os autores, todos esses aspectos podem ser um ponto de partida que contribua para uma Educação Infantil mais democrática, como veremos a seguir:

Esse conjunto de pontos de partida conduz à afirmação do respeito por todos os indivíduos e grupos envolvidos nos processos educativos. A Pedagogia – em participação promove o diálogo intercultural entre grupos e indivíduos envolvidos nos processos pedagógicos; reforça a aprendizagem colaborativa; busca o sucesso educativo para todos. O conceito de democracia se desenvolve em um contexto de respeito pelos direitos humanos (incluindo os direitos das crianças; em especial, o direito de aprender) e em um contexto de desenvolvimento da identidade das crianças e dos profissionais (Formosinho; Formosinho, 2019, p. 31).

Como podemos observar, a proposta de Formosinho e Formosinho (2019) vai além das questões infraestrutura, direito, remuneração, formação, entre outros. Os autores trazem as questões culturais, a escola como um espaço democrático, a criança participativa, tudo isso, no sentido de contribuir tanto no processo de ensino e aprendizagem, como na qualidade da Educação Infantil.

No entanto, acreditamos que ainda existe um longo caminho a ser percorrido, o Brasil é um país muito grande, com diferenças culturais, estruturais, econômicas e sociais. A

Educação Infantil ainda tem um longo percurso para atingir a qualidade tão almejada nas escolas de Educação Infantil. No entanto, reafirmamos a necessidade de mais estudos, pesquisas, leis, que contribuam para ampliar a qualidade destas instituições, assim como, políticas públicas que fomentem ações efetivas em relação à infraestrutura, formação (inicial e continuada), recursos financeiros, escolas mais inclusivas, participação da comunidade, participação da equipe técnico-pedagógica e, acima de tudo, a participação da criança.

Em relação à participação da criança e seu protagonismo na Educação Infantil, discutiremos no tópico a seguir.

1.3 A participação da criança como direito e o protagonismo infantil

Discorrer sobre a criança como sujeito de direito é adentrar numa história recente, em que são necessários acordos, declarações, leis, que tenham como objetivo a proteção da criança.

De acordo com Fernandes (2005), durante muitos séculos as crianças sofreram diversos tipos de violências, tais como: seleção, dizimação, adestramento, muitas vezes nem eram consideradas como seres humanos, ou mesmo ficavam reféns de valores e práticas das culturas nas quais estavam inseridas. Para a autora, isso começa a mudar quando as crianças passam a ser reconhecidas como sujeitos de direitos. Para tanto, houve a necessidade de movimentos de mobilização social contra abusos e violência contra crianças, tais iniciativas contribuíram para o avanço em prol dos direitos para a infância.

Em 26 de setembro de 1924 é firmada a Declaração de Genebra, na qual a Organização das Nações Unidas (ONU), percebendo a necessidade de proteção aos infantes, principalmente devido aos acontecimentos da primeira Guerra Mundial, estabelece normativas em relação ao dever do Estado com os cuidados das crianças e dos jovens. Já em 1959, a ONU amplia os direitos de proteção às crianças, outorgando a Declaração dos Direitos da Criança.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança que aconteceu em 1989, traz o direito à proteção, à provisão e à participação. Em relação à participação, a Convenção de 1989 descreve: no Artigo 12 que os Estados devem garantir à criança o direito de exprimir livremente a sua opinião sobre questões que lhe dizem respeito, sendo devidamente tomadas em consideração as opiniões da criança, de acordo com a sua idade e maturidade; o Art. 13

afirma que a criança deve ter o direito de expressar-se livremente; no Art. 14, os Estados devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de pensamento, de consciência e de crença religiosa; no Art. 15, os Estados devem reconhecer os direitos da criança à liberdade de associação e à liberdade de realizar reuniões pacíficas; o Art. 17 garante o acesso da criança a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente aqueles que visam à promoção de seu bem-estar social, espiritual e moral e de sua saúde física e mental.

Como podemos observar, o grande diferencial jurídico é a participação da criança como sujeito de direito, no contexto social, no qual, a mesma possa exercer seu direito de participação nas questões políticas, culturais e sociais de sua comunidade.

No que concerne o Brasil, em 1988 é promulgada a nova Constituição Federal, que traz no capítulo VII, sobre a família, criança, adolescente e idoso, no Art. 227, a seguinte normativa:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988, p. 132).

Essa normativa será base para a construção do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA, 1990), que tem por objetivo a proteção integral da criança e do adolescente, a fim de assegurar meios para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade, além da participação da criança e do adolescente nas decisões da comunidade.

Podemos observar que foram estabelecidos acordos, declarações, leis e estatutos de cunho internacional e nacional, que têm se preocupado em proteger as crianças de possíveis violências e negligências e prover as necessidades básicas, como alimentação, moradia, saúde e educação, bem como a participação das crianças na vida social.

No entanto, para Fernandes (2005) todo o direito adquirido em prol da infância ainda é cerceado, representando perigo para a sociedade contemporânea, como podemos observar na afirmação a seguir:

A ideia mais persistente em todos estes movimentos críticos acerca dos direitos da criança recupera a imagem de infância totalmente inserida na família protetora,

não considerando qualquer participação das crianças na sociedade civil. O reconhecimento de direitos das crianças é mesmo considerado como um perigo para a harmonia da sociedade dominante, privilegiando-se, acima de tudo, um enfoque paternalista, profundamente cerceador das possibilidades de a criança participar na construção dos seus mundos sociais e culturais (Fernandes, 2005, p. 22-23).

Contudo, pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento têm se atentado à participação da criança como agente ativo de transformação no seu meio social, entres eles: a medicina, a psicologia, a sociologia, dentre outros. Nesta pesquisa, focamos nos estudos sociológicos da infância, pois como afirma Corsaro (2011, p.19):

[...] quando aplicadas à Sociologia da Infância, as perspectivas interpretativas e construtivista argumentam que as crianças, assim como os adultos, são participantes ativos na construção social da infância e na reprodução interpretativa de sua cultura compartilhada.

Na Sociologia da Infância, as perspectivas interpretativas e construtivistas entendem que as crianças são agentes ativos na construção social da infância e na produção de sua própria cultura.

Outro fator importante, é que a criança sempre esteve presente na vida dos adultos, como filho, como aluno, como consumidor, entre outros. No entanto, muito tem se discutido a participação da criança como categoria social, em ter voz e influência nas decisões que interferem em toda a comunidade, inclusive, na vida das próprias crianças.

Larkins (2021, p.387) descreve como surgiu o conceito de participação da criança, e como este tem diferentes entendimentos:

A participação emergiu como uma noção proeminente nos Estudos da Infância. Está associada às ideias de voz, envolvimento, agência, poder e influências nas vidas pessoais, serviços, política e tomadas de decisão. Mas a participação também pode ser sobre os contributos materiais para a família, as comunidades ou a sociedade mais alargada ou mesmo fazer parte da educação. Como a participação é definida e entendida varia entre os indivíduos e os sectores, os contextos culturais e económicos e a língua.

Como podemos observar, apesar dos documentos, leis, normativas, descrever a participação da criança, dependerá do contexto e local no qual a mesma está inserida para ocorrer ou não sua participação. Nesta pesquisa, nos referimos à participação da criança entre seus pares, em família, na escola, entre outros.

Para Sarmento, Fernandes, Tomás (2007), até a década de 1990, a participação da criança tinha características hegemônicas e a intervenção do adulto em relação à criança tinha um caráter autoritário, de cima para baixo. O lugar da criança no meio social se fazia

de maneira submissa, porém, a partir da implantação de políticas públicas, pesquisas, estudos e debates sobre globalização, democracia, cidadania, imagens, concepções e paradigmas vigentes sobre a infância e crianças, fez-se com que houvesse mudanças sobre a visão da infância e a participação da criança no contexto social. Tudo isso tem gerado tomadas de decisões e processos de negociações entre adultos e crianças, no qual há divergências e convergências relativos à participação da criança como sujeito de direito.

Conforme Fernandes (2005), tais convergências e divergências ocorrem principalmente no que diz respeito à proteção e à participação infantil, pois algumas pessoas ou grupos afirmam sobre a necessidade de proteção da criança, pois a veem como impotente, vulnerável e dependente, muitas vezes essa concepção de criança mascara a permanência *status quo* da relação de poder do adulto sobre a criança. Em outros casos têm grupos que divergem, pois afirmam que não podemos educar as crianças visando somente seus direitos, fazendo as escolhas que melhor lhes convir. Para a autora tais discussões geram três diferentes paradigmas.

- **Paradigma da criança dependente:** os adultos como defensores, guardiões, a criança não tem autonomia, nega o direito de participação de tomada de decisões, pois isso só pode ocorrer com a maturidade.
- **Paradigma da criança emancipada:** vê a criança como grupo minoritário, oprimido, privado de direitos civis. Defendem que as crianças têm competência para desenvolver um pensamento racional e para fazer escolhas.
- **Paradigma da criança participativa:** seria o balanço entre os dois primeiros paradigmas, pois associa direito de proteção, provisão e participação de forma interdependentes. Esse paradigma considera a criança como sujeito de direito, que necessita de proteção, mas também que seja respeitada em sua alteridade, dar espaço para se expressar, ser ouvida, mas para isso é necessário o desenvolvimento de uma cultura de respeito pelas opiniões das crianças.

Fernandes (2005) defende o paradigma da criança participativa, porque prevê a criança como cidadã, ao mesmo tempo que respeita sua vulnerabilidade, assim como considera as suas competências.

Para Sarmiento, Soares e Tomás (2004), a criança só terá participação efetiva quando os adultos ouvirem suas vozes, e não somente como um mecanismo formal, mas numa forma democrática de diálogo intergeracional, como podemos observar a seguir;

A construção dos direitos participativos das crianças nos seus contextos de acção constitui um ponto nodal da afirmação do reconhecimento da sua competência social. Nesse sentido, ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da acção adulta, mas uma condição política, através da qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes. A expressão dessa partilha necessita de encontrar fórmulas que ultrapassem os mecanismos formais de decisão, instituídos nas organizações democráticas modernas, de modo a adequar-se a uma participação das crianças adequada aos seus diferentes grupos etários. Em suma, a cidadania organizacional configura-se como um elemento determinante para a viabilização da participação das crianças como núcleo dos seus direitos sociais (Sarmiento, Soares e Tomás, 2004, p.3).

Para Fernandes (2005), a participação da criança está relacionada com as condições de vida, seu quotidiano, cultura, interações e as representações tanto das crianças, como dos adultos. De acordo com a autora, para ampliar a participação das crianças temos que compreendê-las como atores sociais de direito, competentes, para tanto, faz-se necessário espaços tanto familiares, como públicos, que promovam a participação da criança. Fernandes afirma que para isso são necessárias leituras multi e interdisciplinares, que rompam com os paradigmas clássicos, os quais reduzem a competência e participação infantil, por isso a importância de uma Sociologia da Infância reflexiva, que produza saberes sobre e com crianças. Desta maneira, poderemos ter uma participação efetiva das crianças e dos jovens.

A participação da criança deve ser de forma democrática, e um dos locais onde ela pode exercer esse direito, é a escola, pois como afirmam Tomás e Gama (2011, p.3): “a criança deve ser ouvida e participar, isso implica que o processo deva ser considerado no contexto escolar e na relação como os demais atores do espaço educativo”.

A escola é uma instituição que faz parte da vida da criança cada vez mais cedo, desde que as mulheres começaram a trabalhar fora, muitas assumiram sozinhas toda a responsabilidade em relação aos filhos e os custos em relação à alimentação, saúde, lazer e educação, necessitando cada vez mais de lugares para deixarem seus filhos. Por isso, tem-se discutido sobre a importância das instituições de Educação Infantil, os direitos das crianças, as propostas pedagógicas, a formação inicial e continuada das pessoas que trabalham neste locais, a participação da família e da própria criança.

Para Sarmiento (2005), muitas escolas ainda têm como prática pedagógica uma escola disciplinadora, com pouca participação da criança, como podemos verificar a seguir:

A escola tradicional adoptou um modelo formal envolvido numa concepção academicista e disciplinadora e assumiu por pressuposto uma representação da infância como categoria geracional caracterizada por um estatuto pré-social, uma forma de pensamento “moldável” e uma presumida heteronomia, inibidora do exercício de direitos participativos próprios. A representação da infância que aqui se contém supõe o exercício legítimo do poder disciplinar pelo adulto que a “educa”. O poder saber é inerentemente um poder disciplinar inquestionado (Sarmiento, 2005, p.29).

Sendo assim, o contexto escolar pode ser uma local propício ou não para a participação infantil. De acordo com Pires e Branco (2008), quando ocorre a institucionalização da criança, os principais efeitos observáveis como prática pedagógica foram as estratégias de disciplina e imposição de significados, assim como, a separação do mundo dos adultos, com o mundo das crianças, acreditando que a criança não seria um ser maduro para a vida, submetendo-a a um conjunto de saberes e regras antes do ingresso a vida adulta.

Muitas vezes esses espaços educativos tem como característica o cerceamento da participação da criança, de acordo com Bujes (2001), tanto as creches como as pré-escolas podem variar muito as experiências educativas com as crianças. Para a autora, quando se trata de criança das classes mais populares tende a ser práticas mais disciplinadoras, submissas, de silêncio e de obediência. Muitas vezes, ocorre a escolarização precoce, levando ao cerceamento do corpo, à rigidez de horários, a rotinas repetitivas e, conseqüentemente, à não participação da criança.

A Educação Infantil tem que ser um espaço democrático, no qual a criança possa vivenciar sua infância, caso contrário como afirma Formosinho e Oliveira-Formosinho (2019), podemos estar promovendo uma pedagogia transmissiva, a qual vê a criança passiva, receptora de informações e a escola um espaço fechado, neutro e isolado. Para os autores, cada vez mais se faz necessária a participação da criança no processo de aprendizagem, consciente dos seus direitos e deveres, respeitando sua cultura, tendo um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem.

Oliveira (2002) complementa que para haver participação efetiva das crianças na Educação Infantil é importante repensar no método utilizado por estas instituições, como podemos averiguar a seguir:

Em vez de um método único de ensino, baseado em um processo cognitivo que se julga perfeito, homogêneo e irreversível, propomos o encorajamento da familiaridade das crianças com novas situações, a legitimação, para elas, de um espaço de participação amplo e diversificado nas atividades propostas (Oliveira, 2002, p. 171).

Conforme Sarmiento (2005), a participação da criança consiste numa necessidade simbólica mobilizada pelos saberes de que as crianças são portadoras, para tanto, as escolas devem ser um espaço dialógico no atendimento da diversidade de linguagens, de formas, modos e estilos de expressão. A voz das crianças deve ser considerada. Somente assim a participação das crianças na escola irá além do direito consagrado, e oportunizará uma condição organizacional intercultural, a qual possibilitará a elaboração intersubjetiva de uma consciência crítica e cidadã.

Agostinho (2015), ao pesquisar a participação infantil em uma creche, descreveu que para garantirmos o direito de participação da criança, temos que ter um espaço democrático, afetivo, que proporcione a participação de todos na organização e práticas pedagógicas (profissionais, familiares e crianças), pois quando a escola garante os direitos da criança por meio de práticas éticas e políticas democráticas, promove a participação e a inclusão. No entanto, é importante ouvir as vozes das crianças, ter uma escuta sensível e atenta, pois conseguirá ter uma prática cidadã, assim como a participação efetiva das crianças.

Freire (2011) descreve quatro momentos que os adultos e educadores devem ter para que haja participação das crianças. São eles:

[...] pensamos que a participação das crianças deve ser interpretada tendo em atenção os seguintes momentos: (i) a capacidade de escolha, dependente da experiência e da maturidade, tornando-se fundamental para a expressão de opiniões e para a tomada de decisões; (ii) a capacidade de participação aprende-se, ela é um processo de partilha e, como tal, exige tempo, local e espaço próprios e adequados; (iii) o processo de participação deve ser avaliado e as crianças devem ser ouvidas no seu discurso e (iv) a responsabilidade de assegurar as oportunidades para o desenvolvimento das competências de participação é, em grande parte, do adulto (Freire, 2011, p.25).

Quanto mais reconhecemos as crianças como seres capazes, de direito, produtoras de conhecimentos e culturas, mais adequada será sua participação na construção e propostas para práticas pedagógicas significativas. Para Friedman (2018), quando o adulto repensa suas práticas em relação à criança, considerando-a como um ser social, maior será sua participação, conseqüentemente levando ao protagonismo infantil, que tem um caráter social, ético, cultural e político. No próximo tópico discutiremos o protagonismo infantil, sua origem, divergências e como este conceito pode fazer parte das propostas pedagógicas das Escolas de Educação Infantil.

1.4 Protagonismo Infantil

O protagonismo infantil é algo muito recente, que muitas vezes pode ser interpretado como a participação infantil. Para Pires e Branco (2008), ao pesquisar o tema, encontraram diferentes interpretações em relação ao protagonismo infantil, o que demonstrou ser uma expressão polissêmica, podendo ser um conceito que pode gerar diferentes interpretações e imbricados com outros conceitos igualmente polissêmicos, tais como: participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania. Para os autores, fazer a distinção entre participação e protagonismo é algo complexo, pois alguns estudiosos podem se referir ao protagonismo em contextos em que outro falaria de participação, e vice-versa, havendo ainda, casos em que as duas expressões são usadas como sinônimos.

Desta maneira, concordamos com a afirmação de Gouvêa, Carvalho, Freitas e Bizzoto (2019, p.22), ao expor:

[...] ainda que presente, o termo é raramente definido ou precisado, bem como diferenciado de termos correlatos, como participação, agência ou ator social. Desse modo, cabe conferir maior densidade epistêmica, de forma a refletir sobre sua potência como ferramenta analítica na apreensão das condições e das manifestações de protagonismo da criança no mundo social.

Como podemos perceber, o termo protagonismo necessita de muita pesquisa, pois ainda existem termos que podem ser aplicados a este conceito. Para Dip e Tebet (2019, p. 33) a “Sociologia da Infância, entendida como um campo de estudo da criança e da infância, tem como alguns de seus principais elementos os conceitos de cultura de pares e o protagonismo infantil, frequentemente mobilizados para explicar a criança como criadora de cultura”.

De acordo com Sarmiento (2004) “conhecer as “nossas” crianças é decisivo para a revelação da sociedade, como um todo, nas suas contradições e complexidade”.

Entendemos que a criança cada vez mais vem tendo espaço na sociedade como ator social, no qual interfere na organização das famílias, nas políticas públicas, na educação, entre outros. No entanto, essa criança faz parte de um grupo social que tem seus hábitos, costumes e cultura. Partindo desta premissa, considera-se a criança como produtora de cultura entre seus pares.

Sarmento (2004) afirma que os adultos devem acreditar na capacidade de produção simbólica por parte das crianças, suas representações, crenças em sistemas organizados, para o autor isto é cultura.

Corsaro (2011) descreve que a passagem das crianças durante os anos foi sendo modificada junto aos seus pares, ocorrendo alterações ao longo do tempo e entre culturas. Para o autor, o uso do termo pares se refere ao grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias. Desta forma, as crianças produzem uma série de culturas locais, nas quais se integram e contribuem para as culturas de outras crianças e adultos no contexto em que se inserem.

Quando a criança chega ao mundo, este já está organizado, a criança reacriará por meio de diferentes olhares e percepções o que ela interpreta sobre as situações que vivencia, como afirma Bujes (2001, p.18):

[...] as crianças chegam a um mundo que já está lá, pronto de um certo modo, um mundo que as faz “se tornarem gente”. “Aí está o mundo!”, que é o mundo da cultura (no qual já estão presentes formas de se expressar; tradições, costumes, histórias, objetos, modos de conviver...). Portanto, a experiência que elas vão viver não é uma experiência descoberta, como querem alguns, mas de “recriação”, a criança trabalha sobre elementos já presentes na cultura de seu grupo original. A criança não cria a partir do nada, mas de significados que fazem parte da linguagem e do patrimônio cultural do seu grupo. Portanto, estes significados, ao mesmo tempo em que são transmitidos e ativamente incorporados por ela, também a constituem e conformam de uma determinada maneira.

Desta maneira, onde esta criança estiver ela levará consigo o seu contexto cultural. Para Sarmento (2021) esta construção por meio da socialização com outras crianças e os adultos fazem com que as crianças criem sua própria cultura, sendo caracterizada por especificidades e características, tais como: linguagem, jogos, práticas culturais, rituais, entre outros. No entanto, todas essas características tem uma profunda diversidade cultural, que se exprime nas relações das crianças entre si e com a sociedade.

Percebemos que as crianças ao manifestar as culturas infantis, tais ações podem contribuir para o protagonismo infantil, pois são produzidas pelas próprias crianças, em suas interações cotidianas, por meio do brincar, das linguagens, das normas, dos valores e das práticas sociais que constroem coletivamente. Ao criar e compartilhar essas culturas, as crianças não apenas reproduzem elementos do mundo adulto, mas os ressignificam e inventam formas próprias de sociabilidade, exercendo sua agência. Isso lhes confere lugar de sujeitos ativos, capazes de participar da vida social e cultural,

reafirmando o protagonismo infantil.

De acordo com Qvortrup (2010), a infância é uma categoria social de pleno direito, o que reforça a compreensão de que as culturas infantis não apenas refletem a participação das crianças na vida social, como também consolidam o protagonismo infantil na produção de sentidos, normas e práticas coletivas.

Os estudos sobre as culturas da infância têm buscado dar voz³ às crianças, para compreendê-las em seus mundos sociais e culturais. Segundo Borba (2008), tais pesquisas têm revelado modos de ser, sentir, agir das crianças, que durante muito tempo foram silenciadas, para tanto, tem aumentado os estudos com metodologias interpretativas e etnográficas, as quais objetivam estudar as culturas infantis, adentrando nos seus mundos, nos contextos socioculturais nos quais as crianças fazem parte.

Sarmento (2004) descreve três características da cultura infântil que nomeia de gramática das culturas da infância, são:

- Semântica: construção de significados autônomos e, a elaboração de processos de referenciação e significação próprios; por exemplo, “o era uma vez”.
- Sintaxe: articulação dos elementos constitutivos da representação, que não se subordinam aos princípios da lógica formal, mas sustentam a possibilidade da contradição do princípio da identidade: “então eu era o herói” da criança.
- Morfologia: a especificidade das formas que assumem os elementos constitutivos das culturas da infância: jogos, brincadeiras, rituais, gestos e palavras (Sarmento, 2004, p.13).

Para Sarmento (2004), as culturas da infância não se resumem em elementos linguísticos, mas integram elementos materiais, ritos, artefatos, normas e valores. Sendo assim, ao pesquisar as culturas infantis, os estudos devem se dedicar a quatro eixos que estruturam as culturas infantis, que são: a **interatividade** (relações com a família, escola, pares, comunidade e atividades sociais); **ludicidade** (o brincar); **fantasia real** (a dicotomia realidade-fantasia é demasiado frágil para denotar o processo de imbricação entre dois universos de referência, que nas culturas infantis efetivamente se encontram associados);

³ De acordo com Sarmento (2011, p 2), “ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal (que, aliás, não deixa também de ser) uma metonímia que remete para um sentido mais geral de comunicação dialógica com as crianças, colhendo as suas diversificadas formas de expressão”. Quando nos referimos a dar voz às crianças, estamos ancorados em estudos da sociologia da infância, os quais destacam as múltiplas linguagens que a crianças utilizam para se expressar.

reiteração (é uma maneira de estruturar e reestruturar as rotinas de ação, estabelecer protocolos de comunicação, reforçar as regras das brincadeiras e jogos, adquirir competências).

Lima (2023), ao pesquisar as culturas infantis, descreveu que as crianças, muitas vezes, tentam burlar os posicionamentos dos adultos, principalmente em relação às escolhas dos brinquedos e brincadeiras. Isso se deve muitas vezes ao posicionamento adultocêntrico que ainda está muito presente no contexto da Educação Infantil.

Como podemos observar, as culturas da infância são comportamentos, atividades, expressões, linguagens, rituais, trejeitos, brincadeiras, jogos, entre outros, que compõem o repertório da infância, variando conforme a sociedade em que a criança está inserida.

Para Borba (2008), as culturas da infância têm rompido com o pensamento em relação à criança como devir, a vê como um ser de direitos que desenvolve suas práticas sociais e culturais, como descrito a seguir:

Entendemos que o conceito de culturas da infância contribui para a ultrapassagem de um discurso adultocentrado, rompendo com as tradições de pensamento que veem a criança como um vir-a-ser, pois dá voz à criança como ser presente que, por meio de suas experiências sociais, age sobre o mundo desenvolvendo coletivamente práticas sociais e culturais próprias, constituídas por laços de identidade e de solidariedade (Borba, 2008, p. 82).

Como podemos observar, as culturas infantis estão diretamente relacionadas com as práticas sociais e culturais da criança, No entanto, como as culturas infantis podem se comunicar com o protagonismo infantil?

De acordo com Dip e Tebet (2019), a Sociologia da Infância traz à luz discussões sobre o protagonismo infantil e cultura de pares, pois os dois são exemplos de participação da criança na sociedade, que percebe a criança como construtora de cultura, capaz de interferir na cultura adulta. Outro fator mencionado pelas autoras, que para compreendermos melhor o protagonismo infantil e a cultura de pares temos que mudar o pensamento em relação à criança e à infância. Para tanto é necessário propiciar que os espaços em que as crianças frequentam permitam sua participação e sua criação. Para isso, será necessário escutar as crianças, buscar estratégias nas quais a criança possa participar e ampliar suas culturas infantis, assim como exercer o papel de protagonista. Neste sentido, um dos espaços no qual a criança pode desenvolver seu protagonismo é a escola.

1.5 Protagonismo infantil nas escolas de Educação Infantil

Atualmente, as instituições de Educação Infantil configuram-se como um espaço frequentado pelas crianças em idades cada vez mais precoces, em decorrência da necessidade de pais ou responsáveis disporem de um local adequado para acolhê-las durante o período em que exercem suas atividades laborais. Nas instituições de Educação Infantil a criança passa parte do seu dia envolvida com atividades educativas e sociais.

De acordo com Nascimento (2021), a Educação Infantil desde os meados do século XIX têm-se ocupado de meninos e meninas, principalmente nos centros urbanos. Tais instituições acolhem crianças de zero a cinco anos e onze meses e oportuniza a convivência coletiva proporcionando-lhes contato com elementos culturais e práticas educacionais diversas, assim como, faz parte de um campo de conhecimento ao mesmo tempo que se constitui como política para a infância.

A BNCC (2017) descreve que as creches e pré-escolas devem oportunizar um ambiente acolhedor, que amplie o universo de experiências da criança, primando por novas aprendizagens, como podemos observar a seguir:

Nesse contexto, as creches e pré-escolas, ao acolher as vivências e os conhecimentos construídos pelas crianças no ambiente da família e no contexto de sua comunidade, e articulá-los em suas propostas pedagógicas, têm o objetivo de ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades dessas crianças, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar – especialmente quando se trata da educação dos bebês e das crianças bem pequenas, que envolve aprendizagens muito próximas aos dois contextos (familiar e escolar), como a socialização, a autonomia e a comunicação (Brasil, 2017, p.36).

É importante ressaltar que a BNCC (2017) detalha os direitos de aprendizagem que são: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Vamos nos ater ao direito de participar, o qual é descrito como:

Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando (Brasil, 2017, p.38).

Pereira (2020) afirma que apesar da BNCC (2017) trazer os direitos de aprendizagem, é preciso garantir que eles ocorram nas escolas de Educação Infantil, pois assim contribuirá para um espaço que proporcione à criança oportunidade de exercer seu protagonismo. Para a autora, o grande desafio atual é repensar as práticas pedagógicas, percebendo a criança

como participante do processo de aprendizagem, sujeito de direitos, que tem voz, e não mais como uma criança passiva que apenas escutava o professor. Para Pereira (2020), o Brasil tem avançado em relação à concepção de criança devido aos estudos e pesquisas que têm contribuído de forma significativa, possibilitando discussões, políticas e ações em relação aos direitos da criança e seu protagonismo.

Mobilizar práticas pedagógicas que fomentem o protagonismo infantil tem sido alvo de estudos para compreender como se dá tais dinâmicas no ambiente escolar. Schneider (2015) pesquisou “o protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma de educação infantil”, analisou a prática pedagógica de uma docente que ministrava aulas para crianças de quatro e cinco anos. Os principais resultados encontrados pela pesquisadora demonstraram que para ocorrer o protagonismo infantil, primeiramente houve o interesse da professora em proporcionar às crianças efetiva participação na construção das atividades propostas.

Outro fator elencado foram as estratégias utilizadas pela docente: investigação e documentação (a professora não trazia um planejamento enrijecido); participação das famílias; e a escuta da docente em relação aos interesses das crianças, desta forma a professora organizava o trabalho contemplando o fazer para e com as crianças. Contudo, a pesquisadora percebeu que o espaço físico não favorecia o protagonismo das crianças. Assim, aos poucos, a professora e a turma foram adaptando os espaços e materiais, conseguindo, com isso, realizar práticas pedagógicas que levaram ao protagonismo infantil.

Segundo Schneider (2015), para ocorrer o protagonismo infantil, quatro pontos se destacaram na prática docente: interesse da professora em proporcionar o protagonismo infantil, escuta, planejamento flexível e participação das crianças. Corroborando o que preconiza Sarmiento, Soares e Tomás (2004), Fernandes (2005) e Tomás e Gama (2011), que compreendem a criança como um sujeito de direitos, sendo assim, a mesma deve participar, ser escutada, ter voz nos ambientes onde está inserida, exercendo o seu protagonismo.

No entanto, muitas práticas pedagógicas, segundo Qvortrup (2014), têm silenciado as crianças, pois as coloca numa posição de espera, em vir-a-ser, de quando se tornarem adultas, não reconhecendo as crianças como sujeito de direitos, que têm a capacidade de manifestar suas vontades, de participar, de contribuir com os anseios do seu grupo social.

Alboz (2016), ao pesquisar o olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola de Educação Infantil, descreveu evidências de consolidação do

diálogo entre a criança e o adulto, sendo uma relação horizontal de parceria. No entanto, para ocorrer essa escuta foram utilizadas práticas pedagógicas que envolveram roda de conversa, valorização das produções infantis, a participação das crianças nas tomadas de decisões, planejamento e documentação pedagógica. A pesquisadora pode evidenciar que tais práticas contribuíram para as educadoras desconstruir práticas advindas da pedagogia bancária e transmissiva. Outro fator elencado foi o interesse das professoras em buscar diferentes estratégias para envolver as crianças nas atividades, as docentes perceberam a necessidade de conhecer o contexto social das crianças. Desta forma, as professoras conseguiram construir diferentes narrativas com distintos grupos de crianças, fugindo do formato de um projeto único e uniformizador.

Como podemos observar na pesquisa de Alboz (2016), para ocorrer a participação das crianças e, conseqüentemente, seu protagonismo, foram importantes práticas pedagógicas que envolveram a escuta, o conhecimento do contexto social, no qual as crianças estavam inseridas e a horizontalidade nas relações entre as crianças e os adultos. Os achados de Alboz (2016) vão ao encontro de Marques (2017), ao apontar que educadores ao construir propostas pedagógicas devem priorizar o cuidar e educar, assim como a participação, a expressão, a interação das crianças, compreendendo-as como seres que produzem cultura, de direito à participação, provisão e proteção.

As pesquisadoras Dip e Tebet (2019) afirmam que os ambientes nos quais as crianças estão inseridas devem proporcionar o seu protagonismo, para isso os adultos devem ouvi-las, pois, quando isso não acontece, as crianças criam estratégias para participar e ser ouvidas.

O protagonismo infantil e a cultura de pares exigem uma mudança de pensamento em relação à criança e à infância. É preciso propiciar que os espaços que as crianças frequentam permitam sua participação e criação. Por vezes isso não acontece porque não temos o hábito de perguntar, nem, muito menos, de ouvi-las. É preciso ouvir as crianças, mas o que o mundo faz é abafar cada vez mais sua voz, deixando-as silenciadas e sem poder de participação. Ainda assim, as crianças criam suas estratégias e buscam seus espaços. Criam, e participam, mesmo quando não possuem autorização para tal (Dip e Tebet, 2019, p. 46).

É importante ressaltar que só teremos crianças protagonistas quando nos permitirmos: a escutá-las; a observar seus diferentes anseios e interesses; a proporcionar por meio de práticas pedagógicas que envolvam brincadeiras, jogos, conversas, atividades em grupo ou individuais o conhecimento dos aspectos sociais da criança; e professores e equipe pedagógica mobilizados no sentido de promover um espaço de cuidado, mas também de

aprendizado compartilhado e significativo para a criança. Como afirmam Steffens e Miorando (2018, p.97), “a tendência de melhoria do trabalho pedagógico nas escolas deve ampliar as condições físicas e metodológicas, com olhares direcionados para as crianças, para os professores e para a escola”.

Quando se discute o protagonismo infantil, deve-se, além de pensar as práticas pedagógicas, repensar os espaços pedagógicos, pois estes necessitam proporcionar um ambiente adequado para a criança desenvolver sua criatividade, liberdade de escolha, espaço para desenvolver as atividades propostas, um ambiente no qual a criança se sinta acolhida e inspirada para criar e recriar diferentes atividades.

Para Oliveira (2002), nenhum ambiente é neutro, mas deve ter significado e contribuir para o desenvolvimento da criança, como podemos observar a seguir:

Para alguns professores, a qualidade do ambiente na creche ou pré-escola diz respeito apenas as suas características psicofísicas e/ou higiênicas: arejamento, iluminação, conforto, número de crianças por metro quadrado, relação existente entre mobiliário e equipamentos. No entanto, todo contexto ambiental é um sistema de inter-relações dos vários componentes físicos e humanos que dele participam. Assim, nenhum ambiente é neutro com respeito ao seu impacto sobre o comportamento humano, particularmente sobre o desenvolvimento dos que nele estão envolvidos. Indivíduos que habitam o mesmo ambiente diferem em seus atributos e assumem comportamentos que também são diferentes. Contudo, podem-se identificar atributos comuns na população de determinado ambiente, padrões extra individuais de comportamentos característicos dele (Oliveira, 2002, p.192).

Percebemos que o ambiente pode influenciar diretamente nas práticas pedagógicas, bem como no processo de ensino e aprendizagem da criança, favorecendo para o protagonismo infantil.

Santos (2021) ao pesquisar como os professores de Educação Infantil significam os espaços e se os consideram essenciais para o protagonismo infantil, compreendeu que estes locais ainda são uma realidade a ser superada na Rede Municipal de Itapema, uma vez que as professoras relataram que esses espaços são preparados com o objetivo de possibilitar a aprendizagem, as vivências e a socialização das crianças. No entanto, segundo a pesquisadora, as docentes não concretizam essa finalidade, pois transparece uma prática adultocêntrica, na qual as professoras planejam e executam as atividades nos espaços denominados “cantinhos pedagógicos” utilizados conforme o planejado e não quando as crianças querem participar.

Outro fator observado foi o tempo cronológico, o qual a todo momento interrompe as experiências e vivências das crianças (hora do banho, almoço, lanche, sono). Os insights

deixados pelas docentes participantes revelam que essa organização limita a criança a explorar e construir suas experiências com autoria e autonomia, e por último, a falta de áreas externas verdes, parques, que dificultam novas experiências. Para Santos (2021) existem muitos desafios a serem superados, como: a “rotina rotineira”, o tempo cronológico, os espaços físicos e a necessidade de áreas verdes para qualificar a vida cotidiana das crianças, permitindo que elas sejam autoras sociais na construção de suas experiências e descobertas, e, consequentemente, exercendo seu protagonismo.

Como podemos averiguar, a escola de Educação Infantil necessita ter espaços que agucem a curiosidade da criança, seu interesse, que ela possa participar, conhecer-se, conviver e experimentar. Para tanto, são necessárias políticas públicas que fomentem recursos para melhorar cada vez mais as instituições, promovendo ações que possibilitem a compra de equipamentos e construção de espaços para que as crianças possam participar e ter diferentes experiências. Assim como, formações iniciais e continuadas aos professores que proporcionem conhecimento sobre a importância de diferentes espaços de convivência, de compreender a criança como sujeito de direitos, de ter uma escuta sensível, e perceber a criança como partícipe e construtora do seu conhecimento e, consequentemente, protagonista.

Para Trezzi e Rosa (2020), os espaços de socialização e interação devem criar condições para as crianças se conhecerem e aprender valores, ter ideias, costumes e perceber diferentes papéis sociais. Para as pesquisadoras, não é uma tarefa fácil para o professor, nem para a instituição educativa. No entanto, são necessárias diferentes ações para a concretização desses locais, pois a organização do espaço precisa ser dialógica, ou seja, estar em constante diálogo com toda a comunidade escolar (crianças, professores, equipe pedagógica e pais), só assim conseguirá proporcionar experiências e vivências significativas para a criança.

Em suma, percebemos que o protagonismo infantil para se concretizar necessita de professores que tenham formação inicial e continuada que possibilitem conhecimentos sobre a criança como sujeito de direitos, participativa e protagonista. Que o docente tenha interesse em ouvir a criança, valorize suas produções, conhecimentos e cultura; que proporcione novas experiências com diferentes metodologias, materiais e espaços; que o planejamento seja flexível, que tenha participação de toda a comunidade escolar (gestão, professores, pais, equipe pedagógica, crianças); que todos contribuam no processo de construção de uma

aprendizagem significava para a criança, na qual ela possa interagir, vivenciar, construir, imaginar, sonhar, brincar e, conseqüentemente, ser protagonista no seu processo de aprendizagem. Contudo, é necessário professores preparados, bem remunerados, ambientes físicos adequados, diversidade de materiais pedagógicos, diferentes espaços (internos e externos) e participação da comunidade escolar.

Diante do exposto, e conforme o interesse desta pesquisa questionamos: como tem sido a formação inicial e continuada dos professores de Educação Física que atuam nas escolas de Educação Infantil? O que diz a legislação sobre a inserção e permanência destes professores? A prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil tem possibilitado o protagonismo infantil? Essas questões serão discutidas no próximo capítulo.

CAPITULO II

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Brincadeira de criança
Como é bom, como é bom
Guardo ainda na lembrança
Como é bom, como é bom
Paz, amor e esperança
Como é bom, como é bom
Bom é ser feliz com Molejão
Vamos juntinho, então
Acorda, criançada, tá na hora da gente brincar (oba!)
Brincar de pique-esconde, pique-cola e de pique - tá, tá, tá, tá
Essa brincadeira também tem pique-bandeira
Amarelinha, pra quem gosta de pular...
Grupo Molejão
Compositores: Delcio Luiz/ Wagner Bastos (1997)*

Quem não traz na lembrança uma brincadeira de criança? Um brinquedo preferido? Uma travessura? Um momento de perigo, nos quais quase matamos “nossos pais do coração”? O primeiro dia na escola? A infância para muitos (infelizmente não para todos) é um período que nos traz recordações de um tempo sem preocupações, de brincadeiras, jogos, fantasias, heróis e heroínas, de descobertas.

Como professora de Educação Física, recordo-me da alegria dos meus alunos da Educação Infantil e Ensino Fundamental I que, ao me receber, sempre havia os mesmos comentários: olha a professora de “Física” (dificilmente de Educação Física). Do que vamos brincar hoje!? Nós vamos lá para fora? Vai ter música? Amarelinha? Pular corda? Corre cutia? Coelhoinho sai da toca? Todos queriam adivinhar as atividades, sempre atentos. Quando eu tentava explicar uma brincadeira nova, uma das crianças levantava a mão e dizia: eu sei, eu já brinquei. Eu perguntava: então, como é essa brincadeira? Normalmente a criança ria e dizia: eu não sei, mas sei que já brinquei (risos) e a turma toda pedia para eu explicar a brincadeira.

Lembro-me de uma passagem muito engraçada, eu estava ministrando aula numa turma do Grupo 4 da Educação Infantil, neste dia fiz a chamada, conversei com os alunos explicando que iríamos para o pátio realizar as atividades. Pedi para me esperarem sentados,

que iria pegar os materiais de Educação Física que ficavam ao lado da sala de Educação Infantil, todos concordaram, pois estavam ansiosos para sair logo. Neste interim chegou à diretora da Escola e perguntou:

- Quem é a professora que está aqui com vocês?

As crianças responderam em alto e bom som:

- **É a professora que brinca com a gente.**

A diretora riu, e falou para eles:

- É por isso que vocês estão quietinhos, sentados?

- Queremos ir brincar! Assim ela chega mais rápido!

Eu estava na sala ao lado, ouvi a conversa com a diretora, naquele momento tive certeza de que estava no caminho certo. Voltei para a sala, a diretora olhou para mim e falou:

- Mesmo a sala sendo ao lado, não deixe a turma mais sozinha, professora que brinca! E falou para os alunos, a professora que brinca se chama Elisângela.

Repete comigo – E-LI- SÂN-GE-LA

Os alunos, o mais rápido possível: Elisângela, Elisângela, Elisângela ... (eu rindo)

As crianças perguntaram para diretora:

- E agora, podemos sair com a professora que brinca?

A diretora riu, se despediu e me falou:

- Vai lá com suas crianças, professora que brinca...

Naquele momento, eu compreendi que não era só uma aula de Educação Física, era mais do que isso, era um momento de alegria, de descontração, de sair da sala de aula, era algo importante e sério para as crianças.

Para Wajskop (2012), a brincadeira faz parte da constituição da criança, como podemos observar na sua afirmativa:

[...] a brincadeira é um fato social, espaço privilegiado de interação infantil e de constituição do sujeito-criança como sujeito humano, produto e produtor de história e cultura.

[...] trata-se de uma atividade social, humana que supõe contextos sociais e culturais, a partir dos quais a criança recria a realidade através da utilização de sistemas simbólicos próprios. Ao mesmo tempo, é uma atividade específica da infância, considerando que, historicamente esta foi ocupando um lugar diferenciado na sociedade (p.34-35).

Percebemos que a brincadeira faz parte do desenvolvimento da criança, pois é um momento em que ela cria e recria o universo em que está inserida. A brincadeira possibilita o desenvolvimento motor, intelectual, social, físico, relações interpessoais, manifestações culturais, afetivas e emocionais, além de movimentos variados.

Sendo assim, a Educação Física pode contribuir no processo de aprendizagem da criança, tendo como referencial um ser que brinca e, neste brincar, ela se constitui como criança, faz suas representações de mundo, portanto, os professores de Educação Física precisam estar preparados para trabalhar com crianças de diferentes idades.

Como afirma Simon e Kunz (2014, p.382):

O professor de Educação Física geralmente tem uma formação mais voltada à ordem, à organização, à formação e à disciplina da criança. Porém, quando se trata de crianças pequenas, a liberdade é primordial para que ela possa se expressar, se-movimentar, devanear nas possibilidades da brincadeira. Para esses devaneios acontecerem, é preciso não tolher a liberdade da brincadeira, estimular variações e, sempre que possível, participar dos devaneios. Ou seja, brincadeiras com espaço e liberdade para a fantasia e imaginação permitem que a criança crie e desenvolva ações e relações individuais e coletivas com a situação, cenários e elementos imaginados, sendo então ressignificadas, obtendo um sentido e uma intencionalidade própria.

Simon e Kunz afirmam que alguns professores de Educação Física tiveram uma formação mais voltada à disciplina, à ordem e à organização, muitas vezes isso pode gerar dificuldades de trabalhar na Educação Infantil, no entanto, a partir da promulgação da LDBEN, Lei n. 9.394/96, a Educação Física passa a fazer parte de toda Educação Básica. Sendo assim, a seguir discutiremos a história da Educação Física Escolar e quais normativas legais determinaram a introdução desta disciplina no currículo escolar.

2.1 História, legislação e políticas para atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil no Brasil

A formação do professor de Educação Física se constituiu em diferentes momentos históricos que influenciaram e influenciam sua prática pedagógica. A vinda da realeza portuguesa para o Brasil foi um marco para a institucionalização da Educação Física no ambiente escolar. Para Castellani Filho (1998), Betti (1991), Soares (2001), as instituições

militares em muitos momentos de sua história se confundem com a própria história da Educação Física, principalmente entre o período de 1850 a 1930.

Magalhães (2005) afirma que a inclusão da ginástica na matriz curricular de uma instituição pública aconteceu em 1837, no antigo Ginásio Nacional (atual Colégio Pedro II), sendo os instrutores de ginástica os oficiais da Academia Real Militar. Segundo Magalhães, somente três anos após o ministro Couto Ferraz apresentar as bases para a reforma do ensino primário e secundário, a ginástica foi incluída como obrigatória no ensino primário e a dança como obrigatória no ensino secundário. Segundo Soares (2001), o período de monarquia é marcado pela implantação dos métodos alemão, sueco e francês de ginástica, isto ocorre principalmente a partir de Rui Barbosa, que institui o método sueco nas escolas após a reforma do ensino em 1882.

Nesse interim, segundo Rosa (2017), a Educação Infantil era denominada por Rui Barbosa de Educação Primária, dividida em: jardins da criança, escolas primárias elementares, primárias médias e primárias superiores. Rosa aponta que Rui Barbosa destacava a importância da atividade física na Educação Infantil:

Rui Barbosa prega mais do que simplesmente a instituição da Educação Física nos jardins de infância, ele pede a valorização do professor de Educação Física, dando-lhe paridade em vencimentos, categoria e autoridade aos demais professores, contratação de professores na Suécia e Suíça, dois conhecidos centros de estudos sobre Educação Física na época, assim como habilitação, através de cursos emergenciais para os professores de primeiras letras no ensino da ginástica. [...] Mas sua proposta esbarrava na falta de profissionais e nos problemas de formação destes profissionais, muitos destes professores de educação física eram formados em escolas militares (Rosa, 2017, p. 15-16).

Como podemos observar, o país neste período não estava preparado para se adequar à proposta de Rui Barbosa, faltavam locais específicos para formar profissionais de Educação Física para atuar com crianças da Educação Infantil.

O período republicano no Brasil, segundo Albuquerque (2009), culminou com a urbanização dos grandes centros e pela medicina higienista que utilizou a escola como local estratégico para desenvolver seu trabalho.

A pedagogia de base médica veio atrelada a duas correntes da medicina moderna: o Higienismo e a Eugenia, ambas defendiam os preceitos ginásticos da Educação Física como formas de prevenção da saúde e melhoramento da raça brasileira. A medicina higienista e o pensamento eugênico influenciaram o pensamento pedagógico do Brasil entre os períodos 1850 a 1930 e, conseqüentemente, a Educação Física brasileira (Soares, 2001).

O período de 1930 a 1945 foi marcado por uma nova transformação política, econômica e social no Brasil. Ghiraldelli Junior (2001) define este período como Educação Física Militarista, que não se deve confundir com a Educação Física Militar do período monárquico. Em 1921, o método Francês de Educação Física foi regulamentado e em 1931, a Educação Física passa a ser disciplina obrigatória nos cursos secundários, e o método Frances foi estendido para a rede escolar.

Para Rosa (2017), esse período foi marcado pelas práticas higienista e militaristas, ocorrendo uma desvalorização da atividade física para as crianças pequenas. O pesquisador afirma que foi uma época de ausência quase total de qualquer indicação da necessidade da Educação Física na Educação Infantil.

A partir da Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB) de 1961, Lei n. 4.024, a Educação Física Escolar torna-se obrigatória para os cursos primário e médio. Segundo Betti (1991), o anteprojeto final da LDB não fazia referência à Educação Física como disciplina escolar, foi introduzida posteriormente a emenda alusiva à Educação Física, transformada no Art. 22, da Lei 4.024, que incluiu a Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º graus, sendo regulamentada pelo Decreto 58.130, de 3 de março de 1966.

Com o golpe militar de 1964, a Educação Física vivenciou mudanças na sua concepção, pois como afirma Ribeiro (2003), toda a Educação neste período passou por transformações como a extinção do Plano Nacional de Alfabetização e dos núcleos de educação popular. A educação tinha que se adequar ao mercado para contribuir com mão de obra qualificada.

De acordo com Saviani (2008), após o golpe de 1964, configurou-se a concepção produtivista da educação, com princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Esta visão de educação culminou em: reforma universitária; criação do curso de 1º grau em 8 anos; a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau, visando atender à formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho; aumento da privatização do ensino; diminuição dos recursos orçamentários para a educação; relativizou o princípio da gratuidade do ensino e implantou os cursos de pós-graduação no Brasil.

A Educação Física não ficou fora destas mudanças, de acordo com Ghiraldelli Junior (2001), a Educação Física foi conduzida também pelos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, sendo caracterizada pelo desporto, a competição, a superação individual, o culto a atleta-herói. Isto acarretou no ambiente escolar a exclusão, pois foram

exaltados os alunos mais habilidosos, capazes, que tinham condições físicas, que podiam participar das modalidades esportivas, causando nos outros discentes constrangimentos e, muitas vezes, repulsa pelas aulas de Educação Física.

Segundo Oliveira (2002), no período em que ocorreu o golpe militar houve um aumento das escolas de Educação Infantil, consequentemente, ampliou os debates sobre este tema, porém, o descaso com a Educação Infantil perdurou por muito tempo:

O aumento da demanda por pré-escola incentivou, na década de 1970, o processo de municipalização da educação pré-escolar pública, com a diminuição de vagas nas redes estaduais de ensino e sua ampliação nas redes municipais, política intensificada com a aprovação da Emenda Calmon à Constituição Nacional (1982), que vinculava um percentual mínimo de 25% das receitas municipais a gastos com o ensino em geral. Em 1972 já havia 460 mil matrículas nas pré-escolas em todo o país.

No entanto, o descrédito da educação pré-escolar enquanto política educacional com maior impacto continuou perdurando. Durante os governos militares, assistiu-se ao embate entre programas federais de convênio com entidades privadas de finalidade assistencial, para atendimento ao pré-escolar, e a defesa, em nível municipal, da creche e da pré-escola com função educativa. Discursos diversos as destacavam como instrumentos de preparo para a escolarização obrigatória. Isso ocorreu porque o interesse pela educação pré-escolar expresso pelas camadas médias foi sendo gradativamente compartilhado por número cada vez maior de famílias de baixa renda, que passaram a reivindicar o que poderia representar uma conquista em seu projeto político. A questão do atendimento educacional às crianças no período anterior ao da escolarização obrigatória adquiriu, com isso, novos contornos (Oliveira, 2002, p. 110-111).

Conforme Oliveira (2002), a Educação Infantil começou a adquirir um caráter pedagógico, porém, de uma forma bem tímida, as preocupações ainda iminentes foram em relação ao combate da desnutrição, o que gerava discussões sobre o caráter assistencialista versus o pedagógico.

Em relação à Educação Física, o que se destaca neste período, segundo Bracht (1989), é o aumento de estudos relacionados à psicomotricidade, vigorando ainda a Educação Física biologicista, cujas pesquisas eram fundamentadas nas questões cognitivas e motoras.

Esse cenário começa a mudar nos meados de 1980 e 1990, quando iniciam os cursos de pós-graduação no Brasil, muitos pesquisadores estão retornando dos seus mestrados e doutorados realizados fora do país. De acordo com Darido et al (2001), pesquisadores da área da Educação Física preocupados em romper com o modelo mecanicista ministrado nas aulas de Educação Física Escolar, aprofundaram seus conhecimentos em diferentes teorias

para disseminar diversas abordagens e métodos de trabalhos que poderiam ser ministrados pelos professores de Educação Física Escolar.

Betti (1991, 1996); Soares et al. (1992); Bracht (1989, 2003); Daólio (1994); Kunz (2001), entre outros pesquisadores contribuíram com críticas a uma Educação Física biologicista, reprodutora de um sistema capitalista, mecanicista, que não considerava o aluno como um ser subjetivo, biopsicossocial cultural, de direitos. As pesquisas tinham como base a crítica ao sistema, eram voltadas às questões culturais que percebia o sujeito histórico, com capacidade de intervir na sociedade, para tanto necessitava de uma educação crítica que o libertasse das amarras de uma escola disciplinadora, que transmitisse apenas conteúdos, sem contextualizá-los e criticá-los diante de uma sociedade capitalista, reprodutora e excludente.

Surgem as abordagens da cultura corporal, cultura do movimento e cultura física. Que segundo Neira e Uvinha (2009, p 38), “é a preocupação em possibilitar uma visão de historicidade ao aluno e a aluna capaz de fazê-los compreender a dinâmica das relações sociais nas quais estão inseridos”. Ainda de acordo com os autores, isso se fará por meio de manifestações corporais: jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas, nas quais cada grupo social se identificará e atribuirá sentido e significado aos diferentes movimentos produzidos e reproduzidos naquela cultura.

Este período coincide com a abertura política no país e em 1988 é promulgada a Nova Constituição Brasileira e em 20 de dezembro de 1996 a nova LDBEN, Lei n. 9.394, que norteará o sistema de Educação do país. Na nova lei, a Educação Física é evidenciada no Art. 26, inciso 3º, “os currículos deveriam valorizar a Educação Física”, sem indicação como disciplina obrigatória, somente em 2003 ocorre a alteração da redação do artigo para componente obrigatório em toda Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio).

A Educação Física passa, com isso, a fazer parte da Educação Básica, gerando um movimento em relação aos pesquisadores, estudiosos, formadores, profissionais da área sobre as novas possibilidades de atuação deste profissional. Segundo Soares (1996), a Educação Física terá que se estruturar fora dos limites da ciência positivista, e perceber a atividade física como uma expressão cultural, psicossocial, física, de interações, tendo uma visão holística de homem, este pensamento proporcionou estudos e pesquisas as quais traziam uma oposição ao tecnicismo, ao esportivismo e ao biologicismo que vigoravam até então.

Outro fator relevante com a promulgação da LDBEN, Lei n. 9.394/96, para a Educação Física segundo Oliveira (1997), foi a busca de novas metodologias que dessem conta das novas demandas e necessidades educacionais, nas quais estes profissionais estavam legalmente autorizados a atuar.

Neste sentido, o professor de Educação Física tinha como possibilidade de trabalho a primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, no entanto, a preocupação de muitos pesquisadores e estudiosos era em relação à formação deste profissional para atuar com a creche e pré-escola, tema a ser discutido mais adiante.

Em suma, podemos afirmar que a Educação Física no decorrer das últimas décadas foi passando por mudanças de concepções, metodologias e práticas pedagógicas. Inicialmente teve como fundamento pedagógico os métodos ginásticos vindos da Europa; a partir de 1930 com a urbanização dos grandes centros vigorou a pedagogia da eugenia, saúde e o esporte como conteúdo escolar, priorizando atividades que levassem a um cidadão disciplinado e militarizado; na década de 1970 a Educação Física passou a buscar alunos-atletas, o que causava a exclusão de muitas crianças durante as práticas pedagógicas de Educação Física. Neste ínterim, iniciam os primeiros estudos que envolvem a psicomotricidade; e a partir de 1980 iniciam os estudos científicos apoiados em teóricos das áreas da Filosofia, Sociologia, Antropologia, Educação, que questionam as práticas da Educação Física Escolar e buscam novas metodologias de ensino. Sendo assim, apresentamos o quadro - 3 com o resumo do pensamento e conteúdo da Educação Física no Brasil nas últimas décadas.

Quadro 2 – O movimento do pensamento da Educação Física Escolar e seu conteúdo de ensino no tempo

Movimento do pensamento na Educação Física	Cronologia	Conteúdo a ser ensinado na Escola
1 - Movimento ginástico europeu	Século XIX e início do século XX.	Ginástica que compreendia exercícios militares: jogos, dança, esgrima, equitação e canto.
2 - Movimento esportivo	Afirma-se a partir de 1940.	Esporte – há aqui uma hegemonização do esporte no conteúdo de ensino.

3 - Psicomotricidade	Afirma-se a partir dos anos 1970 até os dias de hoje.	Condutas motoras
4 - Cultura corporal Cultura física Cultura de movimento	Tem início no decorrer da década de 1980 até nossos dias.	Ginástica, esporte, jogo, dança, lutas, capoeira...

Fonte: Soares (1996) da Revista Paulista de Educação Física, p.8.

Como podemos observar, a Educação Física Escolar no decorrer de sua história vem passando por mudanças que influenciaram diretamente a prática docente. Contudo, uma das maiores mudanças foi a inserção da Educação Física na Educação Infantil, pois este também é um campo em construção no qual ocorreram mudanças de concepções, entre elas, o assistencialismo, que perdurou durante muitos anos nesta etapa da Educação Básica. Atualmente, vem buscando relacionar práticas pedagógicas juntamente com a ação do cuidar, como afirma a BNCC (2017, p.36) “vem se consolidando, na Educação Infantil, a concepção que vincula educar e cuidar, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo”. Para isso, permeia o entendimento da criança como sujeito de direitos, que traz consigo uma construção social, cultural, afetiva, psíquica, motora, que deve ser considerada e respeitada no processo de ensino e de aprendizagem.

Outro fator importante relacionado à Educação Infantil se refere ao Art. 11, inciso V, da Lei, n. 9.394/96 que determina: os municípios deverão oferecer a Educação Infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino.

Com isso, os municípios, estados e Distrito Federal tiveram que se ajustar para atender cada etapa da Educação Básica e Superior. O município de Campo Grande – MS não ficou alheio a esta normativa, atualmente, tem sob sua responsabilidade as escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Todas essas mudanças acabaram por culminar na inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. A seguir veremos as normativas que contribuíram para a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil em Campo Grande - MS.

2.2 História e legislação para atuação do professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande-MS

Em relação à educação no município de Campo Grande – MS, a primeira escola, segundo Bittar e Ferreira Jr. (1999), foi fundada em meados de 1895, por José Rodrigues Benfica. No decorrer dos anos e com a construção da ferrovia, a cidade foi crescendo e ampliando o número de escolas e de professores.

Campo Grande se tornou capital do Mato Grosso do Sul a partir da Lei Complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977, assinada pelo general presidente Ernesto Geisel, criando o Estado de Mato Grosso do Sul. A capital Campo Grande atualmente é carinhosamente chamada de Cidade Morena.

Com a divisão do estado de Mato Grosso, a capital sul-mato-grossense já contava com 230 mil habitantes, 20 mil alunos e 800 professores vinculados à rede municipal (Bittar e Ferreira Jr, 1999). De acordo com Corrêa (2005), dois anos após a divisão do estado houve modificação na estrutura da Secretaria Municipal de Educação e Cultura com a criação do Departamento de Educação, ao qual estavam subordinadas as Divisões de Ensino, Cultura, Educação Física e Desporto e Serviços Gerais. É importante ressaltar que em relação à Educação Infantil, a Rede Municipal de Educação de Campo Grande – MS (REME), destacou-se pela implantação das primeiras salas de pré-escola nas escolas municipais desta cidade.

Para Bittar e Ferreira Jr (1999), o município de Campo Grande iniciou tardiamente a presença da pré-escola, e sua expansão só ocorreu em meados de 1986 a 1988, quando a Constituição Brasileira de 1988 traz em uma de suas normativas o direito à escola para as crianças de zero a seis anos.

Atualmente, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), censo 2021, Campo Grande conta com 205 escolas municipais, ficando assim dividida:

- 106 são escolas municipais de Educação Infantil (EMEI) que ofertam a creche. Destas 78 além de ofertar a creche oferecem também a pré-escola para crianças de 4 e 5 anos.
- 99 são escolas de Ensino Fundamental, destas 87 oferecem a Pré-Escola para crianças de 4 a 5 anos.

O município de Campo Grande-MS disponibilizou 11.695 vagas na creche e 16.891

vagas na na pré-escola. Em relação aos docentes (pedagogos), 723 atuam nas creches e 1.345 na pré-escola. De acordo com Modena, Maldonado e Oliveira (2023), ao entrevistar o Secretário de Educação do Município de Campo Grande – MS, Lucas Henrique Bitencout, ainda existe um déficit de 8.000 vagas na Educação Infantil.

Isto representa que 8.000 crianças não estão exercendo seu direito a uma vaga na Educação Infantil, indo na contramão dos direitos internacionais e nacionais que afirmam o direito de toda criança frequentar a escola, entre eles estão:

- ✓ Pacto Internacional dos Direitos Econômicos e Culturais Adotado pela Resolução n.2.200-A(XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil, em 24 de janeiro de 1992, que traz no Art, 13§ 1. Os Estados partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à Educação.
- ✓ Constituição Federal do Brasil, Art. 205. “a Educação, direito de todos e dever do Estado e a família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”.
- ✓ Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – 1990), no Art. 4º “ É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”.
- ✓ Lei n. 9.394/96, Art. 2º, “a educação, dever da família e do Estado”.
- ✓ Políticas Públicas da Primeira Infância, Lei n. 13.257, 8 de março de 2016, Art. 5º “constituem áreas prioritárias para as políticas públicas para a primeira infância a saúde, a alimentação e a nutrição, a educação infantil, a convivência familiar e comunitária, a assistência social à família da criança, a cultura, o brincar e o lazer, o espaço e o meio ambiente, bem como a proteção contra toda forma de violência e de pressão consumista, a prevenção de acidentes e a adoção de medidas que evitem a exposição precoce à comunicação mercadológica”.

Como podemos perceber, existe um longo caminho para ser percorrido para que todas as crianças de zero a cinco anos e onze meses estejam matriculadas nas escolas de Educação Infantil em Campo Grande – MS.

É importante ressaltar que a inserção das EMEIs como responsabilidade da Secretária Municipal de Educação de Campo Grande – MS, aconteceu no final de 2013. Os CEINFs (Centros de Educação Infantil), atualmente EMEIs, estavam sob a responsabilidade da

Secretaria Municipal de Assistência Social e, por meio do Decreto n.12.260 de 20/01/2014, passaram para a gestão da Secretaria Municipal de Educação, ficando a mesma responsável em gerenciar todas as atividades dos CEINF's, implantando políticas de gestão, coordenando e elaborando a proposta pedagógica, acompanhando, inspecionando e orientando os procedimentos da vida escolar, sendo responsável pela equipe pedagógica, técnica e administrativa, e todas as outras responsabilidades que envolvem a organização e administração dos CEINF's.

Os professores de Educação Física começaram a atuar nas escolas de Educação Infantil (EMEI) a partir da Resolução n. 151 de 10/12/2013, que dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – MS, a partir do início do ano letivo de 2014. Para que seja cumprida a Resolução, os professores de Educação Física e Arte passam a fazer parte no quadro funcional das EMEI's. O processo de inserção dos professores de Educação Física na Educação Infantil cumpriu o que determina a Lei n. 9.394/96, que a Educação Física deve estar presente em toda a Educação Básica.

Em 22 de janeiro de 2016 foi publicado o primeiro Edital relativo ao concurso público para professores de Educação Física para atuarem na etapa da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental. Como podemos observar, o profissional licenciado em Educação Física, a partir do Decreto n. 12.260 de 2014, tem a possibilidade de atuar em mais de uma etapa da Educação Básica na Rede Municipal de Campo Grande - MS. Uma das exigências para assumir o cargo é ter o curso de Graduação de Licenciatura, com habilitação específica em Educação Física. A mesma exigência é feita para os professores de Educação Física que trabalham sob regime de contrato temporário.

Nesse cenário, questiona-se: os profissionais de Educação Física tiveram formação inicial e continuada para atuar nesta etapa da Educação Básica? O que eles compreendem por criança e infância? Qual a metodologia de trabalho utilizada por esses profissionais? Eles possibilitam que as crianças exerçam seu protagonismo nas aulas de Educação Física? Estas questões foram esclarecidas na pesquisa de campo que buscou conhecer a formação e prática pedagógica do professor de Educação Física e implicações no protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande – MS, e foram discutidas no capítulo IV deste trabalho. No próximo tópico discorreremos sobre a formação deste professor.

23 Formação de professor para atuar na Educação Infantil

A escolha de uma profissão muitas vezes é marcada por incertezas, desafios e inseguranças. A entrada para um curso de ensino superior se constituirá na identidade profissional, no qual a pessoa será legitimada pelos seus conhecimentos teóricos e práticas profissionais. A escolha pela docência fará com que a pessoa seja reconhecida socialmente como professor(a), pois como afirma Pimenta (1999, p.19):

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições; mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque premeiam saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

O processo de formação inicial possibilitará que os acadêmicos entrem em contato com diferentes teorias, estudos, pesquisas e práticas que contribuirão para a formação de um profissional. Marcelo-Garcia (1995) afirma que a formação inicial é um processo de ensino sistematizado, no qual os conhecimentos específicos da área escolhida são ministrados, porém, não deve ter a pretensão de oferecer um produto acabado, pois é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional.

Para Imbernón (2011), uma formação inicial deve fornecer as bases para poder construir um conhecimento pedagógico especializado, deve ser dotado de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal, para que consiga formar um professor que tenha conhecimentos para assumir a tarefa educativa, além de propor um conhecimento válido, que gere atitudes interativas e dialéticas, que conduza à valorização da necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que ocorrem ao seu redor e no mundo.

Vaillant (2015) complementa que um dos critérios para a melhoria da Educação são boas políticas públicas, as quais tenham como objetivo ampliar a qualidade da formação

inicial e continuada, pois isso trará mudanças positivas na aprendizagem dos alunos, como podemos observar a seguir:

Algo de que temos certeza hoje é que os docentes são de suma importância para influenciar a aprendizagem dos alunos e para melhorar a qualidade da educação. São de importância definitiva, um recurso necessário e imprescindível, para a sociedade da informação e do conhecimento. E, a partir do momento em que a formação inicial e contínua cumpra com os padrões profissionais de qualidade que assegurem os compromissos que toda sociedade deve assumir o direito que crianças e jovens têm de aprender (Vaillant, 2015, p.44).

Como podemos observar na afirmação de Vaillant (2015), uma formação consistente pode contribuir com o direito da criança em aprender. Tal afirmativa vai ao encontro do que discorremos sobre o direito da criança em frequentar uma escola, em ter um espaço adequado, professores atentos às necessidades dos alunos, considerando a criança como um sujeito social, cultural, subjetivo, único e de direitos. E, no que concerne ao professor da Educação Infantil, ter como conhecimentos e práticas pedagógicas o cuidar e o educar, respeitando os direitos de aprendizagem da criança, tendo uma escuta sensível, percebendo a criança como um ser criativo, ativo, capaz, que traz consigo conhecimentos culturais, e sua aprendizagem se constrói por meio das interações e brincadeiras.

No entanto, para isso, a formação inicial precisa priorizar conhecimentos voltados sobre como as crianças aprendem, seus interesses, seus direitos, entendimento sobre diferentes áreas do conhecimento (sociologia, filosofia, psicologia, teorias da educação, jogos, brincadeiras, políticas públicas, entre outras). Todos esses fatores podem contribuir para a formação de um docente para atuar na Educação Infantil.

A formação de professor para atuar na Educação Infantil tem sido alvo de muitos estudos e pesquisas como afirmam Pinheiro e Romanowski (2010). Para as autoras, o principal desafio é formar professor para a Educação Básica, para atuar principalmente na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, ocorrendo lacunas e fragilidades na formação deste professor:

[...] o aligeiramento perpassa o processo de formação: o tempo para o desenvolvimento das disciplinas de fundamentos, à compreensão da natureza do conhecimento sobre o currículo da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental e de suas modalidades, é exíguo. É notória a fragilidade de formação docente à educação infantil (Pinheiro e Romanowski, 2010, p. 148).

Para Campos (2018), essas lacunas ocorrem, principalmente, devido à própria especificidade da Educação Infantil, que é pouco contemplada nos currículos do ensino

superior na formação inicial de professores para atuar na área. De acordo com a autora, para contribuir com saberes permeados pela rotina e práticas pedagógicas da Educação Infantil, faz-se necessário pesquisas, experiências e reflexão sobre a avaliação dos cursos existentes e os profissionais que estão formando.

Outro fator mencionado por Lanter (1999) é a falta de políticas públicas para a formação de professores para atuar na Educação Infantil:

A questão da formação dos professores representa para a educação infantil, dentre outros aspectos, questão fundamental para o reconhecimento desse segmento como instância educativa e também para a sua qualidade. Sendo assim, percebemos que a ausência de políticas voltadas para o profissional de educação infantil favorece e acelera o descompromisso como o poder público da criança de 0 a 6 anos no país, bem como despolitiza a ação dos profissionais de educação infantil (Lanter, 1999, p.137).

Para Brandão (2019), essa falta de políticas públicas para a formação e qualificação para profissionais atuarem na Educação Infantil é histórica, principalmente por ser uma profissão eminentemente feminina, por ter sido considerada uma atividade somente de cuidado, que durante muito tempo foi associada ao assistencialismo, tais características contribuíram para o negligenciamento de políticas públicas e investimento nesta etapa da Educação Básica, entre elas: ampliação de vagas, construções de unidades com qualidade e que respeitem as diversidades regionais e as necessidades das crianças, planos de carreira para os profissionais, melhorias salariais, investimento na formação destes profissionais, entre outros.

Araújo (2005) assevera que a formação para os profissionais da Educação Infantil tem sido marcada pela ausência de um projeto nacional de formação de professores que seja consistente, pois existe uma grande distância entre a realidade da prática docente e as poucas formações que são oferecidas. Para a autora, devemos discutir o papel do professor que atua nesta etapa da Educação Básica, as novas formas de conhecimentos produzidos, para isso faz-se urgente políticas públicas que valorizem os professores que atuam na Educação Infantil e formações consistentes.

Como podemos observar, a formação de professores para atuar na Educação Infantil vem sendo discutida, pesquisada, estudada, porém, percebemos que existe um longo caminho a ser percorrido para que tenhamos uma formação mais sólida. Nesse contexto, questionamos: será que o professor de Educação Física tem formação inicial que o prepare para ministrar aulas na Educação Infantil?

2.4 Formação de professor de Educação Física para atuar na Educação Infantil

A Educação Física Escolar durante muito tempo teve como proposta pedagógica servir ao poder hegemônico de acordo com o período histórico no qual estava inserida, seja visando a higiene, a saúde, a eugenia, tecnicismo, competitividade e a psicomotricidade. Entre os anos de 1980 e 1990, com a proclamação da nova Constituição Brasileira de 1988 e a promulgação da Lei n. 9.394/96, que afirma que Educação Básica é composta pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e que a Educação Física deveria estar presente em toda a Educação Básica, os cursos de formação de professores de Educação Física, assim como estudiosos, pesquisadores, profissionais da área tiveram que buscar conhecimentos de outras correntes teóricas para atuar nesta etapa da Educação Básica. Desta maneira, veremos alguns estudos sobre a formação do professor de Educação Física em relação à Educação Infantil.

A formação inicial para professores de Educação Física começa quando a Escola de Educação Física do Exército começou a aceitar inscrições para os civis. Em 1934, cria-se a Escola de Educação Física de São Paulo, e 1939, a Escola Nacional de Educação Física e Desporto da Universidade do Brasil. Todas essas instituições tinham como característica a formação de professores normalistas que atuavam na Educação Física (Benites e Souza Neto, 2008).

De acordo com Azevedo e Malina (2004), mesmo com a criação do curso de Educação Física, a formação destes profissionais era baseada no enfoque técnico e biológico. Outro fator é que o curso tinha duração de dois anos, formando professores técnicos, desprovidos de fundamentação teórica consistente. Betti (1991) descreve que o período de implantação do curso de Educação Física foi marcado pela “prática educativa”, sendo sempre tratado de forma separada nos textos legais.

No entanto, a Lei de Diretrizes e Base (LDB) de 1961, normatiza a Educação Física Escolar como obrigatória para os cursos primário e médio. Segundo Betti (1991), somente com a emenda alusiva à Educação Física, posteriormente transformada no Art. 22 da Lei n. 4.024, essa medida consolidou definitivamente a introdução da Educação Física no sistema escolar brasileiro de 1º e 2º graus e foi regulamentada pelo Decreto 58.130, de 31 de março

de 1966. Essa normativa trouxe mudanças nos cursos de formação de professores para atuar na Educação Física, no entanto, percebemos que neste documento não havia nada referente à atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Em 1969, a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE) n. 69/69, normatizava a formação dos professores em Licenciado em Educação Física e de Técnico em Desporto, tinha duração de 1.800 horas com currículo mínimo abordando os núcleos de conhecimentos: fundamentação biológica, ginnodesportivo e conhecimentos pedagógicos. De acordo com Azevedo e Malina (2004), apesar das mudanças no currículo do curso de Educação Física com a introdução de várias disciplinas pedagógicas, isto não rompeu com a visão técnico-biológica do curso.

Para Munõz (2013, p. 494), “a formação inicial era concretizada em um amálgama de conhecimentos que embora tratasse de elementos curriculares, eram tão superficiais e atomizados que se tornava impossível extrair os elementos para uma melhoria”. Podemos inferir que a Educação Física estava tão sedimentada da visão técnica e biológica, que a formação inicial pouco contemplou as questões relacionadas à cultura, à política e a fatores sociais, nos quais os alunos estavam inseridos, dando ênfase à performance e ao rendimento, muitas vezes causando a exclusão dos alunos considerados “incapazes de realizar as atividades propostas”.

De acordo com Marinho et al (2007), a racionalidade técnica não tem contribuído com a formação docente:

O paradigma racional técnico mostrou-se incapaz de propiciar ao professor o preparo de que ele necessita para enfrentar a complexidade dos fenômenos educacionais. Tal preparação requer uma profissionalização que lhe dê instrumentos analíticos para gerir situações problemáticas e dilemas que se configuram no dia a dia da sua atividade em sala de aula (Marinho et al, 2007, p 19).

Para mudar tais questões fazia-se necessário continuar a repensar nos cursos de licenciatura em nível superior, buscar conhecimentos de outras correntes teóricas e dar mais autonomias às instituições de ensino superior, portanto, o curso de licenciatura em Educação Física precisava repensar seu currículo, pois, isso culminava com as transformações que a Educação estava vivenciando entre 1980 e 1990.

Em 1987, por meio da Resolução CFE/n. 03, é ampliada a carga horária do curso de formação de professores de Educação Física, passando a ter 2.880 horas/aula, com mínimo

de 4 anos de duração. Esta nova Resolução se mostrou pioneira, pois dava autonomia às instituições de Ensino Superior, permitindo maior flexibilidade no currículo.

Após muitas discussões e a criação do Conselho Federal de Educação Física, temos a divisão do curso de Educação Física, por meio da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/2004), que cria o Bacharelado e Licenciatura em Educação Física. Para Taffarel (2012), esta divisão faz com que ocorra um esvaziamento teórico na formação de professores, pois desqualifica o processo de formação, assim como traz uma divisão na formação acadêmica. Sadi (2005), afirma que a regulamentação da profissão e a criação do Conselho de Educação Física cunhou o termo de status para o bacharel em Educação Física, desprivilegiando o licenciado por sua formação.

De acordo com Quelhas e Nozaki (2006), essa formação fragmentada em licenciatura e bacharelado gera os seguintes problemas: a formação é fundamentada pela noção de mercado, desconsiderando muitas vezes a docência e seus elementos pedagógicos; o bacharelado não dá conta de formar para o chamado campo não-escolar, pois existem várias áreas de atuação com seus códigos, objetivos e práticas diferenciadas; o professor de Educação Física, muitas vezes, atua tanto na área escolar como na não escolar; a formação muitas vezes com essa dicotomia faz com que não haja críticas sobre a precarização do trabalho docente, visa a lógica da competição de mercado, distanciando de uma Educação Física crítica, reflexiva e pedagógica; oferecimento conjugado dos dois tipos de formação a partir de uma entrada única, seja no modelo 3+1, seja por meio de malabarismos contábeis tentando conjugar, desde o início da formação, os créditos exigidos para uma e outra habilitação. O curso de Bacharelado com no mínimo 3.200 horas, realizado em 4 anos, e a licenciatura com 2.800 horas e 3 anos de duração.

A Resolução CNE/CP n. 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, tendo os cursos de formação inicial no mínimo 3.200 horas com 4 anos de duração.

Podemos observar que a formação de professores de Educação Física vem sendo reformulada, criticada, estudada, pesquisada, no sentido de buscar formar profissionais para ministrar aulas em uma área que oferece diversas possibilidades de atuação, tanto no âmbito escolar como não escolar. Além desses fatores, com a inserção da Educação Infantil na

Educação Básica, e a obrigatoriedade da Educação Física em toda a Educação Básica, torna-se mais um espaço de trabalho para o professor de Educação Física.

Contudo, algumas pesquisas como Ayoub (2001); Sayão (2002); Francelino (2010); Matos (2015) Rocha (2018), têm discutido os dilemas e dificuldades da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, principalmente no que concerne à formação inicial, que pouco abrange referenciais teóricos e metodológicos sobre esta etapa da Educação Básica.

Matos (2015), ao pesquisar a formação continuada e suas contribuições ao professor de Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis (SC), evidenciou que a maioria dos professores que participaram da pesquisa apontaram a fragilidade na formação inicial que não os preparou para atuar na Educação Infantil, principalmente no que concerne ao embasamento teórico em relação à pequena infância.

Varoto (2015), ao pesquisar professores de Educação Física que atuam com bebês em Florianópolis, afirmou que ao questionar sobre as principais dificuldades em trabalhar com bebês, os docentes participantes da pesquisa revelaram que existem poucos subsídios teórico-metodológicos para orientar a prática, assim como a indefinição da Educação física na Educação Infantil e os cursos de formação inicial em Educação física têm se mostrado ainda distantes das discussões sobre a infância e a Educação Infantil.

Segundo Sayão (2003), para contribuir com o trabalho pedagógico do professor de Educação Física deve-se pensar na formação deste profissional:

Entendendo que a realidade é dinâmica, é possível pensar que os limites apontados pelas profissionais envolvidas na Educação Física e na Educação Infantil, quando relacionados ao trabalho que articula corpo e movimento, precisam ser ultrapassados. A falta de espaço e recursos materiais, assim como o despreparo para atuar em algumas situações, devem ser incorporados como limites provisórios que podem avançar através da pesquisa e do constante repensar da formação. Diante do exposto, torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura (Sayão, 2003, p.65).

Mesmo a Educação Física sendo incluída na Educação Básica, muitos problemas ainda são enfrentados pelos professores que atuam nesta etapa. Segundo Souza (2021), as dificuldades encontradas pelos professores de Educação Física na Educação Infantil, vão

desde o processo de formação inicial, no qual as disciplinas passam por um viés do desenvolvimento motor e da aprendizagem motora, desconsiderando outros campos de estudo como Sociologia da Infância, as questões culturais e sociais relevantes no processo de ensino e aprendizagem. Quaranta (2015) complementa que outra dificuldade encontrada é a questão relacionada ao professor de Educação Física não querer trabalhar com a Educação Infantil. Em sua pesquisa, os professores participantes afirmaram que atuam nesta etapa da Educação Básica por falta de opção no momento da atribuição de aulas, fazendo com que eles escolhessem a Educação Infantil, mesmo sem se identificar com essa etapa. Outros fatores mencionados pelos professores de Educação Física foram a falta de formação inicial para atuar com crianças de zero a cinco anos e a falta de espaço físico.

Para Quaranta (2015), a dificuldade de formar professores de Educação Física é histórica, e muitas vezes está alicerçada no interesse do mercado, sem preocupar-se com o pedagógico, como podemos observar a seguir:

A falta de olhar para a Educação Infantil na formação inicial foi a principal dificuldade apontada pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento. A graduação, que deveria apresentar a Educação Infantil aos professores, não cumpre sua função, o que se deve, em parte, a fatores históricos, que fizeram com que o olhar da Educação Física estivesse voltado para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio. Outro fator foi a preocupação em formar para o mercado, que na Educação Física, volta-se para a área de *fitness*, competição, estética, negligenciando-se, assim, a área educacional. Parece-me que a graduação em Educação Física ainda não descobriu a Educação Infantil. As questões relacionadas à teoria e à prática foram muito latentes na pesquisa. Entre as queixas dos professores sobre sua formação, muitas expressavam a frustração do professor por não conseguir relacionar a teoria com a realidade da escola e por não ter cursado disciplinas práticas suficientes. Mesmo tendo realizado o estágio, os professores questionaram por que a faculdade não lhes trouxe a realidade da escola para a formação, por que não os preparou para aquilo que encontrariam. Informaram também que, durante a graduação, tudo parecia perfeitamente realizável. Vejo aí um grande problema na formação: a desvinculação com a realidade (Quaranta, 2015, p.178-179).

Gomes (2015), afirma que só será possível legitimar o trabalho do professor de Educação Física na Educação Infantil quando: aumentar o rol de conhecimentos que compõem os estudos relativos à criança de zero a cinco anos; uma aproximação entre a Educação Física e a Pedagogia e vice-versa; assim como ampliar o debate em torno da inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil. Para Gomes (2015), o despreparo dos professores de Educação Física para atuar na Educação Infantil vem sendo discutido no sentido de fornecer conhecimentos teóricos e metodológicos:

[...] um tema recorrente na produção, fóruns, e debates da área da Educação Física diz respeito a generalidade com que se afirma existir um despreparo profissional

fruto de uma formação inicial deficiente, que não consegue fornecer instrumental teórico-metodológico adequado para a intervenção nos espaços que lhe são consignados, isto é, professores apresentam alto grau de dificuldades quanto tem que materializar suas práticas pedagógicas de forma geral e, especificamente, no primeiro nível da Educação Básica, a Educação Infantil (Gomes, 2015, p. 22).

Como podemos observar, existem muitas críticas referentes à inserção, formação e prática do professor de Educação Física. Contudo, Mello et al. (2014) defende a presença da Educação Física na Educação Infantil, desde que se considere o corpo e o movimento como dimensões constituintes das crianças, nas quais elas constroem suas experiências no e com o mundo, para tanto, faz-se necessário formação específica e consistente para consolidar as práticas destes docentes centradas nas experiências das crianças.

É oportuno ressaltar que muitos estudos e pesquisas têm evidenciado a importância de formações que priorizem conhecimentos sobre cultura, sociologia, a criança como sujeito de direitos. Siqueira Farias et al (2021, p. 22) afirmam que os estudos sobre Educação Física na Educação Infantil “tem-se debruçado em elementos como a cultura, a sociologia, os tempos e espaços pedagógicos não ficando presos a análises motoras”.

Quaranta, Franco e Betti (2016), asseveram que os professores de Educação Física, sentiram falta de uma formação inicial mais consistente e formação continuada que contribuísse para atuarem na Educação Infantil. Segundo os autores, para melhorar estas questões, os currículos de formação deveriam abordar questões relativas às concepções e práticas dos futuros docentes e ampliar o diálogo entre os professores polivalentes e os professores especialistas, neste caso, os professores de Educação Física.

Para Felipe, Pires e Abreu (2022) quando ocorre uma formação consistente na formação do professor de Educação Física que oferece subsídios para trabalhar na Educação Infantil, esta terá impacto na sua atuação pedagógica, contribuindo significativamente para o desenvolvimento das crianças, com práticas corporais constituídas para o imaginário infantil e uma ação integrada entre as áreas do conhecimento, fazendo com que o significado do que é trabalhado seja explicitado em todas as vivências da criança no tempo e no espaço da Educação Infantil.

Os mesmos achados foram descritos por Furtado (2014), ao entrevistar sete professores de Educação Física que atuavam em Campo Grande - MS, todos foram unânimes ao relatar a falta de formação inicial para ministrar aulas de Educação Física Escolar. De acordo com os entrevistados, o curso de Educação Física visava a técnica e o rendimento,

além de oferecer espaço e materiais para as atividades propostas, mas a realidade da escola se mostrou muito diferente, sem espaço adequado, sem materiais, salas de aula lotadas, mais de um professor de Educação Física utilizando o mesmo espaço, falta de embasamento teórico e prático para ministrar aulas com crianças.

Como vimos nas pesquisas supracitadas, a formação do professor de Educação Física ainda deixa a desejar em relação aos conhecimentos referentes à Educação Infantil, contudo, Rosa (2017) afirma que o encontro entre a Educação Infantil e a Educação Física tiveram avanços e retrocessos, vejamos:

Há mais de 100 anos, políticos, educadores e intelectuais tentam fazer com que a Educação Física encontre a Educação Infantil. Foram sucessivas tentativas e muitos fracassos. Passados mais de 20 anos depois da promulgação da L.D.B. ainda temos muito a discutir, pensar e pesquisar para que ela seja cumprida em toda sua plenitude. Ela em alguns aspectos foi um avanço. Foi partir da LDB que se reafirmou a educação enquanto um direito, tal como previa a Constituição de 1988. Em outros foi tímida. Deveria ser um direito universal e ainda não é. Especificamente na relação entre Educação Física e a Educação infantil ela foi um verdadeiro marco. Pois reconhece a importância desta relação. Mas ainda há muito para ser feito, somente 30% das crianças de 0 a 3 anos estão matriculadas em escolas de Educação Infantil, 15% das professoras não têm a formação requerida pelo MEC⁴, e destas quase metade não tem curso superior, 10% dos professores de Educação Física da escola de Educação Infantil não tem um espaço adequado para a prática da atividade física, as dificuldades são enormes, mas já passou da hora de deixar isto para trás e fazer algo. A Educação Física tem que encontrar com a Educação Infantil. Não dá para ficar parado esperando mais uma reforma ou um novo Plano Nacional para a Educação. Estas crianças que tem sorte de poder frequentar uma escola de Educação Infantil, tem o direito de ter uma Educação Física que atenda às especificidades das crianças de uma faixa etária de 0 a 6 anos de idade (Rosa, 2017, p. 29).

Portanto, precisamos de profissionais habilitados em Licenciatura em Educação Física que queiram trabalhar com a Educação Infantil, que se sintam motivados, com espaços adequados, formação inicial e continuada consistente, para que sua prática pedagógica atenda os anseios, direitos e necessidades das crianças de zero a cinco anos de idade. Para Rosa (2017) o grande mérito da Educação Física, apesar dos problemas enfrentados na formação inicial é reconhecer a importância dos movimentos e sua interação com o meio ambiente, sendo parte integrante do homem e seu desenvolvimento.

Neste sentido, faz-se necessário práticas pedagógicas que fomentem diferentes possibilidades de conhecimentos, considerando a criança como um sujeito histórico, cultural e social, que tem direitos de aprendizagens e conhecimentos que o ajude a compreender, analisar, criticar e experimentar diferentes possibilidades de movimentos, por meio da

⁴ Ministério da Educação e Cultura

ludicidade. Sendo assim, a seguir veremos como diferentes estudos e pesquisas tem descrito a prática pedagógica do professor de Educação Física que ministra aulas na Educação Infantil.

2.5 A prática pedagógica na Educação Infantil

A prática pedagógica vem sendo alvo de estudos e mudanças de concepções, pois por muito tempo, teve como foco a transmissão de conteúdos com base técnico-científico, e a materialização dessas práticas pedagógicas não eram questionadas nem pelos discentes, nem pelos docentes.

De acordo com Souza (2005), para compreender a prática pedagógica deve-se contextualizar onde está sendo realizada esta prática, considerando os aspectos socioeconômicos, as relações de produção, classes sociais, cultura como prática social e ideologia, pois essas múltiplas dimensões influenciarão na prática pedagógica (professor, aluno, avaliação, relação professor e alunos, concepção de educação e de escola). Para Souza a prática pedagógica é uma ação social e política. Sendo assim, deve ser estudada e pesquisada para possibilitar a superação da alienação e da relação de subalternidade cultural, política e social.

Neste sentido, a prática pedagógica cada vez mais vem sendo entendida como prática social, tendo como foco tanto o docente quanto o discente e suas características, conforme afirmam Caldeira e Zaidan:

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (Caldeira e Zaidan, 2010, p. 20).

No entanto, para Pimenta (1999), a prática pedagógica deve ser problematizada com intencionalidade para encontrar soluções, deve conter experimentações metodológicas, com enfrentamento de situações de ensino complexas, buscando sempre didáticas inovadoras.

Segundo Franco (2016), a prática pedagógica é tecida pedagogicamente tendo a práxis como norteadora do trabalho docente, tendo por objetivo uma ação consciente, na qual todos possam participar e decidir:

[...] assim, uma aula ou um encontro educativo tornar-se-á uma prática pedagógica quando se organizar em torno de intencionalidades, bem como na construção de práticas que conferem sentido às intencionalidades. Será prática pedagógica quando incorporar a reflexão contínua e coletiva, de forma a assegurar que a intencionalidade proposta é disponibilizada a todos; será pedagógica à medida que buscar a construção de práticas que garantam que os encaminhamentos propostos pelas intencionalidades possam ser realizados. Nesse aspecto, uma prática pedagógica, em seu sentido de práxis, configura-se sempre como uma ação consciente e participativa, que emerge da multidimensionalidade que cerca o ato educativo (Franco, 2016, p. 536).

Como podemos observar, a prática pedagógica deve contribuir para formar alunos críticos. Para Giroux (1997), faz -se necessário o fazer pedagógico político em que a reflexão e ação críticas tornem-se parte do projeto social de ajudar os estudantes a desenvolverem capacidades de questionar as injustiças sociais, econômicas e políticas, de se tornarem cidadãos críticos, para isso, é importante que o conhecimento seja problematizado, que seja utilizado um diálogo crítico e afirmativo, tendo como foco um mundo qualitativamente melhor.

Giroux (1997) complementa que para a realização dessa prática transformadora, não se deve pensar em uma ação individual, e sim coletiva, no sentido de promover mudanças, sempre considerando os aspectos culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, no qual o docente atua. Mas a questão é. Como deve ser a prática pedagógica na Educação Infantil?

De acordo com a BNCC (2017), a prática do professor de Educação Infantil deve estar ancorada no cuidar e educar tendo como eixo estruturante as interações e brincadeiras. No entanto, estudiosos e pesquisadores como Barbosa e Horn (2000); Oliveira (2002), Faria (2007), Ostetto (2012), entre outros, discutem as práticas pedagógicas, visando um ato educativo, emancipatório, de escuta, participativo, que tenha a criança como um ser de direitos, histórico, social e cultural.

Sendo assim, quebrando o paradigma da Educação Infantil apenas como cuidado, o educador deve ter práticas que ampliem o processo de construção e afirmação em uma etapa

na qual a criança está envolvida, devendo ser fomentadas atividades que possam contribuir para a aquisição de habilidades, capacidades, senso crítico, sociabilidade e interações desde a primeira infância.

Para isso, é relevante organizar os espaços e tempos para atender tanto o pedagógico como as necessidades biológicas das crianças, como se pode observar na afirmativa de Barbosa e Horn:

Para dispor tais atividades no tempo é fundamental organizá-las tendo presentes às necessidades biológicas das crianças como as relacionadas ao repouso, à alimentação, à higiene e à sua faixa etária; as necessidades psicológicas, que se referem às diferenças individuais, como por exemplo, o tempo e o ritmo que cada uma necessita para realizar as tarefas propostas; as necessidades sociais e históricas que dizem respeito à cultura e ao estilo de vida, como as comemorações significativas para a comunidade onde se insere a escola e também as formas de organização institucional de cada escola infantil. Enfim, o que é mais adequado propormos para crianças maiores e menores (Barbosa e Horn, 2000, p. 68).

Como podemos observar, a prática pedagógica do professor de Educação Infantil vai além do cuidar, mas torna-se um processo contínuo de construir práticas educativas, experiências e atividades, que contribuam para que as crianças se constituam como cidadãos de direitos, críticos e socialmente participativos no processo de ensino e aprendizagem.

Para Faria (2007), a Educação Infantil vai além do “tomar conta”, exige práticas pedagógicas que garantam às crianças capacidades de construir a própria identidade moral, social e cultural, favorecendo o protagonismo infantil na construção da realidade social.

No entanto, a participação da criança em todas as etapas do ato educativo se faz necessário. De acordo com Oliveira-Formosinho et al., isso só ocorre quando há uma pedagogia da participação, como podemos observar a seguir:

A pedagogia da participação centra-se nos atores que constroem o conhecimento para que participem progressivamente, através do processo educativo, da (s) cultura (s) que os constituem com seres sócio-histórico-culturais. A pedagogia da participação realiza uma diologia constante entre a intencionalidade conhecida para o ato educativo e a sua prossecução no contexto com os atores, porque estes são pensados como ativos, competentes e com direito a co-definir o itinerário do projeto de apropriação da cultura que chamamos educação (Oliveira-Formosinho et al., 2007, p.19).

Portanto, uma prática pedagógica que tenha a criança como participante de todas as etapas de construção do conhecimento, protagonista, com participação ativa, isso exige uma formação consistente, que permita a esse docente refletir sobre a própria prática, que o professor seja pesquisador, tendo como ponto de partida a criança, como afirma Kishimoto:

O professor-pesquisador que assume a advocacia dos direitos da criança, que tem uma visão de criança ativa, que procura o seu bem-estar, que parte da cultura infantil para definir as práticas pedagógicas, que substitui a cultura individual pela cooperativa, que considera o isomorfismo nas práticas de construção de conhecimentos do adulto e da criança, que tem a unidade infantil como ponto de partida para a formação e que se torna reflexivo (Kishimoto, 2016, p. 189).

No entanto, para haver mudanças significativas, tanto na formação quanto na prática dos profissionais que atuam nas creches, segundo Sanches (2003), precisa de estudos e pesquisas que ouçam esses profissionais, que valorizem seus saberes e fazeres, de políticas públicas que visem formações iniciais e continuadas que valorizem o profissional que trabalha na primeira infância, assim como os direitos das crianças. Que os profissionais que atuam na Educação Infantil compreendam essa etapa como fundamental no desenvolvimento da criança, e não simplesmente como um preparo para outras etapas da Educação Básica.

Como podemos observar, a discussão sobre a prática pedagógica do professor de Educação Infantil é muito ampla e requer muitas pesquisas e estudos. Contudo, discutir a prática do pedagogo nesta etapa da Educação Básica não é o foco principal desta pesquisa, e sim a prática do professor de Educação Física na Educação Infantil. Sendo assim, a seguir traremos alguns estudos e pesquisas referentes a esse tema.

2.6 A prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil

Como já foi mencionado anteriormente, a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil é algo muito recente, neste sentido discutir, estudar e pesquisar a prática pedagógica deste profissional nesta etapa da Educação Básica, pode trazer contribuições para ampliar os conhecimentos referentes a esse especialista e suas ações na primeira infância.

As interações e brincadeiras são consideradas pelas BNCC (2017) como eixos estruturantes para as práticas pedagógicas. Podemos afirmar que a criança interage e aprende com outras crianças, com os adultos (pais, parentes, professor, coordenador, gestor, equipe administrativa, serviços gerais), e durante as brincadeiras (individuais, em pequenos ou

grandes grupos). Sendo assim, a criança durante as brincadeiras está reproduzindo, reconstruindo e transformando o seu cotidiano.

Antes de continuar a discutirmos sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física, vamos entender como o conceito de cultura surge e compreende o processo de formação e saberes dos professores de Educação Física.

Para Daólio (2004), o conceito de cultura passa a fazer parte nos currículos de formação de professores de Educação Física, influenciando com novos estudos e pesquisas, como podemos ver a seguir:

O termo "cultura" parece definitivamente fazer parte da educação física, fato impensável há duas décadas e que sugere, no mínimo, que as ciências humanas têm influenciado a área. Depois do predomínio das ciências biológicas nas explicações do corpo, da atividade física e do esporte por parte da educação física, essa tarefa hoje parece estar dividida com os conhecimentos provindos de outras áreas, tais como a antropologia social, a sociologia, a história, a ciência política e outras. Os currículos dos cursos de graduação em educação física somente há poucos anos vêm incluindo disciplinas próprias das ciências humanas, e isso parece estar sendo útil para a ampliação da discussão cultural na área. As publicações - artigos em periódicos, livros, capítulos - que utilizam como base de análise da educação física conhecimentos das ciências humanas têm aumentado nos últimos vinte anos. Enfim, não causa mais polêmica afirmar que a educação física lida com conteúdos culturais (Daólio, 2004, p. 9).

Veremos, a seguir, que vários pesquisadores Freire (1989), Betti (1991), Daólio (1994); Kunz (2001); coletivo de autores (2009), fundamentaram suas abordagens referentes à prática da Educação Física tendo como objetivo de aprendizagem os fatores culturais. No entanto, Daólio (2007) afirma que tais estudos utilizaram a expressão cultura acompanhada de termos como "física", "corporal", "de movimento", "corporal de movimento" e outros.

Esses autores continuam a pesquisar e aprofundar seus estudos referentes à cultura e à Educação Física, para que a prática pedagógica tenha sentido e significado para os discentes. A seguir, traremos alguns autores e suas abordagens de ensino, que tem como fundamento a cultura em seus estudos:

1. João Batista Freire teve como referencial teórico a abordagem construtivista, tendo como teórico Jean Piaget, aprofundando seus estudos referentes ao desenvolvimento cognitivo e cultural da criança. Neste sentido, o docente durante sua prática pedagógica deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, suas experiências corporais, resgatar a cultura popular por meio das atividades lúdicas e brincadeiras, deve ser uma aula inclusiva, evitando ações

punitivas com os alunos que apresentassem dificuldades em realizar as atividades propostas. A principal obra de João Batista Freire é “Educação de corpo inteiro” (Freire, 1989).

2. O ensino aberto tem como precursor o professor Hildebrandt, que publicou em 1986 a obra “Concepções abertas no ensino da Educação Física”. Sua pesquisa se baseia na teoria sociológica do interacionismo simbólico (George Mead/Hebert Blumer) e na teoria libertadora (Paulo Freire). Para Freitas (2008), a prática pedagógica deve partir do movimento e suas relações sociais, evitando o movimento técnico e padronizado, centrando no movimento livre. Outro fator é a participação dos discentes na elaboração das decisões sobre objetivos, conteúdos e métodos de ensino das aulas e, portanto, do planejamento do ensino, visando recolocar a subjetividade, cultura e aspectos sociais do aluno no centro da reflexão didática (Freitas, 2008).
3. Mauro Betti em 1991 publicou o livro “Educação Física e sociedade”, no qual trazia a abordagem sistêmica, fundamentada nas teorias de Bertalanffy e Koestler. Para Betti, a prática pedagógica na Educação Física deve proporcionar a transformação social. Para o autor, é importante que o aluno vivencie diferentes movimentos corporais, tendo como objetivo a participação de todos, pois, assim, implicará nas dimensões políticas, psicológicas, culturais, sociais e pedagógicas (Betti, 1991).
4. Jocimar Daólio traz a abordagem plural, a qual tem como referência o livro “Da cultura do Corpo”. O autor fundamentou seus estudos na perspectiva antropológica, tendo como referencial teórico Mauss. Para o autor, a prática docente deve considerar a cultura humana, as práticas corporais e os movimentos como uma construção histórica, assim poderá ter sentido e significado para a criança e não uma mera repetição de movimentos (Daólio, 1994).
5. Eleonor Kunz publicou os livros “Educação Física: ensino e mudanças”, (1991) e “Transformação didático-pedagógica do esporte”, (1994), com o objetivo de descrever a abordagem Crítico Emancipatória. Aprofundou seus estudos utilizando como aporte teórico a sociologia da razão comunicativa de Habermas. Para Kunz, a prática pedagógica deve ter por objetivo o

movimento humano (jogos, brincadeiras, danças, esportes, atividades lúdicas, ginásticas). Contudo, tendo como pressuposto uma visão crítica, a qual fomenta nos discentes uma formação para a cidadania, capacidade de questionar e analisar o desenvolvimento das atividades físicas, questionando-as, transformando-as e recriando-as conforme suas necessidades e ambientes, para tanto, deve levar em consideração os aspectos, culturais, sociais, políticos e econômicos que envolvem os alunos (Kunz, 2001).

6. Os autores Carmem Lúcia Soares, Celi Nelza Zülke Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani Filho, Micheli Ortega Escobar e Valter Bracht, se denominaram como Coletivo de Autores (1992), lançaram o livro “Metodologia do Ensino de Educação Física”, no qual descrevem a abordagem crítico-superadora, tendo como referencial teórico os escritos de Marx e a pedagogia histórico-crítica de Dermeval Saviani e José Libâneo. Para os autores, a prática pedagógica do professor de Educação Física deve estar comprometida com o processo de transformação social, para isso, é necessário a problematização dos conteúdos, considerando os aspectos culturais, sociais, políticos, econômicos, visando uma crítica sobre a padronização dos movimentos, esportes, consumismo, entre outros (Coletivo de autores, 2009).

Discorreremos brevemente sobre as principais abordagens da Educação Física, tentando relacionar com os estudos da Sociologia da Infância, que descreve a criança como um sujeito histórico, cultural, social, de direitos. Acreditamos que quando a prática pedagógica do professor de Educação Física parte de concepções críticas, pode contribuir significativamente para formar um aluno crítico, participativo, envolvido com as questões relacionadas ao seu meio social, e isso pode ocorrer desde a primeira infância.

Nesta perspectiva, utilizaremos o termo cultura corporal, que segundo Neira e Uvinha (2009), são manifestações por meio das brincadeiras, jogos, lutas, danças, esporte e a ginástica, que devem ter sentido e significado para a criança, pois foram historicamente construídos, por isso o movimento humano deve ser contextualizado sócio-histórico-cultural, reproduzido e transformado, conforme o local no qual a criança está inserida.

Para Marinho et al (2007), a cultura corporal pode ser adquirida de duas formas, pela cultura popular no cotidiano da criança nas suas relações sociais (em casa, na sua

comunidade) ou pela cultura formal (a escola). Sendo assim, a escola tem por objetivo oferecer práticas estruturadas, com intencionalidade, o professor de Educação Física na sua especificidade, deve ter como foco as brincadeiras, ampliando e contribuindo com os aspectos físicos, afetivos, cognitivos, intelectuais e sociais da criança.

Desta maneira, a Educação Física na sua especificidade pode contribuir com a Educação Infantil, ampliando o repertório de atividades lúdicas que envolvam diferentes movimentos, fazendo com que a criança tenha a possibilidade de expressar por meio da linguagem corporal todo seu conhecimento prévio e adquirindo novos repertórios. Sendo assim, Ayoub (2001) descreve que a prática pedagógica do professor de Educação Física pode oportunizar o contato com diferentes manifestações da cultura corporal, vejamos:

A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal (entendida como as diferentes práticas corporais elaboradas pelos seres humanos ao longo da história, cujos significados foram sendo tecidos nos diversos contextos socioculturais), sobretudo, aquelas relacionadas aos jogos e brincadeiras, às ginásticas, às danças e às atividades circenses, sempre tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância. Ação que se constrói na relação criança/adulto e criança/criança e que não pode prescindir da orientação do(a) professor(a) (Ayoub, 2001, p. 57).

Martins (2012) e Felipe, Pires e Abreu (2022) afirmam que o movimento é essencial para a criança desde o nascimento, pois é uma forma de se comunicar e expressar. Neste sentido, o professor de Educação Física em sua prática pedagógica deve priorizar o lúdico, o movimento, realizando jogos e brincadeiras que potencializem as interações, sempre considerando e ampliando o universo de conhecimentos da criança.

Para Ayoub (2001), quando o professor compreende que a criança é quase um sinônimo de movimento e de brincadeira, o docente consegue em sua prática pedagógica se comprometer em ampliar os conhecimentos da linguagem corporal da criança por meio das brincadeiras e jogos, tendo sentido e significado para a mesma.

De acordo com Simão (2005), o professor de Educação Física ao planejar as atividades que serão propostas durante as aulas deve considerar as necessidades e interesses das crianças de zero a cinco anos, possibilitando que elas desempenhem papel ativo em seus movimentos, pois assim, o docente estará favorecendo a Cultura Corporal de Movimento, sendo explicada pela autora como:

O ponto de partida da abordagem da Cultura Corporal de Movimento na Educação Infantil deve ser o interesse que as crianças demonstram em suas experiências de movimento realizadas espontaneamente, assim como nos fenômenos da cultura popular da qual fazem parte. Contemplando assim o “P” “Participação” abordado por Sarmento e Pinto (1997), que segundo os autores, dos três “P” (Proteção, Provisão e Participação) é o que menos progressos tem tido na construção das políticas e na organização e gestão das instituições para a infância. Para as crianças há diferentes formas de se movimentar e estas linguagens de movimento expressas por elas, ao interagirem umas com as outras, contribuem para a produção da cultura infantil (Simão, 2005, p. 4).

Concordamos com a afirmação da necessidade de participação e interesse da criança nas atividades propostas para a prática pedagógica, para tanto, faz-se necessário uma escuta sensível, a avaliação e reavaliação das atividades que foram ministradas, a organização dos materiais e espaços, o tempo de atividade, tudo isso pode proporcionar maior participação da criança, pois a Educação Física na sua especificidade, pode contribuir significativamente com práticas corporais nas quais as crianças possam ampliar sua cultura corporal.

CAPÍTULO III

CAMINHOS DA PESQUISA

*Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei
Cidade Negra
Composição: **Bino Farias / Lazao /
Paulo Gama / Toni Garrido (1998)***

Descrever todo o processo de pesquisa é uma caminhada que se faz passo a passo, como retrata a música, são milhas e milhas, noites pensando qual o melhor caminho a seguir, muitas dúvidas, angústias e às vezes lágrimas, porém, a cada conquista, a cada “sim”, a cada dúvida sanada, foi uma pequena vitória. Neste sentido, no capítulo em tela pretendemos descrever de forma minuciosa todo o processo de construção desta pesquisa, que teve como objetivo geral analisar a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande -MS.

3.1 Pesquisa Qualitativa

Optamos por utilizar uma abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2009), a abordagem qualitativa nas pesquisas sociais não tem o objetivo de quantificar os fatos,

porém trabalhar com os significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, para assim compreender os fenômenos humanos dentro de sua complexidade a partir da realidade vivida e partilhada entre seus semelhantes.

Na pesquisa de abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen, “as questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas sim, formuladas com objetivo de investigar os fenômenos em toda sua complexidade e em contexto natural”, (Bogdan; Biklen, 1994, p.16). Por isso a importância de o pesquisador estar imerso no campo de pesquisa, no sentido de tentar compreender o contexto em sua totalidade.

Flick (2009) complementa que existem muitos enfoques que podem ser estudados na pesquisa qualitativa, tais como: analisar as experiências de indivíduos ou grupos, relacionando-as com histórias bibliográficas ou práticas; podem ser analisados conhecimentos, relatos e histórias do dia a dia; pesquisar as interações e comunicações que se desenvolvem nos grupos pesquisados. Isso pode ser feito pela observação, registros de práticas de interação e comunicação, bem como na análise desse material; além de investigações documentais (textos, imagens filmes, músicas).

Nesta perspectiva, este estudo pretende utilizar a abordagem qualitativa para responder aos objetivos da pesquisa, para tanto, pretendemos utilizar para a produção de dados instrumentos a observação direta participativa, a entrevista semiestruturada e as metodologias visuais (vídeos e fotografias). Discorreremos a seguir sobre cada instrumento de produção de dados.

3.2 Observação Participativa

Para o pesquisador, compreender o fenômeno pesquisado precisa primeiramente observar os atores e fenômenos envolvidos no processo de pesquisa. Assim, para Becker (1999) e Flick, (2009), faz-se necessária uma observação participativa. Minayo (2013) afirma que quando o pesquisador opta pela observação participativa, ele fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, porém, sempre tentando compreender o contexto da pesquisa.

O pesquisador ao escolher a observação participativa deve planejar e registrar sistematicamente suas observações. Creswell (2012) descreve sete características

importantes para categorizar a observação participativa, que são: interesse na interação humana; localização do espaço-tempo das situações e dos ambientes; ênfase na interpretação e compreensão da existência humana; processo de investigação ilimitado, flexível e oportunista; abordagem se faz tipo estudo de caso; desempenho e um ou mais papéis do participante da pesquisa; e o emprego da observação direta em conjunto com outros métodos de coleta de informações. Como podemos observar a observação participativa pode contribuir com nossos estudos.

Flick (2009) descreve que a observação participante se divide em três níveis: observação descritiva, na qual o pesquisador faz levantamento exaustivo dos fatos para compreender o ambiente social em questão, com o objetivo de entender toda a complexidade na qual a pesquisa está envolvida; observação focalizada, é quando o pesquisador necessita focalizar, caracterizar e restringir sua observação; e a observação seletiva, que é considerada a etapa final da coleta de dados, quando o pesquisador reúne o maior número de evidências, que contribuirá para compreender o fenômeno estudado. Como podemos observar, a pesquisa de observação participativa pode contribuir nos estudos, todavia, existe a necessidade de um rigor metodológico para poder fornecer dados consistentes e fidedignos à pesquisa

3.3 Entrevista semiestruturada

Neste estudo foi utilizada a entrevista semiestruturada. Triviños (1987) afirma que uma das características relevantes na realização da entrevista semiestruturada são os questionamentos, que devem ser baseados no referencial teórico e nos objetivos da pesquisa. Para Minayo (1993), o pesquisador ao optar pela entrevista deve tentar obter o maior número de informações possível em relação ao tema, buscando sempre na fala do entrevistado detalhamento e aprofundamento sobre o assunto, com o objetivo de compreender as especificidades culturais para determinados grupos, assim como, conseguir comparar as falas dos entrevistados com outros casos pesquisados.

Duarte (2004, p.219) complementa que:

Por outro lado, muito do que nos é dito é profundamente subjetivo, pois trata-se do modo como aquele sujeito observa, vivencia e analisa seu tempo histórico, seu momento, seu meio social etc.; é sempre um, entre muitos pontos de vista possíveis. Assim, tomar depoimentos como fonte de investigação implica extrair daquilo que é subjetivo e pessoal neles o que nos permite pensar a dimensão

coletiva, isto é, que nos permite compreender a lógica das relações que se estabelecem (estabeleceram) no interior dos grupos sociais dos quais o entrevistado participa (participou), em um determinado tempo e lugar.

Para Lüdke e André (1986, p.34), a entrevista pode contribuir de forma positiva em uma pesquisa, como se verifica a seguir:

[...] a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela nos permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem-feita pode permitir os mais variados assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexas e de escolhas nitidamente individuais. Pode permitir a aprofundamentos de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Para Duarte (2004, p. 215), “cabe ao pesquisador atribuir sentido àquele mosaico, tendo como referência seus pressupostos teóricos, sua filiação acadêmica, seus objetivos de pesquisa etc.” Desta maneira, o pesquisador poderá trazer à tona informações relevantes confirmar ou não seus objetivos de pesquisa. A entrevista semiestruturada possibilitará o acesso às narrativas dos docentes, seus pontos de vista, suas percepções em relação à formação inicial e continuada, sua prática docente com crianças de 3 a 4 anos.

3.4 Metodologias visuais

As metodologias visuais como o próprio nome mostra, são recursos visuais, tais como: imagens de pinturas, fotografias, filmes, vídeos, desenhos entre outros, que o pesquisador utilizará e analisará em suas pesquisas. Segundo Banks (2009, p.17), “as imagens são onipresentes na sociedade e por isso, algum exame de representação visual pode ser potencialmente incluído em todos os estudos de sociedade”. Para o autor, toda a pesquisa social de alguma maneira releva algo sobre a sociedade e a imagem pode desvelar conhecimentos sociológicos que não são acessíveis por nenhum outro meio.

Para Sarmento (2014), as metodologias visuais têm seu uso inicialmente nos campos da Antropologia e da Sociologia, essas são utilizadas nas pesquisas, principalmente, em oposição ao positivismo, o qual faz a separação entre o sujeito e o seu objeto de pesquisa. No entanto, o campo das ciências sociais ganhou um forte impulso com o desenvolvimento da antropologia visual, dos estudos culturais e dos estudos feministas. Para o autor, isso

contribuiu para que as ciências da educação iniciassem seus estudos utilizando imagens em suas pesquisas.

O pesquisador ao utilizar as metodologias visuais deve compreender, segundo Loizos (2015), que a imagem oferece registro das ações temporais e os acontecimentos reais, e no mundo contemporâneo, cada vez mais são usados diferentes meios de comunicação e a utilização desses recursos pode contribuir muito para a construção das pesquisas. Mas devem ser utilizadas com ética, respeito, baseadas no contexto científico da pesquisa.

Nesta pesquisa, foram utilizadas fotografias com o objetivo de discorrer sobre situações de (im)possibilidades de protagonismo infantil.

A fotografia na pesquisa qualitativa é um meio de comunicação que contribui para enriquecer a pesquisa, permitindo uma compreensão mais profunda das realidades representadas, assim como, desvelar situações sociais, culturais e contextuais, que fazem parte da pesquisa.

De acordo com Ferreira de Faria e Camargo (2023), o uso da fotografia na pesquisa qualitativa é importante devido:

[...] no contexto da pesquisa qualitativa, o uso da fotografia constitui importante ferramenta que medeia e viabiliza o acesso a conteúdos internos do participante, expressos por meio das imagens.

Sob essa perspectiva, a produção de imagens fotográficas denota os sentidos atribuídos por seu produtor, revelando intenções, interesses, motivações e emoções. A análise da fotografia, portanto, precisa considerar as particularidades que envolvem os significados sociais e os sentidos individuais por ela gerados (Ferreira de Faria e Camargo, 2023, p.261).

Sendo assim, utilizamos nesta pesquisa as metodologias visuais (fotografia), a fim de contextualizar e descrever situações de possibilidades e impossibilidades de protagonismo infantil, durante a prática pedagógica de uma professora de Educação Física que atuava em uma EMEI de Campo Grande-MS.

3.5 Análise de conteúdo

Os dados produzidos nas entrevistas foram transcritos e interpretados, assim como os dados dos demais instrumentos utilizando a técnica da análise de conteúdo.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos, que se aplica a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. A autora define a análise de conteúdo como sendo:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Para Franco (2008, p. 12), a mensagem pode ser “verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Porém, durante a análise é importante verificar o sentido e o significado que o entrevistado pretendeu representar durante a narrativa, compreendendo que faz parte do contexto pesquisado.

Bardin (2011) divide a análise de conteúdo como: a) pré-análise, na qual o pesquisador tem por objetivo geral organizar os textos, estabelecendo um programa que pode ser flexível, mas deve ser preciso; b) exploração do material como o próprio nome diz, o pesquisador fará uma administração sistemática das decisões tomadas durante a pré-análise, observará os registros, fará as unidades de contextos e unidades temáticas, assim como fará as operações de codificações; c) tratamento dos resultados que levará a interferências e a interpretação.

Para tanto, a pesquisa sobre a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande-MS pretende utilizar a análise de conteúdo para interpretar os dados produzidos com o subsídio do referencial teórico adotado nesta pesquisa.

3.6 Pesquisa de Campo

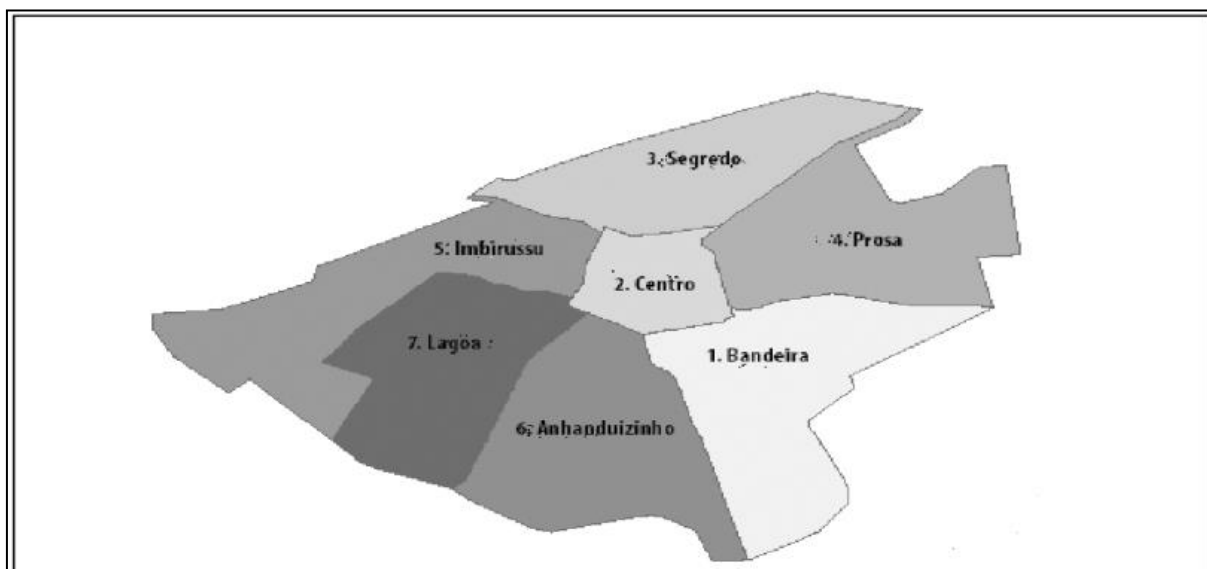
O projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética da Universidade Católica Dom Bosco, estando inscrito na Plataforma Brasil. No entanto, foram idas e vindas, sempre tendo como objetivo assegurar o respeito, a segurança, a proteção e a ética dos participantes da pesquisa durante a coleta de dados e a publicação dos resultados.

Após o aceite pelo Comitê de Ética (anexo I), a pesquisa foi aprovada, tendo como número do CAAE 75329323.6.00005162.

3.7 Participantes da pesquisa

A pesquisa inicialmente deveria contar com a participação de sete professores de Educação Física que trabalhavam com crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses), e que aceitassem participar de uma entrevista semiestruturada com o objetivo de obter informações sobre a formação inicial, continuada, prática docente e possíveis ações que levem ao protagonismo infantil das crianças. Todos os docentes entrevistados atuavam nas EMEIs de Campo Grande – MS, esse número deve-se ao fato de o município ser dividido em sete regiões: Centro, Lagoa, Anhaduizinho, Imbirussu, Segredo, Prosa e Bandeira, de acordo com a figura 1.

Figura 1 - Regiões da Cidade de Campo Grande, MS.



Fonte: <http://scielo.iec.pa.gov.br/scielo.php> Acesso em 20 jan. 2023.

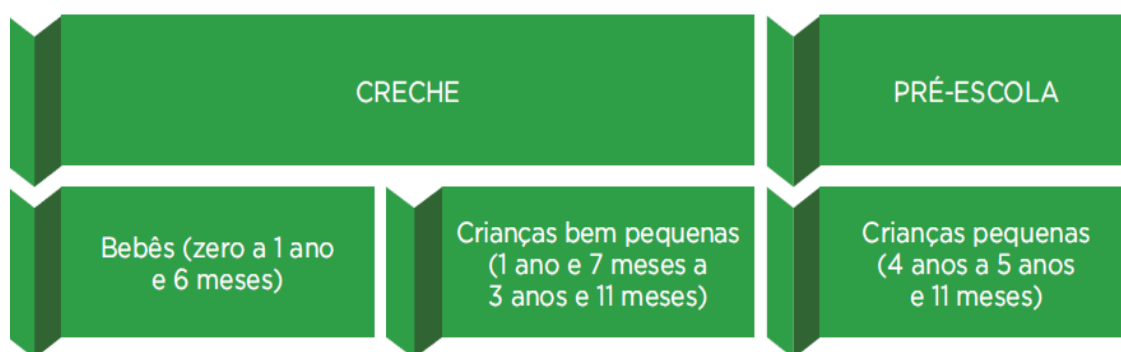
No entanto, a pesquisa foi acrescida de mais uma docente, pois a Secretária de Educação de Campo Grande-MS promoveu o concurso de remanejamento externo, conforme Edital Semed n. 5/2024. Neste sentido, houve mudanças de docentes tanto nas EMEIs, como nas escolas de Ensino Fundamental.

Por isso, a docente que seria observada inicialmente pediu remanejamento para a escola de Ensino Fundamental. Neste sentido, foi escolhida outra escola para ser realizada a

observação, com uma docente que já estava trabalhando com as crianças pequenas desde o início do ano. Conseguimos por meio da Secretaria de Educação a informação em qual EMEI não havia ocorrido remanejamento. Entramos em contato com a direção e com a docente, que gentilmente cedeu uma entrevista para a realização desta pesquisa e aceitou que suas aulas fossem observadas. Sendo assim, a pesquisa contou com a entrevista de oito docentes, sendo uma delas a professora, na qual foi realizada a observação da prática docente.

A escolha por professores que trabalham com essa faixa etária deve-se ao fato de ter poucas publicações sobre Educação Física e as crianças da creche, pois de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a Educação Infantil está dividida em creche e pré-escola.

Figura 2. Grupos por faixa etária de acordo com a BNCC



Fonte: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf acesso em: 20 jan. 2024.

O Currículo de Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Campo Grande -MS divide as turmas em grupos (1, 2, 3, 4 e 5), sendo que do Grupo 1 ao Grupo 3 são os bebês e crianças bem pequenas (creche); os Grupos 4 e 5 são as crianças pequenas (a pré-escola) como vemos na figura 3. De acordo com o Referencial Curricular da Rede Municipal de Educação (REME, 2020), cada grupo é um conjunto de crianças reunidas numa convivência e interação diária, movidas por necessidades e interesses que se aproximam em torno dos acontecimentos e atividades que ocorrem no cotidiano institucional.

Figura 3 - Quadro de Grupos Etários do Referencial Curricular da Reme

BNCC	Referencial Curricular da Reme
Bebês (de zero a 1 ano e 6 meses)	GRUPO 1 (4 meses a 2 anos)
Crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses)	GRUPOS 2 (2 a 3 anos) e 3 (3 a 4 anos)
Crianças pequenas (4 anos a 5 anos e 11 meses)	GRUPOS 4 (4 a 5 anos) e 5 (5 a 6 anos)

Fonte: <https://drive.google.com/file/d/12y9gkgKPbhJkWAAjuCMkS0GQyIImWTQb/view> acesso em 20 jan. 2024

Para a seleção dos participantes da pesquisa estabelecemos os seguintes critérios:

- ✓ Ser professor efetivo pelo menos 20h da Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS.
- ✓ Ministrar aulas no Grupo 3.
- ✓ Ter formação inicial ou continuada em Educação Física na Educação Infantil.
- ✓ Assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) (anexo I). Cada professor será identificado com um número, mantendo, assim, o anonimato exigido pelo rigor ético.
- ✓ Ter autorização de um dos docentes para observar e registrar sua prática docente por meio de escrita no diário de campo, fotos e vídeos.
- ✓ Ter assentimento das crianças para observar, registrar por meio de escrita, fotos e vídeos a prática do professor de Educação Física que ministra aulas para o Grupo 3.
- ✓ Obter autorização dos pais ou responsáveis para filmar e fotografar as crianças durante as aulas de Educação Física para o Grupo 3.

Observamos que não utilizamos o Projeto Político Pedagógico e o planejamento da docente, pois nosso objetivo era observar a prática docente, e (im) possibilidades de protagonismo infantil, e não confrontar os documentos com a prática.

A seguir serão apresentados no quadro 2, os dias, horário, locais e situações de como transcorreram as entrevistas, sendo que sempre foi respeitada a vontade do participante em definir onde seria realizada, assim como os horários e dias. Coloquei-me a disposição de deixá-los à vontade para indicar qual seria a melhor forma de transcorrer a gravação da entrevista, assim como, se eles desejassem, poderiam pedir para encerrar a qualquer momento a gravação.

Quadro 2 - Entrevista com os docentes

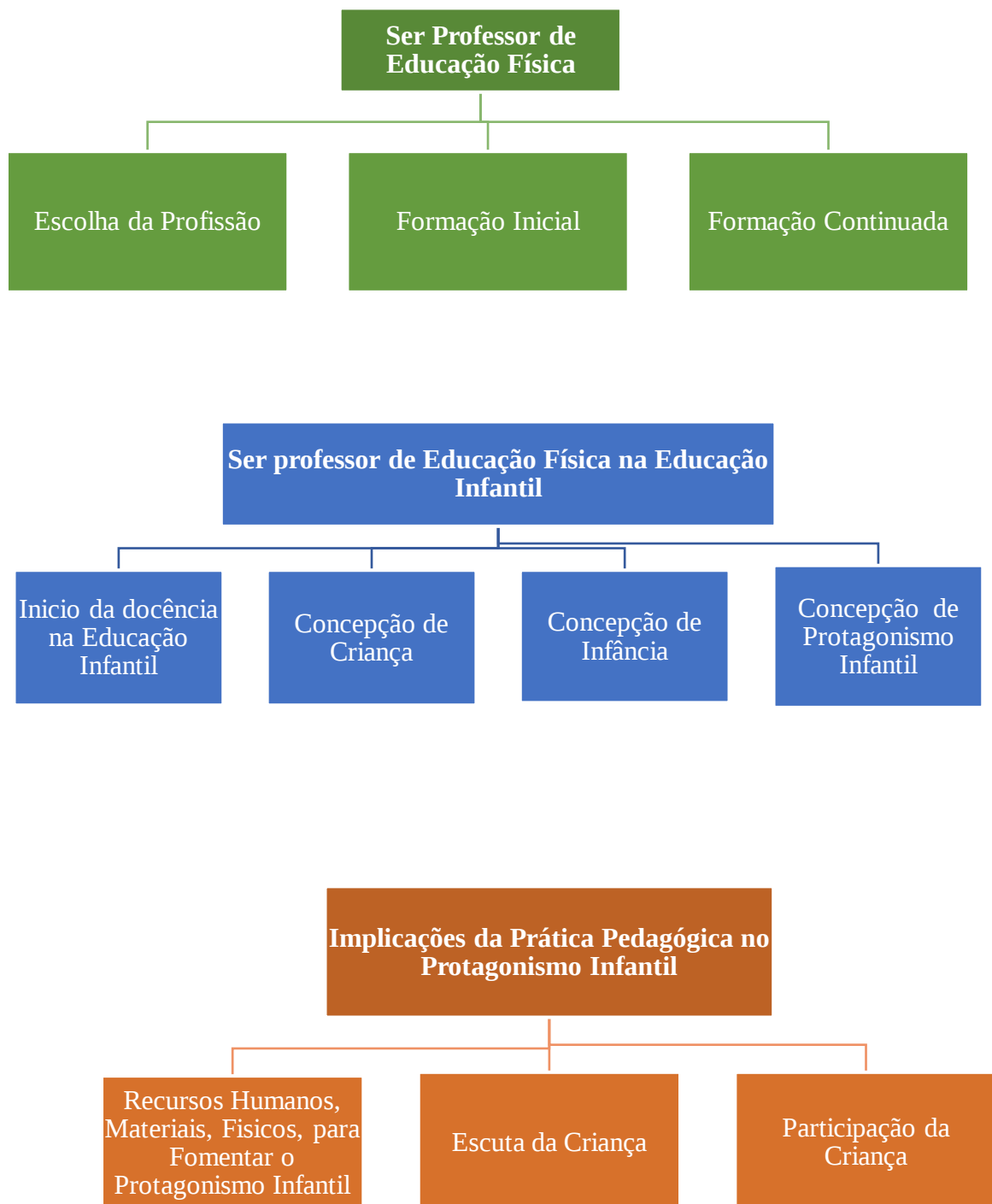
Prof.	Data	Local	situação
P1	03/04/24 16h.	Quadra da EMEI	A entrevista foi agendada com antecedência, foi marcada na hora do planejamento do docente. Ao chegar na EMEI o professor já estava me esperando, tivemos dificuldade para encontrar um local, pois na sala dos professores havia muitas pessoas. Na recepção estavam chamando algumas crianças pela caixa de som, pois já eram 16 horas. Assim, o docente achou melhor a entrevista ocorrer na quadra poliesportiva.
P2	05/04/24 19h.	Casa da docente	A entrevistada optou por ser em sua casa, à noite, pois nos locais nos quais trabalhava, ela não se sentia à vontade para conceder a entrevista. No dia combinado ela me passou a localização, fui até a sua casa, nesta data, estava uma chuva torrencial em Campo Grande, fazendo com que eu chegasse atrasada, pois tive que parar o carro várias vezes para esperar amenizar a chuva, pois quase não conseguia enxergar o caminho. Ao chegar próximo da sua casa eu liguei para a docente, que me informou ter deixado o portão de elevação aberto, e pediu que eu entrasse com o carro, pois a chuva estava muito forte.
P3	06/04/24 13h40	Apartamento da docente	A docente pediu para que a entrevista fosse no seu apartamento, pois a mesma tinha acabado de ganhar bebê, e estava de licença maternidade. A professora afirmou que me ligaria logo que o bebê dormisse, pois assim poderia conceder a entrevista. Após o almoço, a professora me ligou e eu fui ao seu encontro.
P4	24/04/24 13h20	Na sala dos professores da EMEI	A professora aceitou fazer a entrevista no horário do seu planejamento, na EMEI na qual ela trabalhava. A docente me ligou dizendo que chegaria um pouco atrasada, pois deixaria seus filhos na escola, a 13h10 ela chegou, me apresentei. Fomos para a sala dos professores realizar a entrevista, havia mais duas

			professoras, no meio da entrevista a diretora chegou, se apresentou e solicitou a autorização para a pesquisa, eu apresentei a ela. A diretora afirmou que havia feito mestrado na UCDB, me desejou um bom trabalho, e continuei a entrevistar a docente.
P5	11/05/24 15h30	Vídeo chamada	A professora e eu marcamos vários encontros, eu já havia levado o Termo de Livre Esclarecimento, na EMEI, ela já havia assinado, a coordenadora da EMEI havia me entregado. Porém, devido a formação na SEMED e cursos que a docente estava realizando, não consegui marcar um horário presencial. Optei por uma videochamada, ela aceitou, afirmei para a docente que eu gravaria o áudio da conversa, porém não gravaria o vídeo, pois o TCLE que ela havia assinado, não havia informação que a entrevista seria filmada, por isso eu utilizei um notebook para a vídeo chamada e um celular para gravar o áudio da entrevista.
P6	21/05/24 18h30	padaria	A docente marcou a entrevista, depois da sua aula de treinamento, pois além da Educação Física escolar, a docente ministrava aulas de dança, após o horário regular das aulas. A docente escolheu uma padaria perto da escola. Escolhi um local mais reservado, longe dos clientes, onde pôde ser realizada a entrevista.
P7	28/5/24 18h55	academia	A docente escolheu a academia, na qual ela ministrava aulas de natação no período noturno, por estar frio, não havia alunos, ela me ligou e disse que se eu quisesse eu poderia ir à academia, que ela me concederia a entrevista naquele dia, pois estava sozinha no local. Fui ao seu encontro, a docente me levou até uma sala de pilates, onde ocorreu a entrevista.
P8	13/08/24 9h15	EMEI	A docente me concedeu a entrevista no horário do seu planejamento, a EMEI, que tem um amplo espaço externo, a docente escolheu sentar em um espaço de sombra do lado de fora do prédio.

Quadro elaborado pela autora (2024)

Após realizar todas as entrevistas, elas foram transcritas, analisadas e categorizadas, conforme Franco (2008). A seguir trazemos o organograma com três categorias seguido de suas subcategorias que serão analisadas nesta pesquisa:

Figura 4 – Categoria de Análise



Fonte: elaborado pela autora (2024)

Poderemos ver os resultados das análises das entrevistas, no capítulo IV, que traz as falas dos docentes referentes a diferentes assuntos, questionados pela pesquisadora, a fim de responder aos objetivos desta pesquisa.

No Quadro 4, trazemos os dias de visitas na EMEI, para a realização das observações, assim como, alguns fatos, que aconteceram no transcorrer das observações. No entanto, todas as anotações das observações estão descritas em um caderno de campo.

Diante dos critérios de seleção, foi escolhida a professora P8 para realizar a observação, pois além de atender os critérios de seleção, era a única docente que possuía Especialização em Educação Física na Educação Infantil

A professora ministrava aulas para o Grupo 3, todas as terças-feiras das 7h às 9h, da manhã. Sendo assim, a partir do dia 20 de agosto de 2024, iniciou-se a observação da prática pedagógica da docente, as datas anteriores foram utilizadas para eu me apresentar, conhecer e fotografar os diferentes ambientes da EMEI e realizar a entrevista com a docente.

No Quadro 4 constam apenas algumas situações que interferiram na prática da docente observada.

Quadro 4 - Observações da prática docente de uma professora de Educação Física em uma EMEI de Campo Grande-MS

DATA	PESQUISA DE CAMPO
01/08	Reunião de ambientação, apresentação dos novos funcionários, fui apresentada pela diretora (que me apresentou como pesquisadora, descreveu o tema da pesquisa).
02/08	Primeira conversa com a professora de Educação Física, apresentei a pesquisa, perguntei se ela aceitava participar da pesquisa, a docente afirmou que sim, ficamos de nos encontrar na próxima semana para eu detalhar sobre a pesquisa.
06/08	Apresentação da pesquisa e dos objetivos, marquei a entrevista com a mesma. Foram realizadas fotos da instituição e seus diferentes ambientes.
13/08	Realizei a entrevista na EMEI.
20/08	Fui apresentada às crianças, neste primeiro momento me sentei no final da sala, e iniciei as minhas observações. Percebi que as crianças ficaram um pouco agitadas com a minha presença.
22/08	As crianças me viram, mas não se aproximaram, fiquei observando a aula, no pátio durante as atividades, as crianças pouco dirigiam seus olhares para mim, pois estavam interessadas nas atividades.
27/08	Foi a primeira vez que algumas crianças se aproximaram e tentaram algum contato comigo, uma delas me abraçou e me chamou para brincar com elas.

29/08	Senti que tanto a professora, como assistentes e crianças estavam mais habituadas com a minha presença, faziam alguns comentários comigo.
10/09	A professora em alguns momentos me pediu ajuda para segurar a corda para as crianças pularem, e na hora de levá-las para a sala, me pediu que eu ficasse no final da fila e observasse se ninguém iria sair correndo. Senti que eu estava mais integrada ao grupo.
12/09	A professora organizou a turma de uma forma diferente, pediu para eu ajudar na organização da sala, fez duas fileiras, conforme as crianças iam chegando, sentavam em um lugar. Percebi que a cada dia fazia mais parte do grupo.
17/09	Neste dia tinha dentista na escola, as auxiliares de dentistas foram chamar as crianças, a professora falou que só ia uma vez por semana, e se poderia buscá-las mais tarde, as auxiliares aceitaram. A professora continuou sua aula, conforme planejado.
20/09	A professora começou com uma dinâmica diferente, fez um círculo com as cadeiras, eu a ajudei, conforme as crianças iam chegando, iam sentando no círculo. Neste dia tive uma participação maior, pois sugeri uma variante para a brincadeira, eu seria um lobo, e quem eu pegasse, iria sentar. Começamos a brincar e as crianças ficaram muito empolgadas.
24/09	Quando a professora chegou foi avisada para ficar atenta, pois no dia anterior uma criança tentou sair da escola, por esse motivo todos deveriam ficar mais atentos. Principalmente os professores que iriam para as áreas externas da EMEI. No entanto, a docente conduziu sua aula conforme o planejado.
01/10	A docente me pediu algumas sugestões de atividades, pois na semana seguinte seria a comemoração do dia das crianças na EMEI, iria acontecer uma semana de atividades. Sugeri algumas atividades, ela agradeceu pelas sugestões.
04/10	Semana de comemoração do Dia das Crianças, teve desfile, piquenique, muitas brincadeiras.
08/10	Dia de observação e de despedida da pesquisa, agradei à gestão, aos funcionários, à docente e às crianças. Como uma forma de agradecimento, ofereci uma lembrança para cada um dos que direta ou indiretamente participaram da pesquisa.

Quadro elaborado pela autora

As anotações da observação detalhada da prática docente da professora de Educação Física que atua da EMEI pesquisada foram realizadas, juntamente com a transcrição das entrevistas, que fazem parte da discussão de dados, assim como foi descrito situações de protagonismo infantil da prática pedagógica da docente pesquisada.

A análise e os resultados estão expostos no capítulo IV, que teve como um dos objetivos específicos investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs e situações de protagonismo infantil.

Algumas fotos foram transformadas em desenho, para que as crianças e adultos não fossem identificados. Para realizar a edição das fotos, nessa etapa da pesquisa, foi utilizado o programa *InsMind*, que é um editor de fotos com Inteligência Artificial, o site utilizado foi: <https://www.insmind.com/pt-br/workspace/>. Algumas fotos não passaram pelo editor de imagem por não apresentar nenhuma pessoa, ou por causa que, quando passou pelo editor de imagem, desfigurou a situação desejada para mostrar na pesquisa, neste sentido foram utilizadas formas (figuras) para manter o anonimato das pessoas envolvidas.

CAPITULO 4

PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRELAÇANDO SUAS VOZES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Você se pergunta: Por que isso?
Eu te explico, de forma generosa
Prometi isso comigo
Espalhar a ciência, sim, é por isso,
E por ela que eu vivo, por isso compartilho.
Letra e Música: M4kim (2023)

Este capítulo tem por objetivo apresentar e analisar os resultados encontrados. Como afirma a música, pretendemos de forma comprometida com as ciências sociais, com os participantes da pesquisa e com os leitores, compartilhar de forma fidedigna ancorada no referencial teórico os dados da pesquisa, a fim de colaborar com conhecimentos referentes a prática e formação do professor de Educação Física, que atua na Educação Infantil, e possíveis implicações para o protagonismo infantil.

A seguir apresentaremos os resultados do perfil dos participantes da pesquisa, logo após discorreremos os temas: ser professor de Educação Física (escolha da profissão, a formação inicial e continuada); ser professor de Educação Física na Educação Infantil (início da docência na Educação Infantil, concepção de criança, concepção de infância, finalidade da Educação Infantil, concepção de protagonismo infantil, importância da Educação Física na Educação Infantil); e implicações da prática pedagógica para o protagonismo infantil (escuta da criança, participação da criança e recursos humanos, materiais, físicos, para fomentar o protagonismo infantil).

4.1 Perfil sociodemográfico dos professores de Educação Física entrevistados que atuam na Educação Infantil em Campo Grande - MS

A pesquisa identificou o perfil sociodemográfico dos participantes, nos seguintes itens: idade, sexo, formação, vínculo, tempo de docência, trabalho em outros locais.

O Quadro 5 traz a descrição do perfil sociodemográfico dos docentes participantes da pesquisa que ministram aulas de Educação Física na Rede Municipal de Campo Grande - MS.

Quadro 5 - Descrição do perfil sociodemográfico de professores de Educação Física entrevistados da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande - MS

Nome ⁵	Idade	Sexo	Formação	Vínculo	Tempo docência ⁶	Trabalho em outros locais
P1	43	Masc.	Especialização	20h efetivo 20h contrato temporário	7 a 25 anos	Sim, APAE ⁷
P2	43	Fem.	Especialização	20h efetiva 15h contrato temporário	7 a 25 anos	Não
P3	43	Fem.	Especialização	20h efetiva 20h contrato temporário	7 a 25 anos	Escola particular
P4	41	Fem..	Graduação	20h efetiva 20h contrato temporário	7 a 25 anos	Não
P5	33	Fem.	Especialização	20h efetiva 20h contrato temporário	7 a 25 anos	Não
P6	28	Fem.	Graduação	35h contrato temporário	0 a 3 anos	Sim, escola particular
P7	48	Fem.	Especialização	20h efetiva 20h contrato temporário	4 a 6 anos	Academia
P8	34	Fem.	Especialização	20h efetiva	7 a 25 anos	<i>Personal training</i> ⁸

Fonte: elaborado pela autora (2024).

Em relação ao gênero, sete docentes são mulheres e um homem, com média de idade de 39,1 anos. Esses dados vão ao encontro dos achados de Martins e Mello (2019) que ao pesquisar o perfil dos professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil em 10 capitais brasileiras, descreveram que 64% dos sujeitos da pesquisa eram mulheres. De

⁵ Foram utilizados números, no sentido de preservar a identidade dos entrevistados.

⁶ O Tempo de docência foi utilizado a partir da pesquisa de Huberman (1995), que descreveu o ciclo de vida profissional dos professores.

⁷ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

⁸ Essa nomenclatura foi utilizada, pois essa função pode ser exercida tanto em academias, estúdios, residências, parques, entre outros espaços.

acordo com os autores a Educação Infantil ainda é uma etapa da Educação Básica, que tem a predominância feminina, porém, com a inserção da Educação Física na Educação Infantil, esse cenário vem aos poucos mudando, pois cada vez mais os homens estão atuando e permanecendo na Educação Infantil.

Outro fator relevante, é que com a promulgação da LDB 9.394/96, a qual traz no Art. 26 § 3º, que a “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica”. Sendo assim, tanto homens quanto mulheres licenciados em Educação Física estão habilitados para ministrar aulas na Educação Infantil, dependerá da necessidade ou desejo de atuar nesta etapa da Educação Básica.

Em relação à formação, dois docentes são graduados e seis têm especialização. Esses resultados assemelham-se aos encontrados por Both et al (2010), Both et al (2013) Furtado (2014), nos quais a maioria dos professores de Educação Física pesquisados possuíam cursos de pós-graduação, como uma forma de formação continuada, procurando se especializar durante sua vida profissional.

Para Bernardi, Ilha e Krug (2017), ao pesquisar a percepção de professoras de Educação Física em relação aos cursos de pós-graduação *Lato Sensu*, e sobre o processo de formação continuada, descreveram que a especialização contribuiu na maturidade dos docentes, melhorou a prática pedagógica, assim como ampliou o pensar sobre questionar-se e refletir a respeito da sua prática docente.

Como podemos perceber, a formação continuada, mais a prática docente, podem contribuir para um amadurecimento em relação à atuação como professor de Educação Física. De acordo com Tardif (2004), a profissão de professor necessita de atualização constante, fazendo-se necessária uma formação permanente, diversificada e de qualidade que possa trazer um espaço de reflexão sobre sua prática.

No que diz respeito ao vínculo empregatício, sete professores são efetivos 20 horas e uma docente contratada 35 horas, sendo a carga horária dividida entre a rede pública e privada.

A estabilidade no serviço público pode contribuir de forma positiva para o trabalho docente, pois o professor pode ter tranquilidade para desenvolver seu trabalho, ser parte do grupo de professores e da comunidade escolar como um todo, podemos observar estes fatores nos escritos de Rebolo e Charro:

A estabilidade no emprego, garantida pelo concurso público, é um fator importante, na medida em que garante não apenas tranquilidade para realizar o trabalho, não ficando o professor sujeito a mudar de escola todo ano, mas, também, por possibilitar que o professor se sinta membro efetivo do grupo de professores da escola e que não seja discriminado por colegas e diretores. Também se deve considerar a importância da estabilidade para a tranquilidade em relação à manutenção da família (Rebollo e Charro, 2016, p. 12).

Outro fator relevante sobre a estabilidade do professor está relacionado à prática pedagógica e o desempenho dos alunos, pois como afirma Costa, Arraes e Guimarães (2015), a estabilidade dos professores reflete na qualidade do ensino de escolas públicas, pois em sua pesquisa quanto maior a falta de professores com estabilidade, menor o desempenho dos estudantes, resultado este que se traduz no aprendizado dos alunos.

No que concerne ao tempo de docência, foi utilizado Huberman (1995), que descreve seis fases ou ciclos de vida profissional do professor. Quais sejam:

- entrada que corresponde aos três primeiros anos de carreira, que são marcados pelos contatos iniciais, caracterizados pela sobrevivência e pela descoberta;
- estabilização que corresponde ao 4º a 6º ano de trabalho, momento em que ocorre a consolidação das habilidades, maior autonomia nas situações do dia a dia e solidificação das práticas pedagógicas;
- diversificação e experimentação foi estabelecido por Huberman como 7º a 25º ano de trabalho, que é o período em que há uma busca por atualização e melhores expectativas profissionais, mas pode ser marcado também por desapontamentos causados principalmente pelos fracassos e por decepções;
- questionamentos ou redelineamentos que estão entre o 15º e o 25º ano, no entanto, há professores que não passam por essa fase, serenidade e distanciamento afetivo ou a fase do conservadorismo e queixas, que envolve o período de 25º ao 35º de profissão.

De acordo com a divisão do ciclo de vida profissional do docente, definido por Huberman (1995), os achados da pesquisa demonstraram que o tempo de docência de seis professores está entre 7 e 25 anos, que é uma fase de diversificação e experimentação; 1(uma) professora de 0 a 3, no qual podemos inferir que ela está entrando para o mundo do trabalho com suas descobertas e sobrevivência, e uma docente de 4 a 6 anos, que está na fase de estabilização.

No que concerne a outros locais de trabalho, duas docentes ministram aulas em escolas, uma docente em academia, um docente na APAE (Associação dos pais e amigos dos excepcionais) e uma docente como personal training.

Esse resultado vai ao encontro dos achados de Furtado (2014), nos quais os professores de Educação Física, para complementar a renda, trabalhavam em outros locais além da escola pesquisada.

Esse acúmulo de trabalho pode prejudicar na prática docente, assim como aumentar a incidência de doenças físicas e psicológicas, afastando o docente das suas atividades laborais (Codo, Vasques-Menezes, 2002; Esteves, 1999).

Como podemos observar, o perfil sociodemográfico dos docentes foi composto por docentes de ambos os sexos, em diferentes fases na vida profissional, com estabilidade no serviço público e sem estabilidade, graduados e especialistas.

Desta forma, foi composto o grupo de docentes entrevistados a fim de desvelar discordâncias e semelhanças nas falas e práticas pedagógicas dos docentes que atuam na Educação Física na Educação Infantil e as impossibilidades e possibilidades de protagonismo infantil.

A seguir discutiremos a categoria ser professor de Educação Física e as subcategorias (escolha da profissão, formação inicial e formação continuada).

4.2 Ser professor: professor de Educação Física

Muito se tem discutido sobre a profissão de professor na atualidade, pois apesar de ser uma atividade laboral que existe há séculos, muitas mudanças vêm ocorrendo em relação à profissão docente, seja em relação ao *status* de ser professor, sua valorização ou não, os recursos físicos e materiais para realizar sua prática pedagógica, as relações políticas, sociais e culturais que envolvem o fazer deste profissional.

Para Candau (2014), nunca houve tanta inquietude sobre a temática ser professor como ocorre atualmente, pois o magistério já foi uma profissão valorizada apesar das más condições de trabalho e salários baixos, pois tinha sua importância intelectual.

Ser professor na contemporaneidade tem trazido novos desafios para o docente, como lidar com alunos de diferentes contextos sociais, violência na escola, a indisciplina, a falta de participação da família, carga horária excessiva de trabalho, entre outros.

Independentemente de ser professor generalista ou especialista, como o professor de Educação Física, as dificuldades, incertezas, conflitos, mudanças sociais, políticas, culturais e econômicas, afetam os docentes como um todo no seu contexto de trabalho e na sua prática pedagógica.

Para Pimenta e Anastasiou (2004), ser professor é uma atividade complexa, que tem como característica uma prática social carregada de conflitos de valor, e exige do docente uma postura ética e política. As autoras ainda afirmam que:

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidade, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes no contexto escolares e não escolares. É na natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos (Pimenta; Anastasiou, 2004, p.15).

Ser professor tem se tornado cada vez mais uma jornada cheia de interrogações, que muitas vezes, como afirmam Tardif (2004), Pimenta e Anastasiou (2004) e Arroyo (2011) exige reflexões, críticas, mudanças, mas acima de tudo a busca pelo conhecimento, para isso são necessárias formações consistentes, nas quais permeiem a formação humana, problematizando e analisando as situações do cotidiano escolar, utilizando conhecimentos científicos, pedagógicos, didáticos, políticos e sociais.

Shulman (2005c) e Imbernón (2009) afirmam que ser professor é lidar com as incertezas e a imprevisibilidade, por isso é importante uma boa formação de base, para que os docentes consigam realizar suas atividades.

Candau (2014) complementa que ser professor é uma profissão que traz muitos desafios, que além dos conhecimentos pedagógicos requer equilíbrio emocional, para enfrentar conflitos e construir experiências pedagógicas significativas. Candau ainda afirma que:

Certamente ser professor hoje supõe assumir um processo de desnaturalização da profissão docente, do “ofício de professor” e ressignificar saberes, práticas, atitudes e compromissos cotidianos orientados à promoção de uma educação de qualidade social para todos. A crise da escola, na nossa perspectiva, é radical. Não se trata simplesmente de introduzir modificações cosméticas na sua dinâmica cotidiana. É a própria concepção da educação escolar que está em questão para que possa responder aos desafios da contemporaneidade (Candau, 2014, p. 41).

Cada vez mais ser professor tem-se tornado um desafio, como afirma Esteves (1999), o docente vem sendo criticado e questionado sobre suas ações, o que resulta muitas vezes em desprestígio social, como pode verificar:

As transformações sociais aceleradas têm provocado a ruptura de qualquer sombra de consenso. As exigências da sociedade sobre o professor têm-se diversificado ante a presença simultânea de diferentes modelos educacionais, que envolvem diferentes concepções da educação, do homem e da mesma sociedade que, com essa educação, pretende-se construir. Se, em algum momento, a submissão social constituiu uma sólida barreira para se educar, sem problemas excessivos, a diversidade de exigências de nossas sociedades ocidentais, pluralistas, multiculturais e multilíngues a tem feito quebrar-se em pedaços. Seja qual for o modelo que eleja, o professor atual vai-se deparar com a contestação dos que pensam a educação sob outras perspectivas. Mas ainda tem mais. Nossos sistemas de ensino empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores; sem, no entanto, conseguir – como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis – estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. A sociedade e a administração do ensino acusam os professores de constituir um obstáculo ante qualquer tentativa de renovação. Os professores, por sua vez acusam a sociedade e a administração do ensino de promover reformas burocráticas, sem na prática dotá-los das condições materiais e de trabalho necessárias para uma autêntica melhora de sua atuação cotidiana no ensino (Esteves, 1999, p. 21-22)

Como podemos observar há uma dificuldade real em definir o que é ser professor na atualidade, seja generalista ou especialista, no caso desta pesquisa, professor de Educação Física encontrará na sua vida profissional alguns desafios como: ter uma formação sólida de base, estar sempre se atualizando por meio de formações continuadas, estar atento às mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais, que ocorrem no seu contexto social e de trabalho, ter uma visão crítica e reflexiva sobre suas ações pedagógicas, estar preparado para lidar com o ser humano na sua complexidade, pois como afirmam Tardif e Lessard (2004), a profissão de professor consiste numa atividade de relações humanas, que lidamos com o outro, para isso temos que estar continuamente procurando estudar, questionar, refletir, sobre os nossos diferentes saberes. Para tanto, questionamos: quem escolhe ser professor na atualidade?

De acordo com Tartuce, Nunes e Almeida (2010), a procura pela profissão docente entre os jovens tem diminuído cada vez mais, assim como existe uma mudança de perfil do público que busca a docência como profissão.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2022), descreveu os resultados do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

(ENADE) referente à 2021, traçou o perfil das pessoas que buscaram os cursos de licenciatura no Brasil. Os 305.243 estudantes que responderam ao questionário apresentaram as seguintes características: 67,5% tinham mais de 24 anos, 64% eram mulheres, 50% se declaram pardos ou pretos, 61% eram solteiros, 75% dos pais não tinham nenhuma graduação. No que concerne à renda por família, 65% responderam receber até 3 salários mínimos, sendo 29% até um 1,5 salário e 36% de 1,5 a 3 salários mínimos; em relação a horas de trabalho semanal, 30% responderam não exercer nenhuma função laboral, 70% exercem alguma atividade de trabalho, sendo 39% mais de 40 horas, 13% de 21 a 39 horas semanais, outras situações 18%.

Esses resultados vão ao encontro da pesquisa realizada por Gatti (2010), ao afirmar que as pessoas que buscam a licenciatura no Brasil têm por características serem jovens e adultos com menor condição econômica. Em relação ao gênero, a maioria é do sexo feminino, muitos desses acadêmicos demoraram mais tempo para ingressar na faculdade, parte dos pesquisados afirmaram que escolheram o curso de pedagogia por ser mais fácil de passar no processo seletivo, e os pais tem menos tempo de escolaridade.

Se essas são as características de quem decide pela licenciatura, quais os motivos que levam essas pessoas a buscarem a profissão de professor?

Locatelli e Locatelli (2017) afirmam que mesmo com todas as mudanças que vem ocorrendo na educação, da desvalorização do papel social do docente, da complexidade do trabalho do professor, ainda é uma profissão atrativa para os jovens e adultos da classe trabalhadora, pois permite a inserção rápida no mundo do trabalho, e que muitas vezes o acadêmico durante a formação inicial já consegue emprego como docente.

A escolha da profissão segundo Furtado (2014) requer tempo, conhecimento e vontade, porém, muitas vezes passa por um processo de insegurança e incertezas, pois é algo que implicará na identidade do sujeito, na sua renda, na sua forma de pensar e agir. Borges (2001) complementa que tantos os fatores extrínsecos (carreira, renda, status social), como fatores intrínsecos que são subjetivos (desejo, prazer, vontade) contribuirão para o momento da escolha da profissão.

A profissão de professor tem se mostrado pouco atrativa, Tartuce, Nunes e Almeida (2010); Martins Neto e Pereira (2021) afirmam que os jovens têm cada vez menos escolhido como primeira opção os cursos de licenciatura, pois acham a remuneração baixa, falta

condições de trabalho, sobrecarga de serviço, desvalorização profissional e ausência de reconhecimento da sociedade pela profissão.

Os jovens que optam pela profissão docente segundo Tartuce, Nunes e Almeida (2010) relataram que em relação aos fatores intrínsecos pela escolha da docência foram: possibilidade de ensinar, interesse por uma área específica do conhecimento, admiração pela profissão, possibilidade de formar e influenciar gerações e possibilidade de trabalhar com criança; em relação aos fatores de ordem pessoal foram: relações interpessoais, formar gerações, realização pessoal, identificação pessoal (prazer, amor); e por último os fatores extrínsecos: oportunidade no mundo do trabalho, influência familiar e influência dos professores.

Estes resultados se assemelham aos encontrados por Silva, Ribeiro e Malta (2018) que verificaram que os fatores intrínsecos relatados pelos sujeitos da pesquisa tiveram origem na vontade, desejo, gosto pela profissão de professor. Em relação aos fatores extrínsecos, obter um diploma, pressões e recompensas para adentrar ao mundo do trabalho.

Como vimos, a escolha de uma profissão passa por diversas questões como: gostar, ser reconhecido socialmente, remuneração, pressões sociais, ter um diploma, entrar no mundo do trabalho, entre outros.

No entanto, qual seria o motivo que leva um jovem ou adulto a escolher uma licenciatura em Educação Física? Traremos a seguir os relatos dos docentes que participaram desta pesquisa, que relevaram alguns dos motivos que os fizeram optar pela licenciatura em Educação Física.

4.2.1 Escolha da Profissão: Professor de Educação Física

Escolher uma profissão, não é algo simples e nem fácil, pois envolve vários fatores como vimos anteriormente, contudo, escolher a licenciatura em Educação Física muitas vezes é visto com algumas ressalvas, pois durante muito tempo foi uma licenciatura com formação eminentemente prática.

Outro fator é a aceitação social (amigos, colegas, parentes, pais), pois como afirma Figueiredo (2008), muitos pais optam por práticas corporais para os filhos quando esses são crianças e adolescentes, no entanto, quando seus filhos decidem pela graduação em Educação Física, as reações dos familiares podem ser de insatisfação com a escolha, pois

acham uma carreira sem prestígio social, pouco valorizada, e às vezes até preconceituosa entre o trabalho com o corpo *versus* o trabalho de natureza mais acadêmica e teórica. Por outro lado, algumas famílias veem as profissões mais tradicionais como as licenciaturas como uma forma de estabilidade e maior chance de adentrar no mundo do trabalho e, assim, conquistando a independência financeira.

Para Antunes e Plaszewski (2018), escolher a profissão docente requer desejos e intenções que construímos ao longo da vida, que acontece mesmo antes da formação inicial, como podemos observar a seguir:

A vida do ser humano revela-se e é revelada no dia a dia, alicerçada em cada motivo pessoal e em metas desejadas, com objetivos de vida que podem ser alcançados ou não. É constituída de significados que se estabelecem na internalização, a partir das inter-relações: das intra e inter-relações, desde o início da vida social.

Enfatiza-se que toda a caminhada profissional docente começa a se estabelecer muito antes dos referenciais acadêmicos apreendidos na formação inicial. Ou, ainda, na academia, a vontade de *Ser Professor* vai se configurando a partir dos desejos constituídos nas relações familiares e afetivas, nas possibilidades de ser um educador, conforme citado acima. Ou seja, anteriormente à formação específica para a profissão, para cada atuação de nível de ensino, cada professor se constitui na individualidade de vivências socioculturais, especialmente dentro do ambiente educativo de sua vivência e ação pessoal (Antunes; Plaszewski, 2018, p.31).

O desejo de ser professor de Educação Física relatados pelos professores P1, P2 e P3, foi construído a partir da vivência com outros profissionais da área, assim como assumindo responsabilidades de docente desde muito cedo, como descrito a seguir:

P1 - Na época foi em 2000 ou 1999 é... eu sou professor de capoeira e na época o CREF⁹, estava tentando controlar a capoeira, então foi um conselho do meu mestre de capoeira, aí eu fui mais por causa da capoeira a princípio fazer o curso de Educação Física.

P2 -Porque sempre foi minha paixão, eu sempre fui atleta, eu comecei dando aula de natação, para bebê e criança pequena, desde os quatorze anos, eu nadava e dava aula ajudando o professor.

P3 - Foi por amor mesmo, eu comecei a dar aula com quatorze anos no balé.

Os relatos dos professores, demonstram que mesmo antes da formação inicial como docentes, eles já trabalhavam como professores ensinando práticas de esportes, que eles

⁹ Conselho Regional de Educação Física

vivenciaram durante a infância e a adolescência. No entanto, esses professores tinham apenas o conhecimento prático, das modalidades esportivas que os mesmos praticavam.

Esses resultados se assemelham aos encontrados por Figueiredo (2004), que ao questionar os motivos que levaram os acadêmicos a optarem pela Educação Física, parte dos entrevistados afirmaram que já atuavam sem formação específica, apenas com os conhecimentos das atividades corporais construídas antecipadamente à formação e incorporadas por esses alunos, principalmente, no que se refere à construção de uma concepção de Educação Física.

Esses profissionais começaram a ministrar aulas tão cedo, devido à própria concepção de Educação Física que durante muitos anos, teve currículos eminentemente com disciplinas voltadas para as práticas esportivas, Roldão (2007) afirma que:

A atividade de ensinar - como sucedeu com outras atividades profissionais - praticou-se muito antes de sobre ela se produzir conhecimento sistematizado. Estas profissões transportam por isso uma inevitável “praticidade” que, a não ser questionada/teorizada, jamais transformaria a atividade em ação profissional e mantê-la-ia prisioneira de rotinas não questionadas e incapazes de responder a realidade. Todavia a progressiva teorização da ação, neste como noutros domínios, foi gerando, por sua vez, novos corpos de conhecimento, que passam a alimentar - e a transformar - a forma de agir dos profissionais em causa (Roldão, 2007, p.97).

A Educação Física, assim como afirma a autora, durante muitos anos predominou apenas a prática, priorizavam os que “sabiam fazer”, os que tinham “habilidades”, no entanto, a inserção das disciplinas nas áreas das ciências sociais passou a questionar os professores de Educação Física, que valorizavam apenas os conhecimentos práticos, e desvalorizavam as questões sociais, culturais, políticas, econômicas, nas quais os alunos estavam inseridos.

Por isso alguns alunos mais “habilidosos”, que se destacavam nas atividades que praticavam, passavam a ajudar os professores de Educação Física, muitas vezes assumindo a responsabilidade de ensinar os iniciantes. Percebemos que além de uma mão de obra barata, esse “aluno-professor”, tem apenas o conhecimento prático. Para Almeida e Fensterfeifer (2008 p. 22) “Educação Física voltada somente para a “prática” de atividades esportivas, em que não havia uma discussão, nem “teoria”, um imaginário de que “quem sabe fazer também sabe ensinar”.

Essa visão começa a ser questionada a partir de 1980, quando profissionais da Educação Física passam a buscar conhecimentos nas áreas das ciências sociais, buscando

uma formação mais ampla, visando um ser biopsicossocial, e não ficar reduzido apenas a conhecimentos técnicos e esportivistas.

Contudo, como afirma Schön (1987), esta forma de ministrar aulas é apenas uma prática que se repete, falta conhecimento para uma reflexão analítica, que tem como arcabouço a práxis, que o leve a uma reflexão do todo no processo na ação educativa antes, durante e depois do trabalho realizado.

Outro fator relacionado a escolha pela Licenciatura em Educação Física, foram as vivências na infância e adolescência com atividades físicas e esportivas, que marcaram a vida desses docentes, fazendo com que optassem por essa profissão.

Para Borges (2001), os fatores externos, que vivenciamos, quando vinculados a fatores subjetivos, contribuirão para as nossas escolhas. No entanto, algumas pessoas terão mais dificuldades e incertezas ao escolher a profissão, para outras pessoas será um processo fácil, pois coincide com suas experiências e desejos de ampliar seus conhecimentos vivenciados em diferentes etapas da vida.

Almeida e Fensterseifer (2007) discorrem que a escolha de uma profissão passa por vários processos durante a nossa existência, pois somos sujeitos histórico-culturais e, a partir das nossas vivências, interesses e intenções, e interesses e intenções de outros, associados a fatores externos e internos, são decisivos no momento da escolha da profissão. Podemos observar que os professores, (P4), (P5) (P6) e (P8) narraram que um dos motivos para a escolha da profissão foram as vivências com as atividades físicas realizadas na infância e na adolescência.

P4 - Ah! Porque eu sempre gostei de esporte desde criança, fui criada no meio fazendo atividade física, participando de eventos esportivos. Como eu cresci neste meio, eu optei por educação física por amor ao esporte mesmo.

P 5 - Eu sempre gostei de educação física, eu sempre quis fazer o curso.

P6 - É, eu sempre gostei de esporte, tudo relacionada ao movimento, gestos, eu acho que o esporte e a educação física contribui muito para a formação... então quando eu cresci, eu continuei gostando muito aí eu optei por essa área.

P8 - Eu vim de um histórico de atleta, eu praticava handebol na escola, e foi isso que me atraiu para a Educação Física.

Nas falas das professoras, percebemos que elas tiveram uma boa relação com as práticas esportivas e físicas, tendo oportunidades e boas vivências durante a infância e

adolescência de realizar atividades que lhes causaram satisfação, e uma visão positiva em relação à Educação Física.

Os motivos relatados pelas docentes entrevistadas, vai ao encontro da pesquisa realizada por Rocha e Paixão (2018), que descreveu que os professores de Educação Física que participaram de sua pesquisa, afirmaram que o motivo da escolha do curso foi o envolvimento com modalidades esportivas ao longo da infância e da adolescência.

Os resultados encontrados por Razeira et al (2014) para a escolha do curso de licenciatura em Educação Física foram: “gosto pelo esporte”, “interesse, identificação, afinidade pela área, campo de atuação amplo”, “ser professor” e “influência do professor (bom ou ruim)”. Para os autores, a escolha ainda está muito ligada ao esporte, este motivo tem relação com o trabalho realizado nas escolas, que ainda priorizam um currículo fortemente composto de atividades relacionadas aos esportes.

Furtado (2014), em sua pesquisa, identificou que os motivos que levaram os professores de Educação Física a escolherem a profissão foram o envolvimento com a prática de atividades físicas. No entanto, a entrada na faculdade, para alguns professores, representou um sentimento de decepção, pois, devido à sua concepção, o curso deveria ser eminentemente de práticas esportivas; para outros professores, foi um processo de realização, de encantamento e de boas relações interpessoais. A formação inicial contribuiu de forma significativa para a inserção no mundo do trabalho, além de um crescimento pessoal.

Por fim, a professora (P7) discorre que sua escolha estava vinculada à necessidade de adentrar ao mundo do trabalho, pois ao tornar-se esposa e dona de casa, ficou afastada das atividades laborais formais, no entanto, ao se separar viu a necessidade de retornar ao mundo do trabalho, e viu na licenciatura em Educação Física uma opção na qual havia várias possibilidades de atuar.

P7 - Na verdade eu costumo dizer que a Educação Física me escolheu, foi uma época que eu estava com uma certa dificuldade, eu estava me separando, precisava de uma formação superior, precisava do nível superior para voltar para o mercado de trabalho, e foi tudo muito rápido e de repente eu escolhi Educação Física.

Contudo, é importante ressaltar que nem todos os professores que escolhem a profissão de Educação Física se deve às experiências com modalidades esportivas. Figueiredo (2008) afirma que não podemos nos limitar a acreditar que os profissionais de

Educação Física escolhem o curso simplesmente por causa da prática esportiva, isto seria cair no reducionismo, pois existem outros fatores além do esporte que fazem com que um sujeito queira cursar a graduação em Educação Física.

O mundo do trabalho para profissionais de Educação Física vem ampliando cada vez mais. Segundo Nascimento (2000), o profissional formado em Educação Física tem um campo vasto de atuação, tanto em ambientes escolares como não escolares e, obrigatoriamente, para atuar esses profissionais precisam passar por uma graduação.

Como vimos, a motivação para a escolha da graduação em Educação Física, pelos professores desta pesquisa, está relacionada a trabalhar na área mesmo antes da formação inicial, as vivências na infância e adolescência com modalidades esportivas e a necessidade de adentrar ao mundo do trabalho.

No entanto, devido à necessidade crescente de profissionais de Educação Física em diferentes áreas de atuação tanto escolares, como não escolares, faz com que cada vez mais se questione a formação destes profissionais. Neste sentido, descreveremos como os participantes desta pesquisa relataram que a formação inicial os preparou para atuar na Educação Infantil, pois a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Lei n. 9.394/96, a Educação Infantil passou a fazer parte da Educação Básica. Sendo a Educação Física obrigatória em toda a Educação Básica, esta etapa da Educação passa a ser mais um campo de atuação para estes profissionais.

4.2.2 Formação inicial do professor de Educação Física: conhecimentos sobre a Educação Infantil

Durante muito tempo escolher a licenciatura em Educação Física estava pautada em ser um técnico, treinador, um professor que ensinava os movimentos de forma correta e disciplinadora. A escolha da profissão se dava muitas vezes para obter um diploma para continuar atuando com a modalidade esportiva que o acadêmico já dominava.

Azevedo e Malina (2004) afirmam que, durante muitos anos, a formação de professor de Educação Física tinha como predominância um currículo com disciplinas práticas, com enfoque técnico e biológico. Betti (1991) descreve que o período de implantação dos cursos de Educação Física tinha como foco a “prática educativa”. No entanto, este cenário começa

a mudar em 1945, com o Decreto – Lei 8.270/45, quando os cursos de licenciatura em Educação Física passaram a ter a duração de três anos.

Com a licenciatura de três anos, ocorreram algumas alterações no currículo de formação de professores de Educação Física, Souza Neto *et al* (2004) afirmam que com a Lei 8.270/45 foram acrescentadas à carga horária do curso, 1/8 de disciplinas voltadas à formação pedagógica, que tinha como objetivo formar o professor para atuar nas escolas, compreendendo o ser humano como um ser biopsicossocial, no entanto, na formação ainda predominavam as disciplinas de cunho biológico e práticas esportivas.

A partir da década de 1980 ampliam as discussões e críticas sobre a formação eminentemente técnica dos cursos de licenciatura em Educação Física, isso ocorre devido à inserção dos cursos de pós-graduação, e professores formadores que foram fazer seus mestrados e doutorados na área das ciências sociais, tendo como subáreas a Filosofia, a Sociologia, a Antropologia, dentre outras.

Darido (2003) afirma que neste interim houve severas críticas à formação de professores de Educação Física fundamentada em um currículo tradicional-esportivo, na dicotomia teoria x prática, formação aligeirada e acrítica dos acadêmicos. Darido complementa que tais críticas geraram um movimento a favor de um currículo científico que valorizasse as disciplinas da área das ciências humanas (história da Educação, Filosofia, etc.), que desse suporte ao acadêmico para ampliar e adquirir conhecimentos e que esses conhecimentos auxiliassem na formação de sujeitos críticos, capazes de contribuir para a transformação social, cultural, política e, inclusive, na sua prática pedagógica.

Com as mudanças envolvendo a Educação e, conseqüentemente, a Educação Física, devido à promulgação da Constituição de 1988, e logo após uma comissão formada para conceber a Lei de Diretrizes e Base da Educação, a qual foi publicada do ano de 1996, que trazia a Educação Infantil como parte da Educação Básica, como consequência, ocorreram melhorias e aumento de políticas, estudos e pesquisas voltadas à infância, os cursos de nível superior que atendiam a Educação Infantil, tiveram que ser revistos, para atender essa etapa da Educação Básica.

A Educação Física também passa a atender a Educação Infantil, no entanto, são feitas críticas contundentes em relação à formação destes profissionais, como afirma Sayão (1999):

Essas novidades abriram um certo campo de trabalho aos profissionais da Educação Física que, apesar da precária formação dos cursos de licenciatura, quanto ao trabalho com crianças pequenas, em face do novo mercado de trabalho

emergente, aprendiam o fazer-pedagógico por intermédio de suas próprias práticas (Sayão, 1999, p. 226).

A formação inicial em Educação Física, segundo Betti e Betti (1996), muitas vezes prioriza um modelo de formação de currículo tradicional que enfatiza as disciplinas práticas. Tal formação deixa a desejar no que diz respeito a uma formação crítica, que prepare o docente para atuar em todas as etapas da Educação Básica, que o professor de Educação Física consiga fazer uma reflexão sobre suas ações pedagógicas, levando em consideração o contexto, no qual o docente e os discentes estavam inseridos.

No caso da Educação Infantil, que o professor tenha conhecimentos sobre essa etapa da Educação Básica, em relação a diferentes aspectos, tais como: legislação; etapas do desenvolvimento; aspectos culturais, sociais e políticos; disciplinas voltadas às questões lúdicas e recreativas; disciplinas das ciências sociais (filosofia, sociologia, antropologia); práticas pedagógicas para atuar com crianças de zero a cinco anos; entre outras.

Todo esse repertório poderia contribuir para uma formação inicial, que desse subsídios para o professor de Educação Física atuar na Educação Infantil, pois se percebe nas falas de alguns docentes entrevistados, que os mesmos tiveram poucas disciplinas que discutissem a Educação Infantil.

P1 - Esse foi o lado crítico, minha grade é bem antiga, de 2000 a 2004. Na grade mais antiga não tiveram muitas, vi em didática brevemente, quando falava em Educação Infantil, era em didática, mas eu não me recordo de ter uma disciplina voltada para Educação Infantil.

P3 - Eu me lembro de recreação onde trabalhou bastante, onde tinha jogos e brincadeiras, tinham vários módulos, ludicidade, psicomotricidade... eu acho que se a gente não fosse atrás de curso, seminários, só a graduação da faculdade foi muito pouco.

P4 - Matéria mesmo não, específica, não. Tinha recreação, jogos, mas específico não.

P6 - Teve, mas não muita, é mais esporte mesmo, mesmo na licenciatura, mas quando eu lembro de faculdade, eu lembro de treinamento, de vôlei, de natação, de parte de didática.

P7 - Na licenciatura quando eu entrei no estágio na Educação Infantil.

P8 - Não, era sempre voltada para o fundamental, para a Educação Infantil não, ou eu não me lembro.

Para os docentes poucas disciplinas abordaram a Educação Infantil, e quando era ministrado o assunto, estava relacionado às atividades práticas, como recreação, aprendizagem motora, estágio e didática.

Percebemos que os docentes não mencionaram um aporte teórico crítico, como sociologia (infância), filosofia, políticas públicas, entre outras, que poderiam contribuir para uma reflexão crítica sobre esta etapa da Educação Básica.

Para Rinaldi (2008), quando uma formação se baseia em paradigmas técnico-instrumentais, faz com que os futuros docentes tenham dificuldades em ensinar os componentes curriculares da sua área de uma forma crítica:

Em consequência, o professor não perde apenas o controle sobre o seu próprio trabalho, mas também os meios para buscar romper com o sistema vigente rumo a uma prática transformadora. Um dos fatores que provoca esta situação é a presença da racionalidade técnica na educação em todos os seus níveis de ensino, inclusive no ensino superior. Dessa forma, a maioria dos cursos de formação de professores tem contribuído para a perpetuação das relações sociais ora encontradas e tem preparado professores para uma prática reprodutivista e não transformadora (Rinaldi, 2008, p.192).

Para romper com os paradigmas de uma formação técnica, é importante que se discuta sobre os currículos de formação inicial do professor de Educação Física. Para Ayoub (2001), a formação inicial em Educação Física, por meio do seu currículo, tem desconsiderado as especificidades da Educação Infantil e as singularidades das crianças de zero a cinco anos. Esses fatores têm dificultado a prática docente deste profissional, quando vai atuar nessa etapa da Educação Básica.

Martins, Tostes e Mello (2018), ao pesquisar as ementas e bibliografias de 14 cursos de Educação Física de universidades públicas do país, verificaram que as concepções de infância e de organização do trabalho pedagógico presentes nas ementas e bibliografias divergiam dos pressupostos preconizados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e pela Base Nacional Curricular Comum. Os documentos apresentavam uma predominância de disciplinas de cunho biologicista/universal de desenvolvimento infantil, amparada por autores da Psicologia do Desenvolvimento e do Comportamento Motor.

Para Sacristán (2013), os conteúdos que serão aceitos ou não na construção do currículo podem contribuir para a formação do cidadão, isto implicará nas decisões tomadas,

que afetaram os sujeitos nos seus direitos, interesses, conhecimentos, responsabilidades e avaliação.

Quando deixamos de oferecer conhecimentos na formação inicial para os professores de Educação Física, sobre a Educação Infantil, estamos comprometendo os conhecimentos dos docentes, referentes à criança e à infância, ao mesmo tempo amputando esse profissional de práticas pedagógicas que tenham sentido e significado para a criança. Deixando de formar um profissional crítico em relação a sua prática docente, fazendo com que esse seja um reproduzidor de ações pedagógicas.

Para Rinaldi (2008), a formação do professor de Educação Física, baseada na racionalidade técnica, faz com que estes sejam expropriados de saberes necessários para uma prática reflexiva, gerando profissionais reprodutores do sistema, nos quais não são instigados à reflexão de suas ações pedagógicas.

Tendo esse profissional pouco contato com a Educação Infantil durante a formação inicial, o mesmo provavelmente sentirá dificuldade em trabalhar com essa etapa da Educação Básica, ou mesmo reproduzirá ações e atividades pedagógicas, as quais não condizem com essa faixa etária. Quando acontece o inverso, o professor de Educação Física se sente preparado para atuar com as crianças pequenas, como podemos observar nas falas das docentes:

P2 - Várias, quase todas, introdução ao ritmo, educação física adaptada, aprendizagem motora e desenvolvimento infantil, era muito embasado ali, pelo menos na Federal onde eu fiz, e o professor era excelente, o professor Fernando e a base que eu tive ali foi e é o que eu trabalho até hoje, o que ele trabalhou com a gente.

P5 - Educação Física na Educação Infantil que foi ministrada pelo professor Fernando, da Universidade Federal, nós tínhamos aula em sala na parte da teoria e ele gostava de levar bastante a gente para a prática, nós fizemos bastante visita de campo nos CEINF's na época, então a gente visitava algumas unidades, a gente desenvolvia algumas atividades com as crianças na época, alguns projetos que ele propunha, então a gente teve algumas experiências.

No relato das professoras P2 e P5, percebemos que um professor na formação inicial fez a diferença sobre o conhecimento em relação à Educação Física na Educação Infantil, foi proporcionado tanto conhecimentos teóricos como práticos em relação essa etapa da Educação Básica, fazendo com que essas profissionais utilizassem esses conhecimentos no seu fazer pedagógico.

Para Pochmann e Neuenfeldt (2015), quando a formação inicial de Educação Física oferece uma gama de conhecimentos ligados à Educação Infantil, esses profissionais se sentem capazes de aplicar seus conhecimentos e as experiências vivenciados na formação inicial. Para tanto, é relevante uma formação que não vise apenas técnicas desportivas, mas conhecimentos referentes à criança como sujeito cognitivo, afetivo, social e psicomotor.

A professora P5 relatou a prática pedagógica nos CEINF's, enquanto ainda era acadêmica, e que essas atividades colaboraram nos seus conhecimentos e experiências com a Educação Infantil

Nóvoa (2009) afirma que quando a formação está pautada na profissão, com práticas articuladas aos conteúdos científicos, pedagógicos e técnicos, práticas essas ancoradas na própria prática do docente, pode fazer com que o acadêmico construa conhecimentos baseados em casos concretos, tendo, assim, que mobilizar conhecimentos teóricos, dando origem à construção de um conhecimento profissional.

Barbosa (2006) afirma que para que se tenha profissionais que queiram atuar na Educação infantil, são necessários conhecimentos teóricos e práticos específicos para atuar na Educação Infantil:

Para estes é imprescindível que sejam propostos para discussão e reflexão, durante o processo de formação, o possível delineamento da identidade profissional, a reelaboração ativa de suas representações e a apropriação e a criação de conhecimentos específicos desse campo de ação e teorização. Neste sentido, os cursos de graduação e pós-graduação devem servir também como um locus de profissionalização, favorecendo a troca de experiências entre os profissionais que atuam ou atuarão nesse nível de ensino (Barbosa, 2006, p.88).

Martins et al (2016) ao analisarem as experiências formativas de 12 licenciandos em Educação Física, empreendidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/EF), verificaram que os acadêmicos conseguiram durante as experiências práticas aliadas à teoria sobre a Educação Infantil, reconfigurar as concepções sobre a infância e sobre o sujeito criança, implicando no aprender a aprender, conseguindo refletir, analisar e tomar consciência sobre o que eles aprenderam, assim como, substituir velhas verdades sobre esta etapa da Educação Básica.

Necessitamos, assim, de uma formação inicial que propicie conhecimentos teóricos e práticos sobre a criança e a infância, visando formar profissional capaz de atuar em toda a Educação Básica, no caso desta pesquisa na Educação Infantil, que compreenda a criança como sujeito de direitos, tanto cultural, social, quanto psicomotor, que tem necessidades e

conhecimentos. A criança não é uma folha em branco, nessa etapa da Educação Básica, pois, entende-se que ela tem suas especificidades, que devem ser consideradas durante a prática pedagógica, e que essa tenha sentido e significado para a criança, e não seja uma mera repetição de movimentos. Para isso, é urgente uma formação que prepare esse profissional para refletir, analisar e avaliar sua prática e ações com as crianças pequenas.

No entanto, alguns professores percebendo pouco conhecimento referente à Educação Infantil, durante a formação inicial em Educação Física, recorrem à formação continuada, para ampliar seus saberes sobre esta etapa da Educação Básica, como veremos a seguir.

4.2.3 Formação Continuada: buscando novos conhecimentos

O final da formação inicial não significa o final dos estudos, pelo contrário, é o início da entrada no mundo do trabalho, no qual o professor encontrará várias dificuldades no dia a dia, surgindo a necessidade ou vontade de conhecer e resolver problemas relacionados às práticas docentes, fazendo com que muitas vezes o docente busque novos conhecimentos em diferentes tipos de fontes: livros, meios de comunicação digital, especializações, cursos de curta e longa duração, palestras, entre outros. A fim de ampliar conhecimentos sobre a Educação Física, nos seus diferentes contextos de atuação, nesta pesquisa em especial sobre a Educação Infantil.

Para Roldão (2017), as atualizações que os profissionais da Educação fazem durante o decorrer da sua profissionalização são consideradas formação continuada, que é muitas vezes gerada pela própria necessidade do sujeito durante o seu fazer pedagógico. Contudo, com as mudanças na Educação, com os direitos de todos terem acesso à escola, o fomento de importantes contribuições de diferentes pesquisas, tem exigido cada vez mais do docente formação continuada, contribuindo para um processo de desenvolvimento profissional.

Para Gatti (2008), o grande número de diferentes tipos de formação, se deu devido às mudanças e necessidades da sociedade contemporânea, os desafios dos currículos e do ensino, as dificuldades do cotidiano do docente, diferentes características sociais, culturais, econômicas dos discentes. Todos esses fatores associados aos avanços tecnológicos e às mudanças no mundo do trabalho, geraram a necessidade da formação continuada.

Percebemos que cada vez mais os docentes vêm buscando conhecimentos por meio da formação continuada, por diferentes motivos, tais como: atualizar os conhecimentos, ter aprofundamento (conhecimento) sobre um assunto específico, ter avanços no plano de carreira do magistério, entre outros.

Dourado (2015) descreve a formação continuada como a oferta de diferentes formas de cursos, que devem agregar saberes, gerar reflexão e crítica sobre as práticas e a construção de uma identidade profissional, enfim que contribuam na formação do sujeito:

A formação continuada deve se dar pela oferta de atividades formativas diversas incluindo atividades e cursos de atualização e extensão, cursos de aperfeiçoamento, cursos de especialização, cursos de mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades. A formação continuada deve se efetivar por meio de projeto formativo que tenha por eixo a reflexão crítica sobre as práticas e o exercício profissional e a construção identitária do profissional do magistério (Dourado, 2015, p.313).

Os professores desta pesquisa afirmaram que participam de formações de curta duração, realizadas pela Semed, por meios digitais, como uma forma de buscar sanar as dúvidas que surgem durante a prática docente, ou buscando atividades e informações sobre a Educação Infantil.

De acordo com o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025), a formação continuada que deve ser periódica, planejada, no horário de trabalho, e que contemple as necessidades dos profissionais da educação, no sentido de articular a teoria e a prática para ampliar a autonomia dos profissionais e a organização sistemática de planejamentos, de objetivos, de projetos de trabalho e de avaliação formativa (Campo Grande, 2015, p11). A Secretaria Municipal de Educação oferece cursos de formação continuada que estão inseridos no calendário escolar, esses ocorrem bimestralmente, no qual as crianças recebem

atividades programadas, e os professores se reúnem em polos¹⁰ ou na própria escola que eles ministram aulas para participar das formações.

Em relação à formação continuada na Educação Infantil o PME (2015-2025) apresenta na meta 1, estratégia 1.7.1 promover programa de formação continuada que possibilite aos profissionais, que atuam na Educação Infantil, atualizarem os conhecimentos sobre os fundamentos teórico-metodológicos (Campo Grande, 2015, p11).

Percebemos que os docentes têm formações oferecidas pela Semed, todavia os professores também buscam nas TICs (Tecnologias de Informação e Comunicação) atividades práticas, para realizar as aulas com as crianças pequenas, desejando técnicas ou “receitas” prontas, para aplicar com os pequenos. Esta forma de busca vai ao encontro do que mencionamos antes, da própria formação inicial do docente, com currículos que priorizam técnicas esportivas, lúdicas e de movimentos, com concepções voltadas para o desenvolvimento motor e psicológico.

Para Giroux (1997), quando se mantém um currículo tradicional e técnico, colabora para manter e *status quo*, não questionando e nem criticando a realidade vigente, como afirma o autor:

Em vez de promover uma reflexão crítica e compreensão humana, o modelo curricular dominante enfatiza a lógica da probabilidade com principal definição da verdade e do significado. Os conceitos que caracterizam este modelo parecem não apenas pouco críticos: eles são como cheques em branco que apoiam o *status quo* (Giroux, 1997, p. 47).

Todo esse cenário de formações rápidas, de obter respostas para os problemas que aparecem na escola, sem questionar as situações, os grupos, as individualidades, o sistema, faz com que o professor seja imediatista. Castro e Amorim (2015) afirmam, que o pouco investimento nas formações, o oferecimento de programas de treinamento e modelos pedagógicos (receitas prontas), tem se mostrado uma forma aligeirada de resolver situações pontuais, que surgem em determinados grupos da Educação.

Podemos observar nas falas dos docentes, que os mesmos buscam atividades prontas, para aplicar com as crianças, principalmente em vídeos e cursos de curta duração.

P2 - O *online* ajuda muito a gente a fazer cursos, eu fiz muita coisa de Educação Física adaptada, muita coisa para Educação Física

¹⁰ Polo – Campo Grande, MS, está dividida em sete regiões (Imbirussu, Centro, Bandeira, Prosa, Anhaduizinho, Segredo e Lagoa) as formações da SEMED reúnem os docentes de cada região em uma escola polo, onde ocorrem as formações, evitando que os docentes façam grandes deslocamentos.

voltada mais para área da licenciatura mesmo, questão de sala de aula mesmo, eu fiz muita coisa online que disponibiliza muito vídeo.

P3 - Fiz curso de ludicidade, que sempre tem coisa nova, coisas diferentes, adoro, adoro, participar dos seminários, no município mesmo eles estão com um programa de formações, excelente.

P4 - Eu assisto a vídeo, pesquiso bastante, sigo bastante professores de Educação Infantil que passam muitas atividades legais.

P5 - Com a prática, e eu procuro sempre estar fazendo algum curso, as vezes eu compro, as vezes eu faço curso que é de graça também, além da pós que eu fiz, eu faço cursos livres, alguns são *online*, outros são presenciais.

P7 - Eu procuro fazer alguns cursos *online*, pego lá no Instagram as vezes, é coisa de duas horinhas, que você assiste alguma coisa. Bastante vídeo no Youtube, tem um canal no Youtube que chama jogos e brincadeiras.

P8 - Participo dos cursos que a SEMED vem fazendo, apesar que no ano passado teve muito mais formação sobre Educação Infantil.

Observamos que as docentes utilizam as mídias, Tecnologias de Informações e Comunicações (TICs), para buscar atividades para as aulas com as crianças, como uma forma de sanar as dúvidas referentes ao trabalho docente. Azevedo et al (2010) afirmam que novas aprendizagens não podem ficar restritas a conceitos e conteúdos, mas devem proporcionar uma constante reflexão sobre a prática pedagógica, oportunizando ao docente ampliar os saberes, em repensar, questionar, refletir sobre a prática docente, gerando novos conhecimentos.

Acreditamos que as TIC vieram para contribuir na busca de conhecimentos, ter acesso a diferentes informações, trabalhos, pesquisas, práticas pedagógicas. Como afirma Santos (2009, p. 105), “a cibercultura vem promovendo novas possibilidades de socialização e aprendizagem mediadas pelo ciberespaço e, no caso específico da educação, pelos ambientes virtuais de aprendizagem”.

Contudo, acreditamos que as TICs devem ser utilizadas não apenas para resolver situações pontuais da prática docente, mas como um espaço de discussão, de busca de conhecimentos que contribuam para a ação e reflexão sobre o trabalho com as crianças pequenas.

Em relação à formação continuada de longa duração, seis docentes participantes desta pesquisa afirmaram que realizaram especializações. Ferreira, Santos e Costas (2015) ao pesquisar os perfis dos professores de Educação Física que pretendiam participar de formação continuada, verificaram que a maioria desses professores de Educação Física

iniciantes buscaram formações na área técnico-biológica de curta duração. Já os professores mais experientes procuraram os cursos de longa duração, tais como, especialização e mestrado. Para os autores, os resultados demonstraram que os docentes com maior tempo de docência se preocupam mais em se qualificar por meio de ações formativas mais consistentes, ao invés de formações mais rápidas baseadas prioritariamente na transmissão de conhecimentos.

Os professores desta pesquisa em sua maioria afirmaram que realizaram especializações com diferentes temáticas, como podemos observar em seus relatos:

P1 - Especialização em Educação Especial, espero ainda fazer uma pós voltada para Educação Infantil, não encontrei nenhuma voltada para Educação Física na Educação Infantil.

P2 - Fiz pós-graduação em coordenação e gestão.

P3 - Fiz duas especializações, uma neuro pedagogia e outra em ginástica rítmica.

P5 - Fiz em Educação Física Escolar inclusiva.

P7 - Eu fiz em neuro desenvolvimento infantil.

P8 - Demorei, mas consegui fazer em Educação Física com especialização em Educação Infantil.

Um fator relevante para que os professores de Rede Municipal de Campo Grande - MS busquem a formação continuada de longa duração, é a promoção vertical, prevista no Plano de Carreira e Cargos Decreto n. 10.343, de 22 de janeiro de 2008, que traz no art. 48 para efeito de promoção vertical, considera-se o nível como a escolaridade mínima exigida e o seu escalonamento de acordo com a natureza e a complexidade das atribuições de cada cargo. No § 1º para comprovação da escolaridade será exigido: I - diploma: a) cursos de nível médio; b) cursos de graduação; e c) cursos de pós-graduação em nível de mestrado ou doutorado. II - Certificado - cursos de pós-graduação em nível de especialização, expedido por instituição oficial de ensino.

Esses cursos comprovados por meio de certificados ou diplomas são a garantia de mudança de categoria, assim com o provimento de promoção e aumento salarial.

Percebemos na fala do docente P1, que ele deseja fazer uma especialização em Educação Física na Educação Infantil, mas que o mesmo não conseguiu encontrar nenhuma. A professora P8 é a única que tem especialização em Educação Infantil. Acreditamos que isto ocorra por ser recente a inserção do professor de Educação Física na Educação Infantil, pois ainda existem muitos lugares que este profissional não atua nesta etapa da Educação

Básica, fazendo com que essas especializações não sejam atraentes para as instituições que planejam e promovem os cursos de longa duração *Lato Sensu*.

Wendhausen (2006), ao pesquisar a formação continuada de professoras que atuavam na Educação Infantil em Florianópolis (SC), verificou nos depoimentos das docentes a ausência de formação para atuar nesta etapa da Educação Básica. Para a autora, essa falta de iniciativa por parte das instituições formadoras, pode ser devido a ter que lidar com o novo, se libertar dos velhos paradigmas na Educação Física esportivista, biocista e psicologista, que se orienta por soluções práticas e rápidas. Wendhausen afirma que uma formação para professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil terá que, primeiramente, desconstruir a visão da Educação Física tradicional, hegemônica e escolarizada, para construir um novo lugar, no qual o professor de Educação Física se defronte com os impasses vividos na Educação Infantil, e tenha formação que compreenda a criança, a infância, e suas possibilidades de práticas que tenham sentido e significado para os menores de zero a cinco anos.

Durante a observação percebemos que uma professora buscava diferentes estratégias para que houvesse a participação de todas as crianças, com atividades que se ajustassem ao grupo e seus interesses.

Figura 5 - Estratégias para a participação das crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.¹¹

Veiga (2002) complementa que a formação continuada deve acontecer durante todo o exercício no magistério e deve ser organizada para contribuir com conhecimentos referentes a situações vividas pelos professores durante todo processo e trajetória de vida pessoal e profissional, por isso haverá sempre a necessidade da formação docente.

Percebemos nas falas dos docentes entrevistados que tanto a formação inicial, como a continuada tem deixado a desejar no que se refere a conhecimentos científicos, pedagógicos, filosóficos, sociais e culturais, referentes à criança de zero a cinco anos.

Mesmo os docentes afirmando ter interesse em buscar formação continuada para atuar nesta etapa da Educação Básica, esses se deparam com a dificuldade de encontrar formação de longa duração (*Lato Sensu*) em Educação Física na Educação Infantil.

¹¹ Algumas fotos foram editadas com programa insMind, com a finalidade de manter o anonimato dos participantes da pesquisa.

As falas evidenciaram que a formação continuada dos docentes ocorre de maneira diversa e muitas vezes desvinculada da Educação Infantil, especialmente quando se trata da área da Educação Física. Isso revela dois aspectos importantes:

O primeiro é a carência de cursos específicos em Educação Física na Educação Infantil (P1 destaca a dificuldade em encontrar uma pós-graduação voltada diretamente para a atuação com crianças na Educação Infantil); e (P8 confirma esse cenário ao relatar que demorou a encontrar, mas conseguiu realizar uma especialização em Educação Física com foco na Educação Infantil, indicando que tais formações existem, mas são pouco acessíveis).

O segundo fator é a diversidade de especializações como estratégia de complementação (Coordenação e Gestão – P2; Neuropsicopedagogia e Ginástica Rítmica – P3; Educação Física Escolar Inclusiva – P5; Neurodesenvolvimento Infantil – P7).

Todas essas escolhas refletem uma tentativa de suprir lacunas da formação inicial, ampliando repertórios teóricos e metodológicos para a prática docente.

As falas revelam a consciência de que o professor precisa constantemente buscar novos conhecimentos para lidar com as demandas da prática educativa. Contudo, a ausência de cursos voltados diretamente à realidade da Educação Física na Educação Infantil limita a consolidação de uma formação mais direcionada.

Diante dessa situação evidenciada pela pesquisa, apontamos a necessidade de mais formações (inicial, continuada de curta e longa duração) para a Educação Física na Educação Infantil, a fim de contribuir com conhecimentos científicos e práticas pedagógicas para o saber e fazer pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Neste sentido, questionamos como é ser professor de Educação Física na Educação Infantil? Quais conhecimentos específicos sobre criança e infância tem esses docentes? O professor de Educação Física percebe a importância de sua disciplina nesta etapa da Educação Básica? Para tentar responder a esses questionamentos, traremos a seguir os relatos dos docentes referentes a esses temas.

4.3 Ser professor de Educação Física na Educação Infantil

Ser professor de Educação Física na Educação Infantil é se despir de uma Educação Física tradicional, esportivista e disciplinadora, é compreender a criança como um ser de direitos, cultural, social, que está entrando na primeira etapa da Educação Básica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, 2009), determinam que a proposta pedagógica, nesta etapa da Educação Básica, deve:

[...]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 vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (DCNEI,2009, p. 1).

O profissional de Educação Física, para atuar com a Educação Infantil, deverá compreender que essa etapa é de interação entre crianças e crianças, adultos e crianças, que as brincadeiras, jogos, atividades lúdicas devem ser o eixo central das práticas pedagógicas.

Sendo assim, uma Educação Física, disciplinadora e autoritária, nos moldes da educação tradicional, visando apenas os aspectos motores, não cabe nesta etapa da Educação Básica, como já foi mencionado anteriormente, precisa, sim, de formação inicial e continuada de conhecimentos científicos específicos para atuar com crianças de zero a cinco anos.

Outro fator relevante, é que os profissionais que trabalham na Educação infantil, devem ter ciência que a prática pedagógica está vinculada ao cuidar e educar, como descrito na BNCC (2017, p.53):

A Educação Infantil vem consolidando uma nova concepção sobre como educar e cuidar de criança pequena em instituições educacionais, assegurando a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável do processo educativo. Essa concepção busca romper com dois modos de atendimento fortemente marcados na história da Educação Infantil: o que desconsidera o potencial educativo das crianças dessa faixa etária, limitando-se a tarefas de controle e de guarda e, também, o que se orienta por práticas descontextualizadas, centradas em conteúdos fragmentados e na decisão exclusiva do/a professor/a.

A Educação Física na Educação Infantil precisa se ajustar às propostas pedagógicas voltada para essa faixa etária. Para Ayoub (2001), deve-se evitar o pensamento de professor generalista e professor especialista, mas pensar em professores de Educação Infantil, que tem diferentes conhecimentos e saberes, que precisam ser compartilhados, valorizando a criança, suas experiências e interesses.

Para Taveira e Azevedo (2017), a formação inicial de professores de Educação Física deve além dos conhecimentos específicos, agregar conhecimentos sobre a criança, articulado

com as outras áreas de conhecimento, pois a criança é um sujeito histórico social, e não apenas um corpo que precisa ser desenvolvido nas suas habilidades e destrezas:

O processo de ensino e de aprendizagem na Educação Física, portanto, não se restringe ao desenvolvimento de certas habilidades e destrezas, mas em capacitar a criança para refletir sobre suas possibilidades corporais e, de forma autônoma, exercê-las de maneira social e culturalmente significativas. Assim, o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil não deve possuir apenas conhecimentos específicos de sua área, porém, somá-los aos conhecimentos da criança com a qual está trabalhando (Taveira; Azevedo, 2017, p.59).

Como podemos observar, para trabalhar na Educação Infantil faz-se necessário conhecimentos específicos. Portanto, questionamos: quais motivos levaram os docentes desta pesquisa a escolherem atuar na Educação Infantil? Será que foi uma escolha consciente?

Para muitos profissionais, é durante o estágio que se percebe a identificação com alguma etapa da Educação Básica, isto é observado no relato das professoras P5 e P7, ao afirmarem que foi durante o período de estágio que se identificaram com a Educação Infantil.

P5 - Eu gosto, como eu falei dessa etapa da Educação Infantil, sempre gostei, me identifiquei desde a época da faculdade, apesar de ter feito o estágio nas 3 etapas, mas eu sempre gostei e tive prazer é na Educação Infantil.

P7 - A Educação Física na Educação Infantil, aí estudando para poder escrever o TCC, e com a experiência que eu já tinha do estágio, foi surgindo o desejo e o interesse por essa área.

Almeida e Pimenta (2015) descrevem o estágio como um tempo de aprendizagem, que envolve várias etapas:

Entendido como momento privilegiado na formação dos futuros professores, o estágio propicia aproximações com a escola (ambiente de trabalho dos professores), com as práticas didático-pedagógicas (quando professores e alunos estabelecem relação com o conhecimento por meio de ações coletivamente desenvolvidas) e com professores e alunos (aproximando-se das compreensões e atitudes dos sujeitos envolvidos na aula) (Almeida; Pimenta, 2015, p. 16).

Cardoso (2016, p. 112) complementa, “que os saberes adquiridos no estágio curricular obrigatório podem ser uma das formas de minimizar o impacto com a realidade escolar, auxiliando no reconhecimento do estudante como futuro docente”.

O estágio pode proporcionar muitas experiências para os acadêmicos, tanto positiva, como negativa. Santos e Souza Neto (2021), ao pesquisar os impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de Educação Física na Educação Infantil,

observaram que o estágio contribuiu no sentido de fazer com que o acadêmico se identificasse com a Educação Infantil, ou ficasse desmotivado. Os docentes se mostram desmotivados quando não há diálogo entre universidade e escola, professor - colaborador, professor supervisor da universidade e o estagiário, tornando-se apenas uma obrigação que deve ser cumprida. No entanto, quando ocorre o inverso, pode ser uma maneira de o acadêmico se identificar com a Educação Infantil.

Rocha (2010) descreve que o período de estágio pode contribuir para a vida acadêmica, pois une a teoria à prática, a autora relata que durante o estágio de Educação Física na Educação Infantil, os discentes puderam conhecer a realidade, as dificuldades e os desafios durante a prática docente. Benites (2012) complementa que foi durante o estágio acadêmico de Educação Física que os professores colaboradores perceberam este momento como um espaço de troca, mas também o veem como uma oportunidade de estarem próximos da universidade ou mesmo dos estagiários que constantemente trazem exemplos de atividades diferenciadas para a prática docente.

O estágio obrigatório é uma forma que o acadêmico tem de experienciar práticas nas diferentes Etapas da Educação Básica. Para Pochmann e Neuenfeldt (2015), o estágio é um período enriquecedor, o acadêmico pode vivenciar a realidade da escola. Neste ínterim, o aluno pode exercitar a autonomia e a sua independência no planejamento e na execução das práticas docentes, tendo noção de como atuar em diferentes etapas da Educação.

Nesta pesquisa, o estágio para as professoras P5 e P7, na Educação Infantil, foi um período de identificação, de aprendizagem, de reconhecimento com as crianças pequenas, sendo um dos motivos para escolher ser professor de Educação Física na Educação Infantil.

Outro fator relatado, para a escolha da Educação Infantil pelos professores de Educação Física, foi a questão da localização da residência dos professores, pois as escolas eram próximas de suas casas, facilitando o deslocamento para o trabalho.

P1 - Nem olhei onde eu estava indo, eu me preocupei com a localização, e aí acabei vindo parar na Educação Infantil.

P4 - Eu escolhi as EMEIS, por conta de ser perto da minha casa, eu sempre gostei de trabalhar com criança pequena, mas por ser perto de casa mesmo, aí falei vou tentar, aí acabei gostando.

Acreditamos que trabalhar perto de casa pode facilitar em muitas coisas, como: economia de tempo, combustível ou tarifas com transporte público, diminuição do estresse no trânsito, estar perto da comunidade na qual o professor está inserido, entre outros.

Para Tardif (2004), o trabalho docente envolve relações humanas, porém, outros aspectos são importantes, para que esse trabalho seja de qualidade. De acordo com Furtado (2014), as questões objetivas em relação ao trabalho como: condições de infraestrutura, físicas, relacionais, o docente se sentir bem onde trabalha, acolhido, reconhecido e estar próximo da sua comunidade podem contribuir de forma positiva para o docente permanecer na Educação.

Lapo e Bueno (2003), ao descrever sobre os dois tipos de abandono da docência (acomodação e remoção), afirmam que muitas vezes o professor pede remoção do local de trabalho para fugir de situações conflituosas ou desagradáveis para ele, ou para trabalhar mais próximo de sua residência, tal fator pode gerar comodidade e segurança para o professor, podendo evitar abandono da profissão.

Pochmann e Neuenfeldt (2015) descrevem que ao pesquisar professores de Educação Física na Educação Infantil e o seu interesse por essa etapa na Educação Básica, identificou que os mesmos escolheram as escolas de Educação Infantil por ser perto de casa.

Acreditamos que trabalhar perto de casa contribui com diferentes aspectos, como: tempo, transporte, ser parte da comunidade, entre outros. No entanto, esses fatores têm que estar associados tanto a fatores objetivos, como subjetivos relacionados ao trabalho docente. Diener et al. (1999), Snyder e Lopez (2009), Rebolo (2012) consideram, atualmente, o trabalho como uma atividade diversificada e complexa, e que essa relação homem/trabalho ao ser avaliada deve considerar as dimensões objetivas, que são as relações formais que envolvem o labor (carga horária de trabalho, remuneração, condições materiais e físicas, tempo de locomoção, promoções, entre outras), e subjetivas, que estão relacionadas aos sentimentos (ter afetos positivos ou negativos em relação ao trabalho).

Podemos perceber que os docentes P1 e P4 ao escolher ministrar aulas de Educação Física, nas escolas municipais de Educação Infantil, consideraram a dimensão objetiva do trabalho, que foi a distância entre a casa deles e a escola.

Já as professoras P3 e P6 utilizaram a dimensão subjetiva em relação à escolha pela Educação Infantil:

P3 - Foi por amor mesmo... a minha paixão mesmo é a Educação Infantil.

P6 - Conforme foi passando o tempo eu fui pegando mais aulas, e fui gostando e me apaixonando em dar aulas e por crianças.

Ter sentimentos positivos em relação à profissão docente, pode contribuir para que o professor de Educação Física se sinta motivado a escolher lecionar na escola. No caso desta pesquisa, as professoras P3 e P6 relataram que o amor pelas crianças e por essa etapa da Educação Básica, fizeram com que as mesmas sentissem interesse em trabalhar na escola com crianças de zero a cinco anos.

Segundo Diener et al (1999), tanto os sentimentos positivos e quanto os negativos (bom, ruim, amor, ódio, alegria, tristeza, etc.), que o indivíduo tem em relação às coisas de sua própria vida ou com o trabalho, podem fazer com que os sujeitos façam suas escolhas. No entanto, somente a própria pessoa poderá ou não avaliar se algo é bom ou ruim para sua vida.

Essa avaliação se faz de modo muito subjetivo Albuquerque e Trócolli (2004) descrevem que a avaliação feita pela pessoa dependerá da comparação de duas situações: a primeira são as circunstâncias de vida do indivíduo e a segunda corresponde ao padrão de vida por ele escolhido para mensurar a própria vida.

No entanto, o sentimento de querer atuar em certas profissões, no caso desta pesquisa ser professor de Educação Física na Educação Infantil, gostar de realizar as atividades laborais, amor pelas crianças, se identificar como professor desta etapa da Educação Básica são características que Jesus (1998) afirma ser fatores motivadores, que contribuem para a escolha da profissão docente.

Furtado (2014) elencou alguns motivos que fazem com que os professores de Educação Física escolham a profissão docente. São eles: gosto do que faço/identificação com a profissão; sempre quis ser professor de Educação Física; contribuição para formação do aluno na função social; afetividade dos alunos para com o professor; trabalhar com esportes; participação dos alunos; trabalhar com crianças; relação com os colegas e alunos; trabalhar com pessoas; acreditar na Educação Física; ser reconhecido/valor de ser professor.

Silva e Krug (2007) complementam que um dos fatores que contribuíram para os professores de Educação Física se sentirem satisfeitos com a profissão foram as questões afetivas, principalmente o que concerne o professor gostar dos alunos e os alunos gostarem do professor.

Podemos inferir que questões relacionadas à afetividade, como o amor, paixão e gostar foram cruciais para as docentes P3 e P6 decidirem e ser professoras de Educação Física na Educação Infantil.

E por último, as professoras P2 e P8 afirmaram que se identificaram com a Educação Infantil e com as crianças. Podemos observar nas falas das docentes:

P2 - Sempre me identifiquei com os menores, nunca quis os mais velhos.

P8 - Eu me identifiquei com a Educação Infantil, quando eu fui assumir o concurso eu escolhi a Educação Infantil.

A identificação com o trabalho, com as atividades que serão realizadas, podem colaborar para a escolha tanto da profissão, quanto para alguma especificidade que esta oferece, no caso desta pesquisa, diante de todo o leque de opções que a licenciatura em Educação Física oferece (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, treinamento escolar, entre outros), as docentes P2 e P8 optaram pela Educação Infantil, afirmando que se identificaram com essa Etapa da Educação Básica. Para Rocha e Felli (2004), a identificação com o trabalho pode muitas vezes estar relacionada em gostar da profissão.

Afirmar que se identifica com a Educação Infantil, é composto tanto por fatores objetivos, como subjetivos do sujeito, Tartuce, Nunes e Almeida descrevem que:

A perspectiva subjetiva inclui o modo pelo qual os indivíduos percebem as carreiras e a si próprios no contexto do trabalho, aí interferindo aspectos como identificação, autoconceito, interesses, habilidades, maturidade, valores, traços de personalidade e expectativas com relação ao futuro. Ao mesmo tempo, deve-se levar em conta que os contextos sociais em transformação interferem nas relações entre o indivíduo e o social e, dessa maneira nas identidades sociais e profissionais (Tartuce; Nunes; Almeida, 2010, p. 448).

Silva e Günther (2017) afirmam que se identificar com a profissão é um processo que requer tempo e experiência, e no que concerne à Educação Infantil, a rotina e a comunicação expressiva (gestos e tocar) são totalmente diferentes dos outros níveis de ensino, e desta forma contribui na formação pessoal e profissional dos futuros docentes por meio de relações pedagógicas marcadas pela comunicação corporal.

Ser um professor de Educação Infantil, se identificar com essa etapa da Educação Básica, com seus afazeres tendo a criança como centro do trabalho pedagógico é uma construção que se faz no cotidiano do docente. Para Gomes (2013), o profissional que atua

na Educação Infantil, tem que ser capaz de reconhecer sua identidade profissional, assim como, a complexidade do trabalho que envolve o seu fazer pedagógico.

Quando um docente se identifica com essa etapa da Educação Básica, o mesmo estará construindo a sua própria identidade profissional, Garcia (2010) define esse processo como sendo:

[...] uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional.” (Garcia, 2010, p.19).

Percebemos que se identificar com a profissão, gostar do que se faz, contribui para formar a própria identidade do docente, professor de Educação Física na Educação Infantil, que tem suas funções, suas especificidades e suas práticas diferenciadas das demais etapas da Educação Básica.

Observamos durante a prática pedagógica que a professora de Educação Física buscava espaços diferenciados, várias atividades que envolvessem a turma. Ao iniciar a aula prática sempre fazia um círculo explicando as atividades e realizando um alongamento de forma lúdica, buscando por meio das brincadeiras e dos jogos envolver as crianças durante as aulas, assim como, tratava as crianças com carinho, acolhendo aquelas que apresentavam dificuldades de realizar as atividades.

Figura 6- Atividade de alongamento no início da aula.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

É importante ressaltar que para realizar as atividades pedagógicas de Educação Física, são necessários materiais, espaços adequados, conhecimentos sobre essa faixa etária, além dos fatores objetivos e subjetivos que envolvam o fazer pedagógico.

Ser professor de Educação Física na Educação Infantil passa tanto por fatores objetivos, como a escola estar próximo da residência e as atividades pedagógicas realizadas durante o estágio na formação inicial nesta etapa da Educação Básica, que fomentaram a vontade de trabalhar com crianças de zero a cinco anos, como fatores subjetivos: amor, paixão e identificação com a Educação Infantil, que fizeram com que as docentes dessa pesquisa quisessem atuar com crianças pequenas.

Neste sentido, foi questionado: qual a importância da Educação Física na Educação Infantil?

P1 - Eu dou muito valor para a Educação Física nesta fase, porque, quando a gente consulta os teóricos está sempre o brincar. Eu acho que o brincar na Educação Física, aqui na Educação Infantil, é o que vai formar, porque são regras, é a coordenação motora tanto a fina como a grossa.

P2 - Eu acredito que seja fundamental, porque ela tendo uma base boa, ela vai se desenvolver, agora se ela não tiver aquela base, mais para frente ela vai sentir falta daquilo, quantas pessoas adultas a gente vê, que não tem coordenação motora.

P4 - Porque a criança nessa fase é onde ela mais aprende, se ela tem uma experiência boa com a educação física, ela aprende.

P5 - É onde ela vai desenvolver as habilidades e as capacidades físicas que ela vai levar para o resto da vida, eu acho que é isso.

As falas dos docentes destacam a importância da Educação Física na Educação Infantil principalmente por meio do brincar (P1), do desenvolvimento motor (P2 e P5) e da aprendizagem significativa nessa etapa (P4).

Observamos, no entanto, que o olhar está centrado em uma visão de desenvolvimento futuro (P2, P5). De acordo com a Sociologia da Infância, esse discurso revela um traço comum na forma como os adultos percebem a infância, como uma fase preparatória, um “vir a ser” (Qvortrup, 2010). Nessa perspectiva, a criança é vista mais em função do adulto que se tornará, do que como sujeito pleno no presente.

Por outro lado, as falas também apontam para uma dimensão valorizada pela Sociologia da Infância como brincar como prática social e cultural (Sarmiento, 2004;

Corsaro, 2011). Quando professor P1 reconhece que “o brincar é o que vai formar”, traz à tona a ideia de que as crianças constroem conhecimentos, regras e relações sociais por meio da brincadeira. O brincar, nesse sentido, não é apenas preparação para o futuro, mas expressão de culturas infantis no presente, espaço de interação, negociação e protagonismo das próprias crianças.

A fala de P4 reforça essa dimensão ao afirmar que “a criança, nessa fase, é quando mais aprende”, sinalizando que a experiência imediata com a Educação Física pode ser significativa no presente da infância, e não somente como investimento para o futuro.

Percebemos nas falas dos docentes, que eles compreendem a importância da Educação Física, mas que muitas vezes ainda está vinculada aos aspectos motores, desconsiderando a integralidade dessa disciplina na Educação Infantil, pois de acordo com a BNCC:

Para que os direitos sejam assegurados no cotidiano das instituições, é preciso propor arranjos curriculares que atendam a esses direitos, superando visões fragmentadas do conhecimento e procurando acolher as práticas sociais e culturais das crianças e das comunidades, as diferentes linguagens simbólicas que nelas estão presentes, além dos conhecimentos sistematizados pela cultura e pela ciência (BNCC, 2017, p.61).

É importante ressaltar que a Educação Física deve estar integrada e articulada à Educação Infantil, visando uma criança participativa, criativa, cultural, social, capaz de criar e recriar, seus conhecimentos, isso ocorre nos momentos de interações, nas brincadeiras, jogos, representados nas culturas infantis.

Para tanto, Sayão afirma que:

Torna-se cada vez mais evidente que, para pensar a educação física no âmbito do trabalho pedagógico com crianças de pouca idade, faz-se necessário articularmos diferentes áreas do conhecimento e diferentes profissionais. Assim como na construção de um mosaico, estes/as profissionais vão articulando saberes e práticas que não podem ficar reduzidos a uma única disciplina ou a uma única área do conhecimento. Isso se acreditamos que as crianças, assim como nós, adultos, também são capazes de produzir cultura (Sayão, 2002, p.65).

Cavalero e Müller (2009) afirmam que é necessário a articulação entre Educação Física e Educação Infantil. Mello et al (2020) defendem a presença do professor de Educação Física na Educação Infantil, desde que haja formação inicial e continuada, para formar docentes que trabalhem de forma conjunta com as outras áreas de conhecimentos, com as

diferentes linguagens, a fim de oferecer uma consolidação de práticas centradas nas experiências das crianças.

Para Sayão (2002) enquanto a Educação Física estiver voltada para a perspectiva maturacional, psicologizante, na qual a criança é compreendida como sujeito universal, as práticas pedagógicas serão pautadas no desenvolvimento motor da criança. No entanto, existe um esforço por parte dos pesquisadores e estudiosos em formar profissionais que, ao trabalhar na Educação Infantil, compreendam a criança como sujeito histórico, socialmente situado, que tem diferentes conhecimentos, interesses, necessidades e percepção de mundo.

Segundo Cerizara (1999), não se deve fragmentar o conhecimento, mas oferecer diferentes contextos educativos, que envolvam as diferentes dimensões intelectuais, sociais, emocionais, expressivas, culturais e interacionais. Cavalaro e Muller (2009) complementam que o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil deve considerar a infância como uma fase da vida compreendida como categoria social e cultural, pois a criança é criadora de cultura, é capaz de transformar-se e transformar o que a cerca.

Garanhani (2006) descreve que o professor de Educação Física deve ter conhecimentos teóricos sobre a Educação Infantil, que lhe dê suporte e conhecimentos sobre o movimento corporal da criança como um processo de apropriação cultural. Sendo assim, as práticas pedagógicas contribuirão para ampliar os conhecimentos das crianças, mas também levará em consideração seus conhecimentos culturais e sociais.

Em suma, os professores de Educação Física desta pesquisa afirmaram que percebem a importância da Educação Física na Educação Infantil. No entanto, ainda há predominância de uma visão desenvolvimentista e preparatória para infância, como base para a vida adulta com o crescimento e o desenvolvimento de forma igual e universal, e suas práticas pedagógicas voltadas para melhorar os aspectos motores.

Contudo, percebemos indícios nas falas das docentes que o brincar aparece como ponte entre a prática docente e a valorização das culturas infantis, ainda que mais associado a aspectos motores do que sociais ou simbólicos. Outros aspectos percebidos foram os indícios de reconhecimento da infância como tempo presente, sobretudo quando se destaca a experiência vivida pela criança e seu aprendizado imediato.

Diante dos relatos apresentados pelos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, foi questionado aos participantes desta pesquisa: como foi o início do trabalho docente na Educação Infantil? Suas respostas foram analisadas a seguir:

4.3.1 Início da Docência na Educação Infantil

A prática pedagógica na Educação Infantil, deve ter como objetivo o cuidar e o educar, esses momentos devem proporcionar às crianças experiências significativas. Os eixos estruturantes para as aprendizagens são as interações e as brincadeiras, contudo, essas ações devem ter finalidades específicas dentro dos campos de experiências.

A Educação Física é uma licenciatura que tem como uma das suas especificidades o movimento humano. Para Neira e Uvinha (2009) deve visar conhecimentos que tenham sentidos e significados, oportunizando à criança não só o movimento, mas práticas da cultura corporal, numa perspectiva de emancipação, que colabore para que a criança tenha experiências que a ajude a refletir sobre suas ações corporais.

Ser docente de Educação Física na Educação Infantil é desconsiderar algumas teorias tradicionais sobre criança, escola, disciplina, práticas esportivas, *performance*, para pensar em participação, interação, brincadeira, diferentes possibilidades de trabalhar com a criança. No entanto, a prática pedagógica do professor de Educação Física, segundo Betti (1998), é marcada pela:

A organização de uma aula de Educação Física apresenta peculiaridade como, por exemplo, o professor trabalha em um meio completamente diferente dos outros professores. Os fatores intervenientes são inúmeros. Além do tempo do conteúdo, das interações aluno x aluno e aluno x professor (muito mais frequente talvez pela proximidade dos corpos) e da avaliação comum a todos os professores, ele gerencia o material as condições atmosféricas, as possibilidades de acidentes, outros alunos que já estão esperando para a próxima aula, funcionários da escola que geralmente passam pelo local o barulho que muitas vezes incomoda os outros professores. Enfim, por estar em um local completamente aberto, sem paredes este gerenciamento é extremamente difícil (Betti, 1998, p 106, grifo da autora).

Além de todos estes aspectos citados pelo autor, na Educação Infantil, existem outras peculiaridades como: a hora do café da manhã, lanche da manhã, almoço, lanche da tarde, janta, hora do banho, descanso, troca de fraldas, que fazem parte da rotina das crianças.

Durante as observações, percebemos que ao iniciar a aula de Educação Física as sete horas da manhã, a professora colocava alguns jogos de mesa, (lego, jogos de montar, brinquedos), pois às 7h30 era servido o café da manhã. Para as crianças não ficarem ociosas, a professora planejava essas atividades para o início da aula.

Figura 7 – Jogos de montar antes do café da manhã



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 8 – Crianças no refeitório esperando o café da manhã



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

A Educação Infantil tem características muito específicas, que envolvem o cuidar e o educar. A falta de experiência, pouco repertório de atividades, salas muito lotadas, não

saber lidar com as crianças e a falta de conhecimento sobre a Educação infantil foram as dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física na Educação Infantil que participaram desta pesquisa, conforme relatos dos docentes P1, P2, P3, P5, P6 e P8:

P1 - Sim, bastante, principalmente pelo repertório de atividades, até por não ter tido essa disciplina na faculdade, mas também não ter certa experiência, fui aprendendo, pedindo ajuda das coordenações.

P2 - Quando a gente pega uma sala muito cheia tem a dificuldade, na verdade no início jogam a gente assim... vai... né? E a gente não tem embasamento nenhum.

P3 - Eu lembro que eu penei até os meus 18 anos, fui até mandada embora de uma escola, porque falaram que eu falava muito alto, eu não tinha didática nenhuma, eu não tinha nem bem entrado na faculdade, no começo foi bem difícil para mim.

P5 - Minha maior dificuldade mesmo, no começo foi essa questão do controle de turma, até eu começar pegar o jeito, tive bastante ajuda das assistentes.

P6 - O problema de quantidade de funcionários, pelo menos no início quando eu entrei ali, em fevereiro, a gente começou fevereiro e março inteiro sem auxiliar, sem cozinheira, então acho que tem essa dificuldade.

P8 - Encontrei, porque eu gostava de estar com a crianças, mas eu não tinha o conhecimento de desenvolvimento, de cada etapa, por isso até que eu fui fazer a pós, para poder entender esse processo.

Conhecer a criança, seu universo, priorizar suas necessidades, ao mesmo tempo, lidar com as próprias dificuldades objetivas do trabalho, como espaço, materiais, assistentes, são desafios que fazem parte do trabalho docente.

As narrativas das professoras revelaram que o início da prática docente na Educação Infantil foi marcado por desafios relacionados tanto à falta de preparo pedagógico quanto às condições estruturais das instituições.

As falas das professoras P2, P3 e P5 evidenciam a ausência de formação inicial consistente, que resultou em dificuldades com didática, controle de turma e insegurança frente à prática pedagógica.

Já a docente P6 destacou sobre a carência de funcionários como um fator que sobrecarrega o trabalho docente, impactando diretamente a qualidade das práticas educativas.

Por sua vez, a docente P8 apontou a necessidade de buscar formação continuada para compreender o desenvolvimento infantil e fundamentar suas ações pedagógicas.

Nesse sentido, observamos que a prática inicial dos professores foi permeada por lacunas formativas e estruturais, exigindo estratégias de superação, apoio coletivo e investimento em formação para consolidar uma atuação mais segura e qualificada.

Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, os relatos evidenciam que as dificuldades iniciais enfrentadas pelos docentes não se restringem apenas a aspectos metodológicos ou estruturais, mas também a ausência de uma formação que considere a criança como sujeito social ativo. A falta de embasamento didático e de compreensão das etapas do desenvolvimento infantil (P2, P3, P5 e P8) revela uma visão inicial marcada por práticas adultocêntricas, nas quais a criança é muitas vezes entendida como objeto de ensino e não como agente de participação.

Além disso, os problemas estruturais relatados pela professora P6 reforçaram como o contexto institucional pode limitar práticas pedagógicas mais abertas à escuta e à valorização das culturas infantis.

Quaranta (2015) afirma que ao pesquisar os professores de Educação Física na Educação Infantil, suas dificuldades, dilemas e possibilidades, descreveu que as principais dificuldades relatadas pelos professores de Educação Física foram o desconhecimento por parte dos docentes em relação ao universo infantil, a falta do controle e indisciplina. Para a autora, essas dificuldades são devido à própria falta de conhecimento em relação à criança e à infância, a formação docente, que prioriza conhecimentos referentes ao Ensino Fundamental II e Médio. Quando o docente vai ministrar aula na Educação Infantil, quer ter domínio sobre o corpo e sobre a criança, que é uma visão culturalmente imposta, que se deve adestrar, dominar e disciplinar. Contudo, o trabalho com crianças pequenas deve priorizar uma prática voltada à criança, para os seus direitos, como um ser individual, possuidor de conhecimentos com características próprias, que devem ser consideradas e ampliadas no decorrer das vivências realizadas na Educação Infantil.

A falta de repertório de atividades para as crianças, de controle durante as atividades, é consequência da falta de conhecimento sobre a criança e a infância, seus direitos, seus interesses e de ter uma escuta sensível em relação às necessidades infantis. A criança é um ser social que interage, que traz consigo conhecimentos e experiências, os quais devem ser respeitados e considerados ao organizar um repertório de atividades para ser ministrados durante as práticas docentes.

Para Rocha (2008), o docente para realizar práticas pedagógicas precisa conhecer a criança, compreender que ela é um ser social, que produz, reproduz e transforma os conhecimentos. Sarmiento (2003) complementa que são por meio das culturas infantis que as crianças se expressam e se comunicam, isto ocorre durante as interações, ludicidade fantasia e a reiteração. No entanto, esse processo não é neutro e nem passivo, pois é uma forma que a criança tem de reproduzir o mundo no qual está inserida, sendo um processo ativo de produção e reprodução cultural.

Neste sentido, é necessário o docente conhecer o universo da criança, suas características e sua cultura. Rodrigues (2020) descreve que as propostas pedagógicas para trabalhar com as crianças pequenas devem ser elaboradas por meio do diálogo coletivo, considerando os conhecimentos sobre a infância, Educação Infantil, a Educação Física assumindo a responsabilidade com uma formação integral.

Em suma, os docentes afirmaram que houve dificuldades iniciais que não se restringiram apenas a aspectos metodológicos ou estruturais, mas também à ausência de uma formação que considere a criança como sujeito social ativo. Apesar dos professores de Educação Física afirmarem que sentiram dificuldades ao iniciarem o trabalho na Educação Infantil, as professoras P4 e P7 afirmaram que devido à pandemia, começaram o trabalho de forma gradativa, com poucas crianças, fazendo com que as mesmas conseguissem se adaptar e estudar sobre esta etapa da Educação Básica.

P4 - Foi fácil, porque eu comecei na pandemia, começou com pouca criança, na época, foi quando pude pegar um pouco de conhecimento, eu não tinha muita prática, daí eu comecei a pesquisar, ir atrás de coisas, aí foi vindo mais alunos, aí acabou ficando mais fácil, talvez seja por esse motivo, por ter começado com quatro ou cinco crianças, acredito que eu não tive muitas dificuldades não.

P7 - Quando eu cheguei na EMEI estava na época da pandemia, era tudo online, então as coordenadoras me orientaram para o que eu fazer para postar nos grupos, para que as crianças fizessem em casa [...], quando chegou a parte presencial mesmo, eu já tinha estudado um pouco, sobre os pequeninhos de 2 e 3 anos, grupo II e III, e o que eu deveria fazer com eles, aí eu fui adaptando.

As falas das docentes P4 e P7 demonstraram que o início da docência durante a pandemia produziu um contexto diferenciado de inserção profissional. Para a professora P4,

a presença reduzida de crianças possibilitou uma adaptação mais gradual, com tempo para pesquisar e experimentar práticas antes da chegada de turmas maiores, o que reduziu as dificuldades iniciais.

Já a docente P7 evidenciou como o ensino remoto e o apoio das coordenadoras favoreceram a construção de estratégias, que, posteriormente, foram adaptadas para o contexto presencial, especialmente com crianças de 2 e 3 anos.

A pandemia do Coronavírus atingiu o mundo inteiro, fazendo com que a maioria das pessoas se mantivessem em casa. No Brasil, não foi diferente, e para evitar a proliferação do vírus o Ministério da Educação deliberou a Portaria nº 343 sobre a substituição das aulas presenciais por aulas por meios digitais. O município de Campo Grande – MS, seguiu as orientações nacionais e mundiais, suspendendo as aulas presenciais, conforme o Decreto:

Decreto Municipal n. 14.189, de 15 de março de 2020, que suspendeu o funcionamento de todas as escolas da Rede Municipal de Ensino, pelo prazo de 20 dias corridos, a partir de 18 de março de 2020 (Campo Grande, 2020).

Esta situação atípica fez com que professores, coordenadores, diretores e Secretárias de Educação buscassem alternativas para desenvolver práticas pedagógicas que contribuíssem para que os alunos continuassem as atividades do ano letivo.

Sarti et al (2020) ao pesquisarem a extensão universitária em Educação Física e Educação Infantil durante o período de pandemia, descrevem que os docentes neste íterim se aproximaram das propostas das DCNEI (2009), para planejar as práticas pedagógicas, assim como buscaram conhecimentos sobre criança, jogos, brincadeiras, protagonismo e as interações.

Para alguns professores, a pandemia foi um período de estudo, de buscar novos conhecimentos para lidar com o “novo, o diferente”, com práticas pedagógicas realizadas por meio digitais ou apostilas, com conteúdo a ser trabalhado.

Moreira e Pereira (2021) ao pesquisarem os desafios impostos às aulas de Educação Física na pandemia e os caminhos para a ressignificação do trabalho docente, descreveram que os docentes afirmaram que foi um período de aprendizado e de adaptação aos conteúdos para as aulas. Para tanto, os docentes se apoiaram e pesquisaram em bases teórico-metodológicas das redes de ensino para construir as atividades, priorizaram práticas que tivessem o apoio familiar e necessitaram do apoio institucional para essa nova forma de

ensinar. Para os professores de Educação Física foi um período intenso e desafiador, que exigiu dos docentes persistência e resiliência para manter viva a chama da Educação Física Escolar. Para os docentes, o movimento devia estar presente na prática pedagógica em todos os níveis de ensino, mesmo que de forma diferente. Moreira e Pereira (2021) afirmaram que os professores de Educação Física realizaram seu trabalho da melhor forma possível.

Podemos observar que iniciar o trabalho na Educação Infantil durante a pandemia, foi um momento de desafios, inseguranças e a falta de conhecimentos específicos referentes a essa etapa, fez com que alguns docentes desta pesquisa sentissem dificuldades no início do trabalho com as crianças pequenas, porém, com o passar do tempo, estudando, pesquisando, tendo conhecimentos teóricos e práticos, foram tendo sentimentos positivos em relação à Educação Física na Educação Infantil.

Outro fator relatado foi a entrada na Educação Infantil de forma gradual, durante a pandemia, fazendo com que a P4 e P7 conseguissem estudar, se adaptar à nova realidade, permitindo que as mesmas não sentissem dificuldades no trabalho com as crianças pequenas.

Sob a ótica da Sociologia da Infância, essas experiências revelaram a necessidade de compreender a criança não apenas como receptora de atividades online ou presenciais, mas como sujeito de direitos, que mesmo em condições atípicas, como a pandemia, manifesta formas próprias de participação e interação.

Além disso, destacamos que a mediação docente, apoiada na pesquisa e na formação, contribuiu para a criação de práticas mais sensíveis às especificidades da infância, valorizando os modos singulares de aprender e brincar das crianças pequenas.

Diante dos relatos dos docentes de Educação Física referentes ao início do trabalho na Educação Infantil, principalmente no que concerne aos conhecimentos relacionados à essa etapa da Educação Básica, buscamos desvelar o que os docentes desta pesquisa discorrem sobre a concepção do que é ser criança. A seguir, relataremos os principais achados.

4.3.2 Concepção de Criança

A criança é um cidadão de direitos, participativa, social e culturalmente ativa, no entanto, essa visão contemporânea da criança foi sendo construída, principalmente, no século XX, quando as minorias (mulheres, negros, quilombolas, indígenas, grupos

defensores da criança e infância, entre outros), começam a reivindicar seus direitos e sua participação da sociedade.

De acordo com Sarmiento e Pinto (1997), a criança sempre existiu, contudo, a infância é uma construção social, como podemos observar:

[...] crianças existiram sempre, desde o primeiro ser humano, e a infância como construção social – a propósito da qual se construiu um conjunto de representações sociais e de crenças e para a qual se estruturaram dispositivos de socialização e controle que a instituíram como categoria social própria – existe desde os séculos XVII e XVIII (Sarmiento; Pinto, 1997, p.11).

Como os autores afirmam, a criança sempre existiu, sempre esteve presente em nossa sociedade. Contudo, conceituar o que é criança, muitas vezes remete a definições de cunho biológico, de incompletude, romantizada, de incapacidade.

Percebemos nos relatos dos docentes que todos remeteram à criança definições de um ser a devir, incompleto, de aspecto biológico, em desenvolvimento, como podemos observar a seguir:

P1 - Mas eu entendo que criança é um momento de construção através do brincar...criança é o brincar, é construir brincando, formar brincando.

P2 - Por conta da educação física criança é puro movimento.

P3 - Eu vejo como uma buchinha, é uma esponja, que quanto mais a gente trabalhar, quanto mais a gente, oferecer novos recursos a criança fica mais interessada, e conseqüentemente ela amplia suas capacidades motoras.

P4 - Criança é um ser humano assim, em constante desenvolvimento, que precisa do apoio de um adulto a criar uma visão do que fazer, pois eles se espelham muito na gente, eu vejo que a criança é um ser em constante formação, onde a gente vai estar ali lapidando mostrando conhecimento para que eles venham a se desenvolver.

P5 - Criança é uma ser que está desenvolvendo, através das descobertas, ela vai se expressando, através do brincar dela, ela vai conhecendo o mundo, vai conhecendo outras pessoas através das relações, não só com as outras crianças, mas com os adultos, ela aprende muito através dessa forma descobre o mundo através da brincadeira.

P6 - Aí criança é brincar, é ser livre, é não ter medo de dizer as coisas.

P7 - Criança, eu acho que a criança é uma folha em branco, que você, no meu caso o professor ele tem a oportunidade de escrever de ajudar essa criança escrever a história dela, e moldar essa criança.

P8 - É um ser em desenvolvimento, que explora, é um ser que está descobrimento o mundo.

As falas dos professores revelam tanto aproximações quanto distanciamentos da concepção defendida pela Sociologia da Infância (Sarmiento 2004, Corsaro 2011, Qvortrup, 2010), ao mesmo tempo abordagens tradicionais (desenvolvimentista, aprendizagem motora) como abordagem crítica da Educação Física

As P1, P5 e P6 descrevem a centralidade do brincar, a criança é identificada essencialmente pelo brincar: “criança é o brincar, é construir brincando” (P1) ou “criança é brincar, é ser livre” (P6). Essa visão dialoga com a noção de culturas infantis (Sarmiento, 2004), nas quais o brincar é um espaço de socialização, criação de regras próprias e expressão do protagonismo infantil. Aqui, a criança aparece como sujeito ativo, que constrói conhecimentos e interage com o mundo por meio da ludicidade. Ao mesmo tempo, com uma visão crítica da Educação Física, visando práticas pedagógicas que tenham a criança como sujeito cultural e social, que se manifestam por meios das brincadeiras, na qual a criança pode se expressar livremente, demonstrando seus conhecimentos de mundo.

Nos relatos das docentes P3, P4 e P7 percebemos a criança como receptora ou incompleta, utilizam metáforas que colocam a criança como um ser a ser moldado: “buchinha”, “lapidada” ou “folha em branco”. Esses discursos reproduzem uma concepção tradicional de infância como “vir a ser”, em que a criança depende do adulto para se completar. Para a Sociologia da Infância, esse olhar é limitador, pois reduz a criança a um estado de “incompletude” e apaga seu papel de sujeito de direitos e de culturas no presente.

Enquanto P1, P5 e P6 aproximam-se de uma visão mais contemporânea, reconhecendo a criança como ator social no presente, as falas de P3, P4 e P7 reforçam a ideia de que a infância é apenas preparação para a vida adulta. Essa tensão reflete a coexistência de diferentes paradigmas dentro da prática docente.

Já os docentes P2, P5 e P8 destacam a criança como “puro movimento”, “ser em desenvolvimento” e “em descobrimento do mundo”. Essa perspectiva se aproxima da ideia de que a infância é uma categoria estrutural da sociedade (Qvortrup, 2010), marcada por experiências próprias de exploração e descoberta. Contudo, ainda aparece a ênfase em uma linearidade desenvolvimentista, em que a criança está sempre “em formação” para o que virá. Nas falas desses docentes percebemos características de uma abordagem tradicional da Educação Física, em que as práticas são voltadas para os aspectos do desenvolvimento motor, percebendo a criança com características universalmente parecidas.

Para Neira (2008), quando o professor de Educação Física tem práticas homogêneas, precisa rever seu trabalho pedagógico, principalmente no que concerne à criança pequena:

À escola de Educação Infantil cabe, portanto, elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais apreendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidades (Neira, 2008, p.59).

Como podemos observar, ainda existe a concepção da incompletude da criança, por parte de algumas docentes, alguém que precisa ser preenchida de conhecimentos impostos pelos adultos, que ao planejar suas práticas pedagógicas percebe a criança como um ser que não tem conhecimentos prévios, que não é cultural e socialmente ativa, que traz consigo suas culturas infantis, que são manifestadas durante as brincadeiras, os jogos, as conversas e as interações entre seus pares.

Outro fator relatado pelos docentes P1, P2, P4, P5, P6 e P8 são as práticas pedagógicas visando as questões biológicas do desenvolvimento humano, essa visão está muito ligada à formação de professores, principalmente a partir de 1980, quando iniciam as discussões referentes a uma Educação Física baseada nas teorias críticas e progressistas. Para Bracht (1999), esse movimento culmina com o surgimento das seguintes abordagens: desenvolvimentista, psicomotora, construtivista, crítico emancipatória, sociológica, plural e crítico emancipatória.

Figura 9 - Circuito motor



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Durante a observação, notamos que muitas aulas eram compostas com circuitos motores que tem como característica a psicomotricidade, sendo que as atividades já vinham propostas pela docente, tendo pouca participação para a criação das crianças

A maioria destas abordagens tem cunho biologicista e psicologicista, determinando o trabalho com características baseadas no desenvolvimento e no crescimento, nos quais a criança é universalmente parecida, e que passa por etapas biológicas e psicológicas de forma igual, não considerando seu universo social e cultural.

Segundo Sayão (2002), para mudarmos essa concepção de criança biológica com etapas bem definidas, será necessário que a Educação Física busque aproximação com a Educação Infantil, que o professor fomente propostas pedagógicas, que respeitam o corpo e o movimento das crianças, integrada às propostas do projeto da instituição.

Francelino (2010) complementa que o fazer pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil, deve considerar a criança como autônoma, que tem uma identidade corporal, que é social, e que as práticas devem ser voltadas para ampliar as culturas infantis

Para Mello et al (2020), o professor de Educação Física tem que perceber as crianças como sujeito de direitos, ator social e construtora de cultura, sendo assim, terá a responsabilidade de possibilitar as crianças práticas corporais que tenham sentido e significado para elas.

Varotto (2015) afirma que para as práticas e a visão de criança por parte dos professores de Educação Física sejam efetivas, torna-se fundamental o docente estar sempre se atualizando, assim como, confrontando seus conhecimentos com os estudos e pesquisas da área da Educação Infantil, pois assim, poderá haver a consolidação da Educação Física na Educação Infantil, com profissionais comprometidos e envolvidos tanto com essa etapa da Educação Básica, como com as necessidades das crianças, considerando-as como sujeito de direitos, participativas e que interagem com seus pares.

À luz da Sociologia da Infância, podemos afirmar que apresentaram indícios de valorização da criança como sujeito ativo, especialmente quando se destaca o brincar, a liberdade e as descobertas.

No entanto, percebemos nas falas das docentes indicações de visões adultocêntricas e desenvolvimentistas, que enxergam a criança como “incompleta”, dependente do adulto e em constante lapidação. Contudo, o conjunto das falas evidencia uma transição: do modelo tradicional (criança como “futuro adulto”) para perspectivas mais contemporâneas (criança como produtora de cultura e protagonista de sua própria experiência).

Em relação à Educação Física, notamos que os docentes transitam entre práticas pedagógicas que permeiam as abordagens tradicionais como a desenvolvimentista e a psicomotora, e as abordagens críticas que buscam por meio das práticas incentivar a criança a manifestar suas culturas e seus conhecimentos por meio das brincadeiras.

Com base nos relatos dos docentes, evidenciamos que existe a necessidade de formações continuadas, de subsídios e conhecimentos na perspectiva contemporânea de crianças, como sujeitos participativos, de direitos, que são culturalmente e socialmente ativos, que constroem seus conhecimentos por meio de interações com seus pares, para isso faz-se necessário que o docente tenha uma escuta ativa, que considere as culturas infantis, para que as aprendizagens tenham sentido e significado para a criança.

Outro fator relevante é que as práticas pedagógicas fomentem uma Educação Emancipatória, formando um sujeito crítico, participativo e socialmente representado dentro das suas manifestações culturais, muitas vezes representada pelos movimentos, pelas

brincadeiras, pelos gestos e ações do dia a dia. Nesta perspectiva, precisamos de professores em constante formação por meio de estudos e pesquisas referentes à criança nos seus diferentes contextos e direitos.

4.3.3 Concepção de Infância

Conceituar infância não é uma tarefa fácil, pois remete a diferentes tipos de entendimento e visões de mundo. Nesta pesquisa nos remetemos aos conceitos de autores como, James e James, (2008), Prout (2021) e Qvortrup (2011), que trabalham com a Sociologia da Infância, e nos apresentam os conceitos de infância.

Para o estudioso Ariès (2015), na Idade Média não havia esse sentimento em relação à criança e à infância que se tem atualmente, a criança era vista como um mini adulto. Havia pouco interesse sobre essa etapa na vida do ser humano, e a infância era uma fase com características diferentes a do adulto. Ariès defende duas teses, a primeira que a criança e o adolescente não eram vistos com bons olhos pela sociedade tradicional; a segunda tese é que, com a revolução industrial no século XVII, passa emergir um novo sentimento em relação à infância e à criança, passando os infantis ser um objeto de preocupação e afeição das famílias.

O reconhecimento da infância, segundo James e James (2008), é algo que dependendo do contexto social e cultural será compreendido e interpretado de diferentes modos. Neste sentido, a infância é uma construção social, existindo uma combinação de aspectos comuns e plurais relativo às múltiplas infâncias. Corazza (2002) complementa que conceituar infância dependerá de alguns fatores como: emergência de um sistema de educação, mudança na estrutura familiar, desenvolvimento do capitalismo, surgimento de um espírito de benevolência, maior maturidade dos pais.

Para Qvortrup (2011), a infância é uma categoria na estrutura social, ou seja, conforme o período histórico ou a cultura, a infância sofre variações, e as mudanças na sociedade afetam tanto a vida das crianças como a dos adultos. Para o autor, a infância é uma categoria que não desaparece, mas que é substituída por novas gerações de crianças:

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la para o que der e vier por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas

enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças (Qvortrup, 2010, p. 637).

Para Kuhlmann Jr., (2015), torna-se muito difícil conceituar infância, pois o termo tem um significado genérico, que depende do contexto social, e de como é definido os sistemas de classe de idade, haverá uma definição associada a um sistema de status e de papel social. Prout (2021) discorre que a infância não é uma categoria estável e fixa, ela é híbrida, que dependendo do contexto social, dos discursos individuais e coletivos, dos fatores humanos e não humanos a infância será definida.

Nesta pesquisa entendemos infância a partir do conceito sociológico desenvolvido por Qvortrup (2011), que afirma: a infância é uma estrutura social da sociedade; não é uma fase de transição, mas uma categoria social permanente. Sendo a infância uma categoria variável histórica e intercultural; faz parte da sociedade e sua divisão de trabalho. As crianças são coconstrutoras da infância e da sociedade, sofrendo com alterações das mudanças sociais.

Neste sentido perguntamos aos professores participantes desta pesquisa: como você define infância?

Para os professores P1, P2, P4, P5 e P8, a infância é uma passagem, algo que o docente ajuda a construir, formar, uma etapa em desenvolvimento e descobertas de alguém, que virá a ser, um devir. Não se afirma a infância como algo que é, que está acontecendo no presente, uma construção social.

P1 - Acho que o momento principal da vida, eu acho que é, eu acho que o período da infância que me formou, o adulto que sou hoje... não sei definir infância, mas acho que é momento de ilusão, de descoberta, de construção, de desafios.

P2 - Infância é a base da vida da criança para se tornar uma pessoa, uma pessoa do bem assim, do bem psicológico, do bem físico, do bem de caráter de tudo mais.

P4 - Infância é a fase que a criança vai aprender o que ela vai levar para o resto da vida, onde ela tem que brincar, explorar, eu acredito que seja o brincar mesmo e que tenha a possibilidade de vivenciar o que ela vai levar para a vida.

P5 - Que vai refletir lá na frente na vida adulta, é um período de muitas descobertas também, muita aprendizagem, onde a criança também vai se criar como ser, como um sujeito, que tem direitos, que tem deveres, muitas coisas para descobrir do mundo, da vida eu penso que é isso.

P8 - É onde ela tem as experiências delas, elas se desenvolvem para chegar onde a gente está hoje, na vida adulta. É um processo da primeira etapa da vida dela.

Para o docente P1, a infância é um momento formador do adulto: "me formou, o adulto que sou hoje". Embora reconheça descobertas e desafios, prevalece a noção de infância como preparação para a vida adulta. A Sociologia da Infância critica esse olhar, por reduzir a criança a um “vir a ser” e não um “ser no presente”.

O professor P2 definiu a infância como a “base para se tornar uma pessoa do bem”. Essa perspectiva atribui valor moral, mas novamente em função do futuro adulto, percebemos novamente uma forte influência do adultocentrismo, pois vê a infância subordinada ao que a criança será.

No entanto, a docente P4 reconhece o brincar e explorar como dimensões centrais da infância, mesmo ainda relatando o peso do futuro ("o que ela vai levar para o resto da vida"), mas ao valorizar o brincar como experiência essencial, aproxima-se da Sociologia da Infância, que entende o brincar como produção cultural e social da criança no presente.

A professora P5 relata as descobertas, aprendizagens e construção de sujeito com direitos e deveres. Essa é a fala que mais dialoga com a Sociologia da Infância, pois reconhece a criança como sujeito de direitos, ativa, em interação com o mundo. Ainda traz a marca do desenvolvimento futuro (“vai refletir na vida adulta”), mas valoriza o presente da infância.

Por fim, a professora P8 descreve a infância como uma etapa inicial para chegar à vida adulta. A docente destaca o processo de desenvolvimento, mas com foco no futuro, não no presente, compreendemos essa definição como uma visão tradicional, centrada no desenvolvimentismo linear da criança.

Para Sarmiento (2007), devemos nos centrar nas características atuais, presentes, sincrônicas da criança como ser - que é, na completude de suas competências e disposição, e não pensar nela como um ser a devir, que irá ser, mas como alguém que é no presente.

A criança não pode ser vista como alguém manipulável, passiva e neutra, porém, para mudar essa visão Sarmiento (2005), afirma que:

E em primeiro lugar na sociologia, onde o conceito de “socialização”, com raízes na obra de Emile Durkheim, remeteu as crianças para a condição de seres pré-sociais, assim tematizadas como objeto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas

sociais pertinentes. O conceito, nas suas múltiplas reinterpretações futuras, incorpora sedimentalmente a história de uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou brinquedos culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social, que assumiam a garantia da sua continuidade precisamente por esse trabalho de condução para os lugares, os comportamentos, as atitudes ou as práticas sociais pertinentes. A desconstrução do conceito de “socialização” é inerente à emancipação da infância como objeto teórico e à interpretação das crianças como seres sociais plenos, dotados de capacidade de ação e culturalmente criativos (Sarmiento, 2005, p. 374).

Sendo a criança um ser social, cultural, pleno, criativo, devemos pensar numa Educação Física que abranja tantos os aspectos físicos, como os socioculturais. Neire e Nunes (2009) descrevem como prática docente na Educação Física Infantil, experiências que tenham significados atribuídos pelos diferentes grupos sociais durante as atividades propostas como: a recreação, brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes e lutas.

Para Macedo e Neira (2017), a linguagem corporal é uma forma de expressão de uma cultura, que pode ser manifestada de diferentes formas e características, como podemos observar:

Quando a linguagem corporal é reconhecida como modo de expressão e comunicação, o espaço pedagógico da Educação Física é o lócus de apropriação da variedade de formas pelas quais a cultura lúdica se expressa. Ou seja, as atividades pedagógicas precisam contribuir para alargar a compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo.

É também por meio da linguagem corporal que as pessoas estabelecem uma relação comunicativa com a sociedade. A gestualidade presente e característica de cada prática corporal configura um texto passível de leitura e significação. Esses textos são meios de comunicação com o mundo, constituintes e construtores de cultura. Brincadeiras, danças e cantigas fazem parte daquilo que se convencionou chamar de cultura corporal infantil. Como produto cultural de um determinado grupo e fator distintivo das suas gentes, é possível afirmar que essas práticas corporais se constituem em um fator de identidade cultural. Consequentemente, é por meio de uma pedagogia cultural que os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também acessar a alguns códigos de comunicação característicos de outras culturas por meio da variedade de práticas corporais nelas presentes (Macedo; Neira, 2017, p. 99-100).

Neste sentido, a infância não será apenas uma etapa da vida, na qual, a criança passará, mas é um tempo vivido, que a criança é, que manifesta suas culturas, suas experiências, que demonstra por meio dos diferentes tipos de linguagens seus conhecimentos, sentimentos e afetos.

No contexto da Educação Física na Educação Infantil, a linguagem corporal pode ser muito utilizada durante as práticas pedagógicas, mas tendo sentido e significado para a criança, isso pode ocorrer durante as brincadeiras, jogos, danças, brincadeiras cantada, cantigas de roda, recreação, brincadeiras direcionadas e não direcionadas. São muitas as possibilidades que o professor de Educação Física pode proporcionar à criança, nos quais essa possa participar efetivamente com seus conhecimentos, desejos, saberes e representações, todas manifestadas por meio da cultura corporal.

Contudo, não é um processo fácil para o docente, pois o mesmo tem que ter conhecimento sobre a criança, seu contexto sociocultural, ter uma escuta ativa, compreender essa criança como partícipe e coprodutora das atividades que serão sugeridas.

Neste sentido, percebemos nas falas dos docentes as seguintes características: P1, P2 P8 perceberam a infância como preparação para a vida adulta, “incompletas”; P4 e P5, relataram a infância como um momento de brincar, descobertas, direitos, mas ainda associados a ações que terão impacto na vida adulta; e por fim a P5 que ao relatar sobre infância foi a que mais vislumbrou a concepção da Sociologia da Infância, pois foi a única que reconheceu a criança como sujeito de direitos e agente ativo.

Em suma a maioria dos discursos mantém uma perspectiva adultocêntrica, mas há sinais de ruptura, principalmente quando aparece o reconhecimento do brincar, das descobertas e dos direitos da criança, que são pilares da Sociologia da Infância.

Outro fator que percebemos no decorrer da pesquisa que ainda há uma visão por parte dos docentes pesquisados, de traços de uma formação biologicista e psicologizante, nos quais se refere as crianças que passam por fases e são universalmente semelhantes, que as crianças precisam ser estimuladas com atividades motoras que contribuirão para quando a mesma se tornar adulta

Diante disso, defendemos a criança como um sujeito histórico, social e culturalmente ativo e produtor de cultura, capaz de produzir e reproduzir suas vivências e conhecimentos, e não ter essa fase da vida como algo que virá a ser, mas alguém que é e produz cultura com diferentes tipos de linguagens.

Acreditamos que devem ser ampliadas as formações e as discussões sobre criança e infância, pois percebemos o reconhecimento por parte de alguns docentes sobre temas que a Sociologia da Infância defende. Para desconstruir essa visão o professor precisa dar voz à

criança, para que ela possa participar no processo de construção das experiências pedagógicas, visando o protagonismo infantil.

Neste sentido, a seguir discorreremos sobre os conhecimentos e concepções dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil sobre protagonismo infantil.

4.3.4 Concepção de Protagonismo Infantil

Como vimos anteriormente, protagonismo é uma palavra polissêmica, que muitos a definem como participação, agência, identidade, cidadania entre outros. Acreditamos que ainda é um conceito muito novo, que precisa de mais estudos e pesquisas, para se firmar como prática nos diferentes ambientes nos quais a criança está inserida.

No que concerne ao espaço escolar, faz-se necessário pensar formações iniciais e continuadas que proporcionem conhecimentos aos docentes e equipe escolar sobre a criança e a infância, seus direitos de participação, interações, cuidados, experiências, que fomentem o protagonismo da criança compreendendo esta como um sujeito social e culturalmente ativo.

Para Anjos, Araújo e Pereira (2023), é durante a prática docente que o professor consegue revelar os modos de atuação da criança, como ela se apropria da cultura historicamente elaborada, como produz sua cultura infantil, como se expressa, cria e recria seus conhecimentos. Para isso, precisamos de docentes que compreendam a especificidade das crianças, que tenham um olhar cuidadoso em relação a elas, que as vejam como o centro do processo de planejamento educativo, como sujeitos ativos e participantes, com os quais possam dialogar por meio de procedimentos educacionais que respeitem sua produção cultural, as vendo como atores sociais.

Os docentes P1, P3 entendem o protagonismo como a criança sendo o centro das atividades pedagógicas:

P1 - Ela tem que estar no centro da ação, ela tem que ser o objetivo, é dela, é para ela, eu quero que ela atinja alguns objetivos na vida dela, ela tem que ser protagonista da atividade.
P3 - É colocar a criança no centro.

As falas de P1 (“ela tem que estar no centro da ação... ela tem que ser protagonista da atividade”) e de P3 (“é colocar a criança no centro”) expressam uma visão alinhada à Sociologia da Infância, campo que rompe com a concepção tradicional da criança. Percebemos nos relatos dos docentes uma visão mais crítica da Educação Física, na qual a criança passa a ter centralidade na construção e execução das práticas pedagógicas

Segundo autores como Sarmiento (2004) e Corsaro (2011), a criança deve ser compreendida como ator social competente, produtora de cultura e não apenas receptora de saberes. Ao colocá-la “no centro”, os professores reconhecem que ela participa ativamente da construção do seu conhecimento, da sua identidade e das interações sociais.

A DCNEI (2009) no artigo 4º, traz a centralidade da criança no trabalho pedagógico considerando essa como sujeito histórico de direitos:

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 vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (Brasil, 2009).

Ter a criança como o centro das atividades pedagógicas é uma das formas de promover o protagonismo infantil, principalmente quando o docente tem uma escuta sensível para reconhecer os interesses das crianças, suas necessidades e características individuais e coletivas, a fim de construir e ministrar atividades que tenham significados para as crianças.

Fernandes e Souza (2020) afirmam que ouvir a criança em seus anseios não pode ser um modismo, algo banalizado, mas uma escuta respeitosa visando a relação entre crianças e adultos, na qual o docente esteja atento as diferentes formas de comunicação das crianças (silêncios e vozes), assim ocorrerá a efetiva participação e escuta da criança, tendo práticas docentes que respeitarão a alteridade dos infantes, assim como promovendo o protagonismo das mesmas.

Para as professoras P4 e P5, o protagonismo se manifesta quando a criança consegue expor suas experiências, seus conhecimentos durante as atividades propostas.

P4 - Eu acredito que o protagonismo seja isso, eles mesmos criar alguma coisa, trazer algo.

P5 - É quando a criança se apresenta da forma que ela acha que tem que ser, dentro do que a gente está propondo também, então de repente numa brincadeira, ela está propondo, como eu falei, sugerindo alguma coisa, ela está criando, ela está vivenciando

alguma experiência, que ela criou, que ela sugeriu eu vejo dessa forma.

A docente P4 entende protagonismo como a capacidade da criança criar, inventar e trazer suas próprias contribuições. Essa fala mostra uma visão de infância ativa e criativa, em consonância com a ideia de que a criança é produtora de cultura, defendida por Sarmento (2004), consequentemente isso pode levar ao protagonismo infantil.

Em continuidade, a professora P5 amplia esse entendimento ao destacar a liberdade da criança em se apresentar da forma que deseja, dentro de um contexto proposto pelo adulto. Aqui aparece a dimensão de negociação entre o que o professor propõe e o que a criança sugere, revelando que o protagonismo não significa ausência de mediação, mas sim interação e corresponsabilidade no processo educativo.

Na fala das docentes percebemos aspectos da Educação Física crítica, em que a criança participa do processo de construção do seu conhecimento, que tem liberdade de se expressar.

Para Corsaro (2011), quando as crianças estão realizando suas atividades rotineiras, seja em casa, na escola ou em outro ambiente social, elas produzem, reproduzem e compartilham seus conhecimentos e experiências com seus pares. Para o autor, essa capacidade da criança de criar, recriar e interpretar situações do cotidiano são maneiras de expor sua cultura, representando por meio das brincadeiras, jogos e atividades lúdicas seu conhecimento de mundo.

A figura 10 representa o momento em que a docente, ao término da atividade proposta, possibilitou as crianças criar e recriar suas próprias atividades, com os materiais utilizados durante a aula.

Figura 10 – Crianças criando e recriando suas brincadeiras



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Durante as interações, segundo Sarmento (2004), as crianças manifestam suas culturas, isso ocorre por meio das brincadeiras, da ludicidade, neste momento a criança cria e recria o universo no qual está inserida. Isto faz parte da cultura infantil que, “[...] se estruturam e consolidam em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (Sarmento, 2004, p. 21).

Por isso, quando as docentes afirmam que protagonismo é quando as crianças se sentem à vontade para criar ou recriar situações durante as atividades pedagógicas, elas vão ao encontro dos que os autores Corsaro (2011) e Sarmento (2004) afirmam que se deve considerar os conhecimentos e experiências das crianças, que elas têm capacidade de manifestar suas culturas e visões de mundo durante as interações entre crianças e adultos.

Para tanto, faz-se necessário um olhar crítico em relação às necessidades das crianças, percebendo seus conhecimentos, e dando oportunidade para que elas consigam se manifestar em diferentes momentos e situações, contribuindo, assim, para o protagonismo durante as atividades pedagógicas.

A figura 11 representa o momento de uma aula de ritmo, a docente colocava a música e as crianças criavam seus próprios movimentos, manifestando sua cultura corporal de acordo com seus conhecimentos e vivências.

Figura 11 – Criando movimentos rítmicos



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Para as professoras P6 e P8, protagonismo infantil é quando a criança participa das atividades, quando ela pode se expressar, quando efetivamente as docentes aceitam as sugestões das crianças durante as atividades pedagógicas.

P6 - Ela vai fazer no tempo dela, do jeito dela, e que ela tenha o interesse, e ela seja participativa, que ela seja observadora, e ela seja curiosa para perguntar, para questionar, que ela tenha essa opinião, eu acho que isso significa protagonismo.

P8 - A criança participar, ela dar sugestão, eu pergunto por exemplo: dá para mudar alguma coisa, vocês querem mudar alguma coisa, quer tirar alguma coisa, deixo elas participarem da aula, eu entendo isso como protagonismo.

O protagonismo para a professora P6 aparece com respeito ao tempo, ao modo de agir e aos interesses da criança. A fala evidencia a valorização da curiosidade, da capacidade de questionar e de expressar opinião. Isso se aproxima da noção de criança como sujeito ativo, reflexivo e crítico.

A docente P8 ressalta a participação efetiva da criança nas decisões pedagógicas. Ao abrir espaço para sugestões e mudanças na aula, o professor demonstra reconhecer a criança como coparticipante do processo educativo, não apenas como receptora.

Possibilitar a criança participar, ouvi-la e respeitar suas opiniões remete a uma escuta sensível. Para Sarmento, Soares e Tomás (2004, p.3) “ouvir a voz das crianças no interior das instituições não constitui apenas um princípio metodológico da ação adulta, mas uma condição política, pela qual se estabelece um diálogo intergeracional de partilha de poderes”.

Para isso, o docente tem que se despir de seu poder adultocêntrico para adentrar no mundo da criança, considerando essa como sujeito de direitos, capaz e partícipe, que por meio dos seus conhecimentos, consegue contribuir e participar de maneira efetiva durante as atividades propostas.

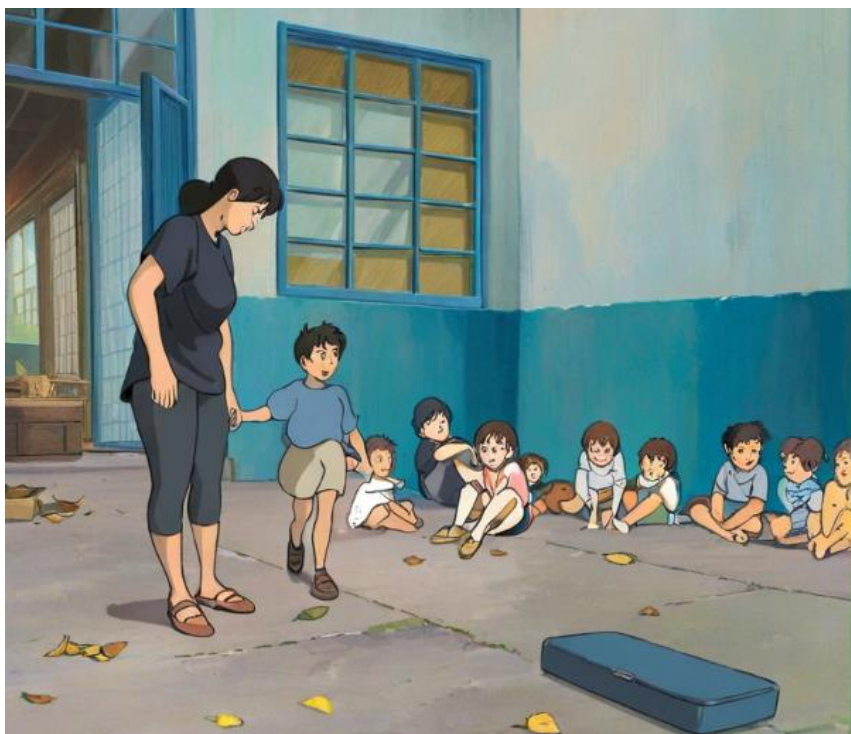
Nesta pesquisa, podemos perceber que nos excertos dos professores de Educação Física há entendimentos diferentes de protagonismo infantil, pois as falas dos professores revelam uma concepção de infância alinhada à Sociologia da Infância e a Educação Física de abordagem crítica, que reconhece a criança como sujeito ativo, criador e participante do processo educativo. O protagonismo infantil é compreendido como centralidade, autoria e participação, manifestando-se no respeito ao tempo, aos interesses e às iniciativas das crianças, em diálogo com a mediação do professor, seja quando a criança cria e recria seus universos culturais e sociais, quando ocorre a escuta da criança ou quando há a participação efetiva durante as atividades pedagógicas. Para tanto, veremos a seguir a partir das narrativas dos docentes e da observação participativa, como tem-se dado a prática pedagógica e possíveis situações de protagonismo infantil.

4.4 (Im)possibilidades de protagonismo infantil durante a prática pedagógica dos professores de Educação Física

Nesta etapa da análise de dados, traremos além dos relatos dos docentes, os momentos de práticas pedagógicas de uma professora de Educação Física, buscando por meio das imagens e gravações de vídeo descrever momentos de protagonismo infantil que foram realizados durante a observação participativa no grupo 3, em uma EMEI em Campo Grande - MS.

Compreendemos práticas pedagógicas como o momento de realização das atividades planejadas pela docente durante as aulas de Educação Física na Educação Infantil no Grupo 3, como ilustrado na Figura 12.

Figura 12 – Foto da prática pedagógica de uma aula de Educação Física na Educação Infantil



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

O protagonismo infantil nesta pesquisa é entendido com a criança participando ativamente das aulas, a professora tendo uma escuta sensível em relação às necessidades da criança, reconhecimento das culturas infantis, respeito aos direitos da criança, explorando os diferentes campos de experiências, tendo compreensão dos diferentes tipos de linguagens da criança, a fim de possibilitar momentos de protagonismo infantil.

Concordamos com a afirmação de Sayão (2002) quando:

[...] só se justifica a necessidade de um/a professor/a dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (Sayão, 2002 p.59).

Acreditamos que além das experiências inovadoras, que podem ser realizadas com as crianças, devemos reconhecê-las como sujeito de direitos, social, histórico e cultural, que devem participar ativamente de todo o processo de aprendizagem. Cada um, como ator social, deve ampliar seus conhecimentos durante as vivências nas aulas de Educação Física, utilizando da cultura corporal, nos seus diferentes contextos: jogos, brincadeiras, brincadeiras cantadas, cantigas de rodas, lutas, danças, ginásticas, movimentos e expressões corporais e esportes, com a finalidade de constituir-se sujeito crítico, participativo e emancipado.

Para Tonietto (2009), a prática docente, do professor de Educação Física na Educação Infantil, deve ser desenvolvida a partir de atividades lúdicas, onde a criança possa se divertir, criar, imaginar, fantasiar e interagir. O autor complementa que as atividades precisam ter significados para as crianças, pois são durante as atividades lúdicas, que a criança amplia suas aprendizagens.

Além das dimensões objetivas do trabalho (recursos materiais e espaço físico), segundo Miranda (2007), deve-se estar atendo as dimensões subjetivas, pois o docente está lidando com crianças pequenas, deve-se possibilitar momentos de interações, nas quais, as crianças possam expressar seus sentimentos, desejos e participação. Para a autora, deve-se considerar a linguagem corporal e os momentos de atividades lúdicas como elementos mediadores para que a criança se expresse em diferentes momentos durante a prática pedagógica.

Ser docente na Educação Infantil, é compreender a criança como ativa, participativa, lúdica, que se movimenta e interage, que é social e culturalmente diferente uma das outras.

Para a professora P2, nesta etapa da Educação Básica precisa ter uma diversificação de atividades, estar atento as mudanças que ocorrem durante a prática pedagógica.

P2 - É muito corrido, porque eles dispersam muito rápido, então são práticas com muitos circuitos, banheiro água, faz atividade, banheiro de novo, água... a gente não pode estar fechado ali, tem que estar sempre com uma carta na mão, sempre aberto, porque é imprevisto o tempo todo, cada criança é de um jeito, cada dia eles estão de um jeito, então é muito difícil.

A fala da docente P2 descreve um contraponto importante em relação às demais, pois evidencia os desafios concretos da prática pedagógica com crianças pequenas. Ao mencionar a dispersão rápida, as idas constantes ao banheiro, a necessidade de água e a

imprevisibilidade, o professor revela que trabalhar com a infância exige flexibilidade, criatividade e adaptação constantes.

Sob a ótica da Sociologia da Infância, essa fala reforça que a criança é um sujeito social singular, com ritmos, necessidades e formas de interação próprias, que não podem ser enquadradas em um modelo rígido. O professor reconhece que “cada criança é de um jeito” e que a rotina escolar é marcada pela pluralidade e pela imprevisibilidade, o que demanda abertura para lidar com diferentes situações no cotidiano.

Contudo, as vezes se torna difícil para o docente entender a mudança de interesse das crianças, ou sua alteração de humor. Para Mello et al (2014), a visão adultocêntrica do docente, muitas vezes, desconsidera as necessidades e interesses das crianças, neste caso, o professor se sente frustrado, quando planeja uma atividade e a criança não corresponde a seus anseios, isto acontece, principalmente, quando há uma organização adultocêntrica dos tempos, espaços e ações no contexto das aulas de Educação Física. Mello et al. complementam que são várias as formas da criança se manifestar, como: choro, grito, mudar de atividade, ter outros interesses, para isso o professor precisa estar atento e buscar novas formas de proporcionar atividades significativas para as crianças.

Para as práticas pedagógicas fazer sentido para a criança, o professor precisa de conhecimentos sobre o universo infantil, como afirmam Quaranta, Franco e Betti (2016, p.77):

Apesar de se preocuparem com a aprendizagem das crianças e afirmarem que “olhar para criança” é muito importante para a prática pedagógica, constatou-se relativo desconhecimento do universo infantil, o que faz com que os problemas relacionados à indisciplina e à falta de controle e interesse nas atividades sejam percebidos pelos professores de Educação Física como as principais dificuldades para ministrar aulas na Educação Infantil. Tais desafios estão relacionados a uma mentalidade social e pedagógica que percebe o corpo, em especial o “corpo infantil”, como algo a ser dominado, adestrado, ou seja, percebemos muita contradição entre concepções e práticas na Educação Física. Ainda há um discurso que valoriza as expressões individuais, entretanto, há uma prática que supera valorizam a disciplina e a ordem.

Para ministrar aulas de Educação Física na Educação Infantil, o docente deverá proporcionar práticas que não visem o adestramento e a disciplina, pois caso isso aconteça, as crianças buscarão alternativas de burlar as atividades.

Muitas vezes, respeitar o tempo da criança, suas aprendizagens, suas necessidades, faz com que ela se sinta segura para realizar o que foi proposto, para isso precisa ter um olhar

atento para cada criança, intervindo sempre que necessário. Estas atitudes podem ser demonstradas na prática da professora P6

P6 - é uma iniciação, então eu planejo, eu chego com a atividade dirigida, eu passo para eles, eu sei, sou consciente, que vai ter crianças que vão conseguir fazer, que vão entender, e crianças que ainda não vão conseguir realizar, então a gente tem que dar o tempo da criança, você mostra, você pede, você a acompanha, para fazer, depois se ela vai repetir aquele processo certo, eu não sei, mas se ela fizer um ou outro, ou fizer no tempo dela, na ordem dela, o importante ela estar fazendo o movimento.

A docente P6 ao descrever sua prática reconhece que a atividade é inicialmente dirigida, mas ressalta a importância de respeitar os diferentes ritmos e tempos das crianças, compreendendo que nem todas alcançarão o mesmo nível de realização. Nesse sentido, o protagonismo não é ausência de direção adulta, mas sim a possibilidade de a criança participar ativamente, reinterpretar propostas e construir experiências de acordo com suas condições e interesses.

Outro fator importante para ampliar as vivências das crianças na Educação Infantil são os espaços e recursos materiais. Rocha (2014) evidenciou em sua pesquisa que muitas vezes os espaços destinados para as práticas pedagógicas das aulas de Educação Física se apresentam em condições precárias, fazendo com que os educadores busquem alternativas criativas para amenizar a falta de recurso e adequar a sua aula à realidade da instituição educativa.

Entendemos que a prática das aulas de Educação Física na Educação Infantil pode ser realizada tanto nos espaços abertos, como espaços fechados, no entanto, estes locais precisam estar adequados e oferecer segurança para a criança.

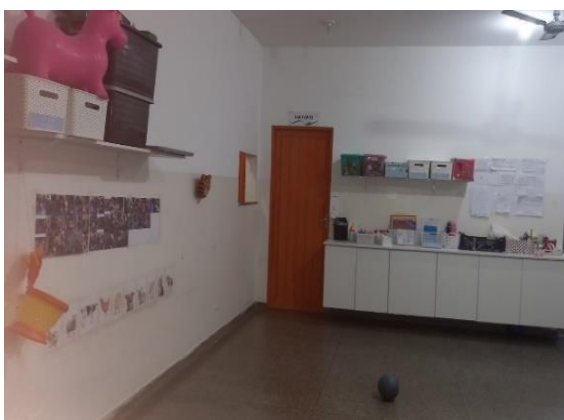
A prática pedagógica nas aulas de Educação Física, muitas vezes, envolve movimentos de correr, rolar, saltar, trepar, pular, arrastar, girar, levantar, abaixar, entre outros, que necessitam de espaços amplos e adequados. Outro fator é que estas atividades devem ser ministradas de forma lúdica para envolver as crianças, respeitando os conhecimentos prévios de cada um, seus direitos de aprendizagem, que acontecerão durante as interações. Sendo objetivo principal o cuidar e o educar, o docente deve utilizar as manifestações referentes à cultura corporal para proporcionar o maior número de vivências possíveis.

A seguir traremos a EMEI onde foi realizada a observação participante, descrevendo a infraestrutura e como essa pode contribuir para o protagonismo infantil.

4.4.1 Recursos humanos, materiais e físicos e o protagonismo infantil

A escola de Educação Infantil precisa ser um espaço que proporcione locais para que a criança possa ter o maior número de vivências possíveis, tendo tanto espaços fechados, como abertos, para que ela possa exercer seus direitos de aprendizagem. A EMEI onde foi realizada a observação participativa, fica na região do Segredo, cercada por uma praça arborizada, a escola é composta de: uma cozinha, um refeitório, uma coordenação, uma sala para secretaria e direção, depósito de limpeza, um banheiro adulto para funcionários, quatro banheiros para as crianças, um banheiro adaptado, tanque de areia, um parque fechado e um parque aberto. A escola não possui sala de professores para planejamento e área externa coberta para realização de atividades.

Figura 13 – Foto da sala de aula do Grupo 3.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 14 – Foto lateral da sala de aula do Grupo 3.



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

De acordo as Figuras 13 e 14, a sala de aula possui armários planejados, ganchos e prateleiras para colocar as mochilas. O banheiro das crianças fica localizado na frente da sala.

Figura 15 – Foto da área externa da EMEI



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

A Escola, conforme as imagens 15 e 16, possui um amplo espaço externo, com gramado, tanque de areia e brinquedos dispostos para a realização de atividades recreativas.

Figura 16 – Foto da área externa com os brinquedos no gramado da EMEI



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Ao lado da EMEI existe uma praça, com várias árvores, pista de caminhada e academia ao ar livre, a escola tem um portão que dá acesso à praça, algumas atividades são realizadas neste espaço. De acordo com as Figuras 17 e 18, na semana da criança foi realizado um piquenique com as crianças, que puderam explorar este espaço.

Figura 17 – Foto praça ao lado da EMEI



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 18 – Foto piquenique na praça



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

De acordo com as Imagens 19 e 20, a escola possui um parque externo fechado e coberto, onde são realizadas as atividades lúdicas e as crianças têm a oportunidade de interagir e manifestar a cultura corporal.

Figura 19 – Foto parque coberto



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 20 – Foto lateral do parque coberto



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Durante as observações das aulas de Educação Física foi constatado que não existe um espaço para a prática das atividades das aulas de Educação Física, essas são realizadas na entrada da escola, conforme Figura 21. A professora está utilizando o espaço que fica na frente da escola. Na Figura 22, a docente está ocupando um espaço cimentado na lateral da escola, este espaço muitas vezes fica molhado devido ao ar condicionado.

Figura 21 – Foto da Aula de Educação Física na Entrada da Escola



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Observamos que existem algumas dificuldades para ministrar aula neste espaço, são as estruturas que apoiam os toldos, o ar condicionado que molha alguns lugares onde as crianças estão sentadas e a entrada e saída de pessoas, materiais e equipamentos que chegam na escola, pois é o único acesso de entrada.

Figura 22 – Foto da aula de Educação Física na lateral da escola



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Nesta lateral, assim como na frente da escola tem o aparelho de ar condicionado, que quando está ligado molha alguns locais, o espaço é pequeno, o chão desnivelado e tem uma escada onde as crianças gostam de ficar subindo e descendo.

Figura 23 – Foto do corredor da escola: buscando uma sombra



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

De acordo com a Figura 23, a professora também ministra aula em uma parte com sombra na lateral da escola. Neste dia estava muito quente impossibilitando utilizar o gramado, como não existe um espaço coberto para a realização das atividades externas, a docente optou por esse espaço para trabalhar com as crianças.

Essas mesmas situações foram relatadas nas entrevistas com os participantes da pesquisa, como podemos observar:

P1 - Na escola há dificuldade de espaço físico, porque é pequeno lá, não tem espaços externos cobertos, então os dias de sol, é difícil para eu fazer as minhas atividades. Fico procurando a sombra.

P3 - Não é adequado, o piso é escorregadio, a gente divide com outra professora, sempre tem outra professora, e também tem a área de comida, então tem sempre alguém lanchando, jantando, almoçando e passando, vendo as crianças e passando para tomar banho, então, é uma área bem complicada, mas a gente faz o que pode.

P4 - A gente adapta, naquele pedaço, quando não pode usar fica na sala mesmo, se está chovendo, tem muito espaço, mas é tudo aberto, se chove, você já não tem local para trabalhar.

P5 - Pouco espaço, reduzido, mas como tem um cronograma, eu tenho prioridade, eu uso o espaço maior, nesse espaço só eu que dou aula, não tem turma junta.

P6 – O espaço é péssimo, eu estou em três EMEIs, não tem local adequado para a Educação Física.

P7- A EMEI não tem quadra, então geralmente a gente usa o pátio da escola, aquele vão, mas aquele vão é também usado para o

refeitório, então ficam as mesas do refeitório ali, e você fica com o espaço limitado.

Percebemos nas narrativas dos docentes e nas observações, que o espaço destinado para a prática pedagógica da Educação Física na Educação Infantil é improvisado, em locais inadequados ou limitados.

As falas revelam que a falta de infraestrutura adequada para a Educação Física na Educação Infantil representa um desafio recorrente, levando os professores a recorrerem constantemente a adaptações e improvisos.

Essa limitação estrutural não apenas impacta a organização das práticas docentes, mas também restringe as possibilidades de participação, autonomia e protagonismo das crianças, uma vez que o espaço é elemento constitutivo das culturas infantis e das interações sociais. Os relatos mostram que, diante de espaços reduzidos, escorregadios ou compartilhados com outras funções (como refeitório ou passagem de pessoas), os professores buscam alternativas, ora utilizando salas de aula, ora reorganizando horários, de modo a assegurar a continuidade das experiências de movimento e de brincadeira.

Essas práticas docentes, ainda que marcadas pela precariedade, evidenciam a preocupação em garantir oportunidades de vivência corporal e de socialização, reconhecendo a importância da Educação Física como espaço privilegiado para a expressão cultural infantil. Assim, os desafios de infraestrutura revelam tanto a invisibilidade histórica da infância na organização escolar quanto a capacidade de resistência e criatividade docente na promoção de práticas que reconheçam a criança como sujeito social ativo.

Sayão (2002) afirma que a Educação Física na Educação Infantil, tem como dinâmicas de trabalho pedagógico o movimento, para tanto, precisa de espaços e recursos materiais para desenvolver as atividades planejadas.

O Referencial Nacional Curricular Nacional para a Educação Infantil (RECNEI, 1998) descreve que são muitos os fatores que contribuem para a qualidade da Educação Infantil, entre eles espaços adequados para a prática pedagógica com crianças.

O espaço para as práticas pedagógicas da Educação Física na Educação Infantil, devem ser atrativos para as crianças, oferecer segurança, devem possibilitar diferentes vivências e ser utilizado de maneira que a criança possa manifestar sua cultura corporal durante as atividades propostas pelo docente.

Para Steffens (2021), os espaços devem ser organizados e reestruturados na Educação Infantil a partir da voz das crianças, reafirmando-as como sujeitos de direitos, participativas na construção de seus conhecimentos, percebendo suas necessidades e comprometidas com a sua aprendizagem, somente, assim, poderemos dar protagonismo às crianças.

O processo de aprendizagem exige um conjunto de fatores que devemos considerar no momento de planejamento, primeiramente a criança como sujeito cultural e socialmente ativo, seleção das atividades que serão propostas e os materiais e infraestrutura que serão utilizadas.

Correia e Pinto (2010) afirmam que um dos fatores mais importantes para a aprendizagem da criança são as escolhas das atividades que serão ministradas. Porém, é fundamental as condições de infraestrutura, para garantir práticas de qualidade. Zabalza (1998) ressalta a importância da organização do espaço e como este pode influenciar na conduta da criança e em sua aprendizagem.

De acordo com Rinaldi, (2008, p. 154): “A leitura do espaço físico é multissensorial e envolve tanto os sensores remotos (olho, ouvido e nariz) quanto os receptores imediatos do ambiente circundante (pele, membranas e músculos)”.

Desta maneira, podemos inferir que quando existe um espaço adequado para as aulas práticas de Educação Física, num ambiente preparado, organizado, destinado para as manifestações da cultura corporal, a criança compreenderá este espaço como um dos elementos que constituem a prática pedagógica, podendo exercer seu protagonismo durante as atividades. No entanto, quando ocorre o inverso, cada aula num espaço diferente, com estruturas diferentes, com outros materiais e pessoas que circundam o local, faz com que não se mantenha uma rotina de trabalho, podendo muitas vezes gerar distração, desatenção ou mesmo, como os docentes participantes desta pesquisa já afirmaram, indisciplina das crianças.

Percebemos nesta pesquisa a necessidade de um espaço adequado para as aulas de Educação Física na Educação Infantil, pois como afirma Freitas, Scheneider, Lorezan e Silva (2015, p. 47):

A criança, protagonista, capaz de criar mapas para a sua aprendizagem, contribui com as diferentes possibilidades de interação com o ambiente, enriquecendo seu processo de construção do conhecimento. Cabe também aos professores, selecionar com intencionalidade os materiais que comporão o espaço, atendendo assim, as necessidades e interesses das crianças.

Acreditamos que o espaço e os recursos materiais são primordiais para contribuir com diferentes tipos de experiências e aprendizagens para as crianças pequenas. Contudo, precisa oferecer segurança, diversidade de possibilidades de práticas, atrair a atenção da criança, estar adequado às necessidades dos infantes.

A Educação Física compondo currículo da Educação Infantil em Campo Grande – MS, precisa ter um espaço propício para a prática docente, que fomente o interesse das crianças, que propicie diferentes experiências com a cultura corporal (danças, jogos, brincadeiras, lutas, cantigas, circuitos, esportes, entre outros). Se almejamos crianças protagonistas durante as vivências, precisamos oferecer além das atividades planejadas, materiais e infraestrutura adequadas para possibilitar o protagonismo infantil.

4.4.2 Escuta da criança

Ministrar aulas de Educação Física na Educação Infantil é um processo muito dinâmico que requer além de vivências significativas para a criança, o docente precisa estar atento as mudanças de interesse, observar o espaço evitando locais que possam oferecer riscos e buscar a participação de todos, sendo necessário uma escuta ativa por parte do docente, que permita perceber por meio das diferentes linguagens os anseios infantis.

Para Zandominegue, Barbosa e Mello (2020), a Educação Física pode favorecer a interlocução com as crianças, para isso precisa compreender as diferentes linguagens, tendo como objetivo o movimento, no qual a criança possa manifestar suas produções culturais. Contudo, durante a prática pedagógica, o professor deve ter uma escuta atenta, considerando a criança como sujeito integral, histórico, social, de direitos e participativa, assim poderá favorecer a criatividade e a autonomia desde os primeiros anos da Educação Infantil.

Na Figura 24, foi observado a professora fazendo uma roda de conversa com as crianças, cujo objetivo era explicar as atividades que iriam ser realizadas na parte externa da escola, se as crianças tinham alguma sugestão de brincadeiras que gostariam de fazer, se queriam levar a caixa de brinquedos. Concordaram em realizar o circuito que seria preparado pela docente, mas pediram para brincar com os brinquedos no final da aula.

Figura 24 – Foto de um momento de conversa para decidir as atividades do dia



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Para Sarmiento (2003), quando escutamos a criança e as envolvemos no processo educacional, respeitando sua participação, estamos contribuindo para uma educação emancipatória e cidadã.

Oliveira-Formosinho, Kishimoto e Pinazza (2007) descrevem que quando se faz a escuta da criança, num processo de ouvi-la como colaboradora e co-construtora do conhecimento, a mesma se sente participante no processo de aprendizagem. Durante a observação da participação das crianças, podemos perceber que elas se sentiram motivadas e partícipes no processo de construção das atividades que aconteceram durante a aula de Educação Física.

Figura 25 – Foto do circuito: tudo combinado antes



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 25, as crianças esperando sua vez de participar do circuito que elas ajudaram a professora construir, umas levaram os bambolês, outras a caixa de bola e outras os cones. Como já havia sido combinado, todas esperaram a vez de realizar a atividade. Observamos que durante a atividade não houve caso de desinteresse, ao contrário, as crianças viram cada colega realizar o circuito, quando percebiam que a atividade estava sendo realizada diferente do combinado, ajudavam o colega a fazer, de maneira que elas, juntamente, com a professora haviam combinado.

Figura 26 – Foto da hora do brincar



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Para Sarmento (2004), a brincadeira para a criança é uma maneira de se apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que elas vivem. É durante essa atividade que a criança tem a oportunidade de representar seu cotidiano e, conseqüentemente, sua cultura. Na Figura 26, algumas crianças brincam em grupos, outras sozinhas, uma criança veio me mostrar o que ela tinha criado com a pecinha de montar.

Corsaro (2011), ao pesquisar a Educação Infantil, descreveu que um dos fatores importantes a serem observados são os grupos de pares, pois a socialização acontece durante as brincadeiras, as conversas e os conflitos. Para o autor, é durante essas atividades que as crianças representam situações de sua vida, reproduzindo com seus pares seu cotidiano.

As narrativas das professoras P3, P4 e P5 descrevem a importância de ouvir as crianças, seus interesses e desejos. Para as docentes, esse momento é de contribuição, na qual a criança é partícipe no processo de construção da aprendizagem

P3 - Oi prô, coloca a música tal... aí eu coloco, aí eles falam agora a música tal... eu escuto bastante eles.

P4 - Hoje a gente pode fazer isso, trazer uma ideia, lá em casa eu fiz isso, a gente pode fazer, eles sempre falam, hoje eu posso escolher a brincadeira, aqui nem tanto, mas eu tenho outros alunos que falam isso, posso escolher a brincadeira,

P5 – Porque eu acho importante isso deles, terem essa voz, esse momento de escolha, de estar interferindo na aula, eu não vejo como uma interferência, eu vejo como um acréscimo, como uma contribuição.

Escutar a criança, possibilitar a expressão de seus desejos, angústias, frustrações, necessidades, expectativas, entre outras, são formas que o docente tem de perceber se as práticas realizadas estão contemplando todas as crianças. Por isso a necessidade de uma escuta ativa e respeitosa, afim de promover ações educativas que tenham sentido e significado para a criança.

Percebemos no relato da professora P3 que ela considera os pedidos musicais, valorizando a expressão cultural infantil: as crianças selecionam músicas, compartilham preferências e influenciam o ambiente pedagógico. Isso dialoga com a noção de que a infância possui culturas próprias que devem ser reconhecidas.

A docente P4 descreve a importância do brincar e da transposição de experiências do lar para a escola. Quando a criança sugere “hoje eu posso escolher a brincadeira” ou traz práticas familiares, ela está negociando significados e participando da construção de um espaço educativo mais próximo da sua realidade cotidiana. Isso reforça a ideia de que as crianças constroem e compartilham culturas entre pares e adultos.

Já a professora P5 relata que reconhece que a criança tem que participar, quando ela afirma que não é “interferência”, mas contribuição legítima. Essa visão está em sintonia com a Sociologia da Infância, pois desloca a criança da posição de receptora passiva para a de protagonista, capaz de influenciar e enriquecer a prática pedagógica.

No que concerne à escuta, Fochi (2019) afirma que, quando o docente escuta e responde às necessidades das crianças durante as interações que acontecem na Educação Infantil, ocorrerá um movimento de troca, confiança e possibilidades dos atores envolvidos no processo de ensinar e aprender, gerar diferentes formas de se comunicar e contribuir para uma aprendizagem na qual todos os envolvidos no processo se sintam representados.

Rocha (2008) complementa que no trabalho com as crianças pequenas é necessário articular vários instrumentos de escuta, a fim de proporcionar que a criança tenha oportunidade de se expressar, de interpretar e de dar significados para a suas experiências por meio das diferentes linguagens.

Figura 27 – Foto da linguagem: outros interesses



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 27, a professora havia dado como proposta de trabalho as crianças acertarem o gol na extremidade de cada ponta do TNT. A atividade consistia em todas as crianças sentadas, pegavam no tecido, e iam movimentando a bola até acertar um dos gols, que ficava na extremidade do tecido. No entanto, no meio da atividade ela percebeu que as crianças começaram a colocar a cabeça embaixo no TNT, em vez de tentar acertar o gol, ela parou a atividade, e perguntou se eles queriam brincar embaixo do tecido, eles responderam que sim. Ela explicou que ao final da atividade eles poderiam brincar embaixo do tecido.

Embora não tenha acatado de imediato a sugestão das crianças, a docente buscou mais adiante atender as vontades das crianças ao perceber seus interesses, pois quando disse que podiam brincar com o que haviam sugerido, foi uma grande alegria, uns entravam embaixo do tecido, outros seguraram para formar uma espécie de cabana, outros ficaram observando, esperando a vez de entrar embaixo do tecido.

Figura 28 – Foto da Linguagem: o choro



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024

Na Figura 28, a professora estava realizando um circuito com as crianças, todos estavam participando ativamente, de repente uma criança começou a chorar, um choro de medo, de pavor, as assistentes tentaram falar com ele, mas mesmo assim, não parava de chorar.

A professora foi falar com ele, mas o choro continuava e por ser o menor da turma, não conseguiu se expressar por meio da fala. A docente parou a aula, começou a observá-lo e olhar para onde ele estava olhando, ninguém havia percebido, mas havia uma telha de zinco da cobertura, que estava solta, quando o vento batia, ela fazia um barulho bem alto, mas, como estava acontecendo a aula de Educação Física, ninguém havia percebido o barulho da telha. Contudo, quando a professora percebeu para onde a criança estava olhando, perguntou se ela estava com medo do barulho, rapidamente ela acenou que sim com a cabeça, pediu colo, e no ouvido da professora, falou que era a bruxa que estava ali, e se podia ficar

no colo da docente. Ela explicou que era o vento, mostrou para a criança que quando o vento batia, fazia barulho, e que não precisava ficar com medo. Perguntou se a criança queria mudar de lugar, a mesma respondeu que sim, sentou do outro lado, e voltou a brincar com os colegas.

Figura 29 – Foto da Linguagem corporal



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 29, a professora percebe por meio da linguagem corporal que a criança não havia entendido a proposta da atividade, que era colocar as bolinhas azuis no bambolê azul, as vermelhas no bambolê vermelho, as amarelas no bambolê amarelo e as bolas verdes dentro do bambolê verde.

No entanto, na hora que explicou a atividade, todos afirmaram que entenderam, quando iniciou, as crianças imediatamente começaram a realizar o que foi proposto, porém, uma das crianças pegou o bambolê azul e levou para a professora. Ela se abaixou, perguntou se ele tinha entendido a atividade, ele sorrindo disse que sim, ela mostrou como os colegas estavam realizando a brincadeira. Ele imediatamente percebendo que não estava fazendo igual aos colegas, colocou o bambolê no chão e começou a procurar as bolas azuis. Durante

essa ação, percebemos que a professora não se alterou, mas entendeu que a criança não tinha compreendido a atividade e, pacientemente, explicou novamente e a criança se sentiu segura para recomeçar a brincadeira.

Figura 30 – Foto da Linguagem dos sentidos



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 30, a professora propôs uma brincadeira dos sentidos, na qual as crianças pegariam um objeto na caixa e por meio do tato, tentariam adivinhar qual era o objeto.

Durante a observação, percebemos que todas as crianças ficaram muito excitadas para participar, porém, uma criança em específico, ficou um pouco retraído, a professora, então, se aproximou, tocando nos seus ombros e ele se sentiu mais confiante para relatar qual era o objeto. No entanto, ela teve que se aproximar mais, pois ele falou bem baixinho, que era um apontador. Percebemos a sensibilidade da docente de se aproximar da criança, fazendo com que ele se sentisse seguro para realizar a atividade.

Figura 31 - Foto da linguagem da alegria



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

A Figura 31 representa um dia em que houve um desfile na escola, pois era a semana da criança, a maioria das crianças vieram fantasiadas ou com cabelo maluco. As crianças se divertiram muito, mas ao final do desfile, pediram para que a diretora e a professora de Educação Física desfilassem.

Foi um momento de alvoroço, de palmas, gritos e muitas risadas, pois a docente ministrava aulas em várias turmas e a diretora, todos a conheciam. As crianças ficaram tão felizes com a participação das duas que se mantiveram concentradas e atentas durante a passagem delas pela “passarela”. A adesão de ambas na atividade proposta pelas crianças, evidencia a escuta e o respeito as crianças.

Durante as observações percebemos que as crianças se comunicam de várias maneiras e que a docente que participou desta pesquisa sempre estava atenta em ter uma escuta ativa às diferentes vozes.

Para Valle, Bersch e Piske (2023), a Educação Infantil é um espaço propício para as crianças se comunicarem e se expressarem, mas os docentes têm que tentar compreender as múltiplas linguagens:

A criança na/da Educação Infantil se comunica de múltiplas formas e expressa suas emoções de maneira distinta. No entanto, é preciso disponibilidade para

compreender essa potência. Nesta escrita, orientamos nossa lente de análise para dois movimentos pedagógicos: a observação e a escuta. O primeiro movimento, permite que o(a) professor(a) compreenda as infâncias e consiga adentrar, de forma sensível, as emoções dos seus alunos. O segundo movimento, proporciona um olhar respeitoso à criança, seu protagonismo e posicionamento no mundo, que se coloca através da fala, do choro, do grito, da gargalhada e etc. Elementos de expressão, que mostram seus limites, gostos, necessidades e, que serão fatores fundamentais para as suas relações nos microssistemas, bem como para o seu desenvolvimento integral (Valle; Bersch; Piske 2023, p.16).

Compreendemos que quando se fala em escuta da criança, estamos nos referindo à sensibilidade, à atenção, ao carinho, ao respeito e contribuindo para a criança exercer o direito de expressar de diferentes formas. Assim, poderemos favorecer uma Educação emancipatória e cidadã, que percebe a criança como sujeito, histórico, social, cultural e político.

Em síntese, tanto nas narrativas dos docentes como nas práticas pedagógicas, os professores se aproximam de uma pedagogia participativa, sustentada pelos pressupostos da Sociologia da Infância: a criança como sujeito social de direitos, produtor de cultura, capaz de dialogar, interagir e construir experiências de aprendizagem com os adultos.

Quando o docente enfatiza a escuta, o respeito e a valorização da criança como sujeito de direitos e de participação ativa no espaço escolar, esse professor contribui para promover momentos de interações e desenvolver vínculos afetivos.

Dessa forma, reafirmamos a necessidade de formações que visem o conhecimento sobre infância e criança, concebendo a criança como protagonista da própria aprendizagem, em consonância com a perspectiva sociológica que compreende a infância como categoria social e a criança como agente de transformação no espaço educativo.

4.4.3 Participação das crianças nas aulas de Educação Física na Educação Infantil

Acreditamos que a participação das crianças na Educação Infantil, especificamente nesta pesquisa nas aulas de Educação Física, é um processo em construção, que tem sido discutido por meio de diferentes estudos e pesquisas tendo a criança como participante e co-construtora da sua própria aprendizagem.

Para que haja a participação efetiva da criança, temos que compreendê-la como: ser competente, que tem voz, cidadã, política, cultural, histórica e socialmente inserida em uma comunidade com características específicas que precisam ser respeitadas.

A instituição de Educação Infantil, assim como todos os atores que fazem parte do processo de ensino, precisam fomentar um espaço dialógico, democrático e participativo, em que a criança possa contribuir com seus conhecimentos, anseios, desejos e necessidades, para isso precisa que possibilitem voz à criança, mas acima de tudo tenham uma escuta sensível e atenta, para as diferentes situações que ocorrem durante o processo educativo, fazendo com que essa criança tenha uma participação efetiva e, consequentemente, protagonismo durante as experiências vivenciadas na Educação Infantil.

Neste sentido, buscamos, por meio dos resultados do campo empírico, destacar os momentos de participação das crianças do Grupo 3 durante as aulas de Educação Física.

Figura 32 – Foto construindo regras juntos



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 32, após uma prática pedagógica, a professora pediu para todos guardarem os materiais, e deixar apenas os bambolês. As crianças rapidamente organizaram o espaço. A docente explicou que eles iriam brincar de ‘coelhinho sai da toca’ (a brincadeira consiste em cada criança ficar dentro de um bambolê, e uma criança fica fora, quando a professora falar: - ‘coelhinho sai da toca!’ Todos saem correndo para trocar de toca, quem fica sem toca, sai da brincadeira, isso acontece até ficar o último coelhinho).

Enquanto a professora estava explicando a dinâmica da brincadeira, algumas crianças estavam sentadas dentro da toca, outras fora da toca, mas ninguém em pé dentro da toca (que é uma das regras da brincadeira). A professora conversou com eles, e as crianças juntamente com a professora decidiram que iriam ficar sentados e se levantar apenas quando a professora falasse coelhinho sai da toca. No decorrer da brincadeira, algumas crianças quiseram virar lobo, (mas esse personagem não tem nesta brincadeira), a professora parou a brincadeira, e perguntou se queriam que houvesse lobo, eles responderam que sim, mas a regra seria que teria apenas um lobo. Todos concordaram. No entanto, depois todos queriam voltar a ser coelhos, então sugeri a professora que poderia ser o lobo, enquanto ela fazia o comando de voz.

Juntamente com as crianças, a brincadeira ficou assim organizada: a professora tinha o comando de voz; as crianças eram os coelhos; e eu o lobo; quando eu pegava alguém, essa criança sentava (dentro da casa do lobo); enquanto o lobo iria pegar os outros coelhos, até chegar o último.

Concordamos com Agostinho (2015), quando afirma que a prática pedagógica na Educação Infantil deve ser democrática, ética, que possibilita a participação das crianças, considerando suas falas. Assim, de acordo com a autora, teremos práticas democráticas que acolham as crianças:

A defesa aqui é a do papel do professor que adota abordagens e práticas pedagógicas que apoiem os fins da educação democrática, a ética do cuidado e do encontro e uma atitude de inclusão das diferenças e construção do bem comum, atento a práticas autoritárias adultocêntricas, neoliberais e neoconservadoras que enfraquecem a democracia, em um pleno exercício de compartilhamento de poder, com vistas à construção da justiça social.

Com esta opção política e pedagógica explicita-se a importância da docência na educação infantil intencional e cotidianamente apreender o conteúdo expressado-comunicado pelas crianças de seus pontos de vista e acolhe-los na estruturação e organização do cotidiano pedagógico (Agostinho, 2015, p.77).

Percebemos que esses momentos de parada, de diálogo com as crianças, foram de grande contribuição para a participação das mesmas, e como consequência, ocorria maior interesse e envolvimento de todos.

Os excertos das docentes P2, P3 e P7 convergem ao encontro do que foi observado, pois as professoras descrevem que ficam atentas aos interesses e falas das crianças, muitas vezes introduzindo atividades ou repetindo-as no decorrer da aula, buscando observar a interação das crianças durante as vivências realizadas com o grupo.

P2 - Eu sempre observo, e eles sempre pedem as atividades que mais gostam, eu acabo trabalhando, porque é uma forma de interagir com eles.

P3 - As crianças são bem participativas, as vezes a gente tem que trocar as atividades a cada três minutos, cinco minutos troca de atividade, eles pedem para a gente repetir, aí a gente vai conduzindo de acordo com que eles pedem.

P7 – Quando vou explicar uma brincadeira, eu pergunto se alguém já conhece a atividade, eu deixo que a criança fale para ver se é igual, se não for igual, eu falo que então a gente vai fazer a minha agora, e depois a gente faz igual a sua, inclusive eu já coloquei no meu planejamento atividades propostas pelas crianças

Como podemos observar, a participação da criança pode contribuir para a realização das atividades pedagógicas, pois, muitas vezes, a criança narra experiências da cultura corporal, que não foram planejadas pelas docentes. Quando as crianças manifestam seus desejos, necessidades ou experiências, os docentes percebem que as sugestões contribuem para a realização das vivências, assim como interesse e envolvimento das crianças durante as atividades.

Para Pinto (1997), cada criança traz consigo seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas que devem ser consideradas, ouvidas e respeitadas, pois assim haverá a participação da criança na construção de sua aprendizagem.

Figura 33 – Foto momento em que há a participação de todas as crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

A Figura 33 retrata o momento em que a docente pediu ajuda para organizar a atividade que seria realizada com um tecido, porém, havia a necessidade que estivesse bem esticado.

Figura 34 – Foto do momento de conversa



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 35 – Foto formando grupos



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 34 as crianças estão conversando com a professora para escolherem os seus pares para brincar, pois era dia do cabelo maluco. A professora sugeriu que eles escolhessem um ou mais colegas que eles gostariam de brincar. A docente não interferiu na escolha, deixando-as à vontade para formar seus grupos

Na Figura 35, a professora pede para as crianças formarem grupos para realizar vivências na sala de aula, porém, a professora não impunha para as crianças com quem elas deveriam sentar ou brincar juntas, evitando ter atitudes adultocêntricas e autoritárias em relação à formação dos pares, mas as deixa livres para organizarem os materiais ou para escolher os colegas, com quem iriam interagir durante as brincadeiras.

Observamos que algumas crianças ajudavam, outros ficavam olhando, algumas crianças mostravam maior liderança e organizavam com o apoio dos colegas os brinquedos.

A professora P5 relata que também gosta de deixar as crianças ter os momentos de participação, sugerindo atividades.

P5 - Nem sempre tem que ser tudo proposto por mim, eles também têm os momentos de proporem, de estar sugerindo, eu gosto de ter também esses momentos.

Percebemos na fala da docente que ela escuta as crianças, suas necessidades, que o momento possibilita a participação na construção da aprendizagem, compreendendo esses momentos como enriquecedores para as crianças.

Outro fator importante a ser destacado na participação das crianças são as relações interpessoais, que acontecem durante as interações, possibilitar a criança escolher seus pares, resolver seus conflitos, expressar seus sentimentos durante as atividades coletivas (raiva, prazer alegria, tristeza), entre outros, ampliará a capacidade de interagir, assim como sua participação durante as escolhas de grupos e atividades que pretende participar. Para isso, faz-se necessário que o professor evite ações impositivas e adultocêntricas na hora de formar grupos, pois, muitas vezes, a criança não se reconhece ou não quer realizar suas experiências com determinadas crianças, fazendo com que ela não queira participar das atividades propostas.

Figura 36 – Foto Cultura de pares



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 36, as duas crianças durante a atividade, se afastaram do grupo, para brincar de carrinho. A criança de blusa azul determinou as regras (tinham que jogar um para o outro, não podia deixar outro colega brincar e ele começaria), evidenciando a liderança da criança desde a escolha do colega, até a criação de regras

Esses momentos de interação que acontecem durante as vivências nas instituições de Educação Infantil são definidos por Corsaro (2011, p.32) como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares”. Para o autor, são durante esses momentos que a criança pode manifestar sua cultura, por isso a importância de deixar a criança escolher seus pares, pois sua participação será muito mais efetiva.

Figura 37 – Foto da interação



Na Figura 37, durante uma atividade de jogos, uma menina não quis interagir com os colegas, brincando sozinha, rapidamente o grupo se organizou e passaram a brincar juntos, sem a interferência de nenhum adulto.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 38 – Foto de atividades coletivas



A Figura 38 apresenta uma atividade coletiva realizada com as crianças, no entanto, ao formar os grupos, algumas crianças mudavam de lugar, para ficar perto do colega que ela mais se identificava durante a aula. A professora perguntou se mais alguém queria mudar de lugar, até chegar nesta disposição. Observamos que houve maior interesse da turma quando as crianças escolheram seus pares.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Figura 39 – Foto de um circuito



Já a Figura 39 descreve um circuito, em que a criança deveria levantar do banco, sair correndo com o cone na mão e voltar. Contudo, as crianças que ficavam esperando, formavam seus grupos, normalmente com interesses semelhantes, o grupo da esquerda estava brincando com folhas no chão, e grupo da direita, vendo uma formiga que passava.

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Para Delalande (2001), quando as crianças estão no pátio da escola, muitas vezes elas se veem livres para construir suas regras, seus pares, suas brincadeiras, compartilhando com seus colegas seus conhecimentos, experiências, desejos, anseios, raivas, frustrações, entre outros. Para a autora esses momentos contribuem para a aprendizagem da criança e amplia seu leque de conhecimentos.

Santos e Simões (2018) afirmam que são por meio das culturas infantis que as crianças interagem, constroem e reconstroem seus interesses. As atividades e brincadeiras são momentos propícios para acontecer as trocas sociais, os conflitos, as alegrias, tristezas, onde as crianças podem aprender umas com as outras, partilhando suas interpretações de mundo e cultura. Para as autoras, esses momentos de interações, sem a intervenção dos adultos contribuem para o protagonismo da criança na construção de novas interações com outras crianças, adultos e materiais colaborando para o desenvolvimento integral das crianças.

Em suma, as situações evidenciadas durante as práticas pedagógicas da docente, demonstraram que a professora em muitos momentos reconheceu a criança como sujeito social ativo. Percebemos o esforço da docente em realizar atividades que priorizassem a autonomia da criança, isso pode ser percebido quando ela (professora) formava pares e

organizava grupos para discutir situações que aconteceriam durante a aula, revelando a valorização da escuta e a superação de posturas adultocêntricas, fortalecendo a participação infantil no processo educativo.

Além disso, a criação de regras próprias, a cooperação espontânea e a interação por afinidades demonstram a capacidade das crianças de produzir cultura, negociar sentidos e contribuir com as atividades coletivas. Esses episódios reafirmam a infância como categoria social capaz de intervir, transformar e enriquecer o cotidiano escolar.

Formações continuadas que abordem as teorias da Sociologia da Infância, assim como as abordagens críticas da Educação Física, darão suporte teórico para a Educação Física na Educação Infantil enriquecendo as práticas docentes a partir do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ator social e coprodutor da sua própria aprendizagem, contribuindo para formar um cidadão crítico, emancipado e protagonista da sua própria história.

Após três meses e meio de observação e contato tanto com a docente, as crianças do Grupo III, a equipe gestora, auxiliares e equipe administrativa chegou o tempo de nos despedir.

A Figura 40, ilustra o momento de encerrar as observações e deixar a EMEI.

Figura 40 – Foto momento da despedida



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

A Figura 40 destaca o momento de agradecimento à gestão escolar por apoiar, incentivar, organizar e proporcionar que a pesquisa fosse realizada. A gestão trabalha de uma forma democrática, valorizando sua equipe, mas principalmente respeitando a criança nas suas diferenças sociais, políticas, históricas e culturais. Proporcionando um ambiente de vivências e aprendizagens significativas.

Figura 41 – Foto despedindo da professora de Educação Física



Na Figura 41, o agradecimento à docente, por possibilitar a observação de sua prática pedagógica, na qual a professora especialista (*lato sensu*) em Educação Física na Educação Infantil, vivencia momentos de participação e interação com as crianças, respeitando-as como cidadãs, ativas e capazes. Escutando a criança em suas diferentes linguagens, assim como proporcionando práticas pedagógicas que tenham sentido e significado para a criança, oportunizando momentos de protagonismo infantil.

Figura 42 – Foto despedindo das crianças



Fonte: arquivo pessoal da autora, 2024.

Na Figura 42, o agradecimento para as crianças, comunicando que a pesquisa tinha encerrado, que a participação delas foi muito importante, e que sempre que eu pudesse iria retornar à escola para vê-las.

Não foi fácil encerrar essa etapa da pesquisa, pois quando eu chegava, as crianças já me reconheciam, vinham me abraçar, conversar comigo, pediam para eu participar das atividades. Foi uma confiança conquistada aos poucos, e o afeto das crianças demonstrado por meio de diferentes linguagens (um abraço, me chamar para brincar, pedir para amarrar o tênis, me oferecer um brinquedo, entre outros).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Começaria tudo outra vez
Se preciso fosse, meu amor
A chama em meu peito ainda queima
Saiba, nada foi em vão...
Ao som desse bolero
Vida vamos nós e não estamos sós
Veja, meu bem, a orquestra nos espera
Por favor, mais uma vez, recomeçar*
Música: *Começaria tudo outra vez*
Letra e compositor: Gonzaguinha, 1976.

Olhando para trás, desde o primeiro momento que optei pela Educação Física, posso afirmar que recomeçaria tudo outra vez, talvez com alguns ajustes, buscando mais conhecimentos, melhorando em algumas práticas pedagógicas que não foram tão exitosas, sendo mais maleável em alguns momentos, mas no salão da vida, com certeza ao som dos conhecimentos, da pesquisa e dos estudos, optaria novamente por essa profissão que me deu tudo que tenho e que sou.

Em alguns momentos ser professor de Educação Física não é uma tarefa muito fácil, temos o histórico de uma formação baseada no militarismo, na seletividade dos melhores, da competição, da estética, do brincar. Muitas vezes isso dentro da instituição escolar foi (é) visto com certo preconceito. Porém, posso afirmar que trabalhando há quase trinta anos nesta profissão, vi muitas mudanças, tanto na formação, como na prática pedagógica do professor

de Educação Física, cada dia mais passamos a ocupar novos espaços, inclusive, na Educação Infantil.

Foram muitos estudiosos, pesquisadores e profissionais da área, que dedicaram parte de suas vidas profissionais realizando diferentes estudos, a fim de comprovar a importância do profissional de Educação Física tanto nos ambientes não escolares, como nos escolares.

Nesta pesquisa pude perceber durante as entrevistas e na observação que os professores optaram pela Educação Infantil por se identificarem com essa faixa etária e se sentirem realizados com cada avanço alcançado pelas crianças mediado pelo trabalho pedagógico ofertado pela Educação Física Escolar.

Posso afirmar, que não é fácil também trabalhar com a Educação Infantil, ao contrário, do que muitos pensam, que por ser crianças pequenas, é só brincar e pronto! Trabalhar com criança é muito mais que isso, é ter sensibilidade, escuta ativa, compreender as diferentes linguagens, é estudar e pesquisar o universo infantil, saber que está lidando com sujeitos de direitos. Compreender que brincando, se expressando, participando, intervindo, questionando, a criança aprende.

Para isso precisamos possibilitar voz a criança, para que ela possa ser protagonista da sua própria aprendizagem, para tanto, precisamos de profissionais com formação inicial e continuada consistente, que contribuam com conhecimentos sobre a criança, que a reconheça como ativa, capaz e protagonista no processo de ensino e de aprendizagem, que o trabalho docente tenha sentido e significado, podendo assim contribuir de forma positiva para a aprendizagem das crianças.

Por isso, trago algumas considerações sobre esta pesquisa que teve por objetivo analisar a prática do professor de Educação Física que atua da Educação Infantil (grupo 3) em Campo Grande – MS e as (im) possibilidades para o protagonismo infantil.

A pesquisa contou com a participação de oito professores, sendo sete do gênero feminino e um do gênero masculino, com média de idade de 39,1 anos.

Com relação à formação dos docentes todos eram licenciados em Educação Física, pois para ministrar aulas na Rede Municipal de Campo Grande – MS um dos requisitos é ter graduação em Educação Física (Licenciatura). Seis docentes tinham pós-graduação nível *lato sensu* (especialização). No que concerne o vínculo empregatício, sete professores eram efetivos por meio de concurso público 20 horas-aula, sendo as outras horas-aula complementares, e uma professora tinha apenas contrato temporário de 35 horas-aula.

No que diz respeito ao tempo de docência, seis professores tinham entre sete a vinte e cinco anos, demonstrando que estão vivenciando o tempo de diversificação e experimentação na carreira; uma docente estava no período de estabilização (quatro a seis anos) e uma professora estava iniciando a carreira (primeiros três anos) como professora de Educação Física Escolar em uma instituição de Educação Infantil.

Os dados indicaram que três docentes já atuavam como professores leigos antes do ingresso na graduação e, em razão da proximidade com a área e da exigência do Conselho Regional de Educação Física (CREF), buscaram a formação em nível superior. Historicamente, a formação em Educação Física foi marcada pela centralidade da prática e pelo entendimento de que o domínio técnico seria suficiente para o ensino. No entanto, a partir do diálogo com as ciências sociais, a área passou a incorporar dimensões culturais, sociais e pedagógicas em seus processos formativos.

Para quatro docentes, a vivência esportiva desde a infância e adolescência constituiu um fator determinante na escolha profissional, ao favorecer uma percepção positiva da Educação Física. Todavia, os depoimentos evidenciaram que o apreço pela prática esportiva, embora relevante, não é suficiente para explicar a opção pela docência, uma vez que essa decisão envolve múltiplas dimensões. Nesse sentido, uma docente destacou a escolha pela Educação Física como estratégia de inserção no mundo do trabalho, reconhecendo como um campo profissional em expansão.

Assim, a escolha pela carreira revela-se um fenômeno multifacetado, influenciado por aspectos afetivos, sociais e econômicos. Em síntese, os principais motivos identificados foram: (1) a atuação precoce como professor de modalidades vivenciadas na infância e adolescência; (2) experiências positivas com práticas esportivas; e (3) a necessidade de inserção ou reinserção no mundo do trabalho.

No que se referiu à formação inicial, os relatos indicaram que esta permaneceu, em grande medida, centrada em práticas técnicas e esportivas, contemplando de forma limitada as especificidades da Educação Infantil. Embora as reformas curriculares e os debates acadêmicos tenham ampliado o diálogo com as ciências sociais e pedagógicas, a infância ainda ocupa um espaço reduzido como objeto de reflexão crítica nos cursos de licenciatura. As disciplinas mencionadas pelos docentes restringiram-se, em sua maioria, a atividades práticas, como recreação, estágio, aprendizagem motora e didática, com pouca ênfase em fundamentos teóricos críticos, como Sociologia da Infância, Filosofia ou Políticas Públicas.

Apesar desse cenário, duas docentes destacaram a influência significativa de um professor formador que articulava fundamentos teóricos críticos com experiências práticas na Educação Física na Educação Infantil, evidenciando o papel central da mediação formativa qualificada na constituição do fazer pedagógico. Tal constatação reforçou a importância de percursos formativos que integrem teoria e prática de modo reflexivo e contextualizado.

Quanto à formação continuada de curta duração, seis docentes relataram recorrer às Tecnologias da Informação e Comunicação como suporte para o planejamento das aulas, sobretudo para sanar dúvidas imediatas da prática. Contudo, essa estratégia mostrou-se limitada, por privilegiar soluções pragmáticas em detrimento da busca por referenciais teóricos mais sistematizados. Nenhum dos docentes mencionou investimentos consistentes em processos formativos voltados ao aprofundamento crítico da Educação Física na Educação Infantil.

Em relação às formações de longa duração, seis docentes possuíam cursos de especialização, porém apenas uma relatou formação específica na área da Educação Infantil, destacando a dificuldade de acesso a cursos voltados a esse segmento. Tal cenário evidenciou a escassez de oportunidades formativas e o descompasso entre as demandas da prática pedagógica e a oferta de formação continuada especializada.

Diante desses resultados, infere-se a necessidade de ampliação e fortalecimento da formação inicial e continuada dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, de modo a contemplar fundamentos científicos, pedagógicos, filosóficos, sociais, políticos e culturais relativos à criança de zero a cinco anos. Tal investimento é fundamental para qualificar o fazer pedagógico e para a constituição de um professor crítico, capaz de reconhecer a criança como sujeito de direitos e produtor de cultura.

Os relatos evidenciaram que em algumas práticas pedagógicas, os professores de Educação Física adotaram posturas que favoreceram a participação, o diálogo e a valorização do brincar, orientadas pela escuta sensível, pelo respeito e pela negociação. Nessas situações, as aulas não se limitaram a ações diretivas, mas possibilitaram às crianças sugerir mudanças nas regras, escolher pares, organizar materiais e interagir conforme seus interesses, expressando uma concepção de infância alinhada à Sociologia da Infância, que reconhece a criança como sujeito social ativo, produtor de cultura e coparticipante do processo educativo.

Foi observado ainda, sensibilidade docente para perceber emoções, inseguranças e necessidades individuais, o que permitiu que a Educação Física, em determinados contextos, transcendesse a reprodução de atividades motoras e se constituiu como espaço de autonomia, cooperação e construção compartilhada do conhecimento. Contudo, coexistiram práticas ancoradas em abordagens tradicionais, de cunho desenvolvimentista e psicomotor, associadas à formação inicial dos docentes, marcada pela escassez de disciplinas que problematizem criticamente a Educação Infantil.

Os docentes relataram dificuldades iniciais na atuação na Educação Infantil, relacionadas à fragilidade do embasamento pedagógico, ao controle do grupo e às limitações estruturais das instituições. Tais desafios impulsionaram a busca por apoio coletivo e formação continuada. Sob a perspectiva da Sociologia da Infância, essas dificuldades não se restringem a aspectos metodológicos, mas refletem a ausência de uma formação que reconheça a criança como sujeito social ativo. A experiência vivenciada durante a pandemia, por sua vez, favoreceu adaptações pedagógicas e maior tempo de planejamento, contribuindo para a ampliação do olhar docente sobre a participação infantil.

As observações de campo evidenciaram esforços docentes em superar posturas adultocêntricas, promovendo práticas que incentivam a autonomia, a cooperação e a negociação entre as crianças. Entretanto, a precariedade dos espaços físicos destinados à Educação Física na Educação Infantil foi apontada como fator limitador das experiências corporais, ainda que os professores recorressem as estratégias criativas para garantir vivências significativas.

Os discursos revelaram mudanças significativas nas concepções de infância e de criança, indicando uma transição em direção a perspectivas mais críticas. O brincar emergiu como elemento central da prática pedagógica, ainda que frequentemente associado a aspectos motores, e passou a ser reconhecido como espaço de interação, expressão cultural e participação infantil. Nesse sentido, houve indícios do reconhecimento da infância como tempo presente, especialmente quando se valoriza a experiência vivida, a possibilidade de escolha e a participação ativa das crianças.

Quanto às concepções de criança, identifiquei a coexistência de paradigmas distintos. De um lado, persistiram discursos que concebiam a criança como ser incompleto, em preparação para a vida adulta, sustentados por uma visão adultocêntrica e desenvolvimentista. De outro, emergiram concepções mais contemporâneas, que

reconheceram a criança como sujeito de direitos, ator social competente e produtor de cultura, especialmente quando se destacou o brincar, a liberdade e a descoberta como dimensões centrais da infância.

No que se refere ao protagonismo infantil, os docentes demonstraram crescente valorização dessa perspectiva, ao reconhecerem a criança como centro da ação pedagógica. Tal protagonismo não excluiu a mediação adulta, mas pressupôs relações de corresponsabilidade, negociação e escuta, nas quais professor e criança construíam conjuntamente os processos de ensino e aprendizagem. Assim, os achados indicaram uma aproximação progressiva a uma Educação Física crítica, participativa e centrada na criança, na qual suas experiências, saberes e formas de expressão foram reconhecidas como fundamentais para a aprendizagem.

Foi observado também indícios do reconhecimento da criança como sujeito de direitos, ativo em suas interações com o mundo. Destaco algumas situações que possibilitaram o protagonismo infantil:

- **Escuta ativa:** quando os docentes consideraram as falas, interesses e sugestões das crianças na organização das atividades, possibilitando a intervenção na escolha de brincadeiras, músicas ou regras.
- **Autonomia nas decisões:** quando os professores, durante a prática pedagógica, criaram situações em que as crianças podiam escolher pares, formar grupos e decidir estratégias de participação, evitando práticas adultocêntricas.
- **Flexibilidade nas regras:** quando foi incentivado pelos docentes que as crianças propusessem mudanças nas dinâmicas das brincadeiras, legitimando sua capacidade de negociação e criação cultural.
- **Valorização do brincar:** o reconhecimento dos docentes em relação ao brincar como linguagem da infância e espaço privilegiado de expressão, aprendizagem e produção de cultura.
- **Participação na organização:** quando os professores de Educação Física envolveram as crianças no preparo do espaço e dos materiais, estimulando corresponsabilidade e cooperação.
- **Atenção à singularidade:** durante a observação foi percebido que a docente respeitava os diferentes tempos e modos de participação, acolhendo medos, inseguranças e formas particulares de expressão.

Em síntese, os resultados evidenciaram que os docentes transitaram entre abordagens tradicionais e perspectivas críticas, revelando um processo de mudança em curso. Para que o protagonismo infantil se consolide como princípio orientador da Educação Física na Educação Infantil, torna-se imprescindível investir em transformações sistêmicas, que envolvam a revisão dos currículos de formação inicial, o fortalecimento das políticas de formação continuada e a melhoria das condições e recursos materiais das instituições. Esse processo exige o comprometimento dos diversos atores envolvidos na Educação Infantil, de modo a assegurar uma educação que reconheça a criança como ator social e protagonista de sua própria aprendizagem e, uma Educação Física na Educação Infantil que seja crítica e reflexiva, que tenha espaço e locais adequados, para promover diferentes práticas por meio das interações e brincadeiras, em um ambiente que promova segurança, diferentes tipos de aprendizagens, que conceba a criança com um sujeito social, histórico e de direitos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Sociologia da Infância: traçando algumas linhas. **Contemporânea**, v. 8, n. 2, p. 371-383, 2018. Disponível em: <http://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar:8080/bitstream/CLACSO/3845/1/8-2.pdf#page=11>. Acesso em 13 mar. 2023.

ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 39–52, 2010. DOI: 10.5902/198464441602. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/1602> . Acesso em: 28 ago. 2022.

AGOSTINHO, K. A. A educação infantil com a participação das crianças: algumas reflexões. **Revista da investigação às práticas**. v. 6, p. 69 – 86, 2015. Disponível em: https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/download/90/pdf_18/298. Acesso em: 23 mar. 2022.

ALBUQUERQUE, L. R. A Constituição histórica da Educação Física no Brasil e os processos da formação profissional. In **Anais IX Congresso Nacional de Educação EDUCERE**. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, Curitiba, 2009. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/apresentacao.html>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ALBUQUERQUE, A. S. e TRÓCOLLI, B. T. “Desenvolvimento de uma escala de bem estar subjetivo”. **Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, DF, v. 20, n. 2, Mai/Ago, p. 153-164, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/85JVntJ3f8WJMYnPVgZDMVz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2022.

ALBOZ, V. **O olhar docente sobre escuta, autoria e protagonismo das crianças em uma escola municipal de educação infantil na cidade de São Paulo, conquistas e desafios**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação: currículo) 149 f. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ALMEIDA, L. de; FENSTERSEIFER, P. E. PROFESSORAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: DUAS HISTÓRIAS, UM SÓ DESTINO. **Movimento**, [S. l.], v. 13, n. 2, p. 13–35, 2008. DOI: 10.22456/1982-8918.3542. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/3542> . Acesso em: 25 fev. 2025.

ALMEIDA, M.I. de; PIMENTA, S. G. Centralidade do estágio em cursos de didática nas licenciaturas: rupturas e ressignificações. In: ALMEIDA, M.I. de; PIMENTA, S. G. (org.). **Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos**. São Paulo: Cortez, 2015, p. 15-40.

ANJOS, C. I. dos; ARAUJO, L. A. de; PEREIRA, F. H. Pesquisas com, sobre e para crianças. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. DOI: 10.51795/9786526505298. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/pesquisas-com-sobre-e-para-161A> **Revista Humanidades e Inovação** - ISSN 2358-8322 - Palmas - TO - v.10, n.06 161 crianças/. Acesso em: 20 jul. 2023.

ANTUNES, D. D.; PLASZEWSKI, H. O ser professor em contínua construção. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 30–40, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29782. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/29782> . Acesso em: 23 set. 2024.

ARAUJO, R. M. B. A formação de professores para a educação infantil: novos olhares. **Revista de Educação do COGEIME**, v.14, n. 27, 2005. DOI: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v14n27p55-66> Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/view/651>. Acesso em: 23 mar. 2022.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2015.

ARROYO, M. Políticas educacionais, igualdade e diferenças. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico editado pela ANPAE**, [S. l.], v. 27, n. 1, 2011. DOI: 10.21573/vol27n12011.19969. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19969> . Acesso em: 27 fev. 2025.

AYOUB, E. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], n. supl.4, p. 53-60, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-

5904.rpef.2001.139594. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594> . Acesso em: 24 set. 2023.

AZEVEDO A, OLIVEIRA GM, SILVA PPC, NÓBREGA TKS, SOUZA JÚNIOR M. Formação continuada na prática pedagógica: a educação física em questão. **Movimento**, v. 16, n. 4, p. 245-62, 2010. Disponível em:
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316963014.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2023.

AZEVEDO, A. C. B.; MALINA, A. Memória do currículo de formação profissional em Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, Autores Associados, v. 25, n. 2, p. 129-142, 2004. Disponível em:
<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/231>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: HUCITEC, 1999.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. de. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de educação física. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.34, n.02, p.343-360, ago. 2008 . Disponível em
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000200009&lng=pt&nrm=iso. Acessos em: 24 set. 2023.

BENITES, L. C. **O professor-colaborador no Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física**: perfil, papel e potencialidades. Tese (doutorado) Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências do Rio Claro – SP, 180 f. 2012. Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/3efc4ec4-f6fc-4d6a-b5e3-a731374c6251/content>. Acesso em: 20 mai. 2023.

BANKS, M. **Dados visuais**. In M. Banks (Coord.). Dados visuais para pesquisa qualitativa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 7, 2011.

BARBOSA, I. G. EDUCAÇÃO INFANTIL: O Lugar Da Pedagogia E Da Educação Física Em Uma Perspectiva Sócio-Histórico-Dialética. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 71–91, 2006. DOI: 10.5216/rpp. v5i0.47. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/47> . Acesso em: 6 nov. 2024.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S.. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In.: CRAIDY, M.; KAERCHER, G. E. P. da Silva. **Educação infantil**: pra que te quero?– Porto Alegre: Artmed Editora, 2000, p. 67-79.

BATISTA, B. D. V.; SAMPAIO, K. C. C.; PAULA, V. G. O Protagonismo como princípio favorecedor na Educação da Primeira Infância. **Revista digital DSpace Repository** , 2020. Disponível em:
<https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/3607/1/O%20PROTAGONISMO%20COMO%20PRINC%3%8DPIO%20FAVORECEDOR%20NA%20EDUCA%3%87%C3%83O%20DA%20PRIMEIRA%20INF%3%82NCIA.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BELLONI, M. L. **O que é sociologia da infância**. Campinas: Acadêmico de bolso, 2009.

BERNARDI, A. P.; ILHA, F. R. da S.; KRUG, H. N. A pós-graduação Lato Sensu na trajetória profissional de professores de Educação Física. **Horizontes**, [S. l.], v. 35, n. 1, p. 133–140, 2017. DOI: [10.24933/horizontes.v35i1.99](https://doi.org/10.24933/horizontes.v35i1.99). Disponível em: <https://novoshorizontes.usf.emnuvens.com.br/horizontes/article/view/99>. Acesso em: 24 fev. 2025.

BETTI, M. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. Campinas: Papirus, 1998.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade**. São Paulo: Ed. Movimento, 1991.

BETTI, I. C. R; BETTI, M. **Novas Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física**. Motriz- v. 2, 1996. DOI: <https://doi.org/10.5016/6507> Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 23 mar. 2022.

BITTAR, M; FERREIRA JR. A. De freguesia a capital: 100 anos de educação em Campo Grande. In: CUNHA, F. A. M. da. **Campo Grande: 100 anos de construção**. Campo Grande, MS: Matriz, 1999, p. 169-194.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. **Revista Motricidade**, Vila Real, Portugal, v 6, n.3, set, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2730/273019708006.pdf> . Acesso em: 20 abr. 2023.

BOTH, J.; NASCIMENTO, J. V.; SONOO, C. N.; LEMOS, C. A. F.; BORGATTO, A. F. Bem-estar do trabalhador docente em Educação Física ao longo da carreira. **Revista de Educação Física/UEM**, Maringá, PR, v.24, n.2, abr/jun, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/YCRdSHjWm4cWK7HFv4CWcqf/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BORGES, C. M. F. B. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações e um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v22, n.74, p. 59-76, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000100005>. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRACHT, V. Educação Física: A busca da autonomia pedagógica. **Revista da Fundação de Esporte e Turismo**. Curitiba, v. 1, n. 2, p. 12-19, 1989.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da Educação Física. **Caderno CEDES**, ano XIX, n. 48, p. 69-89, ago, 2003. DOI <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/?lang=pt> Acesso em: 12 mar. 2022.

BRANDÃO, I. C. J. Formação do professor de educação infantil no Brasil: uma análise do proinfantil. **Anais XIII Colóquio Nacional, VI Colóquio Internacional do Museu Pedagógico – UESB** – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista 15-18 out. 2019 Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/8788/8908> Acesso em: 23 ago. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. **Lei complementar n. 31, de 11 de outubro de 1977**. Cria o Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lcp/lcp31.htm#:~:text=LEI%20COMPLEMENTAR%20N%C2%BA%2031%2C%20DE,Sul%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.,do%20Estado%20de%20Mato%20Grosso. Acesso em 14 jul. 2023.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)**. Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/censo-da-educacao-basica-2022-notas-estatisticas>. Acesso em 14 jul. 2024.

BRASIL. **Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais, enquanto durar a situação de pandemia do novo Coronavírus - Covid-19. Portarias MEC nº 343**, de 17 de março de 2020, **nº 345**, de 19 de março de 2020, e **nº 473**, de 12 de maio de 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/estrutura-organizacional/orgaos-especificos-singulares/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superior/portarias>. Acesso em: 23 mar. 2023.

BRASIL. Decreto n. 58.130, de 31 de março de 1961, que Regulamenta o Art. 22 da Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-58130-31-marco-1966-398761-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. **Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília:1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> . Acesso em: 24 jan. 2023.

BRASIL. **Lei n.8069, de 13 de julho de 1990**: dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Estatuto%20da,Adolescente%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias.&text=Art.%201%C2%BA%20Esta%20Lei%20disp%C3%B5e,e%20dezoito%20anos%20de%20idade. Acesso em: 27 set. 2022.

BRASIL, Resolução n. 69, de 06 novembro de 1969. **Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Educação Física.** Brasília, 1969. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces058_04.pdf Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL, Conselho Federal de Educação. Resolução n. 03/87. Brasília: **Documento, n. 319**, jul./87, p. 173-4. Disponível em: https://crefrs.org.br/legislacao/pdf/resol_cfe_3_1987.pdf Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 7 de 31 março 2004. Institui as **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena.** Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72004.pdf?query=PLENA#:~:text=Link%20copiado!&text=Institui%20Diretrizes%20Curriculares%20Nacionais%20para,n%C3%ADvel%20superior%20de%20gradua%C3%A7%C3%A3o%20plena. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 2, de 1º de julho de 2015 - Define as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior** (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Resolução n. 3**, de 16 de junho de 1987. Diária Oficial n. 172, Brasília, 1987. Disponível em: <https://crefsp.gov.br/portal-da-transparencia/legislacao/leis/resolucao-cfe-no-3,-de-16-de-junho-de-1987>. Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Disponível em: https://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf . Acesso em: 25 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Vol 1. Brasília: MEC; 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqualvol1.pdf> Acesso em: 23 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 28 set. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf Acesso em 20 jul. 2022.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: n. 9394/96. Brasília : 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em: 04 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 20 jul. 2022.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União**, Seção 1, p. 11429, 27/12/1961. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 18 mar. 2022.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Art. 227. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 19 out. 2024.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BORBA, A. M. As culturas da infância no contexto da educação infantil. In: VASCONCELLOS, T. de. (Org.). **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: Eduff, 2008.

BROSTOLIN, M. R. Educação Infantil e o protagonismo da criança: diferentes cenários. **Séries-Estudos**, Campo Grande, MS, v.23, n. 49, p.143-158, set. /dez. 2018. Disponível em <https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/1130> Acesso em: 20 jul. 2022.

BUJES, M. I. E.. Escola infantil: pra que te quero? In: CRAIDY, C. M.; SILVA, K. G. E. P. (Org.). **Educação infantil**: pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2001. cap. 1, p. 13-22.

CALDEIRA, A. M .S; ZAIDAN, S. Prática pedagógica. In: OLIVERA, D. A.; DUARTE, A. C.; VIEIRA, L. M. F. (Org). **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte, MG: GESTRADO/ FaE/UFGM, v. 1, 2010.

CAMPO, GRANDE. **Referencial Curricular para o Ensino Fundamental REME**. Educação Infantil, v. 1. Campo Grande, MS: SEMED. 2020 Disponível em <https://gefem-sembled.blogspot.com/p/referencial-curricular-da-reme-2020.html> Acesso em: 28 set. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. RESOLUÇÃO n. 151, 10 de dezembro de 2013. Dispõe sobre carga horária destinada as horas atividades. **DIOGRANDE** n. 3.910, de 10/12/2013. Disponível: <http://www.campogrande.ms.gov.br/>. Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. Resolução n. 12.260, de 21 de janeiro de 2014. Dispõe sobre o funcionamento dos centros de Educação Infantil municipalizados e obrigações dos órgãos de gestão e dá outras providências. DIOGRANDE n. 3.937, de 21/01/2014. Disponível: <http://www.campogrande.ms.gov.br/> Acesso em: 20 jul. 2022.

CAMPO GRANDE-MS. Edital Semed n. 5/2024 Concurso de Remanejamento Externo para Professores. Inciso III do artigo 53 da Lei n. 4.722/ 2009, Resolução SEMED n. 230/2021, torna público aos interessados que estarão abertas as inscrições do concurso de remanejamento externo, que aconteceu em junho de 2024, para o cargo de Professor, conforme as regras e condições. DIOGRANDE n. 7.521, de 03/06/2024. Disponível: https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/5/2024/12/edital_remanejamento_externo_2025_republicado.pdf Acesso em: 20 jul. 2024.

CAMPO GRANDE-MS. Plano Municipal de Educação de Campo Grande – MS PME 2015-2025. Disponível: <https://cdn.campogrande.ms.gov.br/portal/prod/uploads/sites/54/2020/02/PME-CG-2015-2024.pdf> Acesso em: 20 set. 2025.

CAMPOS, M. M. Questões sobre a formação de professores de educação infantil. **Laplage em Revista**, 4 (n.esp.), 2018, p. 9-22. DOI <https://doi.org/10.24115/S2446-622020184especial582> Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788942> Acesso em 10 nov. 2022.

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

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

CANDAU, V. M. F. **Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas**. Educação, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33-41, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003> . Acesso em: 11 mar. 2022.

CARDOSO, V. D. **Programa de acompanhamento docente no início da carreira: influências na prática pedagógica na percepção de professores de educação física**. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade do Extremo Sul Catarinense-UNESC, Criciúma, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/4002> Acesso em: 23 abr. 2023.

CASTRO, M. C.; AMORIM, R. M. de A. A formação inicial e continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida. **Caderno CEDES**, v.35, n.95, abr. 2015. Disponível em: • <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015146800>. Acesso em: 23 abr. 2023.

CAVALARO, A. G. ; MULLER, V. R. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. **Educação Revista. [online]**. n.34, p.241-250. 2009. Disponível em:

http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000200015&script=sci_abstract. Acesso em: 30 nov. 2023.

CERIZARA, A. B. Educar e cuidar: por onde anda a educação infantil?. **Perspectiva**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 11–22, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10539> . Acesso em: 26 fev. 2025.

CODO, W.; VASQUES-MENEZES, I. Perspectivas para o bem-estar docente? Uma lição de síntese. Lisboa: **Caderno de Pesquisa do Centro de Recursos de Informação e Apoio Pedagógico**. – CRIAP/ASA, 2002.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. Coletivo de Autores. Cortez. 2009.

COLONNA, E. Algumas considerações acerca da Sociologia da Infância: Elena Colonna entrevista Natália Fernandes. **Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, v. 4, n. 8, 2011. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0,5&q=Poi%C3%A9sis-Revista+2011+colonna . Acesso em: 22 out. 2022.

CORAZZA, S. M. **Infância e educação**: era uma vez... quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

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

CORRÊA, B. C. Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP, Brasil, v. 55.p. 87, 2003. <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

CORRÊA, N. M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande no período de 1996 a 2004**. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul]. Repositório da UFMS. 2005. <https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/797/1/Nesdete%20Mesquita.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

CORREA, B.; PINTO, J. M. R. Estatutos e planos de carreira do magistério em cinco municípios paulistas: questões para a democratização da gestão escolar. In: **Cadernos ANPAE**, n. 9. Programa e Trabalhos completos: 2010.

COSTA, L. O.; ARRAES, R. de A. E.; GUIMARÃES, D. B.. Estabilidade dos professores e qualidade do ensino de escolas públicas. **Economia Aplicada**, v. 19, n. 2, p. 261-298, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ecoa/a/h9DNjRykpmfM9SfTdgsCQLG/?lang=pt> Acesso em: 19 de set. 2023.

CRESWELL, J. **Educational Research**: planning, conduction anda evaluating quantitative and qualitative research. (Pesquisa Educacional: planejamento, condução e avaliação de dados quantitativos e pesquisa qualitativa.) 4 ed. Boston: 2012.

CURY, C. R. J. et al. A educação infantil como direito. In: **Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de Educação Infantil**, v. 2, p. 9-15, 1998. Disponível em: https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/cred_instituicoes_de_educacao_mec2.pdf#page=11 Acesso em: 20 mai. 2023.

DARIDO, S. C. et al. A educação física, a formação do cidadão e os parâmetros curriculares nacionais. **Revista Paulista de Educação Física**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. 17-32, 2001. DOI: 10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139482. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139482> . Acesso em: 24 set. 2023.

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

DAÓLIO, J. **Da cultura do Corpo**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

DAOLIO, J. **Educação física e o conceito de cultura**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J. O ser e o tempo da pesquisa sociocultural em Educação Física. **Revista Brasileira. Ciências do. Esporte**, v.29, n.1, p.49-60. 2007. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/9> Acesso em: 25 out. 2022.

DELALANDE, J. **La cour de la récréation: pour une anthropologie de l'enfance**. Rennes: PUR, 2001.

DIENER, Ed, Eunkook M. Suh, Robert E. Lucas and Heidi L. Smith 'Subjective Well-Being: Three Decades of Progress.' **Psychological Bulletin**, v.125 n. 2, p. 276-302, 1999.

DIENER, E., SUH, E. M., LUCAS, R. E., & SMITH, H. L. Subjective well-being: three decades of progress. **Psychological Bulletin**, v.125, p.276-302, 1999.

DIP, F. F.; DE CAMPOS TEBET, G. G. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Zero-a-seis**, v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. Disponível em: [file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantileCulturaDe-7006035%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/NAZIR/Downloads/Dialnet-SociologiaDaInfanciaProtagonismoInfantileCulturaDe-7006035%20(2).pdf) Acesso em; 20 de outubro de 2022.

DOURADO, L. F. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Revista Educação e Sociedade**, v. 36, n 131, jun. 2015. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015151909> Acesso em: 25 fev. 2025.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, Dez. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLhy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 13 set. 2022.

DUARTE, L. de C.; NEIRA, M. G.. Educação Física cultural na Educação Infantil: intervenções sensíveis à escuta. **Linhas Críticas**, [S. l.], v. 29, p. e50727, 2023. DOI: 10.26512/lc29202350727. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/50727> . Acesso em: 6 dez. 2024.

ESTEVES J. M. Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores**. 3. ed. Bauru: Edusc, 1999.

FARIA, A. L. G. (Org.). **O coletivo infantil em creches e pré-escolas – fazeres e saberes**. São Paulo: Cortez, 2007.

FELIPE, D.; PIRES, F. P.; ABREU, J. R. G. **Teoria e prática da Educação Física Infantil**. Curitiba, PR: Appris, 2022.

FERNANDES, N. S. **Infância e direitos: Participação das crianças no contexto de vida – Representações, práticas e poderes**. Tese. Universidade do Minho. Instituto de estudos da criança, 2005. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6978> Acesso em: 15 nov. 2021.

FERNANDES, N.; SOUZA, L. F. Da afonia à voz das crianças nas pesquisas: uma compreensão crítica do conceito de voz. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica**, [S. l.], v. 5, n. 15, p. 970–986, 2020. DOI: 10.31892/rbpab2525-426X. 2020. v5, n.15, p. 970-986. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/9015> . Acesso em: 8 dez. 2024.

FERREIRA, J. S.; SANTOS, J.H. COSTA, B. O. perfil de formação continuada de professores de educação física: modelos, modalidades e contributos para a prática pedagógica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.37, n.3, p.289 -298, 2015. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/1709> Acesso em: 08 mai. 2024.

FERREIRA DE FARIA, P. M.; CAMARGO, D. de. Contribuições da fotografia para a pesquisa qualitativa: uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 250–264, 2023. DOI: 10.33361/RPQ. 2023.v.11.n.26.491. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/491> . Acesso em: 3 set. 2025.

FIGUEIREDO, Z. C. C. Formação docente em educação física: experiências sociais e relação com o saber. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v.10, n. 1, p. 89-111, jan./abr. 2004 Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115317718005.pdf> Acesso em 08 set. 2023.

FIGUEIREDO, Z. C. C Experiências Sociocorporais e Formação Docente em Educação Física. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n.1, p. 85-110, jan/abr, 2008. Disponivel em <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316019005.pdf> Acesso em: 25 out. 2022.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa: coleção pesquisa qualitativa**. São Paulo: Bookman Editora, 2009.

FOCHI, P. S. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico: o caso do observatório da Cultura Infantil – OBECI** Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo, 346 f, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25072019-131945/pt-br.php>. Acesso em: 25 out 2022.

FORMOSINHO, O. J.; FORMOSINHO, J. **Pedagogia-em-participação: a perspectiva da Associação Criança. O espaço e o Tempo na Pedagogia–em-Participação**. Porto: Porto Editora, 2019.

FURTADO, E. R. **O bem-estar do professor de educação física escolar da rede pública municipal de ensino de Campo Grande, MS**. Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, p.167, 2014. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/15324-elisangela-rodrigues.pdf> Acesso em: 04 mar. 2022.

FRANCELINO, K. S. **A docência em Educação Física na Educação Infantil: (re) construção de práticas de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Desportos) Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, ES, p. 105. 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/4626> . Acesso em: 04 mar. 2022.

FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, V. 97, n. 247, p. 534-551, set. /dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/288236353> Acesso em: 04 mar. 2022.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FRANCELINO, K. S, **A docência em Educação Física na Educação Infantil : a (re)construção de práticas de formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. 2010, 105 f. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/a5762d0c-9fa3-4cd3-9c54-649b77060784/content> Acesso em: 04 mar. 2022.

FREITAS, F.; SCHENEIDER, M. C.; LOREZAN, M.; SILVA, J. S. da. O espaço da escola de Educação Infantil como favorecedor do protagonismo infantil. **Diversa Prática**, v.2, n.2, p.42-64, 2015 Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/diversapratica/article/view/33557/> Acesso em: 24 set 2024.

FREITAS A.L.S. Diário de aula. In: Grillo MC, Freitas ALS, Gessinger RM, Lima VMR, organizadores **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS; 2008. p. 119-130.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 4. ed., Scipione, 1989.

FREIRE, I. Cidadania da criança: escola e sociedade como palcos de participação. **EDUSER: revista de educação**, V. 3, N.2, 2011. Disponível em: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstreams/d06b6fe1-b78d-4864-96df-eca3a7c0602c/download> Acesso em: 20 mai. 2023.

FRIEDMANN, A. **Protagonismo infantil**. Protagonismo Infantil–a potência de ação da comunidade escolar. São Paulo: Ashoka/Alana, 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adriana-Friedmann/publication/362299466_PROTAGONISMO_a_potencia_de_acao_da_comunidade_escolar/links/62e1ead34246456b55eefa1f/PROTAGONISMO-a-potencia-de-acao-da-comunidade-escolar.pdf Acesso em: 03 ago. 2023.

GARANHANI, M. C. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. In: Congresso brasileiro de ciências do esporte e congresso internacional de ciências do esporte, 14., 2005, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: CBCE, 2005.

GARANHANI, M. C. A educação física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 106–122, 2006. DOI: 10.5216/rpp. v.5i0.49. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/49> . Acesso em: 4 dez. 2024.

GATTI, B. A. A pesquisa na pós-graduação e seus impactos na educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, 2008. DOI: 10.14572/nuances.v15i16.175. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/175>. Acesso em: 25 fev. 2025.

GATTI, B. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v31, n.113, PL 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M>. Acesso em: 19 de set. 2024.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpfp/article/view/17>. Acesso em: 26 fev. 2025.

GAUTHIER C. et al. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Educação Física Progressista: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos e a Educação Física Brasileira**. 7. ed. São Paulo: Loyola, 2001.

GIROUX, Henry **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOUVÊA, M. C. S.; CARVALHO, L. D.; DE FREITAS, F. A.; BIZZOTTO, L. M. O protagonismo infantil no interior de movimentos sociais contemporâneos no

Brasil. **Sociedade e Infâncias**, v. 3, p. 21–63, 22 ago. 2019. <https://doi.org/10.5209/soci.63525>. Acesso em: 20 mai. 2023.

GOMES, M. dos S. **Educação Física na Educação Infantil**: um manuscrito sobre a formação de professores. Curitiba, PR: Appris, 2015.

GOMES, M. de O.. **Formação de professores na educação infantil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, coleção docência em formação - Série educação infantil, 2013.

GONZAGA, I. G. **Educação Corporal para Crianças pequenas**: existe lugar para a Educação Física. 2011. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Goiás, Goiânia, GO. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3070> . Acesso em: 04 mar. 2022.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, p.31-61, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. Um livro para a reflexão e a busca de alternativas educativas para o futuro. In: IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2009, p. 17-20.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo escolar 2021**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/campo-grande/pesquisa/13/5908> . Acesso em 30 nov. 2022.

KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. Froebel: uma pedagogia do brincar para infância. In: **Pedagogia (s) da Infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. FORMOSINHO, O. Júlia; Tizuko Morchida e PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). Porto Alegre: Artmed, 2007, p. 37-60.

KISHIMOTO, T. M. Pedagogia e a formação de professores(as) de Educação Infantil. **Proposições**, Campinas, SP, v. 16, n. 3, p. 181–193, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643684> . Acesso em: 2 abr. 2025.

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

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 4 ed. Ijuí: Unijuí, 2001.

JAMES, A.; JAMES, A. **Key concepts in Childhood Studies**. London: Sage Publications 2008

JESUS, S. N. de. **Bem-estar dos professores**: estratégias para realização e desenvolvimento profissional. Porto: Porto Editora, 1998.

LANTER, A. P. A política de formação do profissional de Educação Infantil: os anos 90 e as diretrizes do MEC diante da questão. In: KRAMER, S.; et al (Orgs.). **Infância e Educação Infantil**. Campinas/SP: Papirus, 1999.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. **Cadernos de pesquisa**, p. 65-88, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/yYkBtnYbQ5SXvYrypXvswzh/> . Acesso em: 19 de set. 2024.

LARKINS, C. Participação/Participation. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância: perspectivas globais/Key concepts on Sociology of Childhood: global perspectives**. Braga: UMinho Editora, p. 385-391, 2021.

LIMA, A. P. L. de S. **As Crianças como Produtoras de Culturas Infantis no Cotidiano da Creche**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 144 f. 2023. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/1047305-andreia-paz-leonarski.pdf> . Acesso em: 19 de set. 2024.

LOCATELLI, A. S.; LOCATELLI, C. Escolher ser professor e realizar-se na profissão: dilemas do trabalho docente. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 13, n. 25, p. 313-327, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/966> Acesso em: 19 de set. 2024.

LOIZOS, P. Vídeo, filme e fotografia como documento de pesquisa. In: BAUER, Martin W. e GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, E. E. de; NEIRA, M. G. A Educação Física na creche: tematizando as práticas corporais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Brasil, v. 31, n. 1, p. 99–106, 2017. DOI: 10.11606/1807-5509201700010099. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/141767>.. Acesso em: 6 dez. 2024.

MALAGUZZI, L. Histórias, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAGALHÃES, C. H. F. Breve Histórico da Educação Física e Suas Tendências atuais a partir da identificação de algumas ideais e idéias de Tendências. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v16, n.1, p91-102, 1º sem. 2005. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/download/3410/2439/> Acesso em: 20 mai. 2022.

MATOS, N. C. **A formação Continuada e suas contribuições ao professor de Educação Física da Educação Infantil de Florianópolis (SC)**. Dissertação (Mestrado em Educação)

Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, f. 111, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135785> . Acesso em: 04 mar. 2022.

MARINHO, H. R. B.; MATO JR. M. A.; SALLES FILHO, N. A.; FINCK, S. C. M. **Pedagogia do Movimento**: universo lúdico e psicomotricidade. 2. ed. Curitiba, PR: Ibpex, 2007.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas – SP: Alínea. 2012. p. 93-121.

MARTINS, R. L. D. L.; MELLO, A. de S. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na Educação Infantil pública das Capitais Brasileiras. **Revista Humanidades e Inovação** v. 6, n. 15, p. 161-172, 2019. Disponível em <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1544> . Acesso em: 21 set. 2022.

MARTINS NETO, R. I.; PEREIRA, C. A. A profissão de professor em foco: alguns fatores que dificultam a adesão à carreira docente. **Acta Educação.**, Maringá, v. 43, e51436, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012021000100231&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 23 set. 2024.

MARTINS, L. R. **Os pressupostos epistemológicos das pesquisas sobre criança, infância e Educação Infantil**: análise das contribuições da Sociologia da Infância. Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/37968> Acesso em: 06 nov. 2024.

MARTINS, R. L. D. R; TOSTES, L. F.; MELLO, A. da S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 705-720, Jul-Set 2018. 2018 Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982- disponivel : 8918.77519 https://www.scielo.br/j/mov/a/mXp5yd4ymXZfPfSB6hQMg7d/> . Acesso em: 20 jun. 2021.

MARTINS, R. L. R.; VENTORIM, S.; LOCATELLI, A. B.; FERREIRA NETO, A.; MELLO, A. S. Experiências formativas da educação física com a educação infantil desenvolvidas no Pibid. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 24, p. 85-99, 2016. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/6656>. Acesso em 06 nov. 2024.

MARCELO- GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, p. 51-76, 1995.

MARCELO- GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 11–49, 2010. Disponível em:

<https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/17> . Acesso em: 28 fev. 2025.

MARQUES, L. F.. Religiosidade/espiritualidade na educação e na saúde: ensino e extensão. **Revista Pistis & Praxis**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 189–203, 2017. DOI: 10.7213/2175-1838.09.001.DS09. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/pistispraxis/article/view/7265> . Acesso em: 27 fev. 2025.

MELLO, A. da S. et al. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, p. 467-484, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013> . Acesso em: 20 jun. 2021.

MELLO, A.S., MARCHIORI, A.F., BOLZAN, E., KLIPPEL, M.V., ROCHA, M.C., E MAZZEI, V.R. Por uma perspectiva pedagógica para a educação física com a educação infantil. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.10, 2020. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2868> Acesso em: 26 fev. 2025.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MINAYO, M. C. S. Construção de indicadores qualitativos para avaliação de mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, Rio de Janeiro, v. 33, n.1, Suplemento 1, p. 83-91, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-52712009000500009&script=sci_abstract Acesso em: 20 mai. 2023.

MINAYO, M. C. S. Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde individual e coletiva. In: **Impactos da violência na saúde**. 2013. p. 21-42. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1025139>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MIRANDA, A. R. **A dimensão lúdica da linguagem infantil e sua relação com o processo de aprendizagem**: uma reflexão a partir das práticas escolares percebidas nas escolas da Rede Pública de Ensino no Município de Imperatriz – MA. Dissertação (Mestrado em Educação) 121 f, 2007 Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/138> Acesso em: 20 mai. 2023.

MODENA, C.; MALDONADO, C.; OLIVEIRA, J. Governo promete estudar déficit de vagas na Educação Infantil. **Campo Grande News Jornal eletrônico**. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/governo-promete-estudar-deficit-de-vagas-na-educacao-infantil-em-ms> Acesso em: 04 de ago. 2023.

MORAES, F. F. **Educação Física na Educação Infantil**: prática pedagógica e formação docente. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Uberlândia – MG. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/19848> . Acesso em: 04 mar. 2022.

MOREIRA, E. C.; PEREIRA, R. S. Desafios impostos às aulas de educação física na pandemia: caminhos para a ressignificação do trabalho docente **Caderno de Educação Física e Esporte** [v. 19 | n. 3 | set./dez. | p. 1-7 | 2021] DOI: <https://dx.doi.org/10.36453/cefe.2021.n3.27461> Acesso em: 22 nov. 2023.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 13 out. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 fev. 2022.

MUÑOZ, F. I. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN J. G (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

NASCIMENTO, J. V. Realidade e perspectiva do Mercado de trabalho em educação física para o século XXI. **Caderno de Educação Física, MC Rondon**, v.2, n. 1, p. 117,136, Nov. 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9920111>. Acesso em: 03 mai. 2024.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Breve reflexão a respeito da pesquisa sobre protagonismo e participação da/na infância. **Revista Cuadernos de Infancia**, n.2, set. 2021. Disponível em: <https://cuadernosdeinfancia.cl/2019/10/13/breve-reflexao-a-respeito-da-pesquisa-sobre-protagonismo-e-participacao-da-na-infancia/> . Acesso em: 20 mai. 2023.

NEIRA, M. G.; UVINHA, R. R. **Cultura Corporal**: diálogos entre educação física e lazer. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

Neira, M. G.; Nunes, M. L. **Educação Física, currículo e cultura**. Phorte, 2009.

NEIRA, M. G. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, N. F.; SCHNEIDER, O. **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora da UFS, 2008, p. 45-96.

NÓVOA A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista. Educação**. n. 350: p. 203-18, 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf Acesso em: 20 mai. 2023.

NUNES, M. F. R.; CORSINO, P.; DIDONET, V. **Educação infantil no Brasil**: primeira etapa da Educação Básica. Brasília: UNESCO, Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Fundação Orsa, 2011.

OLIVEIRA, A. A. B. Metodologias emergentes no ensino da Educação Física. **Revista de Educação Física/UEM**. Maringá, v.8, n.1, p.21-27, 1997. Disponível em:

<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/issue/view/225> . Acesso em: 13 ago. 2023.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. Pedagogia da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro. In: **A. Pedagogia(s) da infância(s)**. Porto Alegre: Artmed, 2007. (Coleção Dialogando com o passado. Construindo o futuro).

OLIVEIRA, Z. M. R. de. A creche no Brasil mapeamento de uma trajetória. **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v.14 n.1, p. 43-52, jan./jun. 1988. Disponível: <http://www.periodicos.usp.br/rfe/article/view/33402/36140> Acesso em: 25 out. 2020.

OLIVEIRA, Z. M. R. de. **Educação Infantil**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2002.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: Ostetto, Luciana Esmeralda (Org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. 10. ed. Campinas – SP: Papirus, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992 (acesso 10 nov. 2013). Disponível: <http://www.oas.org/dil/port/1966%20Pacto%20Internacional%20sobre%20os%20Direitos%20Econ%C3%B3micos,%20Sociais%20e%20Culturais.pdf>. Acesso em: 25 set. 2022.

PEREIRA, A. **Saberes da Docência de Professores/As de Educação Física Atuantes na Educação Infantil**, 2018. 139 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí – SC. Disponível em: <https://biblioteca.univali.br/pergamumweb/vinculos/pdf/Alessandro%20Pereira%202018.pdf>. Acesso em: 04 mar. 2022.

PEREIRA, F. H. Campos de experiência e a BNCC: um olhar crítico. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 22, n. 41, p. 73-89, jan./jul., 2020. Disponível: DOI: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p73> . Acesso: 24 ago. 2021.

PERINI, R. **A educação física na educação infantil de Serra/ES** : os saberes docentes e a prática pedagógica, 2016. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/656f6051-ae3f-46a3-82d4-367c3c97eda1/content> Acesso em: 04 mar. 2022.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, S. G. **Estágio na Formação de Professores. Unidade teoria e prática.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PIMENTA, S. G. ; ANASTASIOU, L. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo: Cortez, 2004.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 136–151, 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/23> . Acesso em: 24 set. 2023.

PINTO, M. A infância como construção social. In M. Pinto & M. Sarmiento (orgs.), **As Crianças, Contextos e Identidades.** Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, p 33-73, 1997.

PIRES, S. F. S. E BRANCO, A. U. Cultura, self e autonomia: bases para o protagonismo infantil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.24, n.4, p. 415-421, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722008000400004> Acesso em: 30 abr. 2023.

POCHMANN, B. G.; NEUENFELDT, D. J. Educação Física na Educação Infantil: discutindo a formação inicial e o interesse de atuação de acadêmicos de Educação Física/Licenciatura neste nível de ensino. **Revista do Departamento de Educação Física e Saúde e do Mestrado em Promoção da Saúde da Universidade de Santa Cruz do Sul / Unesco.** Ano 16, v. 16, n. 1 - Jan/Mar. 2015. Disponível <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/5594> Acesso em: 30 abr. 2023.

PROUT, A. Sociologia da Infância. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais.** Braga: Ed. UMinho, 2021. p. 437-444. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36> . Acesso em: 15 nov. 2022.

QUARANTA, S. C. **Professores de educação física na educação infantil : dificuldades, dilemas e possibilidades.** 2015. 282 f. ; (Dissertação de Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Santos, SP. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/bitstream/tede/1641/2/Silvia%20Cinelli%20Quaranta.pdf> Acesso em: 04 mar. 2022.

QUARANTA, S. C.; DO ROSÁRIO SANTORO FRANCO, M. A.; BETTI, M. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional, Vitória da Conquista**, v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906> . Acesso em: 24 set. 2023.

QUELHAS, A. A.; NOZAKI, H.J; A formação do professor de educação física e as novas diretrizes curriculares frente aos avanços do capital. **Motrivivência**, v.26, n.1, p. 69-87, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/%25x> Acesso em: 04 mar. 2022.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 20, n. 41, p. 23-42, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312014000100003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 jun. 2023.

QVORTRUP, J. A volta do papel das crianças no contrato geracional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, p. 323-332, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fFc5jxqzHRQv5RgND4zSPhq/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 30 jun. 2023.

QVORTRUP, J. "A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e pesquisa**, n. 36, p. 631 – 644, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

QVORTRUP, J. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.2, p. 631-643, maio/ago, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/M9Z53gKXbYnTcQV9wZS3Pf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 jun. 2023.

RAZEIRA, M. B.; TAVARES, F. J. P.; PEREIRA, F. M.; RIBEIRO, J. A. B.; MACHADO, C. R. C. Os motivos que levam à escolha do curso de licenciatura em Educação Física e as pretensas áreas de atuação. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 13, n. 2, 2014. Disponível em: <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4797>. Acesso em: 25 fev. 2025.

REBOLO, F. Fontes e dinâmicas do bem estar docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: **Docência em questão**: discutindo o trabalho e a formação. Rebolo, F. et al Campinas, SP, Mercado das Letras, 2012.

REBOLO, F.; CHARRO, A.M. G. Qualidade de Vida no Trabalho e Bem-estar Subjetivo dos Professores de uma Escola Estadual de Campo Grande, MS. **Revista Saberes Docentes**, v.1, n.1, 2016 Disponível em: <https://revista.ajes.edu.br/index.php/rsd/article/view/87>. Acesso em: 19 de set. 2024.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira**: A organização escolar. 18. ed. Revisada e ampliada, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

RINALDI, I. B. Parra. "Formação inicial em Educação Física: uma nova epistemologia da prática docente. **Movimento** v.14, n. 3, 2008, p.185-207. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115316012010.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

RIZZINI, I.; NEUMANN, M. M.; CISNEROS, A. Estudos contemporâneos sobre a infância e paradigmas de direitos. Reflexões com base nas vozes de crianças e adolescentes em situação de rua no Rio de Janeiro. **O Social em Questão**, n. 21, p. 1-13, 2009. Disponível em: https://www.academia.edu/download/62361093/2009_Estudos_contemporaneos_sobre_Ri

zzini M M Neumann A Cisneros20200313-120828-1h0zcc3.pdf Acesso em: 08 ago. 2022.

ROCHA, M. P. Educação Física na educação infantil: experiência do estágio supervisionado na educação em 2010. In: **III Congresso Nordeste de Ciências do Esporte**, 2010, Ceará. Anais...Sobral: CE, 2010. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/12144> Acesso em: 04 mar. 2022.

ROCHA, F. C. da. **Diferentes infâncias e a prática pedagógica do professor de Educação Física**: estudo na rede municipal de Portão/RS. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento.) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, RS. 2014, f 167. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/117396/000966259.pdf?sequence=1&isAllo wed=y> Acesso em: 04 mar. 2022.

ROCHA, M. C. **Forma escolar, educação física e educação infantil**: (im)pertinências. 2011. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Centro em Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/7200/1/tese_5117 DISSERT MARIA%20CELES TE%20ROCHA.pdf Acesso em: 04 mai. 2022.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira. **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisas. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 43-51.

ROCHA, E. A. C. 30 anos da educação infantil na Anped: caminhos da pesquisa. **Zero a Seis**, Florianópolis, v. 1, n. 17, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2008n17p52>. Acesso em: 30 nov. 2023.

ROCHA, C. C. M. **Formação inicial de professores de Educação Física no Brasil**: das determinações legais às práticas institucionalizadas na Educação Infantil. Tese de Doutorado. Universidade de Coimbra (Portugal). 2018. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/bitstream/10316/81286/5/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Inicial%20de%20Professores%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica%20no%20Brasil%20corrigida.pdf> . Acesso em: 24 set. 2023.

ROCHA, S. S. L., FELLI, V. E. A. Qualidade de vida no trabalho docente em enfermagem. **Revista Latino Americana de Enfermagem.**, v 12, n. 1, p. 28-35, 2004; Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-11692004000100005> . Acesso em: 30 nov. 2023.

ROCHA, M. T. S.; PAIXÃO, J. A. da. Estágio curricular supervisionado e profissionalização docente na percepção de acadêmicos do curso de licenciatura em educação física. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 187–199, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.569. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/569> . Acesso em: 4 abr. 2025.

ROLDÃO, M. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, RJ, v. 12, n. 34, p. 94-103, abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XPqzwwYZ7YxTjLVPJD5NWgp/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 7 mai. 2023.

RODRIGUES, J. S, B Construção da Identidade e Autonomia na Educação Infantil Mediada pela Escola e a Família. **Temas Itinerantes**, v.1, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/campusxix/article/view/3380> Acesso em: 30 nov. 2023.

ROSA, M. V. G da. **Educação Física e Educação Infantil. Encontro e Desencontros**. Rio de Janeiro, RJ, CrateSpace Independent Publishing Plataforma, 2017.

SADI, R. S. **Educação física, trabalho e profissão**. Campinas: Komedi, 2005.

SANCHES, C. **Creche**: realidade e ambigüidades Publicação: Petrópolis : Vozes, 2003.

SACRISTÁN, J. G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, D. M.dos. **Entrelaçando vozes e embalando experiências**: as percepções dos professores sobre a organização dos espaços para a promoção do protagonismo infantil. 2021. 157p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, 2021. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/12798afe-a0b7-436d-8ad9-fe6c687d5c59/content> . Acesso em: 25 fev. 2025.

SANTOS. E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho, 2009. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf> . Acesso em: 20 jun. 2023.

SANTOS, D. dos; SOUZA NETO, S. de. Os impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil. **Quaestio - Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 381–402, 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n2p381-402. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3782> . Acesso em: 28 fev. 2025.

SANTOS, E. S. F dos.; SIMÕES, P. M. U. Rotinas e culturas infantis na pré-escola: um estudo a partir da gramática das culturas infantis. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 29, n. 3, 2018. DOI: 10.32930/nuances.v29i3.4587. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/4587> . Acesso em: 24 fev. 2025.

SANTOS, D. dos; SOUZA NETO, S. de. Os impactos da formação inicial na prática pedagógica de professores principiantes de educação física na educação infantil. **Quaestio**, Sorocaba, SP, v. 23, n. 2, p. 381-402, maio. /ago. 2021. DOI: 10.22483/2177-5796.2021v23n2p381-402. Disponível em: <https://periodicos.uniso.br/quaestio/article/view/3782> . Acesso em: 28 fev. 2025.

SARTI, R.; SANTOS, M. G. L. DE S. DOS; LIMA, M. B. P.; SILVA, P. K. P.; MACEDO, J. P. E.; SANTOS, A. P. DA S. Extensão universitária, educação física e educação infantil: as novas formas de diálogo em meio à pandemia. **Expressa Extensão**, v. 26, n. 1, p. 582-588, 29 dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/expressaextensao/article/view/19659> Acesso em: 25 abr. 2023.

SARMENTO, M. J. A globalização e a infância: impactos na condição social e na escolaridade. In: GARCIA, R. L. ; LEITE FILHO, A. (Orgs.). **Em defesa da educação infantil**. Rio de Janeiro: DP&A, p.13, v. 28, 2001. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79932> Acesso em: 25 abr. 2023.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. Instituto de Estudos da criança. Universidade de estudos da criança. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467> Acesso em: 24 mai. 2024.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M. A infância como construção social. In: M. PINTO & M. SARMENTO (orgs.). In: **As Crianças, Contextos e Identidades** (pp. 33-73). Braga: Instituto de Estudos da Criança/Universidade do Minho, 1997.

SARMENTO, M.J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Porto, PT Asa. Universidade do Minho, 2003, p. 9-34 Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79714>. Acesso em: 13 mar. 2023.

SARMENTO, M. J; SOARES, N; TOMAS, C. Participação Social e Activa das Crianças. **Revista Memorial Virtual Paulo Freire**, 2004. Disponível em: <https://www.acervo.paulofreire.org/items/fb6e2bba-8f61-41c7-abff-a16b0bc0ee82> Acesso em: 04 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. Crianças: educação, culturas e cidadania ativa. Refletindo em torno de uma proposta de trabalho. **Perspectiva** [online, v.23, n.1, pp.17- 40, 2005 Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S0102-54732005000100003&script=sci_abstract. Acesso em: 4 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: DE VASCONCELLOS, V. M. R.; SARMENTO, M. J. **Infância (in) visível**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2007. p, 25 – 49.

SARMENTO, M. J; FERNANDES, N; TOMÁS, C. A. Políticas públicas e participação infantil. **Revista Educação, Sociedade e Cultura**, n. 25, p. 183-206, 2007. Disponível em: <https://repositorium.uminho.pt/bitstream/1822/36753/1/pol%c3%adticas%20p%c3%ablicas%20e%20participa%c3%a7%c3%a3o%20infantil.pdf>. Acesso em 15 nov. 2022.

SARMENTO, M. J. **Os olhares da sociedade portuguesa sobre as crianças**. Lisboa: C.N.E., pp.68-90. 2009. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66605> Acesso em: 04 abr. 2022.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 19 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467> Acesso em: 30 nov. 2023.

SARMENTO, M. J. “Metodologias Visuais em Ciências Sociais”, In, L. L. TORRES & J.A. PALHARES (org.). **Metodologia de Investigação em Ciências Sociais da Educação** V.N. Famalicão, Húmus, 2014, p. 197-218. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79683>. Acesso em: 12 set. 2023.

SARMENTO, M. J. A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (Org.). **Sociologia da infância e a formação de professores**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 13-46. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/36756> Acesso em: 15 nov. 2022.

SARMENTO, M. J.. Culturas Infantis. In: TOMÁS, C.; TREVISAN, G.; CARVALHO, M. J. L.; FERNANDES, N. **Conceitos-chave em Sociologia da Infância. Perspectivas Globais**. Braga: Ed. UMinho, 2021. p. 179-185. Disponível em: <https://ebooks.uminho.pt/index.php/uminho/catalog/book/36> . Acesso em: 15 nov. 2022.

SAVIANI, D. O legado educacional do regime militar. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Kj7QjG4BcwRBsLvF4Yh9mHw/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 24 set. 2023.

SAYÃO, D. T.. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408> . Acesso em: 26 out. 2024.

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

SAYÃO, D. T. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p.55-67, jan. 2002a. DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x> Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/11156> Acesso em 23 jan. 2023.

SAYÃO, D. T. O cuidado na educação infantil: uma análise de gênero. **Pátio Educação Infantil**, ano I, n.1, p.45-47, Abr./jul. 2003.

SCHNEIDER, M.C. **O protagonismo infantil e as estratégias de ensino que favorecem em uma turma de Educação Infantil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro Universitário UNIVATES. 2015. Disponível em: <https://www.univates.br/bduserver/api/core/bitstreams/bd581a45-f2df-439d-8fdb-225b3d690cd9/content>. Acesso em: 20 mai. 2023.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SILVA, F. de O. da; RIBEIRO, M. L.; MALTA, H. L. Tipos e sentidos de motivação para a escolha do curso de licenciatura. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 741-760, abr. 2018. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-54732018000200741&lng=pt&nrm=iso . Acesso em: 23 set. 2024.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de nueva reforma. In: Profesorado. **Revista de curriculum y formación del profesorado**. Nº 9, 2- 2005b. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1res.pdf> Acesso em 7 ago. 2022.

SIMON, H. dos S.; KUNZ, E. O brincar como diálogo/pergunta e não como resposta à prática pedagógica. **Movimento**, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 375–394, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.39749. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/39749> . Acesso em: 25 fev. 2025.

SIMÃO, M. B. Educação física na educação infantil: refletindo sobre a "hora da educação física". **Revista Zero a Seis**, v. 7, n.12, jul/dez, 2005. Disponível em: DOI: <https://doi.org/10.5007/%25x> . Acesso em: 24 dez 2024.

SIQUEIRA FARIAS et al. Educação física escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 24, 2021. DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/65497> . Acesso em: 24 set. 2023.

SILVA, M.S. da; KRUG, H.N. A opinião discente sobre o Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física na UFSM. In: KRUG, H.N. (Org.). **Dizeres e fazeres e formação de professores de Educação Física**. 1. ed. Santa Maria: [s.n.], 2007. p.46-52. (Coleção Formação de Professores de Educação Física; v.3).

SILVA, A. C. da; GÜNTHER, M. C. C. Educação física na educação infantil - um estudo a partir de periódicos da área. **Kinesis**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2017. DOI: 10.5902/2316546426040. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/26040> . Acesso em: 26 fev. 2025.

SNYDER, C. R.; LOPEZ, S.S. **Psicologia positiva**: uma abordagem científica e prática das qualidades humanas. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOARES, C. L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. Campinas, SP. Autores Associados, 2001.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, G. A. D. **21 anos de Regime Militar: Balanços e Perspectivas**. Editora da Fundação Getúlio Vargas, RJ. 1994.

SOARES, C. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo. Supl.2, p.6-12. 1996.

SOUZA, M. D. **Educação Física na Educação Infantil e formação continuada: reflexões de professores e professoras**, 2021. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) Universidade São Judas Tadeu, São Paulo – Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/17535> . Acesso em: 04 abr. 2022.

SOUZA, M. A. Prática pedagógica: conceito, características e inquietações. In: Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na sua Escola, 4., 2005, Lajeado, RS. **Conclusões do Encontro** Lajeado, RS, Unidade Integrada Vale do Taquari de Ensino Superior (Univates), 2005. Disponível em: <http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf> . Acesso em: 18 jun. 2016.

SOUZA NETO, S. de et al A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira Ciências do Esporte**, Campinas, v. 25, n. 2, p. 113-128, jan. 2004. Disponível em: <http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230>. Acesso em: 04 mai. 2023.

STEFFENS, C. R. **A Escuta Da Voz das Crianças: possibilidade que potencializa a prática pedagógica de educadores na Educação Infantil**, 2021. 141f. Dissertação de (Mestrado em ensino) Lageado – RS. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/items/53888a76-b332-411b-affc-d0bb0628679d> Acesso em: 04 mai. 2023.

STEFFENS, C. R.; MIORANDO, T. M. A pensar uma Proposta Pedagógica na Escola: Crianças e o Protagonismo Infantil. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 7, n. 1, 2018. DOI: 10.9771/re.v7i1.22203. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/22203> . Acesso em: 25 fev. 2025.

TAFFAREL, C. Z. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Kinesis**, [S. l.], v. 30, n. 1, 2012. DOI: 10.5902/010283085726. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5726> . Acesso em: 27 fev. 2025.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 4. ed., Petrópolis: Vozes, 2004.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2004.

TARTUCE, G. L. B. P.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. Alunos do ensino médio e a atratividade da carreira docente no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Campinas: Autores Associados, v. 40, n. 140, p. 445-477, maio/ago. 2010.

Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/cp/a/hBtRyWXHrYrGPzR7RsV6LCh/?format=html&lang=pt>.
Acesso em: 19 de set. 2024.

TAVEIRA, R. A.; AZEVEDO, H. H. O. de. A Formação Inicial de Professores da Educação Infantil e de Educação Física: A Articulação Pedagógica Entre Ambas As Áreas. **Interfaces Científicas – Educação**. Aracaju, v.5, n.3, p. 53 - 64 • Jun. 2017. Disponível em: [DOI-10.17564/2316-3828.2017v5n3p53-64](https://doi.org/10.17564/2316-3828.2017v5n3p53-64). Acesso em: 19 de set. 2024.

TONIETTO, M. R. **A relação entre cultura infantil e saberes da Educação Física na prática docente em crianças pequenas**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: UFPR, 83 f. 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/20695> . Acesso em: 19 de set. 2024.

TOMÁS, C. As culturas da infância na educação de infância: um olhar a partir dos direitos da criança. **Interacções**, v. 10, n. 32, 2014. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/6352> . Acesso em: 13/04/2023.

TOMÁS, C.; GAMA, A. Cultura de (não) participação das crianças em contexto escolar, In **Atas do II Encontro Educação, Territórios e Des(igualdades)**, p. 1-22, Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/4580> . Acesso em 03 mai. 2022.

TREZZI, C.; ROSA, G. R. A. Os ambientes educativos na creche e sua influência no desenvolvimento da criança. **Revista @mbienteducacão**, São Paulo, v. 3, n. 01, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.unicid.edu.br/index.php/ambienteeducacao/article/view/777/734> . Acesso em: 25 mai. 2021.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VAROTTO, M. A. **Educação Física com Bebês**: As práticas pedagógicas nas creches da Rede Municipal de ensino de Florianópolis, SC, 2015, f. 347. (Dissertação de Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/169299> Acesso em: 04 mar. 2022.

VAILLANT, D. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, B. A. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: UNESP, 2015.

VALLE, H. S. do; BERSCH, A.; PISKE, E.e. O que nos dizem as crianças? A escuta e a observação apontando direções. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, [S. l.], v. 8, p. e15801, 2023. DOI: 10.20873/uft.rbec.e15801. Disponível em: <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/15801> . Acesso em: 25 fev. 2025.

VEIGA, I. P. A. AMARAL, A. L. (org.). **Formação de Professores: Políticas e debates.** Campinas, SP: Papirus, 2002. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico.).

WAJSKOP, G. . **Brincar na Educação Infantil.** 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

WENDHAUSEN A.M. **O processo de formação continuada dos professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil no município de Florianópolis: 1993-2004.** Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Ciências da Educação da UFSC; 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88411> Acesso em: 07 jul. 2022.

ZABALZA, M. A. . **Qualidade em Educação Infantil.** Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZANDOMINEGUE, B. A. C.; BARBOSA, R. F. M.; MELLO, A. S. Participação-escuta das crianças na Educação Infantil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 7, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_nlinks&pid=S1981-416x202300020086100041&lng=en. Acesso em: 24 set. 2024.

APÊNDICE I
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A
ENTREVISTA - PROFESSORES

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para o pesquisador a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento.

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE - MS: implicações para o protagonismo infantil”**, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Elisângela Rodrigues Furtado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, sob a orientação da Profa. Dra. Marta Regina Brostolin.

Para maiores informações sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa: Elisângela Rodrigues Furtado. Endereço: João Pessoa, 437, Bairro Monte Castelo, Campo Grande-MS. Fone: (67) 99263-7901 E-mail: elisfurtado@hotmail.com

Esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande-MS.

Os objetivos específicos são: 1 - compreender as concepções de criança, infância e protagonismo infantil na perspectiva da Sociologia da Infância; 2 - identificar as concepções de criança, infância e protagonismo infantil do professor de Educação Física; 3 - investigar o processo formativo (formação inicial, ingresso e formação continuada) dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs; e 4 - investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs.

Esta pesquisa justifica-se por haver poucos estudos relacionados à Educação Física na Educação infantil tendo a criança como protagonista, portanto, torna-se necessário realizar pesquisas que envolvam o protagonismo infantil, assim como a formação e atuação do professor de Educação Física nesta etapa da Educação Básica, percebendo a criança como ser de direitos, para tanto a pesquisa está ancorada no aporte teórico da Sociologia da Infância, no sentido de compreender a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Sua participação na pesquisa será por meio de uma entrevista semiestruturada que tem como objetivo analisar a formação e a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as implicações para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande - MS. A entrevista durará em média 45 minutos e será realizada presencialmente. A entrevista será gravada e transcrita pelo pesquisador, ademais, a orientadora também terá acesso ao conteúdo da entrevista. Antes da utilização dos dados coletados na entrevista, o (a) senhor (a) terá acesso à gravação e à transcrição para, se necessário, realizar considerações.

O material físico e/ou digital produzido durante a entrevista será conservado, garantido o sigilo das informações pessoais, o material físico será conservado em local seguro na casa do pesquisador e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal do pesquisador, os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal do pesquisador.

Sua participação é importante. Ao participante não haverá nenhum benefício financeiro, entretanto, haverá benefícios, tais como:

- a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores de Educação Infantil e de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, e outros pesquisadores, que se interessarem pelo tema, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível e

público para estudos futuros, contribuindo para ampliar estudos referente à Educação Física na Educação Infantil e o protagonismo infantil;

- a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e o protagonismo infantil de crianças de 3 anos durante as aulas de Educação Física;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Física com crianças bem pequenas, suas rotinas, práticas, e participação infantil, assim como preconiza a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande – MS.

Ao assinar este termo, o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, uma via pertence ao (à) senhor (a) e a outra ao pesquisador responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa, o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Li este Termo e acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa: “FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE - MS: implicações para o protagonismo infantil”, e concordo voluntariamente em participar:

_____/____/____

Assinatura do entrevistado.

Declaro que obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

_____/_____/____

Assinatura do responsável pelo estudo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Endereço: Avenida Tamandaré, nº 6.000- Bloco Administrativo- Sala A 027, Jardim Seminário- CEP: 79117-900- Campo Grande –MS.

Tel. (67) 3312-3478 / E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA A OBSERVAÇÃO DIRETA PARTICIPATIVA - PROFESSOR

Leia com cautela as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, perguntar para o pesquisador a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no caso de aceitar fazer parte desta pesquisa, assinar ao final deste documento.

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa “**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE - MS: implicações para o protagonismo infantil.**”, que está sendo desenvolvida pela pesquisadora Elisângela Rodrigues Furtado, no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – PPGE/UCDB, sob a orientação da Prof.^a. Dra. Marta Regina Brostolin.

Para maiores informações sobre a pesquisa poderá entrar em contato com a responsável pela pesquisa: Elisângela Rodrigues Furtado. Endereço: João Pessoa, 437, Bairro Monte Castelo, Campo Grande -MS. Fone: (67) 99263-7901 E-mail: elisfurtado@hotmail.com

Esta pesquisa tem por objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande – MS.

Os objetivos específicos são: 1 - compreender as concepções de criança, infância e protagonismo infantil na perspectiva da Sociologia da Infância; 2 - identificar as concepções de criança, infância e protagonismo infantil do professor de Educação Física; 3 - investigar o processo formativo (formação inicial, ingresso e formação continuada) dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs; e 4 - investigar a prática pedagógica dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs.

Esta pesquisa justifica-se por haver poucos estudos relacionados à Educação Física na Educação infantil tendo a criança como protagonista, portanto, torna-se necessário realizar pesquisas que envolvam o protagonismo infantil, assim como a formação e atuação do professor de Educação Física nesta etapa da Educação Básica, percebendo a criança como ser de direitos, para tanto a pesquisa está ancorada no aporte teórico da Sociologia da Infância, no sentido de compreender a atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Sua participação na pesquisa acontecerá se autorizar que a pesquisadora Elisângela Rodrigues Furtado realize durante doze encontros a observação direta participativa, no qual tem o objetivo de observar sua prática pedagógica com crianças do grupo 3, na EMEI no qual o (a) senhor (a) atua.

A **observação participativa** toda pesquisa poderá ocorrer riscos mesmo que mínimos, para evitar que haja desconforto com a presença da pesquisadora, a mesma se apresentará para as crianças, falará sobre a pesquisa, e como a participação do seu (sua) professor (a) é importante para os estudos sobre a Educação Infantil.

Durante as observações diretas e participativas, serão utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: diário de campo, fotos e filmagens.

Fotos e filmagens: toda pesquisa pode gerar riscos, mesmo que mínimos, como ansiedade ou desconforto durante a pesquisa, fazendo com que as crianças se sintam desconfortáveis com a presença da pesquisadora, para minimizar tal situação a pesquisadora se compromete a apresentar às crianças os instrumentos de coleta de dados (filmadora, máquina fotográfica ou celular), explicando os objetivos da pesquisa e a importância de registrar os momentos de prática do professor de Educação Física na Educação Infantil.

A sua prática pedagógica será observada, filmada e fotografada e esses recursos poderão possibilitar a análise da prática pedagógica do professor de Educação Física e se ocorre a participação da criança durante as aulas. Em hipótese alguma haverá identificação

do professor e das crianças nos registros escritos, fotográficos ou nas filmagens, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação será de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa.

O material físico e/ou digital produzido será conservado, garantindo o sigilo das informações, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora. Os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal da pesquisadora. Relevante registrar que permeiam esta pesquisa cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora, para interpretação dos dados produzidos.

A participação do docente é de forma voluntária, não havendo pagamento para que ele participe. Os benefícios desta pesquisa serão:

- a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores de Educação Infantil e de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, e outros pesquisadores, que se interessarem pelo tema, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível ao público para estudos futuros, contribuindo para ampliar estudos referente à Educação Física na Educação Infantil e ao protagonismo infantil;
- a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e o protagonismo infantil de crianças de 3 anos durante as aulas de Educação Física;
- ampliar os conhecimentos sobre a Educação Física com crianças bem pequenas, suas rotinas, práticas, e participação infantil, assim como preconiza a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande – MS.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua

participação neste estudo, você será compensado (a), conforme determina a Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Quando terminarmos a pesquisa os resultados farão parte tese de doutorado da doutoranda Elisângela Rodrigues Furtado. Uma cópia da tese será disponibilizada na escola.

Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, uma via pertence ao (à) senhor (a) e a outra ao pesquisador responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não participar da pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. A qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e sua participação.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde.

Li este Termo e acredito ter sido suficientemente esclarecido (a) sobre a pesquisa: “FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE-MS: implicações para o protagonismo infantil”, e concordo voluntariamente em participar:

_____/____/____

Assinatura do entrevistado.

Declaro que obtive de forma voluntária o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido deste entrevistado.

_____/____/____

Assinatura do responsável pelo estudo.

Em caso de dúvidas quanto aos aspectos éticos deste estudo, o (a) senhor (a) poderá consultar o: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Endereço: Avenida Tamandaré, nº 6.000- Bloco Administrativo- Sala A 027, Jardim
Seminário- CEP: 79117-900- Campo Grande-MS.

Tel. (67) 3312-3478 / E-mail: cep@ucdb.br

APÊNDICE III

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA (Pais ou Responsáveis)

Eu sou Elisângela Rodrigues Furtado e junto com minha orientadora Prof^a. Dra. Marta Regina Brostolin do PPGE/UCDB, convidamos seu filho (a) para participar, de forma voluntária e gratuita, da pesquisa **“Formação e Prática Pedagógica do Professor de Educação Física nas EMEIs de Campo Grande - MS: implicações para o protagonismo infantil”**, que está sendo desenvolvida pelo programa de Pós-Graduação em Educação / PPGE da UCDB, localizado na Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - Campo Grande/MS - Cep: 79117-900 Telefone: 67 - 3312.3478 / 3312.3800.

Por gentileza, leia atentamente as informações contidas neste documento e se houver alguma dúvida, você poderá perguntar para a pesquisadora a fim de saná-la. Após ser esclarecido (a) sobre as informações contidas neste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para que seu filho(a) participe desta pesquisa, deve assinar ao final deste documento. Ao assinar este termo o (a) senhor (a) autoriza a apresentação dos resultados desta pesquisa em eventos científicos e a publicação em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, o nome de seu filho (a) será mantido em sigilo. Este documento consta em duas vias, um pertence ao (à) senhor (a) e a outra à pesquisadora responsável pela pesquisa.

O (a) senhor (a) pode optar por não autorizar a participação do seu filho (a) na pesquisa e isso não lhe acarretará nenhuma penalidade. Caso opte por autorizá-lo (a) a participar, o (a) senhor (a) pode desistir a qualquer momento e também não sofrerá nenhuma penalidade, e é assegurado o sigilo de suas informações. Em qualquer etapa da pesquisa o (a) senhor (a) poderá solicitar informações sobre a pesquisa e a participação de seu filho (a).

Esta pesquisa possui como objetivo geral: analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física e as (im)possibilidades para o protagonismo infantil nas EMEIs de Campo Grande - MS. Como objetivos específicos: Compreender as concepções de criança, infância e protagonismo infantil na perspectiva da Sociologia da Infância; Identificar as concepções de criança, infância e protagonismo infantil do professor de Educação Física; Investigar o processo formativo (formação inicial, ingresso e formação

continuada) dos professores de Educação Física que atuam na EMEIs; Investigar a prática pedagógica do (a) professor(a) de Educação Física que atua na EMEI.

A pesquisa será realizada na creche que seu filho (a) frequenta durante as atividades de rotina. As crianças serão observadas, filmadas e fotografadas e estes recursos poderão possibilitar observar a prática pedagógica do professor de Educação Física e se ocorre a participação da criança durante as aulas. Em hipótese alguma, haverá identificação das crianças nos registros escritos, sendo garantida sua privacidade, por meio da utilização de nomes fictícios. Ainda, quanto à exibição das imagens, estas também terão restrições, sendo garantido que a sua divulgação, bem como das gravações realizadas com as crianças serão de uso estritamente para fins acadêmicos e registro na pesquisa.

O material físico e/ou digital produzido será conservado garantindo o sigilo das informações, o material físico será conservado em local seguro na casa da pesquisadora e o digital ficará armazenado apenas no computador pessoal da pesquisadora. Os materiais físicos e/ou digital serão armazenados por até cinco anos, quando finalizar este prazo, o material físico será incinerado e o digital será deletado do drive pessoal da pesquisadora.

Relevante registrar que permeiam esta pesquisa, cuidados éticos, atenção e sensibilidade por parte da pesquisadora, para interpretação dos dados produzidos pelas crianças participantes da referida pesquisa como sujeitos/protagonistas. Dessa forma, os pais e/ou responsáveis terão a liberdade de recusar a participação de sua criança ou mesmo recusar que ela continue participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para os participantes.

Você não precisa pagar nada para seu filho (a) participar da pesquisa e nós não pagaremos nada para que ele participe. A participação será voluntária.

Observação participativa: toda pesquisa poderá ocorrer riscos, mesmo que mínimos, para evitar que haja desconforto com a presença da pesquisadora, ela se apresentará para as crianças, falará sobre a pesquisa, e como a participação do seu (sua) professor (a) é importante para os estudos sobre a Educação Infantil.

Fotos e filmagens: toda pesquisa pode gerar riscos, mesmo que mínimos, como ansiedade ou desconforto durante a pesquisa, fazendo com que as crianças se sintam desconfortáveis com a presença da pesquisadora, para minimizar tal situação, a pesquisadora se compromete a apresentar às crianças os instrumentos de coleta de dados (filmadora,

máquina fotográfica ou celular), explicando os objetivos da pesquisa e a importância de registrar os momentos de prática do professor de Educação Física na Educação Infantil.

Os benefícios de pesquisa serão:

- a construção de um produto educacional que poderá ser utilizado por professores de Educação Infantil e de Educação Física da Rede Municipal de Educação de Campo Grande/MS, e outros pesquisadores, que se interessarem pelo tema, pois o produto educacional produzido por meio desta pesquisa ficará disponível ao público para estudos futuros, contribuindo para ampliar estudos referente à Educação Física na Educação Infantil e o protagonismo infantil;
- a construção do conhecimento sobre as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física e o protagonismo infantil de crianças de 3 anos durante as aulas de Educação Física;
- a ampliação dos conhecimentos sobre a Educação Física com crianças bem pequenas, suas rotinas, práticas, e participação infantil, assim como preconiza a BNCC e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil da Rede Municipal de Campo Grande – MS.

Os procedimentos utilizados nesta pesquisa estão em conformidade com as disposições sobre Ética em Pesquisa com Seres Humanos determinados pelas Resolução n. 510, de 7 de abril de 2016, e pela Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo, você será compensado(a), conforme determina a Resolução n.466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde.

Não falaremos a outras pessoas sobre a participação do seu filho (a) na pesquisa, nem daremos a estranhos as informações decorrentes. Os resultados da pesquisa serão publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da mesma. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados farão parte tese de doutorado da doutoranda Elisângela Rodrigues Furtado. Uma cópia da tese será disponibilizada na escola para que você e seu filho(a) tenham acesso.

Registro ainda que os pais ou responsáveis poderão pedir informações sobre a pesquisa, bem como explicações sobre os resultados da mesma junto à pesquisadora do projeto, por meio do telefone (067) 99263-7901 ou por e-mail elisfurtado@hotmail.com e,

quando necessário, por meio do Comitê de Ética em Pesquisa / UCDB, situado à Av. Tamandaré, 6000 – Jardim Seminário – Campo Grande, MS , no telefone 3312-3478, ou no e-mail cep@ucdb.br.

Eu, _____, declaro estar ciente da pesquisa a ser realizada sobre **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE - MS: implicações para o protagonismo infantil** e que os dados serão mantidos anônimos e em sigilo das informações apresentadas.

(☐) Sim, autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar da pesquisa. Também, autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e quando necessária gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

(☐) Não autorizo meu/minha filho(a) _____ a participar da pesquisa. Também, não autorizo que sejam capturadas imagens de fotografias e gravação em áudio para uso e fins de pesquisa.

Assim, estando de acordo, assinam o presente termo de compromisso em duas vias.

Pai, mãe ou responsáveis pela criança

Responsável pelo projeto de pesquisa

Campo Grande/MS, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE IV

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM

Eu _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, bem como de estar ciente da necessidade do uso da imagem de meu/minha filho(a) _____, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, por meio do presente termo, a pesquisadora **ELISÂNGELA RODRIGUES FURTADO**, do projeto de pesquisa intitulado **“FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIS DE CAMPO GRANDE - MS: (im)possibilidades para o protagonismo infantil”**, a realizar as fotos e vídeos que se façam necessários, sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização das fotos e/ou depoimentos para fins científicos e de estudos (livros, artigos e slides), em favor da pesquisadora desta pesquisa, acima especificada, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990).

Campo Grande-MS, ____ de _____ de _____.

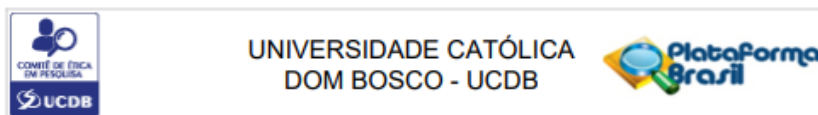
Assinatura do/a Participante

Assinatura da Pesquisadora

Testemunha

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIs DE CAMPO GRANDE-MS: implicações para o protagonismo infantil

Pesquisador: Elisangela Rodrigues Furtado

Versão: 2

CAAE: 75329323.6.0000.5162

Instituição Proponente: MISSAO SALESIANA DE MATO GROSSO

DADOS DO COMPROVANTE

Número do Comprovante: 125714/2023

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

Informamos que o projeto FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NAS EMEIs DE CAMPO GRANDE-MS: implicações para o protagonismo infantil que tem como pesquisador responsável Elisangela Rodrigues Furtado, foi recebido para análise ética no CEP Universidade Católica Dom Bosco - UCDB em 30/10/2023 às 14:28.

Endereço: Av. Tamandaré, 6000 Bloco Administrativo 2º Piso, sala P2-1/S6
Bairro: Jardim Seminário **CEP:** 79.117-900
UF: MS **Município:** CAMPO GRANDE
Telefone: (67)3312-3478 **E-mail:** cep@ucdb.br

