



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA



Selma Regina de Oliveira

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/PELO MOVIMENTO NOS ESPAÇOS
EXTRASSALA DE AULA**

BAURU
2024

Selma Regina de Oliveira

**A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/PELO MOVIMENTO NOS ESPAÇOS
EXTRASSALA DE AULA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre à Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Professora Doutora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger.

BAURU
2024

Oliveira, Selma Regina de.

A Educação Infantil do/pelo movimento nos Espaços Extrassala de aula/Selma Regina de Oliveira, 2024, 117p.

Orientadora: Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2024

1. Educação para a Saúde. 2. Campos de Experiências. 3. Interdisciplinaridade. 4. Brinquedo, jogos e brincadeiras 5. Aprendizagens Emocionais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE SELMA REGINA DE OLIVEIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de fevereiro do ano de 2024, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de SELMA REGINA DE OLIVEIRA, intitulada " **A Educação Infantil do/pelo Movimento nos Espaços Extrassala de Aula**" e produto educacional " **Explorando mundos ao se movimentar. Vamos brincar?**". A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus Bauru, Profa. Dra. MÍRIAM SEGURA MEIX (Participação Virtual) do(a) Coordenadora del Grau d'Educació Infantil e Coordenadora del Doble Grau en Educació Infantil i en Educació Primària / URV - Campus Terres de l'Ebre Universitat Rovira i Virgili, Profa. Dra. RITA MELISSA LEPRE (Participação Virtual) do(a) PPG Psicologia / UNESP/FCL - Assis/SP . Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final APROVADO _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER



Documento assinado digitalmente

DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

Data: 05/05/2024 15:17:43 -0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus pais, Cleusa Maria e Benedito Joaquim, pelo empenho em me oferecer uma educação de qualidade, pelo carinho manifesto, cuidado e amor cultivado. Aos meus filhos Marcela e Vitor, meus anjos companheiros de sempre. Ao meu querido Eder, presente em minhas conquistas, nos momentos mais difíceis e também nos mais especiais.

E também a todas as crianças, adolescentes e adultos, que nas aulas em sala de aula e em Espaços Extrassala de aula, fizeram parte da minha experiência profissional, com os quais aprendi muito sobre o “eu, o outro e o nós” e desejo que possam ter a educação humana, digna e generosa, que merecem, vislumbrando todas as suas potencialidades.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me proporcionar vivências e aprendizagens significativas durante a minha trajetória de vida, me concedendo saúde, força, coragem e alegria. Agradeço a toda a minha família, minha mãe Cleusa Maria, meu pai Benedito Joaquim, minha irmã Andréia, meu irmão André, minha irmã Érica Juliana, a Jú, meus cunhados João Paulo e Alessandro, também à minha cunhada Renata. Estes que formaram as minhas raízes, meus pais que me sustentaram com sabedoria, amor e fé. Meus irmãos que me apoiaram no diálogo do dia a dia e a força necessária para os enfrentamentos das horas mais difíceis, em especial à Andréia que sempre me motivou com seus conselhos para eu persistir em meus propósitos, minha gratidão eterna. Aos meus filhos amados, Marcela e Vitor, meus companheiros de todas as horas, que me alicerçaram e tanto me ajudaram, para que eu pudesse desenvolver essa pesquisa. Meus sobrinhos queridos, Heitor, Apolo, Mariana, Sofia, Marina, Neto, Livia e Leonardo que trouxeram e trazem até hoje muitas alegrias e leveza em minha vida. Minha querida afilhada Gabriela e seus irmãos João Paulo e Luiz Felipe que me nutriram com uma convivência carinhosa desde as suas infâncias. A Eder Pires de Camargo, grande amigo, incentivador e companheiro; nossa amizade é um reencontro depois de 30 anos em caminhos diferentes. Que as bênçãos de Deus recaiam sobre cada um de vocês sempre!

À minha orientadora, Professora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, por acreditar no meu trabalho enquanto professora e diretora escolar, por sua amizade e contribuição na minha formação continuada e por todos os diálogos e aprendizados proporcionados ao longo desse processo.

Aos professores que participaram da Banca Examinadora, Miriam e Rita Melissa, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão para a construção do trabalho. Ao Professor Willdson e à Professora Isabel, por gentilmente aceitarem o convite para compor a Banca Examinadora Suplente.

Aos colegas de turma, com os quais cursei as disciplinas do Programa de Mestrado Profissional - Docência na Educação Básica - pelo companheirismo e todas as informações compartilhadas.

Um agradecimento especial à minha amiga Priscila Duarte que me incentivou e deu forças todas as vezes que pensei em desistir.

Aos colegas de trabalho na escola e na creche em que atuo como diretora, por me apoiarem e me encorajarem com palavras acolhedoras nos momentos da exaustão diária, tanto no âmbito acadêmicos, como pessoal.

E, finalizando, a todas as crianças, bebês, adolescentes e adultos que fizeram parte do meu percurso na Educação, cheios de energia, alegria e entusiasmo. Seus sorrisos são a luz para todas as minhas reflexões e estudos acadêmicos.

*“Não é o ‘Eu penso’ que contém eminentemente o ‘Eu sou’: é a consciência que é reintegrada à existência”.
“Sou-me estando no mundo”.*

Merleau-Ponty (1994, p.439 e 466)

OLIVEIRA, Selma Regina. **A Educação Infantil do/pelo movimento nos Espaços Extrassala de aula**. 2024.117f. Dissertação (Mestrado Profissional em Docência para a Educação Básica), Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru- SP, 2024.

RESUMO

Dada relevância e impacto na vida das pessoas, a Educação para a Saúde é fundamental em diferentes espaços e contextos. Nessa perspectiva, nem sempre é possível construir com intencionalidade uma cultura do movimento e desenvolver processos de aprendizagem por meio de ações contínuas. É nesse sentido que a presente pesquisa objetivou evidenciar como se dá o ensino de Educação para a Saúde da criança, nos espaços Extrassala de aula na Educação Infantil do/pelo movimento, considerando-se o parquinho, recreio, calçadas internas, pátio, sala de informática, espaços da entrada da escola, valorizando a interdisciplinaridade. Os “Campos de Experiência”, de acordo com a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), estruturaram as escolhas curriculares por meio de metodologias de exploração dos espaços, por meio de um brinquedo, jogos e brincadeiras, onde as aprendizagens emocionais se destacaram devido às expressões durante o brincar. Os dados foram coletados em um Grupo Focal durante a formação continuada, em encontros norteados por roteiro, para investigar o ensino da seguinte forma: a) Revisão de literatura referente a Corpo, Movimento, Educação para a Saúde e Educação Física Escolar; b) Estudos sobre os referenciais/normativas para a Educação Infantil e abordagens teórico-metodológicas e c) Entrevistas no Grupo Focal gravadas, transcritas e definidas em categorias por Análise de Conteúdo. Como resultante, o Produto Educacional, objetivou o desenvolvimento da Educação para a Saúde por meio de um brinquedo (jogo de Encaixe), jogos e brincadeiras, desenvolvidos com intencionalidade pedagógica em Espaços Extrassala de aula, elaborando um Livro Digital por intermédio das experiências das professoras, coordenadora pedagógica e diretora escolar na constituição de propostas sistematizadas para ser usado como material complementar após a validação dos participantes da pesquisa.

Palavras-chave: Educação para a Saúde. Campos de experiência. Interdisciplinaridade. Brinquedo, jogos e brincadeiras. Aprendizagens emocionais.

ABSTRACT

Given its relevance and impact on people's lives, Health Education is fundamental in different spaces and contexts. From this perspective, it is not always possible to intentionally build a culture of movement and develop learning processes through continuous actions. It is in this sense that the present research aimed to show how the teaching of Children's Health Education takes place, in the Extraclassroom spaces in Early Childhood Education of/by the movement, considering the playground, playground, internal sidewalks, patio, computer room, spaces at the entrance of the school, valuing interdisciplinarity. The "Fields of Experience", according to the BNCC (National Common Curricular Base), structured the curricular choices through methodologies of exploration of spaces, through a toy, games and games, where emotional learning stood out due to the expressions during play. Data were collected in a Focus Group during the training, in script-guided meetings to investigate teaching as follows: a) Literature review on Body, Movement, Health Education and School Physical Education; b) Studies on the frameworks/norms for Early Childhood Education and theoretical-methodological approaches and c) Interviews in the Focus Group recorded, transcribed and defined in categories by Content Analysis. As a result, the Educational Product aimed at the development of Health Education through a toy (fitting game), games and games, developed with pedagogical intentionality in Extraclassroom Spaces, elaborating a Digital Book through the experiences of teachers, pedagogical coordinator and school principal in the constitution of systematized proposals to be used as complementary material after the validation of the research participants.

Keywords: Health Education. Fields of experience. Interdisciplinarity. Toys, games and games. Emotional learning.

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EJA	Educação para Jovens e Adultos
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
ETEC	Escola Técnica Estadual – Centro Paula Souza/SP
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDBEN	Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PE	Produto Educacional
RCN	Referenciais Curriculares Nacionais
SAAE	Serviço Autônomo de Água e Esgoto
SAB	Sistema Aprende Brasil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: BNCC e Currículo Paulista na Diretriz Curricular Municipal	43
Quadro 2: Sequência de ações no Grupo Focal	60

LISTA DE FIGURA

Figura 1: Principais indicadores de matrículas de crianças de 4 e 5 anos.....	30
--	----

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
1.1 OBJETIVO GERAL.....	22
1.1.1 Objetivos Específicos	22
 2 ABORDAGEM SOBRE A ESTRUTURA LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA LEGAL ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	24
2.1.1 Constituindo os direitos à liberdade e ao respeito da criança.....	26
2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	27
2.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL..	28
2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E METAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL	29
2.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL ..	30
2.5.1 Os Campos de Experiência.....	32
2.5.2 Os Objetivos de Aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil.....	32
 3 A SAÚDE DA CRIANÇA DO/PELO MOVIMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR	33
3.1 RESSIGNIFICANDO SAÚDE	35
3.2 CONCEPÇÕES DE CORPO	36
3.3 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE POR MEIO DO MOVIMENTO	42
3.4 A INTERDISCIPLINARIDADE COM INTENCIONALIDADE DOCENTE	45
3.5 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA PELA INTERAÇÃO NO BRINQUEDO, NOS JOGOS E NAS BRINCADEIRAS	46
3.6 OS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA NA ESTRUTURA ESCOLAR.....	48
 4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL.....	51
4.1 CONCEPÇÕES E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA	52
4.2 MATERIAL DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL	53
 5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	56
5.1 O UNIVERSO DA PESQUISA	57
5.2 ABORDAGENS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS	59
5.2.1 A natureza qualitativa.....	60

5.3	O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARTICIPANTE E AS CONCEPÇÕES NO GRUPO FOCAL.....	61
5.4	O GRUPO FOCAL NA COLETA DA PESQUISA	63
5.4.1	O Grupo Focal na construção da realidade escolar	64
5.4.2	Grupo Focal e Formação Continuada.....	65
5.5	TÉCNICA DE COLETA DE DADOS	66
5.6	PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS	67
6	PRODUTO EDUCACIONAL.....	69
6.1	COMO DESENVOLVER O PRODUTO EDUCACIONAL.....	70
6.1.1	Justificativa.....	71
6.1.2	Público-alvo.....	71
6.1.3	Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional	71
6.2	IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS	71
6.3	CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL: EXPLORANDO MUNDOS AO SE MOVIMENTAR. VAMOS BRINCAR?	72
7	FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	73
7.1	A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGENS EMOCIONAIS.	73
7.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NOS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIA” E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	75
7.3	ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA COM INTENCIONALIDADE DOCENTE..	78
7.4	PRODUTO EDUCACIONAL IMPLEMENTADO EM COMPLEMENTARIEDADE AO MATERIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO.....	79
7.5	POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA	80
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	83
	REFERÊNCIAS	86
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PROFESSORES PARTICIPANTES).....	95
	APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES).....	98

APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (CRIANÇAS PARTICIPANTES).....	101
APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTAS PROFESSORES LEVANTAMENTO INICIAL	104
APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTAS CRIANÇAS.....	105
APÊNDICE F – GUIA DE ENTREVISTAS GRUPO FOCAL (1ª)	106
APÊNDICE G – GUIA DE ENTREVISTAS GRUPO FOCAL (2ª)	107
APÊNDICE H - AS IMPRESSÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL PELAS PROFESSORAS	108
APÊNDICE I: AS IMPRESSÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL PELAS CRIANÇAS	110
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	113

INTRODUÇÃO

A Educação para a Saúde é essencial para o desenvolvimento integral da criança. Trata-se de um tema de grande relevância social, ao passo que ações se tornam bons hábitos e influenciam diretamente na qualidade de vida das pessoas.

A experiência educativa motivou-me a investigar a proposta pedagógica das aulas na Educação Infantil, pois longos anos em sala de aula no Ensino Fundamental lecionando Ciências e Matemática, nas turmas 6º ao 9º ano, além da atuação nas séries iniciais como Pedagoga em turmas de 1º, 4º. e 5º anos e ainda como professora no Ensino Médio na disciplina de Biologia, me conduziram a refletir sobre a importância de se investir na estrutura da Educação Básica¹.

Atualmente como gestora em uma escola de Educação Infantil, vinculada a uma Creche Municipal, considero esta etapa escolar fundamental para alicerçar curiosidades, hábitos e aprendizagens essenciais na vida de cada cidadão.

Ao perceber que desde a Educação Infantil, as crianças ficam muito tempo dentro da sala de aula e que as propostas pedagógicas oferecidas poderiam ter “o movimento” presente nas aulas com uma frequência maior, me propus a pesquisar se seria possível.

Quando ingressei na Educação, ao lecionar em alfabetização, em meados da década e 1990, encontrei um cenário desolado onde as crianças da rede pública, provenientes de bairros carentes eram recebidas na escola sem a estrutura necessária para as aulas. Os espaços eram apertados e quentes.

Estávamos passando pela municipalização das Escolas Estaduais de 1ª a 4ª série e a remuneração era muito baixa. Por isso, mesmo efetiva, após um ano de trabalho, optei por exonerar o cargo porque também trabalhava em uma Farmácia e ainda cursava Graduação de Biologia no período noturno.

Ao retornar a uma Escola Pública onde eu havia sido aluna, com o coração apertado por notar tantas necessidades, me senti capaz de, além de lecionar em turmas de 6º e 7º anos na disciplina de Ciências e Matemática, contribuir com melhorias nos espaços escolares (entrada, pátio, sala de aula e jardim), pois estavam precisando de muitas manutenções e a diretora

¹ A Educação Básica tem por finalidade, segundo o artigo 22 da LDB, “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”.

incentivou os alunos a contribuírem com a mão de obra na pintura. Conseguimos doações de mudas de plantas, com a colaboração da comunidade escolar nessas melhorias.

Aproximei-me da Universidade com intuito de ingressar na Pós-graduação e cursei disciplinas como ouvinte, no entanto, devido a tantos outros compromissos, não pude dar prosseguimento na época.

Em 2006 ingressei novamente na Rede Municipal da cidade em que resido, agora um pouco mais estruturada, em uma escola de um bairro em formação, onde também me embrenhei em projetos de arborização das calçadas, com as crianças, pois ainda só haviam casas, sem a estrutura finalizada. Então, com a colaboração dos alunos, realizamos pedidos de mudas de árvores para a Prefeitura e assim, o cenário foi se transformando. Também realizava os experimentos de Ciências das aulas, nos espaços extrassala de aula, o que trazia uma leveza e o gosto por aprender em um local diferente da sala de aula.

Me afastei por um breve período da sala de aula para trabalhar como Coordenadora Pedagógica em caráter de substituição em escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental e depois me efetivei por concurso de Ciências para o Ensino Fundamental de 6º a 9º anos, me transferindo para uma escola em um bairro mais estruturado, percebi a diferença social entre as duas comunidades, isso me fez ir refletir sobre o impacto social no trabalho pedagógico.

O amor pelas Ciências e o ambiente estruturado com laboratório, quadra grande e coberta, espaços arejados e verdes, me trouxeram muitas ideias e fizemos projetos que contemplaram viagens culturais a museus de ciências, trilhas ecológicas, conhecemos a Estação de Tratamento de Água (SAAE) e a Estação de Tratamento de Esgoto (ETE) do município.

Lecionei a disciplina de Empreendedorismo e participei da montagem na 1ª. Feira de Empreendedorismo das escolas da cidade e em seguida, ao exercer Função Correlata ao magistério retornei à gestão, ficando por um ano antes de ingressar no cargo de Diretor de Escola.

Por essas minhas passagens nos diferentes contextos escolares, ainda lecionei em uma escola particular e na ETEC da minha cidade, em Biologia e Gestão Ambiental para o Ensino Médio e ETIM (Ensino Técnico Integrado ao Médio), onde as discussões sobre o cuidado com o ambiente, a prevenção ao uso de drogas, à obesidade, elucidou-me o quanto esses assuntos, imprescindíveis para as nossas vidas, eram pouco percorridos nos materiais didáticos e currículo, por todos os segmentos educacionais pelos quais percorri.

Essas observações em realidades muito distintas, me fizeram questionar o quanto as pessoas possuem concepções diferentes sobre a Educação para a Saúde porque alguns valorizam demasiadamente o tema, focando em doenças, enquanto outros a subestimavam.

Notei que as crianças e adolescentes, até mesmo adultos (também lecionei no EJA - Educação de Jovens e Adultos) atribuem sentidos à sua própria saúde e à saúde coletiva, de maneira empírica, onde a conceituação é bem difícil porque ainda não consideravam as necessidades que nossos corpos possuem de prevenção e em se manterem em movimento.

O eixo movimento parecia ser negligenciado, ora em projetos desconectados das aulas, ora ao final do currículo, o que me fez questionar sobre a visão de aprendizagem fragmentada na concepção da Educação para a Saúde e do movimento da criança e do adolescente.

Por isso, a proposta do Mestrado Profissional em estabelecer relações entre a Pós-graduação e o ambiente de atuação profissional, trouxe-me a oportunidade de aprofundar estudos sobre tais indagações e ainda sobre o quanto a Educação Infantil é estruturadora para a Educação Básica.

No que concerne à minha preocupação com a estrutura curricular, o Mestrado Profissional proporcionou enfrentar os desafios em relação às propostas pedagógicas oferecidas aos discentes, com o estudo da interdisciplinaridade e dos Espaços Extrassala de aula, somados ao Movimento e ainda as Aprendizagens emocionais, considerando o ser integral.

Sendo claro que minha concepção de criança, sempre foi de pessoa ativa e em movimento, intervindo no mundo ao seu redor, como ser que faz perguntas e quer saber mais, como destaca Merleau-Ponty, “sou-me estando no mundo” (Merleau-Ponty, 1994 p. 466).

Este ser holístico está presente nesta pesquisa por meio da interdisciplinaridade, que emerge na proposição de novos objetivos, novos procedimentos, em que primeiramente é necessária a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica. Consideramos ainda a “interação” que, segundo Fazenda (2002) é requisito fundamental para a interdisciplinaridade e pode ser para o professor, um comprometimento com a totalidade.

Para Japiassu (1976), a principal necessidade de uma pesquisa interdisciplinar, ultrapassando a fragmentação das disciplinas, que proporcione o conhecimento do homem em sua totalidade e não em parcelas, na sua concepção a especialização é a “grande responsável por essa situação de fragmentação das ciências do homem” (Japiassu, 1976, p. 62).

Analisando o relatório da UNICEF (2019), que demonstra a preocupação com a nutrição das crianças, pois a cada 5 (cinco) crianças, abaixo de 5 (cinco) anos no mundo, 3 (três) não estão crescendo saudavelmente, apresentando déficit na sua saúde, como baixo peso ou sobrepeso e ainda dois terços correm risco de desnutrição e fome oculta devido à má qualidade da sua alimentação, que ameaça a sua sobrevivência, crescimento e desenvolvimento.

Em estudos de revisão sistemática Silva, Silva e Neto (2017), complementando os dados supracitados, identificaram que o incentivo à prática regular de atividade física é fundamental

para o desenvolvimento das crianças e promover o incentivo ao exercício regular, nos contextos de vida da criança, seja no familiar, escolar e/ou comunitário, proporciona benefícios à saúde mental das crianças.

Sendo a Educação para a Saúde, um tema interdisciplinar que perpassa os Campos de experiências, na Educação Infantil, as propostas desenvolvidas por intermédio de brinquedo, brincadeiras e jogos que envolvam aprendizagens corporais e interação, são fundamentais na preparação das aulas e nos diálogos na escola, com o sentido de ocupar um espaço de destaque na intencionalidade docente. É imprescindível a discussão sobre esse assunto!

Faz-se necessário considerar ainda, os aspectos emocionais, pois é na escola que se expressam ou se reprimem as emoções no contato com o outro e na construção de vínculos.

Para Goleman (2016), é preciso abordar inteligência emocional de forma integrada nas aulas, aumentando o repertório nas situações de convivência no ambiente escolar e assim, evitar as tensões e agressividades desnecessárias.

Azambuja (2018), discute que é crescente o número de estudos sobre saúde no contexto escolar, pois é na escola que se encontra um grande número de indivíduos, em aquisição de novos conhecimentos e descobertas, conceitos e valores e essa constituição de hábitos se desenvolvendo na infância, tornar-se-á recorrente por toda a vida.

O movimento corporal aliado ao autocontrole e ao autoconhecimento, ainda proporciona a alfabetização emocional em crianças a partir de 5 anos, como explanadas na Base Nacional Comum Curricular, BNCC (2017). Salienta-se que são características necessárias para a interação com o grupo, considerando como repertório estruturador nas aulas, sua ampliação permite a boa convivência com o outro.

Quando se priorizava a disciplinarização dos corpos, conforme aponta Sayão (2002) ao questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia a formação docente, na “produção dos sujeitos humanos” emerge no constante inculcamento da disciplina de próprios corpos, deixando de lado todas as outras aprendizagens, emocionais, sociais, etc., sendo indispensável a articulação de saberes nas disciplinas.

Nota-se que a relação de exercícios na Educação Física com a Educação para a Saúde não é nova, pois vem sendo discutida desde que os ideais do higienismo e chegaram no Brasil, compreendendo as pessoas como corpos dominados pelos governantes nos Programas Governamentais de Saúde, o que explica Foucault:

O controle da sociedade sobre os indivíduos não opera simplesmente pela consciência ou pela biologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático,

no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (Foucault, 2006, p. 80).

O corpo, de acordo com Quintanas (2011), foi tratado como “questão social” onde, médicos e higienistas, tentaram convencer autoridades públicas e empregadores de que havia boas razões para investir na melhoria das condições de vida dos setores mais desfavorecidos da sociedade. A autora ainda conclui que:

O objetivo dessa medicina social deveria ser precisamente alcançar um equilíbrio perfeito entre saúde, ordem, riqueza e moral. ... Era preciso fiscalizar suas casas, seus locais de trabalho, os estabelecimentos que frequentavam, mas também as atividades que realizavam no lazer, suas relações familiares, sua alimentação, até o tipo de roupa que usavam. Tratava-se de higienizar equipamentos, espaços e instalações, mas também comportamentos, paixões e instintos. Pois o higienismo, a luta contra a prostituição, o jogo, os vícios das tabernas, a promiscuidade nas relações familiares, ou a promoção da ordem, disciplina, limpeza, hábitos saudáveis e economia, serviam tanto para melhorar a saúde e o bem-estar da população, bem como aumentar a produtividade econômica e estabelecer a ordem pública (Quintanas, 2011 p. 276).

Historicamente, temos questões de tratamento das pessoas de acordo com as suas utilidades sociais e seus corpos como instrumentos disciplinados, percebidos como propriedade de programas governamentais. A Educação sofreu a influência higienista trazendo reflexões sobre a exploração no contexto da Educação para a Saúde.

Dessa forma, as ações ocorridas de forma frequente e interdisciplinar, constrói uma cultura de movimento dos corpos, sendo urgente sua priorização nas aulas. Estas também são transpostas por emoções do convívio social, o que remete as questões levantadas por Goleman (2011) com relação à infância:

Os anos de jardim-de-infância assinalam um pico de amadurecimento das “emoções sociais” — sentimentos como insegurança e humildade, ciúme e inveja, orgulho e confiança —, os quais exigem a capacidade de comparar-se com os outros. A criança de 5 anos, ao entrar no mundo social mais amplo, entra também no mundo da comparação social. Não é apenas a mudança externa que traz essas comparações, mas também o surgimento de uma capacidade cognitiva: poder comparar-se com os outros em determinadas qualidades, sejam talentos de popularidade, atração ou skate. Essa é uma idade em que, por exemplo, ter uma irmã mais velha que só tira dez pode fazer com que a irmã caçula, por comparação, se sinta “burra” (Goleman, 2011, p. 325).

A pesquisa sobre o desenvolvimento do Campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” de maneira interdisciplinar, faz-se necessária na incorporação de hábitos para a qualidade de vida na infância e ao gerenciamento das emoções nos diversos contextos escolares.

Ao ingressar como Diretora Escolar em uma escola de Educação Infantil e observar que as crianças ficavam muito tempo dentro da sala de aula, me questionei se o movimento ficaria secundário nas aulas deste segmento de ensino.

Então, me propus a pesquisar: Na conjuntura de uma Escola Municipal do interior do Estado de São Paulo, como se dá o ensino do movimento na Educação Infantil nos Espaços Extrassala de aula, considerando-se locais como: parquinho, recreio, de alimentação, de higiene, no pátio, calçadas internas, etc.?

Como forma de responder a supracitada questão esta pesquisa mergulha de forma sistemática nas aulas para a compreensão das aprendizagens da criança e do seu desenvolvimento integral por intermédio do movimento.

Assim, constituiu-se como Produto Educacional, um Livro Digital, contendo propostas interdisciplinares de um brinquedo, jogos e brincadeiras, com a valorização do movimento e consequentemente, na Educação para a Saúde. Na implementação desta pesquisa, propusemos os seguintes objetivos:

1.1 OBJETIVO GERAL

Analisar e avaliar as propostas do processo pedagógico por intermédio do/pelo movimento do corpo, em Espaços Extrassala de aula, no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento” de forma interdisciplinar em uma escola de Educação Infantil.

1.1.1 Objetivos Específicos

Os objetivos específicos da pesquisa são:

a) Levantar as propostas das aulas com o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” de forma interdisciplinar com os campos de experiências “O eu, o outro e o nós”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”;

b) Elaborar e avaliar um Produto Educacional por meio de um brinquedo, jogos e brincadeiras em Espaços Extrassala de aula.

Para tanto, houve a exigência de estudos e reflexões sobre a práxis do cotidiano pedagógico aliado às abordagens de ensino disponíveis nos estudos realizados em um grupo focal com a hipótese de que ao otimizar a implementação de propostas pedagógicas em Espaços Extrassala de aula, as crianças desenvolvam muitas aprendizagens, inclusive as emocionais.

A pesquisa está estruturada em oito sessões. A segunda apresenta uma *Abordagem sobre a Estrutura Legal da Educação Infantil no Brasil* realizando-se uma breve revisão de literatura na área mencionada e na terceira *A Saúde da criança do/pelo movimento no âmbito da*

Educação Infantil, foram elencadas as concepções mais relevantes e apresentadas considerações sobre as mesmas a partir de análise de dados estatísticos.

Na quarta sessão, são discutidas *Educação Física Escolar e a Formação Continuada na Rede Municipal* com reflexões sobre interdisciplinaridade entre os campos de experiência, estudos sobre saúde e movimento em Espaços Extrassala de aula da escola com o material de ensino da rede.

A quinta sessão trata dos *Procedimentos Metodológicos da Pesquisa*, no qual se explicita a metodologia adotada. Na sexta, abordamos o *Produto Educacional* construído por meio da pesquisa participante no Grupo Focal e a sua implementação, contendo a análise da aplicação.

E na sétima sessão, a análise e os resultados, são apresentados com o título *Formação Continuada no Ensino de Educação Física na Educação Infantil* a análise dos dados coletados pela entrevista e a interlocução com os professores em Grupo Focal, sobre os fundamentos teóricos apresentados nas formações com o material da Rede de Ensino Municipal – SAB (Sistema Aprende Brasil).

Desse processo emergiram as categorias: 1. *A Formação Continuada na concepção da Educação para a Saúde, Corpo e Movimento, nas Aprendizagens Emocionais*; 2. *Considerações sobre Interdisciplinaridade nos “Campos de Experiência” e Educação Física Escolar*; 4. *Produto Educacional implementado em complementariedade ao material da Rede Municipal* e também 5. *Políticas Públicas Municipais no incentivo à Formação Continuada*.

No último capítulo são apresentadas as *Considerações Finais* que trazem implicações a respeito de todo o estudo, enfatizando a importância do Grupo Focal na formação continuada em colaboração na práxis docente.

2 ABORDAGEM SOBRE A ESTRUTURA LEGAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Nesta sessão, apresenta-se um panorama da Educação Infantil no Brasil, para contextualizar as mudanças ocorridas legalmente de acordo com as transformações da sociedade.

A organização legal e normativa da Educação Infantil passou por muitas estruturações em sua organização ao longo de mudanças políticas. Para tanto apresenta-se os seguintes documentos: ECA (1990), Estatuto da Criança e Adolescente; LDBEN (1996), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira; RCNEI (1998), Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil; DCNEI (2010), Diretrizes Curriculares da Educação Infantil PNE, Plano Nacional de Educação (2014) e BNCC (2017), Base Nacional Comum Curricular.

Destaca-se as mais recentes para a consolidação do contexto político e socioeconômico vigente e que constroem a perspectiva dos próximos anos.

2.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ESTRUTURA LEGAL ATUAL DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

A Educação Básica, de acordo com o Ministério da Educação, MEC², compreende a educação infantil, o Ensino Fundamental e ensino médio.

A estrutura da Educação Infantil, de acordo com a LDB em seu art. 4º designa “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, e torna-se obrigatória em 2013 pela Lei nº 12.796, sancionada pela presidenta da República, Dilma Rousseff (Brasil, 2013).

O novo documento ajustou a Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, que torna obrigatória a oferta gratuita de educação básica a partir dos 4 anos de idade. Também estabelece que a Educação Infantil - contempla crianças de 4 e 5 anos pré-escola e organiza

² MEC: Ministério de Educação e Cultura é um órgão da administração federal direta e tem como área de competência os seguintes assuntos: a política nacional de educação, da educação infantil, a educação em geral, compreendendo o ensino fundamental, o ensino médio, o ensino superior, a educação de jovens e adultos, a educação profissional, a educação especial e a educação a distância, a avaliação, informação e pesquisa educacional, a pesquisa e extensão universitária, o magistério e a assistência financeira a famílias carentes para a escolarização de seus filhos ou dependentes (Fonte <http://portal.mec.gov.br/institucional/competencias>).

com carga horária mínima anual de 800 horas, distribuída por no mínimo 200 dias letivos” (Brasil, 2009).

Dessa forma, crianças que ficavam fora da escola até os 6 anos de idade, passaram a frequentar obrigatoriamente a Educação Infantil, tornando a escolarização e a oferta por ensino de qualidade neste segmento mais ampla no país.

Atualmente, os documentos que norteiam a Educação Básica são a Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN, de dezembro de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, aprovado pelo Congresso Nacional em 26 de junho de 2014, entre outros documentos fundamentais como a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente que atuam na formulação de políticas para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2013).

Estados e municípios elaboram e implementam ações para o cumprimento das metas do Plano Nacional de Educação, PNE, 2014-2024, que tem vigência de 10 (dez) anos para cumprir o artigo 214 da Constituição Federal (Brasil, 2014).

Com essa alteração, exige-se também, o controle da frequência escolar, pelos dirigentes da instituição, das crianças de 4 e 5 anos, que passam a aumentar a frequência e a responsabilização dos responsáveis pela criança, o que garante o acesso e o desenvolvimento integral da criança em todas as áreas na busca pela qualidade educacional, e com isso abarcam propostas advindas da saúde corporal.

Com isso, as crianças tiveram seus direitos reconhecidos também em documentos como o Estatuto da Criança e do Adolescente, ECA, que exige em seu artigo 7º “a criança e o adolescente têm direito à proteção, à vida e à saúde, mediante a efetivação de políticas sociais públicas que permitiam o nascimento, o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” (Brasil, 1990).

O ECA assegura também a todas as mulheres,

O acesso aos programas e às políticas de saúde da mulher e de planejamento reprodutivo e, às gestantes, nutrição adequada, atenção humanizada à gravidez, ao parto e ao puerpério e atendimento pré-natal, perinatal e pós-natal integral no âmbito do Sistema Único de Saúde exigindo para a criança o direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa..., assegurando-se-lhes igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, direito de ser respeitado por seus educadores e acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência, garantindo-se vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica (Brasil, 1990).

A lei n. 13.306, de 04 de julho de 2016, altera o ECA e garante o “direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” e no que concerne ao atendimento, em seu artigo 54, o “dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente, atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade e o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística”. Veremos no próximo tópico, a construção do direito à liberdade e respeito da criança.

2.1.1 Constituindo os direitos à liberdade e ao respeito da criança

No que tange aos direitos básicos das crianças no Brasil à serem cuidadas e protegidas, desde o nascimento, o ECA, esclarece sobre o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, pois estabelece que “a criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

A concepção de liberdade e respeito, compreende os seguintes aspectos “ir vir e estar, nos logradouros públicos e espaços comunitários, ressalvadas as restrições legais, opinião e expressão, crença e culto religioso, brincar, praticar esportes e divertir-se, participar da vida familiar e comunitária, sem discriminação, participar da vida política, na forma da lei, buscar refúgio, auxílio e orientação” (Brasil, 1990).

O direito ao respeito, de acordo com o ECA (1990), consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

No âmbito social, salientamos adicionalmente, que em seu artigo 18, o ECA (1990), impetra que “é dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”, garantindo legalmente, a proteção em situações sociais de discriminação.

Para que se forjasse a estrutura responsável por formar adultos para o cuidado e a educação das crianças nas instituições, o ECA (1990), em seu artigo 88, ressalta que são diretrizes da política de atendimento a “especialização e formação continuada dos profissionais que trabalham nas diferentes áreas da atenção à primeira infância, incluindo os conhecimentos sobre direitos da criança e sobre desenvolvimento infantil”.

Dessa maneira, considera-se a necessidade de desnudar o viés da “formação profissional com abrangência dos diversos direitos da criança [...] que favoreça a intersetorialidade no atendimento da criança e seu desenvolvimento integral, a realização e divulgação de pesquisas sobre desenvolvimento infantil e sobre prevenção da violência” (Brasil, 1990).

Neste contexto, tornou-se necessária a criação de diretrizes, referenciais e normativas nacionais para a ressignificação de concepções sobre a construção de novos ideais por meio de reflexões sobre a práxis das instituições no constructo de um novo modelo de sociedade.

2.2 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Em 1996, foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, DCNEI, 2010, que concebe uma nova estrutura, que ganhou consistência em sua implementação, pois baseou-se na Constituição de 1988 e trouxe em espaços coletivos, e de seleção o fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças (Brasil, 2010, p.07).

Em especial, têm se mostrado prioritárias as discussões sobre como orientar a atuação junto às crianças de até três anos em creches e como assegurar práticas junto às crianças de quatro e cinco anos que prevejam formas de garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem a concepção da antecipação de conteúdo para o Ensino Fundamental (Brasil, 2010, p.07).

Para as DCNEI (2010), a concepção de criança é o de “sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivência, 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”.

O currículo, de acordo com a DCNEI (2010), busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Na abordagem das DCNEI (2010), dos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; sobre os princípios políticos, dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática e nos princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais se formou a proposta pedagógica.

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (Brasil, 2010, p.18).

Ademais, propõe a valorização da diversidade cultural, na preocupação com as culturas e o combate à discriminação.

As DCNEI trazem em sua Proposta Pedagógica a preocupação com o respeito e a valorização da diversidade, com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação; a proposta para as crianças indígenas, proporcionando uma relação viva com os conhecimentos, crenças, valores, concepções de mundo e as memórias de seu povo e reafirmando a identidade étnica e a língua materna como elementos de constituição das crianças e ainda para a infância no campo, onde reconhecem os modos próprios de vida no campo como fundamentais para a constituição da identidade das crianças moradoras em territórios rurais, vinculação inerente à realidade dessas populações, suas culturas, tradições e identidades, assim como as práticas ambientalmente sustentáveis; flexibilizando, se necessário, calendário, rotinas e atividades respeitando as diferenças quanto à atividade econômica dessas populações (Brasil, 2010, p. 21, 23, 24).

Não obstante, para a sua implantação é necessário aos educadores, no que urge em respeito à diversidade cultural do país, a ciência do seu papel para o êxito dessa proposta, em suas ações inclusivas no cotidiano escolar.

2.3 REFERENCIAL CURRICULAR NACIONAL PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, RCNEI, integra a série de documentos dos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo Ministério da Educação e do Desporto, atende às determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que estabelece, pela primeira vez na história de nosso país, que a “Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica ” (Brasil, 1996).

O educar e o cuidar estão presentes em todo o documento, com o intuito que incorporem de maneira integrada as funções de educar e cuidar. “As concepções de desenvolvimento consideram as crianças nos seus contextos sociais, ambientais, culturais e, mais concretamente, nas interações e práticas sociais que lhes fornecem elementos relacionados às mais diversas linguagens e ao contato com os mais variados conhecimentos para a construção de uma identidade autônoma” (Brasil, 1998, p.23).

O brincar é visto como uma forma de exercer a capacidade de criar e é imprescindível que haja riqueza e diversidade nas experiências que lhes são oferecidas nas instituições, sejam elas mais voltadas às brincadeiras ou às aprendizagens que ocorrem por meio de uma intervenção direta. “A brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação isto implica que aquele que brinca tenha o domínio da linguagem simbólica” (Brasil, 1998, p.27).

É importante salientar que o RCNEI não é um documento isolado, mas sim constituinte de um conjunto de documentos elaborados pelo MEC que dão corpo as reformas implementadas. Contudo, no que diz respeito às políticas educacionais para consolidar o direito e ampliar a oferta, muitos desafios, para consolidar o direito a oferta e qualidade.

Recentemente, em 2017, esses referenciais embasaram, com outros referenciais teóricos, a criação da nova Base Nacional Comum Curricular, para estruturar a Educação Infantil e ajustar-se as mudanças, como a globalização e as inovações tecnológicas, que proporcionaram novas formas de se pensar o mundo e as pessoas, se incorporando à criança do século 21.

2.4 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E METAS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

O Plano Nacional de Educação, PNE (2014), para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência.

Para Saviani (2014), é de fundamental importância, compreender o significado do PNE, seus alcances e limites, no atual contexto brasileiro articulado com o Sistema Nacional de Educação.

Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE” (Brasil, 2014).

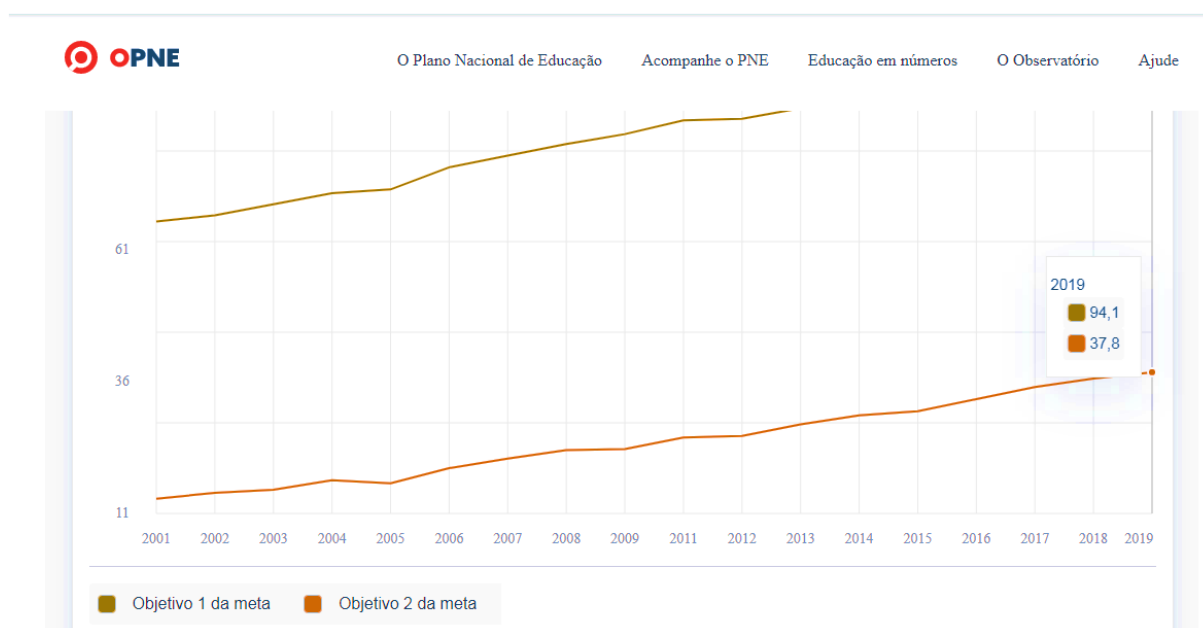
O Plano traz a necessidade de priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do Atendimento Educacional Especializado complementar e suplementar e preservar as especificidades da Educação Infantil na organização das redes escolares e a articulação com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do (a) aluno(a) de 6 (seis) anos de idade no Ensino

Fundamental e ainda, estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral, para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

Exige ainda o aumento de profissionais com Pós-graduação atuando na educação nacional, destacando o plano de carreira e ao piso salarial nacional definido em Lei Federal, que versa sobre a Gestão Democrática, corroboram com a qualidade do ensino na Educação Infantil.

Considerando os indicadores do Observatório do PNE, em 2019, no Brasil 94% (noventa e quatro por cento) das crianças de 4 e 5 anos estavam matriculadas. Pelo Censo de 2010, obtivemos os dados no mesmo site sobre a região Sudeste, em específico, no estado de São Paulo, estavam matriculadas 86,5%, enquanto no Brasil, eram 80,1%. Confira abaixo:

Figura 1: Principais indicadores de matrículas de crianças de 4 e 5 anos



Fonte: Gráfico das matrículas de crianças de 4 e 5 anos no Brasil, de 2001 a 2019.

2.5 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua PNE (Brasil, 2017).

É um documento, a BNCC (Brasil, 2017), de caráter normativo que, aplicado exclusivamente à educação escolar, como define o § 1º do Artigo 1º da LDB, Lei nº 9394/96 e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Em regime de colaboração, a BNCC (2017) é referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos estados, do distrito federal e dos municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, integrando a política nacional da Educação Básica, contribuindo para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito Federal, Estadual e Municipal. Dependendo, portanto, do adequado regime de funcionamento do regime de colaboração para alcançar seus objetivos.

No entanto, a Proposta Pedagógica se aplica respeitando as características da comunidade escolar, onde a instituição esteja inserida, com o objetivo de “ampliar o universo de experiências, conhecimentos e habilidades, diversificando e consolidando novas aprendizagens, atuando de maneira complementar à educação familiar” (BNCC, 2017, p. 36).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular é necessário que a educação básica se comprometa com a educação integral visando à formação e o desenvolvimento humano na sua complexidade e a não linearidade, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.

Os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Infantil, as **interações** e as **brincadeiras**, grifo nosso, a BNCC propõe experiências nas quais as crianças podem construir e apropriar-se de conhecimentos por meio de suas ações e interações com seus pares e com os adultos, o que possibilita desenvolvimento, socialização e aprendizagens. Portanto, a concepção de criança se torna valorizada na normativa, pois:

A concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BNCC, 2017, p.38)

Dessa forma, constatamos sua articulação com os demais documentos norteadores sobre a concepção de criança e o alinhamento com as propostas pedagógicas em âmbito nacional.

2.5.1 Os Campos de Experiência

A BNCC (2017) apresenta os Campos de experiência considerando-se que na Educação Infantil, as aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e as brincadeiras, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar participar, explorar, expressar, conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil e está estruturada em cinco Campos de experiência: “O eu, o outro e o nós”, “Corpo, gestos e movimento”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação”, “Espaços, tempos, quantidades relações e transformações”.

2.5.2 Os Objetivos de Aprendizagem e o desenvolvimento na Educação Infantil

Na Educação Infantil, as aprendizagens essenciais compreendem comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências que constituem os objetivos de aprendizagem, que são sequencialmente organizados em grupos por faixa etária em Creches: Bebês³ (de zero à 1 ano e 6 meses), Crianças bem pequenas⁴ (de 1 ano e 7 meses à 3 anos e 11 meses) e Pré-escola⁵: Crianças pequenas⁶ (de 4 anos à 5 anos e 11 meses) (BNCC, 2017).

Considerando-se a síntese das aprendizagens esperadas na Educação Infantil, as aprendizagens esperadas e compreendidas como elemento balizador e indicativo explorados na serão aprofundados no ensino fundamental e não como condição ou pré-requisito para o acesso, conforme a BNCC (2017). Veremos a seguir as concepções de Educação para a Saúde e movimento nos espaços escolares.

³ Nomenclatura da BNCC

⁴ idem

⁵ idem

⁶ idem

3 A SAÚDE DA CRIANÇA DO/PELO MOVIMENTO NO ÂMBITO ESCOLAR

A saúde é um tema relevante em todas as fases da vida humana. Na infância, sua abordagem se torna imprescindível no sentido de garantir hábitos que promovam a qualidade de vida das pessoas.

Em 1947 a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu saúde como “um estado de completo bem-estar físico, mental e social e não apenas a ausência de doença”, o que traz uma necessidade em ser tratado de forma perene e transversal na escola, em especial, na Educação Infantil.

Dessa forma, as concepções atuais divergem no sentido de bem-estar físico, mental, social, como partes de uma pessoa, pois:

A definição de saúde da OMS está ultrapassada porque ainda faz destaque entre o físico, o mental e o social. Mesmo a expressão “medicina psicossomática”, encontra-se superada, eis que, graças à vivência psicanalítica, percebe-se a inexistência de uma clivagem entre mente e soma, sendo o social também inter-agente, de forma nem sempre muito clara, com os dois aspectos mencionados (Segre e Ferraz, 1997, p. 540).

Na construção de atitudes e hábitos por intermédio de escolhas, se evita a manifestação de doenças e vícios. Contudo, discutiremos conceitos de saúde que permeiam a vida cotidiana e veremos que a saúde corporal vai muito além destas perspectivas, onde minha epígrafe é Merleau-Ponty.

Para Merleau-Ponty (1994) no estado de saúde não podemos conservar a recordação viva da doença, ou na idade adulta a recordação de nosso corpo quando éramos crianças, essas "lacunas da memória" apenas exprimem a estrutura temporal de nosso corpo. Sobre a saúde, ele define corpo em todos os sentidos, visto que:

Permanecemos livres a respeito do sono e da doença na exata medida em que sempre permanecemos envolvidos no estado de vigília e de saúde, nossa liberdade apoia-se em nosso ser em situação, ela mesma é uma situação. Sono, despertar, doença e saúde não são modalidades da consciência ou da vontade, eles supõem um “passo existencial”¹. A afonia não representa apenas uma recusa de falar, a anorexia uma recusa de viver, elas são essa recusa do outro ou essa recusa dos futuros arrancados da natureza transitiva dos “fenômenos interiores”, generalizadas, consumadas, tornadas situação de fato (Merleau-Ponty, 1994, p. 227).

Com relação à saúde da criança, nos amparemos no Estatuto da Criança e Adolescente, ECA (1990), para uma perspectiva legal, pois traz como fundamental, o direito à vida e à saúde, em seu artigo 7º que aponta para os direitos que asseguram a vida, tratando como prioridade a dignidade humana, pois a criança “têm direito à proteção à vida e à saúde, mediante a efetivação

de políticas públicas que permitam o nascimento e o desenvolvimento sadio e harmonioso, em condições dignas de existência” e por este motivo, na escola e em todos os ambientes, ela precisa ser respeitada e estimulada ao conhecimento do próprio corpo e à aquisição de hábitos saudáveis.

A Base Nacional Comum Curricular, BNCC, traz a necessidade de desenvolver competências, definidas como “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho ” (Brasil, 2017, p.9).

Neste contexto, a Educação Infantil, se propõe, nos Campos de experiência, de forma abrangente, promover situações de aprendizagem com intencionalidade pedagógica e a interação entre as crianças, para desenvolver as aprendizagens importantes para a vida, em especial as aprendizagens emocionais.

Entretanto, de acordo com Orrú (2018), a BNCC caminha na contramão da construção de uma educação que tem por princípio a equidade de direitos e oportunidades. Em um processo pedagógico que seja valorizado o diálogo, a autonomia, a liberdade e a diferença, a homogeneização do ensino é inaceitável, uma vez que cada aprendiz aprende de seu próprio jeito, ritmo, levando-se em conta suas singularidades pessoais e seu contexto histórico-sócio-cultural.

A mesma autora evidencia que, os “Objetivos de Aprendizagem”, como exemplo, para a criança de 4 (quatro) e 5 (cinco) anos, citado na página 45 da BNCC da Educação Infantil, como em “recontar histórias ouvidas para a produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba”, questionando na BNCC, as muitas habilidades previstas a serem desenvolvidas por não se aproximarem de uma abordagem de educação que valoriza a vivência e a realidade das crianças e são condicionadas a mera reprodução de conhecimentos sem relevância das condições reais e naturais para a aprendizagem.

Porém notamos no Campo de experiência “Corpo, gestos e movimento”, na Educação Infantil, que alicerça as bases da Educação Física, para os anos subsequentes e propõe explorar habilidades psicomotoras e socioemocionais e quando compreendido de forma interdisciplinar, favorece o desenvolvimento integral da criança.

A disciplina de Educação Física, como afirma Azambuja (2016), pode e deve estimular a aprendizagem do/pelo movimento desde a infância e, ainda, (re) pensar a saúde como temática nas aulas, salientando a importância desse tema, ser desenvolvido nas escolas desde a mais

tenra idade. A seguir, discutiremos as concepções de criança e saúde na escola conforme os referenciais citados acima.

3.1 RESSIGNIFICANDO SAÚDE

A essência da criança é o movimento, a curiosidade e aprendizagem diária. Contemplarmos saúde na escola, pelo viés das conquistas do desenvolvimento de atitudes saudáveis.

Kramer (1988) destaca que desnaturalizar a infância significa buscar o significado social dela, concedendo valor à criança como ser social que é, e não somente uma possibilidade. Assim:

Conceber a criança como ser social que ela é, significa: considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada, que estabelece relações definidas segundo seu contexto de origem, que apresenta uma linguagem decorrente dessas relações sociais e culturais estabelecidas, que ocupa um espaço que não é só geográfico, mas que também dá valor, ou seja, ela é valorizada de acordo com os padrões de seu contexto familiar e de acordo com sua própria inserção nesse contexto (Kramer, 1988, p. 79).

De acordo com Sarmiento (1997) sugere que se analisem criticamente as concepções presentes e estereotipadas a respeito da infância sobre o conceito de infância “está longe de corresponder a uma categoria universal, natural, homogênea e de significado óbvio”, devem ser consideradas como capazes de construir seus próprios mundos sociais, pois constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem.

Por ser a criança, dotada de percepções e vontades, no sentido de conhecer-se como um ser que faz parte do mundo, em pleno desenvolvimento, faz-se necessário, em sua educação, uma perspectiva generalizada de corpo integrado na perspectiva holística, como discute Cardoso (1995):

Em uma visão holística, educar significa utilizar práticas pedagógicas que desenvolvam simultaneamente razão, sensação, sentimento e intuição e que estimulem a integração intercultural e a visão interplanetária das coisas, em nome da paz e da unidade do mundo. Assim, a educação – além de transmitir e construir o saber sistematizado – assume um sentido terapêutico ao despertar no educando uma nova consciência que transcenda do eu individual para o eu transpessoal. A partir desse fundamento, o ato de ensinar não é apenas transmissão de conteúdos científicos e técnicos para que o indivíduo desempenhe uma função social. É a transformação de uma consciência crítica que o leve a ser sujeito modificador das estruturas sociais injustas (Cardoso, 1995 p.53).

A BNCC, (Brasil, 2017) apresenta a visão de criança em sua totalidade, enfatiza noções, habilidades, atitudes, valores e afetos, que as crianças devem desenvolver de 0 a 5 anos, garantindo os direitos do conhecimento que vem com a experiência que cada criança vai viver no ambiente escolar.

Para isso, é importante as práticas do professor, estejam diretamente comprometidas com as necessidades e os interesses da criança, tornando com a vivência numa experiência com propósito educativo.

Portanto, é necessário o fortalecimento de um pensar pautado nas próprias convicções, após reflexões, como se observa no pensamento de Freire (2001), ao conceber a educação como emancipadora e transformadora do meio para desenvolver autonomia e o protagonismo.

Dessa forma, a participação em grupos estimula a socialização pela interação com o outro, promovendo aprendizagem e conhecimento de si e do outro. Veremos na sequência, algumas concepções de corpo.

3.2 CONCEPÇÕES DE CORPO

Pela concepção da palavra, Leite (2009) afirma que “soma” tem origem grega, designada para corpo. Contudo, em termos médicos é “o organismo, considerado como expressão material, em oposição às funções psíquicas” .

Na análise de Carvalho Bertonha (2020), a palavra “Corpo”, constitui um campo semântico, considerando-se os dicionários eletrônicos de Aurélio Buarque de Holanda (Aurélio), o de Antônio Houaiss (Houaiss) e o Michaelis:

A palavra “corpo” pode ser discutida através do léxico, que assinala marcas culturais de um povo por meio dos signos, assim, os dicionários tornam-se obras de referência ao fazer os registros sócio-histórico-culturais, porém, não consideram as expressões idiomáticas (EIs), bastante usuais, que nem sempre possuem significados facilmente compreendidos devido ao fato de serem metafóricas e seus sentidos literais não corresponderem a imagem que as metáforas apresentam (Carvalho Berthonha, 2020, p. 241).

Nos embasaremos na concepção de Merleau-Ponty (1994), nos pautando no corpo com a função de conhecimento, onde ao tatear, tocar ou estar inerte, pode revelar um aprendizado específico, dependendo das vivências de cada pessoa. Portanto para o autor:

O corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se tocando, ele esboça ‘um tipo de reflexão’, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos, dos quais posso dizer que ‘tocam’ meu corpo, mas

apenas quando ele está inerte, e, portanto, sem que eles o surpreendam em sua função exploradora (Merleau-Ponty, 1994, p. 137).

Para Merleau-Ponty (1994) amenizar a tensão entre exterioridade e interioridade do sujeito que se manifesta corporalmente no mundo, não como objeto utilitário, mas como consciência perceptiva estabelecidas com o mundo.

O conceito da “fenomenologia” para significar a filosofia de Husserl é empregado em seu método de pensamento. Uma das características fundamentais deste método é o processo de “redução”, para que, por meio dele atingir as essências, quer dizer, a evidência rigorosa dos fenômenos (Pombo, 1995).

Para Kunz (2009), a fenomenologia não é um método, uma investigação sistematizada do mundo objetivo, social ou cultural, mas uma forma de ver a realidade “ser-no-mundo”, é um campo aberto de investigação, que ensina a redescobrir coisas encobertas pela teorização excessiva e pelo pensamento racional.

Segundo Le Breton (2006) “os significados instituídos/constituídos sobre o corpo e a corporeidade no percurso da história, envolvem o estudo de diversas áreas do conhecimento, como as ciências da saúde, antropologia, história, filosofia, etc.”. Para a sociologia, a existência corporal deve ser analisada no contexto social e cultural, onde as relações sociais são construídas e experienciadas, sendo este um campo de possibilidades de pesquisas por meio das representações e dos imaginários sobre o corpo, no âmbito individual e coletivo.

Para Rezende (1990) a filosofia estabelece um diálogo com a antropologia, a sociologia, a história e a psicologia e, em relação à educação “a filosofia tenta compreender o mundo e apreender o seu sentido, da maneira como ele é vivido” (Rezende, 1990, p.47).

Ao pensar em um corpo que interage com o mundo, Chauí (2000) concebe em esclarecedoras palavras que:

Visível-vidente, tátil-tocante, sonoro-ouvinte/falante, meu corpo se vê vendo, se toca tocando, se escuta escutando e falando. Meu corpo não é coisa, não é máquina, não é feixe de ossos, músculos e sangue, não é uma rede de causas e efeitos, não é um receptáculo para uma alma ou para uma consciência: é meu modo fundamental de ser e de estar no mundo, de me relacionar com ele e dele se relacionar comigo. Meu corpo é um corpo sensível que sente e se sente, que se sabe sentir e se sentindo. É uma interioridade exteriorizada e uma exterioridade interiorizada. É esse o ser ou a essência do meu corpo. Meu corpo tem, como todos os entes, uma dimensão metafísica ou ontológica (Chauí, 2000, p. 311).

O corpo existe na totalidade dos elementos que o compõem graças ao efeito conjugado da educação recebida e das identificações que levaram o ator a assimilar os comportamentos de seu círculo social. Mas, a aprendizagem das modalidades corporais, da relação do indivíduo

com o mundo, não está à infância e continua durante toda a vida conforme as modificações sociais e culturais que se impõem ao estilo de vida, aos diferentes papéis que se convém assumir no curso da existência. Se a ordem social se infiltra pela extensão viva das ações do homem para assumir força de lei, esse processo nunca está completamente acabado (Le Breton, 2006, p. 09)

A unicidade ‘corpo e mundo’ é destacada por Merleau-Ponty (1994), considera a seguinte forma, “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável” (Merleau-Ponty, 1994, p. 14).

Dessa forma, a realidade vivida é única para cada pessoa, pois suas experiências são constituídas por suas percepções vividas, como na referência da BNCC (2017) quanto à criança, considerando que esta explora os espaços e constrói no mesmo, seus conhecimentos, como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social.

Esse viés distancia o sentido essencial do ser humano, atribuindo ao corpo uma perspectiva de cárcere, como explicam os autores:

Essa visão de corpo se distanciou do sentido essencial do humano, que não se dá apenas pela compreensão lógica de reações ou partes fragmentadas. A prisão à qual nos submetemos leva-nos a fazer do corpo nossa cela diária, e nela acumulamos mais e mais sentimentos de dúvida, ansiedade, medo e indecisão. Momentaneamente podemos ser envoltos de sentimentos de alegria e felicidade que, por vezes, são as razões que nos permitem aceitar sermos “corpos ajustáveis” (Sobreira, V.; Nista-Piccolo, V. L.; Moreira, W. W. 2016, p. 69).

Porém, ainda insistimos em subjugar as reações do corpo, considerado aprisionado, como sumariza Nóbrega, sobre a visão dualista de corpo:

Ora o nosso corpo é aprisionado, ora liberado. O corpo fala e sua fala diz-nos de nós mesmos, mas não ouvimos, não compreendemos. Talvez porque só entendemos a linguagem lógica, racional, dos conceitos abstratos, que falam ao geral, mas não nos diz muito. Aprisionados à tradição dualista, não nos percebemos como seres corporais. A nossa essência, a essência humana, ainda é guiada pelo cogito⁷ cartesiano do “eu pensante”, como se fôssemos todos zumbis inteligentes a vagar pelo mundo [...]. (Nóbrega, 2004, p. 82).

⁷ Cogito: O pensar (Merleau Ponty, 1994)

Arroyo (2012) considera uma ética do direito do viver das crianças, sobretudo a precarização de seus corpos, e que ao avançarmos na ética profissional, onde a identidade docente se afirma no compromisso com o desenvolvimento e as aprendizagens desde a infância e assim traz uma perspectiva pedagógica de criança que sente, que pensa, que carrega marcas. Epistemologicamente:

Uma ética do direito a uma identidade materializada, a um modo de ser no próprio corpo e de viver o corpo. Um modo de experimentar psicológica, social, racial, sexual e simbolicamente sua identidade corporal. Uma epistemologia e uma ética emancipatórias de tantas inferiorizações e ocultamentos (Arroyo, 2012, p. 33)

Contudo, o corpo historicamente foi recebedor de penalidades, Foucault (1987, p. 84) retratando o seu papel ao destacar que cumpre a função de exemplaridade de modo a evitar infrações semelhantes, esta utiliza-se mais da representação causada pela pena, do que pela marca deixada no corpo, como ocorria nos rituais de suplício. Inscreve-se na alma e não mais no corpo.

Temos uma vivência associada ao que sentimos e percebemos nas experiências que passamos a todo instante e os registros guardados em nossas memórias por intermédio dos órgãos do sentido servem para a compreensão daquilo que temos contato posteriormente.

Ademais, o autor relata que “enquanto tenho ‘órgãos dos sentidos’, um ‘corpo’, ‘funções psíquicas’ comparáveis àquelas dos outros homens, cada um dos momentos de minha experiência deixa de ser uma totalidade integrada, rigorosamente única, em que os detalhes só existiram em função do conjunto, eu me torno o lugar onde uma multidão de ‘causalidades’ se entrecruza” (Merleau-Ponty, 1999, p. 124).

Assim, adquirimos o conhecimento pelas nossas vivências e nossas percepções que observamos em nossos dias, o perceber-se no mundo vivido. Por este motivo, a escola necessita estar atenta a esse mundo vivido e oferecer para as crianças experiências cada vez mais ricas para que as aprendizagens ocorram.

As concepções de corpo e saúde corporal nem sempre são consensuais. Por este motivo, se fundamenta esta pesquisa como principal referencial teórico desta pesquisa nas discussões de Maurice Merleau-Ponty (2018) para referenciar corpo.

A Fenomenologia de Merleau-Ponty (2018), possibilita reflexões sobre o corpo e as percepções que ele permite, apontando elementos de intervenção pedagógica com a Educação para a Saúde por intermédio do movimento com um brinquedo, jogos e brincadeiras na Educação Infantil considerando o ser humano na sua totalidade em relação ao mundo. Ele nos

permite também, pensar e perceber com maior sensibilidade as questões colocadas a partir deste estudo, com questionamentos surgidos a partir do “mundo vivido”.

Em específico no viés da Educação Infantil, as competências da BNCC (2017) ressaltam:

Competência 4: Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Competência 8: Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas (BNCC, 2017 p. 05).

Entre outros apontamentos a normativa (BNCC), apresenta o desenvolvimento da criança nos “Objetivos de Aprendizagem”, discutindo a criança protagonista atuante e participante do seu pleno desenvolvimento, o que ocorrerá de forma interdisciplinar, considerando-se seus aspectos físicos, sociais e emocionais, com o autoconhecimento e ainda a capacidade de lidar com o outro.

A visão fragmentada decartiana se torna ultrapassada no sentido de retorno aos fenômenos e na perspectiva que transporta para o plano da reflexão, conforme Merleau-Ponty (1994), o que não mais procura explicar pela percepção, mas coincidir com a operação perspectiva e assim, compreendê-la. Contudo ao nos referirmos a características como “alto”, “baixo” sempre teremos um ponto de referência. Enquanto um quadrado, ou um retângulo, sempre serão independentes do ponto de vista. Para que não ficássemos no campo da subjetividade, temos assim a “redução fenomenológica⁸”.

Portanto, a noção de juízo para Merleau-Ponty (1994) é que está em todas as partes em que não está a pura sensação. Para o autor, o intelectualismo delimita o sentir pela ação no corpo e por isso há julgamentos inapropriados constatando então que julgar não é perceber, nem tampouco recordar é perceber. Nosso corpo é um sentido desperto de distração (consciência) e de vertigem (corpo).

Para perceber o corpo e a saúde do corpo, Merleau-Ponty (1994) explica sobre a sensação que não é sentida e a consciência é sempre consciência de um objeto. Chegamos à sensação quando, refletindo sobre nossas percepções, queremos exprimir que elas não são

⁸ Redução fenomenológica: última síntese, sendo que cada vez que se observa algo, ocorre uma nova redução (Merleau Ponty, 1994)

absolutamente nossa obra. A pura sensação, definida pela ação dos *estímulos* sobre nosso corpo, é o "efeito último" do conhecimento, em particular do conhecimento científico, e é por uma ilusão, aliás natural, que a colocamos no começo e acreditamos que seja anterior ao conhecimento. Nossa visão atrapalha a nossa percepção, ao passo que se a percepção se torna uma interpretação de signos, delimita-se o julgamento em uma percepção falsa.

Somos uma consciência, segundo Merleau-Ponty (1994) singular, que não reside em espaço algum e a percepção é, portanto, o pensamento de perceber e por isso, toda determinação é uma negação. Para ele, a finitude de uma percepção, baseado em Spinoza, “consequência em premissas”, a inerência de uma consciência a um ponto de vista.

Ao nos percebermos nos tornamos primeiramente situados aqui e agora no mundo:

Eu me perceberia “circundado por meu corpo” se eu não estivesse nele tanto quanto em mim, se eu mesmo não pensasse essa relação espacial e assim escapasse à inerência no próprio momento em que eu me represento? Eu saberia que estou preso no mundo e nele situado se ali estivesse verdadeiramente preso e situado? Eu me limitaria agora a estar onde estou como uma coisa, e, se sei onde estou e me vejo no meio das coisas, é porque sou uma consciência, um ser singular que não reside em parte alguma e pode tornar-se presente a todas as partes em intenção. Tudo o que existe como coisa ou como consciência, e não há meio-termo. A coisa está em um lugar, mas a percepção não está em parte alguma porque, se estivesse situada, ela não poderia fazer as outras coisas existirem para ela mesma, já que repousaria em si à maneira das coisas. A percepção é, portanto, o pensamento de perceber o corpo (Merleau-Ponty, 1994, p. 67).

Mas do ponto de vista atual, a saúde ainda está vinculada a pareceres de especialistas e, portanto, muitos diagnósticos, com resultados de uns exames laboratoriais são sempre mais urgentes que a plenitude do corpo no “sentir”.

Superar a concepção ultrapassada do corpo fragmentado passar de um conhecimento dos fatos psicológicos e fisiológicos a um reconhecimento do acontecimento anímico como processo vital inerente à nossa existência, conforme Merleau-Ponty, assim, a fisiologia moderna dá uma resposta muito clara: o acontecimento psicofísico não pode mais ser concebido à maneira da fisiologia cartesiana e como a contiguidade entre um processo em si e uma *cogitatio*⁹.

De acordo com o mesmo autor, “A união entre a alma e o corpo não é selada por um decreto arbitrário entre dois termos exteriores, um objeto, outro sujeito. Ela se realiza a cada instante no movimento da existência”. Sendo assim, não podemos mais utilizarmos de dualidades ao nos referirmos ao “ser” entre outras situações em que nos referimos aos humanos

⁹ Cogitatio: realidade Merleau-Ponty (1994)

para não desprezarmos a importância de cada um em sua individualidade. Observe a seguir a importância da concepção de criança como “ser” que observa, levanta hipóteses e é curioso por natureza.

3.3 EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE POR MEIO DO MOVIMENTO

A concepção de criança como ser integral e fazedor de atividades/movimento e ações necessárias para o cuidado e a percepção com o corpo, pode ser definida como Educação para a Saúde na Educação Infantil desde que esteja estruturada em uma visão de totalidade, como destaca a BNCC (2017):

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo natural ou espontâneo. (Brasil, 2017, p. 34).

O corpo é a expressão do estado de saúde em crianças ainda se descobrindo “ser no mundo”, como a definição de Merleau-Ponty (1994) o corpo se torna um objeto de relação com o conhecimento, como propõe, e ainda, sujeito da percepção, deixa de ser a consciência concebida separadamente da experiência vivida e da qual provém o conhecimento tornando-se corpo.

Nessa perspectiva, a percepção emerge da relação corporal do sujeito no mundo como observa Masini (2008), “o corpo é, então, visto como fonte de sentidos, isto é, de significação da relação do sujeito no mundo; sujeito visto na totalidade, na sua estrutura de relações com as coisas ao seu redor”.

O Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento” enraíza as primeiras noções da disciplina “Educação Física”, que se implementará na vida escolar da criança, principalmente quando se trata de “saúde” na visão holística de corpo.

Para isso, as aulas com movimento na Educação Infantil, podem ser desenvolvidas de forma interdisciplinar nos Campos de Experiências, de acordo com a BNCC (2017), as brincadeiras, jogos e brinquedos tornam as propostas pedagógicas mais atraentes no sentido de integrá-los por meio do lúdico.

É preciso, no entanto, desenvolver essas aprendizagens de forma sistematizada, ou seja, planejada para que fundamentos da Educação Física não sejam deixados de lado ao preparar aulas. Para Bracht (2005), tanto a palavra “corpo” quanto a palavra “movimento” podem

assumir diferentes significados em diferentes construções teóricas. Dessa forma, o mais importante é desenvolver uma teoria da Educação Física em que se trate explicitamente do desenvolvimento do corpo e de movimento em que a mesma se baseia e se propõe (Bracht, 2005, p. 13).

Dentre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento elencados na BNCC (2017) estão: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se precedem o desenvolvimento de propostas pedagógicas, pois é necessário inserir conteúdos que, ao expressar-se no planejamento do docente, tenham intencionalidade e sejam pautadas em temas relevantes para a criança.

Para isso, o currículo deverá ser considerado norteador das propostas pedagógicas. No estado de São Paulo, o Currículo Paulista traz os “Objetivos de Aprendizagens” a serem desenvolvidos, seguindo a nomenclatura da BNCC (2017).

A seguir, apresentamos um quadro que faz parte do Currículo Paulista com um excerto do Objetivo de Aprendizagem número 03 para crianças de 1, 2, 3, 4 e 5 anos.

O conteúdo, por sua vez, é expresso na normativa e também no currículo como “Objetivos de Aprendizagem” e o encontramos permeado nos documentos, porém de forma não explícita.

O código alfa numérico EI03CG01 significa: Educação Infantil, Objetivo de Aprendizagem 03, do campo de experiência CG – “Corpo, gestos e movimento”, para o G01, que significa Grupo 01 – crianças de 01 ano. Assim, lê-se o mesmo código para as demais idades, na qual se estrutura o mesmo objetivo em diferentes etapas de ensino.

Quadro 1: BNCC e Currículo Paulista na Diretriz Curricular Municipal

BNCC	CURRÍCULO PAULISTA
(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.	(EI03CG01) Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música.
(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.	(EI03CG02) Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades.
(EI03CG03)	(EI03CG03)

Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música.	Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro, música, (re) inventando jogos simbólicos e reproduzindo papéis sociais
(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência.	(EI03CG04) Adotar hábitos de autocuidado a relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência, atuando de forma progressiva e autônoma nos cuidados essenciais, de acordo com as necessidades
(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.	(EI03CG05) Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

Fonte: Currículo Paulista (2019) e Diretriz Curricular Municipal

No Currículo Paulista apresenta-se em negrito, a um detalhamento do Objetivo de Aprendizagem da BNCC. Também, traz o desenvolvimento pelas experiências corporais que promovem aprendizagens relativas à consciência corporal, à orientação espacial e à percepção sensorial em uma perspectiva de integralidade que são muito importantes para as crianças. Ele é estruturado nas legislações vigentes.

Em 2006, a LDB passa por alterações e reduz o período da Educação Infantil para 0 a 5 anos em razão da ampliação do Ensino Fundamental para 9 anos. Em 2013 é regulamentada a Lei nº 12.796/2013, que inclui na LDB a obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças de 4 e 5 anos na Educação Infantil. Nesse percurso histórico de avanços e conquistas da Educação Infantil brasileira, em dezembro de 2017 é homologada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), atendendo à Constituição Federal/88 e a LDB/96 e contemplando em seus princípios as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI, Resolução CNE/ CEB nº 5/2009).

Como desdobramento desse processo, a construção do Currículo Paulista para a Educação Infantil traz como premissas o binômio educar e cuidar, as interações e brincadeiras e a garantia dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças – conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, contempladas na BNCC.

O mesmo documento ainda, sugere que o professor organize espaços e materiais para a exploração livre das crianças e promova o protagonismo nas descobertas variadas, nas escolhas e nas investigações de diferentes naturezas. O contato com ambientes externos deve ser priorizado dentro das condições de cada instituição e de seu entorno.

O Currículo traz também “brinquedos e brincadeiras tradicionais” e o engajamento das famílias. Apresenta brincadeiras, jogos e brinquedos em ambientes externos com a interdisciplinaridade entre os campos de experiências, onde cada proposta tem pelo menos 3 campos de experiências. Logo na sequência, se explana um pouco mais sobre a interdisciplinaridade e intencionalidade docente.

3.4 A INTERDISCIPLINARIDADE COM INTENCIONALIDADE DOCENTE

O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos procedimentos, em que primeiramente é necessária a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica (Fazenda, 2002).

Fochi (2017), considera que não se deve submeter a Educação Infantil à ideia de compartimentação, porém as últimas versões da BNCC (2017) dão ênfase em alfabetização e ao numeramento, por não entender que esses dois campos tenham que ter predomínio, compreende que são parte do documento, mas uma Base não pode se reduzir a isso, pois dá ênfase a separação do conhecimento a partir das simples alterações dos nomes dos Campos de experiência e do modo como colocou os objetivos. “Na Educação Infantil o conhecimento compartimentado não interessa.

Para o autor, essa ideia de compartimentar o conhecimento é uma invenção de muitos séculos e que para as crianças não faz nenhum sentido e explica ainda que as crianças pequenas (de 4 e 5 anos) “não constroem e elaboram o conhecimento a partir da compartimentação, mas sim a partir do todo”.

Os docentes ao articular saberes, com intencionalidade pedagógica, favorecem a interação entre as crianças e proporcionam suporte para que desempenhem papéis no decorrer das propostas com brinquedo, jogos e brincadeiras, cria espaços para fomentar diálogos, argumentações e fazeres.

É emergente no meio educacional, promover maiores discussões sobre como implementar a interdisciplinaridade no contexto escolar como forma de pensar, superando a abordagem disciplinar tradicionalmente fragmentária. Essa, frequentemente, é apontada como incapaz de atender as novas demandas de ensino.

Para Souza e Rojas (2008) a interdisciplinaridade como uma parceria entre os professores que buscam nessa relação superar as barreiras, caminhando por uma perspectiva lúdica que valorize a motricidade da criança.

Segundo Fazenda (2002), “[...] existe a necessidade de um projeto inicial que seja suficientemente detalhado, coerente e claro para que as pessoas, nele envolvidas, sintam o desejo de fazer parte dele.”

Nesse sentido, Freire (2001) contata que o trabalho docente se organiza em torno de intencionalidades estabelecidas que visam atender determinadas expectativas educacionais de um contexto social. Essas intencionalidades serão desenvolvidas ao longo do processo didático a partir de formas e meios diversos.

Ao considerarmos a ação pedagógica como dialógica, supomos um ensino voltado para a percepção do outro e do mundo em que estamos inseridos, num contexto mais abrangente. Para isso, temos a necessidade de pensar as aulas com um novo olhar.

Sendo assim, as configurações estabelecidas entre as pessoas proporcionam, além da soma de suas experiências, pois constituem grupos com ideias e ideais que vão além de constituições, ao configurar novas opiniões e novos sentidos nas relações que apresentam umas com as outras. Veremos a seguir como é possível articular tais processos por intermédio dos Campos de Experiência pela interação no brinquedo, jogos e brincadeiras.

3.5 CAMPOS DE EXPERIÊNCIA PELA INTERAÇÃO NO BRINQUEDO, NOS JOGOS E NAS BRINCADEIRAS

A interação é um fator que aumenta o atrativo do grupo. Participar e desfrutar da companhia dos outros membros do grupo, fazer amizades, como elementos derivados de pertencer ao grupo, faz aumentar o atrativo do grupo (Pérez Gallardo, 2002).

Fazenda (2002), destaca que todos os educadores entrevistados em sua investigação, que, de maneira explícita ou implícita, que a “interação” é requisito fundamental para o trabalho interdisciplinar”. O ensino interdisciplinar nasce da proposição de novos objetivos, novos procedimentos, em que primeiramente é necessária a supressão do monólogo e a instauração de uma prática dialógica.

A autora supracitada, relata que a parceria e o diálogo levam à “Interação”; categoria aberta encontrada nos depoimentos de nossos sujeitos, evidenciando a possibilidade de uma proposta interdisciplinar da educação física, na educação infantil como possibilidade de incitar o diálogo entre formas de conhecimento, e nessa busca a possibilidade de interpenetração entre elas.

É na interação que ocorrem ainda, os enfrentamentos socioemocionais de cada criança, pois ao se relacionarem, apresentam ao outro, suas vontades e fraquezas, que muitas vezes são interpretadas pelo outro de forma diferente ao expressado pela criança.

Segundo Goleman (2012), situações desafiadoras entre as crianças como violência física, xingamentos, apatia, preconceito e discriminação, revelam diariamente o reflexo de um universo de vivências dentro e fora da escola fadado de problemas de relacionamentos, que podem interferir na fase adulta.

É no caldeirão das amizades íntimas e no tumulto das brincadeiras que as crianças aprimoram as aptidões sociais e emocionais que levarão para relacionamentos posteriores na vida. As crianças que não usufruem desse aprendizado ficam, inevitavelmente, em desvantagem (Goleman, 2012, p. 267).

Aprender a gerenciar suas emoções faz parte de seu desenvolvimento e para que as experiências sejam positivas, a interdisciplinaridade entre os campos de experiência na educação infantil precisa ser permeada pelo diálogo constante e reflexivo na interação. Mas afinal, o que é o diálogo?

Para Freire (1996), o diálogo é uma relação horizontal, que:

“Nasce de uma relação de simpatia entre os sujeitos em busca de algo, “[...] nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica”. É nesse entendimento de diálogo que os sujeitos se apoiam e, na busca de algo e na relação que decorre, tornam-se críticos. Em Freire (1987, p.51), encontramos ainda o diálogo como: “[...] o encontro em que se solidariza, o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo ao ser transformado e humanizado [...]”. Nesse ponto, o diálogo abre espaço para o ensino e a aprendizagem, favorecendo o conhecimento e o respeito ao outro. Significa a apresentação de ideias e de defesa de um ponto de vista e a valorização do consenso, para que se possa existir o respeito mútuo. Afinal, “[...] ensinar exige disponibilidade para o diálogo”, pois quando nos colocamos verdadeiramente abertos a tal ideia, vislumbramos parte de nossas responsabilidades com o educar para a vida (Freire, 1996, p.85).

As propostas lúdicas que pela interação, propiciam vantagens para as aulas, no sentido de as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, gerarem diálogos muito produtivos, entre as crianças e, dos professores com as crianças.

Por este motivo, é importante que o professor esteja diretamente comprometido com as necessidades e os interesses da criança, para que a vivência se transforme em uma experiência e tenha, de fato, um propósito educativo (Brasil, 2018).

Sayão (2002) discorre sobre a nossa convivência com as crianças, é possível encarar que, quando as crianças brincam, elas o fazem para satisfazer uma necessidade básica sua que é viver a brincadeira. E ainda, a insistência de que a brincadeira precisa ter uma função

“pedagógica”, limita suas possibilidades e impede que a criança recree constantemente as formas de brincar e se expressar.

Sayão, 2002 defende que:

Talvez uma das razões para o presente descompasso entre os desejos das crianças e a intencionalidade dos adultos, esteja relacionado à influência que a Psicomotricidade exerceu a partir dos anos 70, determinando, com a teoria do déficit cultural e a medicina higienista, uma sintomatologia de doença na Pedagogia (Sayão, 2002 p.04).

Para a autora, há uma negação da possibilidade de construção de uma cultura infantil. As crianças, quando têm acesso à Educação Infantil, estão à mercê de uma cultura que é, geralmente, determinada pelos adultos, restando-lhes poucos espaços para recriação do já existente.

Superar esse paradoxo, propõe-se momentos sistematicamente planejados com a intenção pedagógica e o reconhecimento da necessidade de desenvolver aprendizagens por meio das brincadeiras, porém com momentos de pausas criativas, onde as crianças possam ter deleite no brincar, sem o olhar adulto, com espaços que estimulem a potencialidade imaginativa e inovadora.

3.6 OS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA NA ESTRUTURA ESCOLAR

De acordo com as DCNEI (2010), a organização de Espaço, Tempo e Materiais Para efetivação de seus objetivos, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para a coletividade e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

- A educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;
- A indivisibilidade das dimensões expressivo motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança;
- A participação, o diálogo e a escuta cotidiana das famílias, o respeito e a valorização de suas formas de organização;
- O estabelecimento de uma relação efetiva com a comunidade local e de mecanismos que garantam a gestão democrática e a consideração dos saberes da comunidade;
- O reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades individuais e coletivas das crianças, promovendo interações entre crianças de mesma idade e crianças de diferentes idades;
- Os deslocamentos e os movimentos amplos das crianças nos espaços internos e externos às salas de referência das turmas e à instituição;
- A acessibilidade de espaços, materiais, objetos, brinquedos e instruções para as crianças com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação;

- A apropriação pelas crianças das contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, afrodescendentes, asiáticos, europeus e de outros países da América (Brasil, 2010, p. 19 e 20).

Para Merleau-Ponty (1994), os espaços fazem parte do “mundo percebido”. Ele cita além de um corpo percebido pelo “ser”, a corporeidade, onde o espaço corporal só pode se tornar verdadeiramente um fragmento do espaço objetivo se, em sua singularidade de espaço corporal, ele contém o fermento dialético que o transformará em espaço universal.

... A estrutura ponto-horizonte só pode ensinar-me o que é um ponto dispondo diante dele a zona de corporeidade de onde ele será visto, e em torno dele os horizontes indeterminados que são a contrapartida da visão. A multiplicidade dos pontos ou dos "aqui" por princípio só pode constituir-se por um encadeamento de experiência em que, a cada vez, um só dentre eles é dado como objeto, e que se faz ela mesma no coração deste espaço. E, finalmente, longe de meu corpo ser para mim apenas um fragmento de espaço, para mim não haveria espaço se eu não tivesse corpo (Merleau-Ponty, 1994, p. 148 e 149).

Por este motivo, os espaços na estrutura escolar devem prioritariamente, oferecer às crianças a mobilidade em todas as suas ações no âmbito escolar, propiciando seu desenvolvimento pleno e respeitando as características individuais, preferencialmente com a implementação do DUA (Desenho Universal de Aprendizagem) em todo prédio.

Os espaços escolares são constituídos por ambientes internos (fechados) e externos (fora das salas). Espaços Extrassala de aula são pouco acessíveis no cotidiano escolar, visto que o uso depende de organização e planejamento prévio devido à socialização de turmas e equipes na escola.

Horn (2007) destaca a necessidade de repensar a organização de espaços da Educação Infantil, cotidianamente, a fim de promover os princípios democráticos e de respeito às individualidades das crianças, de modo que os espaços disponíveis promovam o desenvolvimento dos objetivos educacionais de forma a recriar sua proposta pedagógica.

Bezerra (2013) observou como ocorre a constituição dos lugares e a qualidade dos espaços, definidos em três categorias: 1) Nas ações dos professores; 2) Nas ações das crianças; e 3) No compartilhamento das ações entre professores e crianças.

A distribuição no ambiente pedagógico, feita pelos gestores em parceria com as docentes propiciam a apropriação de aulas nos espaços externos com a distribuição do uso com a equipe administrativa da escola (secretaria, coordenação, direção, estagiários, pessoal da limpeza e organização). Para isso, a gestão dos espaços passa por organização prévia e discussões sobre horários para não haver sobreposições de turmas ou serviços em cada local.

Bezerra (2013) considera que as manifestações e as experiências das crianças em diversos espaços de uma instituição de Educação Infantil – o refeitório, a sala multiuso, a sala dos professores, o corredor, o banheiro, a horta, o pátio coberto e o parque – são lugares de ocupação das crianças, e é necessário torná-los, indicadores de qualidade.

Por este motivo, a intencionalidade pedagógica deverá estar presente em toda as etapas do processo e ensino aprendizagem em Espaços Extrassala de aula.

Segundo Oliveira (1996), o professor deverá refletir sobre a organização do espaço físico e social, uma vez que "[...] este dá suporte para a realização de explorações e brincadeiras, garantindo identidade, segurança e confiança às crianças, promovendo oportunidade de construção de competências diversas." (Brasil, 1996a, p. 15).

Se a experiência com diferentes objetos e formas de agir é importante na educação infantil, o espaço, compreendido como ambiente cultural, tem a sua importância no planejamento das aulas. Como à luz da Teoria das Inteligências Múltiplas de Gardner (1994, 1995), que postula que a aprendizagem ocorre mediante diversos modos e linguagens.

Neste sentido, Campos-de-Carvalho (2004, p. 26) destaca a organização espacial como um conceito multifacetado, englobando vários aspectos e dimensões, tais como segurança, conforto, identidade pessoal, motivação, autonomia, arranjo do ambiente, privacidade, contatos sociais, dentre outros.

Para Sayão (2002), a perspectiva do espaço, assim como do corpo, não é neutra. Ele está permeado por relações sociais que situam os sujeitos humanos em referentes culturais. O contato nesses ambientes permite que as crianças explorem diferentes formas de se relacionarem com os mesmos e, além disso, possibilita uma visão ampliada do espaço próprio para a experiência cultural.

Portanto, os espaços tornam-se parte da proposta pedagógica e nela interferem culturalmente e pedagogicamente.

Os Espaços Extrassala de aula são lugares onde a Educação Física Escolar normalmente ocorre, a seguir discutiremos um pouco sobre sua finalidade. Vejamos no próximo capítulo, um pouco mais sobre Educação Física Escolar e Formação Continuada.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL

As concepções sobre Educação Física escolar são diversas. Os pedagogos nem sempre atuam em acordo com as suas diretrizes da disciplina devido a formação generalista o que lhe concerne à atuação profissional em todas as áreas.

Segundo Sayão, 2002 no caso da Educação Infantil e da Educação Física, cabe aprofundar os estudos relacionados à formação das profissionais que atuam com crianças de zero a seis anos. Isto implica questionar profundamente a concepção racionalista que, historicamente, permeia tanto as práticas educacionais quanto a formação docente, pois a produção dos sujeitos humanos tem sido um constante inculcamento da disciplinarização de seus próprios corpos.

Há também a visão sobre a criança, que de acordo com Sayão (2002), no primeiro plano quando se fala de seu desempenho escolar das crianças não são vistas por aquilo que elas fazem, mas, geralmente, por aquilo que elas não conseguem fazer, ou seja, a criança é representada como negatividade.

Em função disso, a Pedagogia e a Educação Física, fortemente influenciadas pela Psicologia do Desenvolvimento, elaboraram, historicamente, um arsenal metodológico para combater tais ausências. Jogos pedagógicos, exercícios viso motores, testes de coordenação são alguns dos antídotos pensados para acelerar as “aprendizagens”. Esquece-se das crianças e coloca-se em evidência o conhecimento, como se ambos não fossem faces de uma mesma moeda (Sayão, 2002).

Embora empiricamente, reforçam a disciplinarização dos corpos e ainda tolhem os movimentos das crianças nos espaços escolares, o que para Michel Foucault, 2004:

A disciplina faz "funcionar" um poder relacional que se auto sustenta por seus próprios mecanismos e substitui o brilho das manifestações pelo jogo ininterrupto dos olhares calculados. Graças às técnicas de vigilância, a "física" do poder, os domínios sobre o corpo se efetuam segundo as leis da ótica e de mecânica, segundo um jogo de espaços, de linhas, de telas, de feixes, de graus, e sem recurso, pelo menos em princípio, ao excesso, à força, à violência. Poder que é em aparência ainda menos "corporal" por ser mais sabiamente "físico" (Foucault, 2004).

Dessa forma, a reprodução o *status quo* se mantém para nossas crianças desde a educação infantil para a convivência em sociedade, pois segundo Elias, 1994 a estrutura de uma sociedade está nas relações de interdependência entre as pessoas, onde até a sua liberdade de escolha está amplamente definida e depende largamente do ponto em que ele nasce e cresce

nessa teia humana, das funções e da situação de seus pais e, em consonância com isso, da escolarização que recebe.

Ao desnudar estas concepções, notamos em movimentos ciclotônicos da formação do docente, uma necessidade constante de ressignificação das concepções que carregam em suas aulas. As concepções de Educação Física e espaços extrassala de aula na Educação Infantil divergem constantemente entre os pedagogos em suas práxis cotidianas e por meio de suas ações são evidenciadas em suas concepções. Vejamos as dificuldades encontradas ao tratarmos espaços e movimento nas aulas.

4.1 CONCEPÇÕES E REFLEXÕES NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Na construção do processo educacional escolar “o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e cuja função consiste em transmitir esse saber a outros” (Tardif, 2002, p. 31).

Para Tardif (2000), nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local onde exerce seu ofício e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização dos processos em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes.

A formação continuada é imprescindível para a práxis docente, visto que o ensino passa pelo desenvolvimento de pessoas, que são constantemente permeados pelas mudanças da sociedade.

A inteligência emocional também faz parte dos novos desafios que o docente enfrenta, como relata Goleman (2005) no livro *Inteligência Emocional*, sobre o custo do Analfabetismo Emocional em uma pesquisa que comparou crianças e jovens de 7 a 16 anos em meados da década de 1970 e final da década de 1980, constatando que não estavam bem nos seguintes pontos: retraimento ou problemas de relacionamento social, sentir-se infeliz, ser muito dependente, ansioso e deprimido, ser solitário, ter muitos medos e preocupações, autoexigência exacerbada, não se sentir amado, sentir-se nervoso, triste e deprimido, problemas de atenção ou de raciocínio, dificuldade de concentração, devaneio, agir impulsivamente, nervoso demais para se concentrar, mau desempenho escolar, incapacidade de afastar pensamentos, delinquente ou agressivo, entre outros (Goleman, 2005, p. 281).

Dentre os componentes curriculares do Ensino Básico fundamental, é possível que a Educação Física tenha um papel relevante para as aprendizagens emocionais, pois muitos dos conteúdos desse componente curricular são ensinados por meio de jogos e brincadeiras, e,

segundo Goleman (1995, p. 265), “é no caldeirão das amizades íntimas e no tumulto das brincadeiras que as crianças aprimoram as aptidões sociais e emocionais que levarão para relacionamentos posteriores na vida”.

A Educação para a Saúde “urge” ser tratada com relevância nas aulas de Educação Física. Azambuja (2018), destaca a importância da ressignificação das concepções docentes e em especial de forma interdisciplinar na Educação Infantil, delineando uma reflexão fulcral, na ressignificação das aulas com uma concepção de indivíduo holístico requerente de atenção aos seus anseios. O conceito de saúde é para o corpo todo, saúde emocional é importante para que as pessoas sejam acolhidas em suas tristezas e alegrias.

Harari, (2018) afirma “humanos têm corpos”, pois durante o século passado a tecnologia nos distanciou as pessoas de seus corpos. Houve a perda da capacidade de dar atenção ao que tem cheiro e gosto. Em vez disso, absorvidos pelos seus smartphones e computadores, interessados mais no que está acontecendo no ciberespaço do que no que está acontecendo lá embaixo na rua. Está mais fácil do que nunca falar com meu primo na Suíça, mas está mais difícil falar com o marido no café da manhã. Os ancestrais humanos eram coletores estavam sempre alertas e atentos, percorrendo a floresta em busca de cogumelos, observavam o solo buscando qualquer protuberância reveladora.

A responsabilidade por educar para a empatia, o fracasso, a autoaceitação, a solução de conflitos é um desafio e assim, a mudança de paradigmas ao ensinar se faz a cada dia mais latente.

Na Educação Infantil, as aprendizagens nesse sentido, ocorrem de forma interdisciplinar, com a intencionalidade pedagógica por meio de eixos estruturantes, de acordo com a BNCC (2017), eu são: brincadeiras, jogos e brinquedos em espaços extrassala de aula e por intermédio de seus corpos. A seguir, abordaremos um pouco da proposta do material da rede municipal.

4.2 MATERIAL DIDÁTICO DA REDE MUNICIPAL

Por ser o Produto Educacional desta pesquisa, uma proposta de material complementar ao da rede municipal conta com o material do SAB (Sistema Aprende Brasil) discutiremos brevemente sua proposta.

O material baseia-se na proposta pedagógica sociointeracionista e contém, um livro do professor, livro integrado, nomeado “Livro de Bordo”, da criança, acrescido do livro “ABC das Emoções”, que pode ser enviado para a casa da criança e ser desenvolvido com a família, além

da Plataforma Aprende Brasil, na qual as crianças por meio dos computadores da sala de informática da escola com a professora da turma e o técnico de informática da escola.

Na adesão do material, também estão inseridas as formações fornecidas pelo SAB, onde as professoras que possuem em sua jornada de três horas semanais para a formação, participam em locais extraescolares, com formadores do sistema de ensino.

O material foi atualizado para atender as necessidades da BNCC e a sua implementação está ocorrendo desde o início de 2022, pois a cada 4 (quatro) anos há a renovação de todo material e houve muitas modificações tanto estruturais como na concepção, pois os novos referenciais trazem propostas onde a experiência do docente e o diálogo, corroboram para a formação continuada de todos os docentes.

Segundo Gil (2008) as teorias sociais estão subordinadas ao método científico e possuem um papel limitado no campo da investigação científica, de tal forma que ambicionam se constituir como “quadros de referência” ou “grandes teorias” e chegam a ser denominadas como métodos, como é o caso do funcionalismo, do estruturalismo, da “compreensão”, do materialismo histórico, da etnometodologia e social-construtivismo.

As teorias denominadas “Social-construtivismo, de acordo com Gil (2008), vem se tornando cada vez mais constante em disciplinas como Psicologia, Educação, Sociologia, Ciência Política e Geografia. Muitas são as pesquisas, por sua vez, que se apresentam como fundamentadas num quadro de referência construtivista. A rigor, existem vários construtivismos: construtivismo piagetiano, social-construtivismo, construtivismo estruturalista, construtivismo social, construtivismo radical etc., mas apesar dessa diversidade, pode-se, de forma simplificada, definir construtivismo como uma postura que defende o papel ativo do sujeito em sua relação com o objeto de conhecimento e a construção da realidade. Dessa forma, o conhecimento é entendido como algo que não se encontra nem nas pessoas, nem fora delas, mas é construído progressivamente pelas interações estabelecidas (Gil, 2008, p. 24).

Gil (2008) ainda explica que do ponto de vista metodológico, o interacionismo enfatiza que os símbolos e a interação devem ser os principais elementos a serem considerados na investigação social. E como os símbolos e significados são forjados pelos atores sociais, requer-se o conhecimento da natureza reflexiva dos sujeitos. Dessa forma, o interacionismo simbólico pode ser concebido como uma abordagem microsociológica, que tende mais a focar as relações interpessoais do que a sociedade como um todo”.

Assim, o material abarca situações cotidianas que envolvem as crianças em brincadeiras, jogos e na confecção de brinquedos por intermédio de temas pertinentes a faixa etária e ao interesse, fazendo com que interagissem bem durante a participação nos grupos.

A formação proporcionada pelo SAB, nos dois encontros considerados nesta pesquisa como de Grupo Focal porque as professoras participaram juntas nessas formações, com discussões e reflexões sobre os encontros de formação continuada.

Os conteúdos porque são a síntese dos Objetivos de Aprendizagem e apresentam dúvidas por não haver descrito evidentemente o conteúdo para cada objetivo de aprendizagem no material.

É possível analisar um alto grau de compromisso da rede municipal com o documento BNCC e o Currículo Paulista, ocupando o tempo de preparo de aulas e registros intenso nos horários de suas jornadas destinadas à preparação e anotações.

Houve a participação de todas as professoras na criação de um brinquedo, jogos e brincadeiras, com sugestões, análise e implementação, de forma complementar nas suas propostas didáticas.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa desenvolvida – suas abordagens, técnicas e instrumentos, participantes, métodos de análises e as questões éticas envolvidas, bem como as relações e interdependências entre os participantes - seguiu a abordagem qualitativa. Ludke e André (1986) destacam que:

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber (Ludke e André, 1986, p.02).

O termo qualitativo para Chizzoti (2006), implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio, os significados latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.

Nas palavras de Maciel (1999, p.36), a aproximação do pesquisador com a comunidade na observação pretende criar um acesso mais direto às informações presentes na vida rotineira do grupo, para que o pesquisador, consiga, por meio de suas vivências e observações, chegar, unilateralmente, à análise e conclusão da investigação.

Bogdan e Biklen (1994) também destacam que “O pesquisador é o instrumento principal de constituição de dados; a pesquisa qualitativa é descritiva; o pesquisador dá ênfase ao processo em relação aos resultados e preocupa-se em entender os significados de experiências sociais”.

A pesquisa qualitativa abriga, desse modo, uma modulação semântica e atrai uma combinação de tendências que se aglutinaram, genericamente, sob este termo: podem ser designadas pelas teorias que as fundamentam: fenomenológica, construtivista, crítica, etnometodológica, interpretacionista, feminista, pós-modernista; e também, ser designadas pelo tipo de pesquisa: pesquisa etnográfica, participante, pesquisa-ação, história de vida etc. (Chizzotti, 2003, p. 223).

Por este motivo, a estruturação desta pesquisa seguiu o objetivo geral de discussão sobre as implicações nas aulas em Espaços Extrassala de aula por intermédio do/pelo movimento, no campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” de forma interdisciplinar em uma escola de Educação Infantil e desenvolvimento de um produto educacional por intermédio de um brinquedo, jogos e brincadeiras.

5.1 O UNIVERSO DA PESQUISA

A escola de Educação Infantil, onde a pesquisa foi desenvolvida, faz parte da rede municipal de uma cidade do interior paulista que atende crianças de quatro a cinco anos. Possui duas turmas no período da manhã e três turmas no período da tarde, com cinco professoras efetivas, sendo que uma encontra-se afastada do cargo para assumir função na Secretaria Municipal de Educação e uma contratada temporariamente.

O quadro de funcionários conta com uma diretora escolar efetiva, uma coordenadora pedagógica efetiva, uma agente administrativa efetiva, uma professora substituta efetiva, um técnico de informática contratado por empresa terceirizada que atende a escola três vezes por semana e uma professora de Educação Especial substituta, que realiza atendimentos duas vezes por semana na escola, uma estagiária e três agentes de serviços gerais efetivas.

As docentes participantes da pesquisa são pedagogas e houve alterações no quadro de professoras da escola porque teve a aposentadoria de uma docente aposentou-se e como uma das turmas não fica com professor efetivo por se tratar de uma substituição, todo ano ocorre a troca.

No ano de 2021 a professora Elisabete¹¹ (62 anos) estava em seu último ano no magistério (25 anos de trabalho na Educação Infantil) sendo esta a sua segunda aposentadoria (a primeira como professora de Educação Especial, pois tinha acúmulo de cargos docentes), lecionando no Maternal 2, com crianças de 3 anos.

A professora Ana Cláudia (39 anos), efetiva na rede municipal há 13 anos com formação em Pedagogia, Pós-graduação *lato sensu* em Educação Inclusiva, Pós-graduação *lato sensu* Neuropsicopedagogia e Educação Especial e Pós-graduação *lato sensu* Transtorno do Espectro Autista lecionou em 2021 a 2023 para crianças de 4 anos, na Etapa 1.

A professora Maria José (62 anos), efetiva há 15 anos na rede municipal, porém já é aposentada por ter lecionado na rede estadual de ensino e em breve terá uma segunda aposentadoria, portanto há mais de 30 anos na Educação. É formada em Pedagogia, participou da pesquisa de 2021 a 2023 com crianças de 5 anos, da Etapa 2.

A professora Flávia (34 anos) participou também efetiva há 7 anos e formada em Pedagogia, participou com a turma de 5 anos, Etapa 2 nos anos de 2021 a 2023.

A professora Kátia (47 anos), contratada temporariamente, participou em 2021 e 2022 com turmas de 4 anos, Etapa 1, formada em Pedagogia, com Pós-graduação *lato sensu* em Metodologia e Prática em Educação Infantil.

Ainda com contrato temporário no ano de 2021 a docente Elisângela (47 anos), contratada temporariamente 2022, formada em Pedagogia lecionou para a turma de 3 anos do Maternal 2 e a professora Talita Medeiros Proença Cruzeiro (26 anos), formada em Pedagogia, participante com crianças de 5 anos, na Etapa 2. A professora Júlia (42 anos) lecionou no ano de 2022 com turma de 4 anos, na Etapa 1 e a professora Bruna (27 anos), também com contrato no ano de 2023, com turma de 5 anos, Etapa 2, formada em Pedagogia. Essas quatro professoras temporárias eram iniciantes, com menos de três anos de experiência na Educação.

No ano de 2023 a professora Danieli (34 anos), efetiva há 9 anos na rede municipal, formada em Pedagogia, também fez parte da equipe, porém por ter fechado uma turma para o ano de 2024, removeu-se para outra escola da rede municipal.

O perfil econômico da comunidade escolar é constituído de famílias com empregos em áreas administrativas, servidores públicos, comerciários, psicólogos, professores, etc. Os alunos, são oriundos de diversos bairros da cidade, sendo a maioria do bairro próximo à escola, se locomovendo até a escola a pé ou de carro.

De maneira geral, o contexto histórico-cultural da escola, traz a perspectiva social de classe média, quando comparada com outras escolas municipais de educação infantil, visto que a localização do bairro onde a escola se situa abrange uma população com boas condições socioeconômicas em comparação a outras localizadas em outros bairros periféricos da cidade.

A comunidade é bem participativa e possui bom engajamento dos pais nas propostas da escola. No ano letivo, em 2021, iniciou-se as propostas para as aulas com ensino remoto ou híbrido, dependendo do contexto da pandemia da Covid-19, porém em outubro, do mesmo ano, voltou a ser presencial e no ano seguinte, com monitoramento se mantiveram as aulas presenciais.

Durante a pandemia, foram enviadas tarefas que desenvolvem habilidades de alfabetização e matemática para serem aplicadas na residência dos alunos com o auxílio dos familiares, optaram por enviá-las apenas, devido as suas objetividades.

Na Educação Infantil, o professor pedagogo leciona todos os conteúdos do currículo, incluindo-se o campo de experiência “Corpo, gestos e movimento”, com a exploração de múltiplos ambientes da escola, em aulas presenciais, o que demanda tempo na implementação. Vejamos no próximo item, um pouco mais sobre a abordagens, método e instrumentos desta pesquisa.

¹¹ Os nomes das professoras foram modificados no Grupo Focal para a Análise.

5.2 ABORDAGENS, MÉTODOS E INSTRUMENTOS

Esta pesquisa adotou a metodologia da Pesquisa Participante, de abordagem qualitativa, com o instrumento de coleta de dados em Grupo Focal, que ocorreram durante uma parte das reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC).

A estrutura do método científico na abordagem qualitativa, define que “a ciência tem como objetivo fundamental, chegar à veracidade dos fatos, pois neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento, o que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008 p. 08).

Chizzotti (2003) infere que ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa; em consonância com estas opções, a entrevista suplanta o questionário, as entrevistas não-diretivas, exploradas por Rogers (1945), que são largamente utilizadas (Chizzotti, 2003, p. 228).

A estrutura do método científico na abordagem qualitativa, define que “a ciência tem como objetivo fundamental, chegar à veracidade dos fatos, pois neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento, o que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008 p. 08).

Chizzotti (2003) infere que ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa; em consonância com estas opções, a entrevista suplanta o questionário, as entrevistas não-diretivas, exploradas por Rogers (1945), que são largamente utilizadas (Chizzotti, 2003, p. 228).

Com o método da Pesquisa Participante, todos expuseram suas opiniões nas reuniões e experiência pedagógica. O uso de questionários, do tipo roteiro, serviu para o levantamento das informações para o iniciar as discussões.

A estrutura do método científico na abordagem qualitativa, define que “a ciência tem como objetivo fundamental, chegar à veracidade dos fatos, pois neste sentido não se distingue de outras formas de conhecimento, o que torna, porém, o conhecimento científico distinto dos demais é que tem como característica fundamental a sua verificabilidade” (GIL, 2008 p. 08).

Chizzotti (2003) infere que ganham vigor os métodos clínicos de observação participante, a coleta partilhada de dados que dê voz aos silenciados e a interpretação significativa que releve o conhecimento supresso por uma concepção unitária de pesquisa; em

consonância com estas opções, a entrevista suplanta o questionário, as entrevistas não-diretivas, exploradas por Rogers (1945), que são largamente utilizadas (Chizzotti, 2003, p. 228).

Com o método da Pesquisa Participante, todos expuseram suas opiniões nas reuniões e experiência pedagógica. O uso de questionários, do tipo roteiro, serviu para o levantamento das informações para o iniciar as discussões.

Como instrumento da pesquisa, foram realizados encontros em grupos, caracterizados como Grupo Focal, integrando a estratégia de coleta de dados. Vejamos abaixo como os encontros se procederam:

Quadro 2: Sequência de ações no Grupo Focal

Quanto?	O quê?
01	Levantamento por escrito das concepções pedagógicas das docentes
02	Encontros na escola sobre as concepções das docentes
02	Encontros de Formação Continuada fornecidos pela Secretaria Municipal (SME) em parceria com o Sistema Aprende Brasil (SAB)
04	Encontros no Grupo Focal na escola sobre as formações do SAB e a constituição do Produto Educacional (PE)
02	Encontros para a avaliação do PE
10	Total de encontros

Fonte: As autoras

A pesquisa pauta a construção de um Produto Educacional, um Livro Digital, que contém um brinquedo, jogos e brincadeiras desenvolvidos em Espaços Extrassala de aula com a exploração dos objetivos de aprendizagem elencados na BNCC (2017).

Ao ampliar estudos sobre a Educação para a Saúde por meio dos movimentos do corpo nos Espaços Extrassala de aula, as propostas foram desenvolvidas para constituir um material complementar e ao implementar, notou-se seu caráter integrador ao desenvolver aspectos imprescindíveis para a vida da criança, como os de cunho emocional.

5.2.1 A natureza qualitativa

Para André (1995), a abordagem qualitativa, baseia-se na maneira própria de entendimento do indivíduo, com uma visão holística dos fenômenos, considerando interações e influências existentes entre todos os componentes de uma situação, estando intimamente relacionados.

Da mesma maneira, Chizzotti (2003) explica que:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003 p. 221).

Com relação aos pesquisadores qualitativos, Chizzotti (2003) define como aqueles que contestam a neutralidade científica do discurso positivista e afirmam a vinculação da investigação de problemas ético-políticos e sociais, que se declaram comprometidos com a implementação e a emancipação humana e a transformação social e adensam-se as críticas aos postulados e exigências das pesquisas unicamente mensurativas.

Para Minayo (2009) a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, pois ela ocupa, nas Ciências sociais, um nível de realidade que não poderia ser quantificado, ou seja, trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Isso significa que o conjunto de fenômenos humanos é parte da realidade social porque o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

A pesquisa qualitativa possui inúmeras vertentes e maneiras de ser abordada. Neste caso, em específico, prefere-se trabalhar com a pesquisa participante, pois realizou-se a construção de conhecimentos no entorno da realidade estudada com o auxílio coletivo dos participantes no referido estudo.

Segundo Brandão e Borges (2007), quando retratam particularidades da pesquisa participante, apontam que:

O ponto de origem da pesquisa participante deve estar situado em uma perspectiva da realidade social, tomada como uma totalidade em sua estrutura e em sua dinâmica. Mesmo que a ação de pesquisa e as ações sociais associadas a ela sejam bem locais e bem parciais, incidindo sobre apenas um aspecto de uma vida social, nunca se deve perder de vista as integrações e interações que compõem o todo das estruturas e das dinâmicas desta mesma vida social (Brandão e Rogers, 2007, p. 54).

Neste contexto, veremos a seguir as concepções elencadas no Grupo Focal.

5.3 O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA PARTICIPANTE E AS CONCEPÇÕES NO GRUPO FOCAL

Ao analisarmos a pesquisa participante, notamos seu caráter totalizador, que propicia, aos participantes a interdependência dos temas abordados, pois para Brandão e Rogers (2007):

A ideia de uma compreensão totalizante da realidade social tem relação com a integração de todos os conhecimentos parcelares em estruturas dinâmicas e integradas de fatores e de processos sociais, de tal modo que qualquer que seja o “foco do conhecimento” no ponto de origem (uma pesquisa relativa as condições locais de saúde, por exemplo), a pesquisa deverá envolver, sempre que possível, as interações entre os diferentes planos, domínios de estruturas e processos interdeterminantes da sociedade (Brandão e Rogers, 2007, p. 56).

Com este discernimento, as etapas no desenvolvimento da pesquisa, foram norteadas por eixos temáticos, que se estruturaram da seguinte forma:

- Ressignificação da saúde, corpo e educação física na educação infantil e durante toda a trajetória escolar dos participantes;
- Concepções existentes sobre a inserção da saúde nas aulas do campo de experiência “corpo, gestos e movimento” e em outros momentos na escola;
- Discussões sobre a interdisciplinaridade entre os campos de experiência;
- Reflexões sobre as formações implementadas pelo Sistema Aprende Brasil e o material didático; e
- Elaboração e implantação do produto educacional, com propostas de sequências didáticas interdisciplinares.

Contudo, ao implementar a pesquisa, surgiram imprevistos, porque a proposta de desenvolver brincadeiras, jogos e brinquedos em espaços extrassala de aula como inovação das aulas do campo “corpo, gestos e movimento” em interdisciplinaridade com os campos de experiências “o eu, o outro e o nós”; “traços, sons, cores e formas”; “escuta, fala, pensamento e imaginação”; e “espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017), foram abordados no novo material do Sistema Aprende Brasil, o que fez com que a pesquisa fosse reorganizada.

Dessa forma, foi necessário discutir nos grupos focais, como as formações oferecidas pela rede municipal contemplavam a proposta e analisar o material para promover a discussão e reflexão sobre sua implantação e a constituição do produto educacional elaborado com as concepções do grupo, pautados na interdisciplinaridade, com repertório corporal e as interações, com as quais se possibilitou também, a aprendizagem emocional.

Consideremos a notoriedade presente nas relações, onde os indivíduos constituem grupos, ou seja, a sociedade. Nesse sentido, destacamos que a sociedade é constituída pelos indivíduos, como explica Elias, 1994:

A sociedade... só existe porque existe um grande número de pessoas, só continua a funcionar porque muitas pessoas, isoladamente, querem e fazem certas coisas, e, no entanto, sua estrutura e suas grandes transformações históricas independem, claramente, das intenções de qualquer pessoa em particular (Elias, 1994, p.13).

A formação continuada é o espaço para o desenvolvimento de discussões durante as reuniões no local de trabalho, destaca os dilemas da profissão, como relata Rossi (2013), no âmago desse debate sobre a condição docente, ganha ênfase a formação continuada dos professores, sendo concebida como um dos principais elementos da profissão (senão o mais importante), pois além de formar os profissionais do ensino, produz a profissão e a profissionalidade docente. Veremos em seguida, como se constituiu a coleta de informações por intermédio do Grupo Focal.

5.4 O GRUPO FOCAL NA COLETA DA PESQUISA

De acordo com Gatti (2005, p. 9), o Grupo Focal é uma técnica qualitativa, cujo objetivo consiste em captar, entre os sujeitos, percepções, sentimentos e ideias, fazendo emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado.

Entendemos que no grupo focal, a pesquisa participante ocorreu de forma mais efetiva ao passo que a pessoa, em grupo, influencia e é influenciado pelas discussões e pode opinar, por interdependência, conforme Elias (2001) e assim, os participantes vão modificando suas argumentações porque consideram as demais “colocações” do grupo.

Nas discussões sobre os temas abordados nos encontros, foram possíveis explanações de situações cotidianas e a aprendizagem pelas experiências pedagógicas dos pares, formando-se assim, no diálogo ocorrido nos encontros do grupo.

De acordo com Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi (2011), estudos com grupo focal demonstra ser esse um espaço de discussão e de troca de experiências em torno de determinada temática. Estimula também o debate entre os participantes, permitindo que os temas abordados sejam mais problematizados do que em uma situação de entrevista individual.

Os mesmos autores explicam que os participantes, ouvem as opiniões dos outros antes de formar as suas próprias e, constantemente, mudam de posição, ou fundamentam melhor sua opinião inicial, quando envolvidos na discussão em grupo. Essa técnica vem sendo utilizada para explorar as concepções e experiências dos participantes, podendo ser usada para examinar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e por que pensam assim.

Sendo assim, no grupo focal, a pesquisa participante ocorre por intermédio do contexto e das vivências dos participantes, das discussões e argumentações ao analisarem situações levantadas, conseguem propor possíveis encaminhamentos em comum acordo com o grupo.

As experiências de cada docente ficam enraizadas em suas práticas, o que se constata nas relações humanas, em situações do âmbito escolar, pois segundo Elias (1987):

Não se pode entender como e por que os indivíduos se ligam numa unidade maior, uns através dos outros e com os outros, quando se oculta de si mesmo essa percepção. Todo indivíduo nasce num grupo de pessoas que já existiam antes dele. E não é só: todo indivíduo constitui-se de tal maneira, por natureza, que precisa de outras pessoas que existam antes dele para poder crescer. Uma das condições fundamentais da existência humana é a presença simultânea de diversas pessoas inter-relacionadas (Elias, 1987 p. 23).

Por este motivo, é necessário considerar, que a construção das concepções docentes desenvolvem a formação continuada, nas práxis do professor e desempenham papel intrínseco ao mesmo tempo balizador para suas ações. Na sequência, observaremos como os estudos em grupo focal pode ser responsável por mudar o contexto escolar.

5.4.1 O Grupo Focal na construção da realidade escolar

Com o diálogo e a reflexão, o grupo focal constrói a realidade, pois as relações entre os participantes vão criando objetivos em comum, como apontam Backes, Colomé, Erdmann e Lunardi:

O grupo focal representa uma fonte que intensifica o acesso às informações acerca de um fenômeno, seja pela possibilidade de gerar novas concepções ou pela análise e problematização de uma ideia em profundidade. Desenvolve-se a partir de uma perspectiva dialética, na qual o grupo possui objetivos comuns e seus participantes procuram abordá-los trabalhando como uma equipe. Nessa concepção, há uma intencionalidade de sensibilizar os participantes para operar na transformação da realidade de modo crítico e criativo (BACKES, Dirce S.; COLOMÉ, Juliana S.; ERDMANN Rolf H.; LUNARDI Valéria L., 2011, p. 439).

Assim, o grupo focal representa um instrumento de coleta de dados como uma nova possibilidade metodológica para as pesquisas qualitativas podendo representando uma conquista e um desafio pela possibilidade de instigar novos saberes, de ressignificar posturas profissionais e aproximar a pesquisa dos cenários de prática e vice-versa.

De acordo com Gatti (2005) grupos focais permitem compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica

importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo.

Gatti (2005) considera que no grupo focal é importante sempre lembrar que não está ocorrendo uma entrevista em grupo, mas sim criando condições para que nele, cada integrante se situe, explicita pontos de vistas, analise, infira, faça críticas, sobre a problemática para o qual fora convocado a conversar coletivamente.

A autora ainda propõe que grupos focais são úteis nos estudos em que há diferenças de poder entre os participantes e decisores ou especialistas, que há interesse pelo uso cotidiano da linguagem e da cultura de um grupo particular e quando se quer explorar o grau de consenso sobre um certo tópico.

Dessa forma, afirma que:

A pesquisa com grupos focais, além de ajudar na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, permite também a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros (Gatti, 2005, p. 11).

Portanto, para que a opinião dos participantes do grupo focal seja expressa efetivamente, é necessário que a intenção em discutir uma situação para encontrar a melhor abordagem, é preciso que o grupo esteja embrenhado em constituir uma opinião coletiva relevante a todos.

Por este motivo, as interações entre as participantes trouxeram a possibilidade de repensar suas atuações e intenções pedagógicas e assim, otimizar suas aulas e consequentemente, as aprendizagens dos seus alunos. Veremos na sequência a importância da Formação Continuada na construção da realidade escolar.

5.4.2 Grupo Focal e Formação Continuada

A formação continuada possui um caráter que infere sobre as relações pessoais e culturais porque conforme Gatti (2003) ao conseguir um entrelaçamento com a cultura, com os modos de ser e valores das comunidades regionais e [...] ao propor novos conteúdos curriculares e práticas pedagógicas [...] o impacto obtido, nos contextos em que se realiza [...] mostra a importância da consideração dos aspectos culturais, psicossociais, no desenvolvimento de aprendizagens e na apreensão de novos valores, o que se vincula a mudanças de práxis.

Para Tardif (2002), no que concerne os saberes que o professor efetivamente seleciona, modifica, utiliza e incorpora são aqueles que lhe parecem válidos como elementos norteadores

para a prática, dentro das condições de trabalho existentes. Discute ainda que os saberes se referem à interação humana nas situações de ensino e aprendizagem, dando pouco destaque às questões que se relacionam aos saberes disciplinares, os quais constituem de certa forma, a própria finalidade da existência da instituição escolar, caracterizando uma dicotomia docente.

Gatti (2003) reforça a ideia de que, para que mudanças em concepções e práticas educacionais de professores ocorram, é necessário que os programas que visam a inovações educacionais, aperfeiçoamentos, atualizações tenham um entrelaçamento concreto com a ambiência psicossocial em que esses profissionais trabalham e vivem.

Notamos assim, que as opiniões das pessoas mudam conforme o acesso as argumentações de seus pares e se isso ocorre, cada participante não sai de uma reunião de grupo focal com os mesmos conhecimentos que entrou, mas com muitas outras perspectivas sobre o tema abordado.

Dessa maneira, rompemos o pensamento fragmentado ao compreender o ser humano dentro de uma rede de relações e interdependências, como o conceito de configuração de Elias “uma das questões centrais da sociologia, talvez a questão central, seja saber de que modo e por que os indivíduos estão ligados entre si, constituindo, assim, configurações dinâmicas específicas” (Elias, 2001, p. 213).

Costa (2017) ainda observa que no conceito de configuração, Elias consegue ultrapassar o pensamento que sustenta o antagonismo entre indivíduo e a sociedade, como se fossem estruturas autônomas e independentes, um ente indivisível e a uma superestrutura formada por um conjunto de elementos isolados, respectivamente e ainda um articulador da sociologia com outros campos de investigação.

Sendo assim, no grupo focal, a pesquisa participante ocorre no contexto das discussões e argumentações necessárias, ao analisarem o problema levantado, tratando por intermédio das vivências dos participantes, de encaminhar possíveis desfechos de acordo com as características do grupo, promovendo a formação continuada nas relações humanas. A seguir, vejamos um pouco mais sobre a técnica de coleta de dados.

5.5 TÉCNICA DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no Grupo Focal, por intermédio de roteiro (nos apêndices D, F e G), que foram respondidas pelo público-alvo desta pesquisa, antes (apêndice D) das reuniões do Grupo Focal e como roteiro de entrevista (F e G).

O roteiro de questões - Apêndice D - foi elaborado de forma a responder ao objetivo geral desta pesquisa. Foram realizados 4 encontros de grupo focal, orientados por roteiro de entrevistas que compõem os objetivos específicos desta pesquisa.

As respostas obtidas para essas questões levantadas, com a análise do contexto identificado no objetivo geral, foram fundamentais para o desenvolvimento do livro eletrônico (Produto Educacional) proposto, de forma que proporcione às crianças e professores um procedimento para o ensino nas aulas de movimento dos objetivos de aprendizagem do campo de experiência “Corpo, gestos e movimento” em interdisciplinaridade com os campos de experiências (O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações) de acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2017).

O domínio do conhecimento, mesmo quando especializado, se dá sempre de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade é a presença da íntima articulação dos saberes decorrente da complexidade do real a ser conhecido (Severino, 2013, p. 39).

As gravações de áudio e vídeos das entrevistas no grupo focal, foram efetuadas com o intuito de evitar possíveis perdas de informações por parte da pesquisadora.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética com o parecer registrado no **CAAE**: 52814321.5.0000.5398 e **número do comprovante**: 124235/2021, constando neste documento no Anexo A.

Na sequência, veremos os procedimentos da pesquisa quanto à análise dos dados no grupo focal.

5.6 PROCEDIMENTOS PARA A ANÁLISE DOS DADOS

Para analisar as entrevistas nos encontros de Grupo Focal, optou-se pela análise de conteúdo para a apreciação dos dados, entendida como “conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” (Bardin, 2009, p. 44).

A autora explica que os conteúdos descritos ensinam, após serem tratados relativamente, seja enriquecendo a tentativa exploratória, aumentando a propensão a descoberta e/ou no sentido de uma confirmação para servir de prova.

A partir de uma primeira leitura flutuante, segundo Bardin (1977) é há a possibilidade de surgirem intuições e com isso, formular em hipóteses, pois surgirão relações que a pessoa tem com o objeto em questão.

Em seguida, a autora sugere três etapas: pré-análise, exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados e interpretações, como descrito por Bardin (2009). A pré-análise constitui a exploração do material ou descrição analítica e o tratamento dos resultados e interpretações, onde a semântica é o estudo dos sentidos das unidades linguísticas, funcionando, portanto, com o material principal da análise do conteúdo: o significado (Bardin, 2009, p. 45)

Na pré-análise ocorre a leitura de textos que embasaram a pesquisa teórica e o levantamento das entrevistas com os responsáveis sobre as concepções do tema saúde. Também nesta etapa, são selecionados materiais para a discussão em Grupo Focal.

As etapas seguintes, de exploração de material, ocorrem a administração sistemática das decisões tomadas “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Bardin, 2009, p. 101).

A categorização, segundo Bardin (2009) é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e por agrupamentos, com critérios previamente definidos. As categorias emergem de discussões no grupo focal para melhor compreender as configurações nas falas das participantes da pesquisa.

As técnicas desta pesquisa são: a descrição, a inferência e a interpretação. Assim como explica Bardin (2009), a descrição é a realização da - enumeração das características do texto, resumida após tratamento, a inferência refere-se a deduções lógicas sobre o assunto tratado, e, por fim, a interpretação, onde as informações obtidas serão revisadas com o caráter do seu significado, dado pelo pesquisador em sua análise mais criteriosa.

Nesta última etapa, o tratamento dos resultados e interpretações são significativos e válidos. Essas interpretações segundo a autora, poderão servir de estrutura para novas análises. Veremos no capítulo seguinte, a constituição do Produto Educacional.

6 PRODUTO EDUCACIONAL

O Produto Educacional foi desenvolvido por intermédio das discussões no Grupo Focal, constituído pelas Professoras e a Coordenadora da escola em que se desenvolveu a Pesquisa, sendo possível analisar as experiências das participantes em complementariedade com a utilização do material pedagógico da Rede Municipal de Ensino.

A proposta de Educação para a Saúde na escola, pautou-se no movimento, abarcando a reflexão sobre conceitos da Educação Física, como autonomia, cuidado corporal, etc. por intermédio de um brinquedo, jogos e brincadeiras para o desenvolvimento da Educação para a Saúde da criança, ressignificando interações, com aprendizagens emocionais, autoconhecimento (consciência corporal), desenvolvimento cognitivo motor na perspectiva interdisciplinar.

O brinquedo, os jogos e as brincadeiras contém um valor social e histórico primordial para o desenvolvimento das aprendizagens das crianças, que correspondem positivamente quando desafiadas a participar nas mais variadas propostas, incomensuravelmente quando se trata de movimentar seus corpos.

Para isso, houve estudos e discussões sobre o material utilizado pela Rede Municipal, sobre as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e as concepções das docentes sobre saúde, movimento e Educação Física no Grupo Focal, com objetivo de formação complementar e a construção de um Produto Educacional.

O PE foi nomeado **“Explorando mundos ao se movimentar. Vamos brincar?”**, por meio de estratégias de movimento para desenvolver propostas que relacionavam interdisciplinarmente os “Campos de experiência” no desenvolvimento de conceitos da área da Educação Física (Campo de experiência: “Corpo gestos e movimento”) em propostas complementares ao material didático da Rede Municipal de Ensino.

O produto educacional objetiva: Elaboração de um Produto Educacional com propostas de um brinquedo, jogos e brincadeiras com interdisciplinaridade nos Campos de experiência “Corpo, gestos e movimento”, “O eu, o outro e o nós”, “Traços, sons, cores e formas”, “Escuta, fala, pensamento e imaginação” e “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações” em Espaços Extrassala de aula. Veremos a seguir, como desenvolver o PE.

6.1 COMO DESENVOLVER O PRODUTO EDUCACIONAL

O material é composto por propostas pedagógicas contendo um brinquedo, jogos e brincadeiras a ser utilizado para o planejamento das aulas em Espaços Extrassala de aula, contendo imagens e a descrição das aulas no formato de um Livro Digital, onde a sequência se inicia com a exploração de um brinquedo de encaixe, que será montado com uma imagem da turma em uma brincadeira ou jogo. É necessário que a docente já tenha proposto a brincadeira ou o jogo em questão em outras oportunidades e retire uma foto da turma brincando, para ser usada no Encaixe (brinquedo).

O Encaixe será montado pelas crianças, que estarão em grupos de 4 a 5 crianças, que receberão em envelopes, com uma placa recortada em forma de “quebra-cabeça” com uma foto da turma realizando a brincadeira ou jogo em um dos Espaço Extrassala de aula da escola. Em seguida:

- 1- As crianças recebem um brinquedo de encaixe para a aula em questão e montarão a imagem em grupo;
- 2- Ao montarem, descobrirão qual será a brincadeira ou jogo da aula e tentarão acertar qual é a proposta;
- 3- A docente faz questionamentos sobre as imagens, e explora as regras do jogo ou brincadeira;
- 4- As crianças escolhem o Espaço Extrassala (pátio, parquinho, jardim, refeitório, sala de informática) e definem onde brincarão desta vez;
- 5- O grupo se movimenta para o local onde a brincadeira ou jogo será desenvolvido;
- 6- Após a implementação, ao voltarem para a sala de aula, as crianças montarão a parte de trás do Encaixe e descobrirão as palavras-secretas da brincadeira ou jogo (escolhidas pela professora – de acordo com a intencionalidade docente).
- 7- Propõe-se explorar as palavras do Encaixe, contendo atitudes, valores, ações, partes do corpo e palavras concretas que ocorreram durante a brincadeira ou jogo em roda de conversa, podendo usar a lousa se for necessário para destacar as palavras;
- 8- As crianças farão sugestões para que possa expor suas percepções e sugerir melhoramentos para as próximas aulas.

Ao final, a professora tem a avaliação oral da turma, com os avanços da comunicação, atitudes e expressões de opiniões nas aprendizagens, de forma interdisciplinar.

6.1.1 Justificativa

Por ser a Educação Infantil, um segmento inicial da Educação Básica e estar relacionada ao ensino dos Objetivos de Aprendizagens relacionados ao movimento a/o docente poderá sistematizar as aprendizagens nos Espaços Extrassala de aula, por meio do PE facilitando a implementação de um brinquedo de encaixe, jogos e brincadeiras com movimento. A roda de conversa após a brincadeira permitirá a avaliação sobre a proposta pedagógica e as aprendizagens interdisciplinares, além das emocionais que permeiam todo o processo.

6.1.2 Público-alvo

Crianças de quatro e cinco anos da Educação Infantil.

6.1.3 Metodologia de desenvolvimento do Produto Educacional

Foi desenvolvido um brinquedo (Encaixe), contendo uma sequência de implementação para a elaboração de aulas em Espaços Extrassala de aula com Objetivos de Aprendizagem interdisciplinares, em brincadeiras e jogos. As etapas estão descritas na página anterior.

Por intermédio desse brinquedo de Encaixe ocorre a conversa inicial em roda de conversa e ao final novamente para que os alunos possam discutir entre si e argumentar sobre suas aprendizagens.

6.2 IMPLEMENTAÇÃO E RESULTADOS

O Produto Educacional (PE) consistiu na preparação de aulas interdisciplinares em Espaços Extrassala de aula com os Campos de experiência em forma de um Livro Digital a ser baixado e disponibilizado nas páginas virtuais da escola e também da Faculdade de Ciências da Unesp de Bauru.

As docentes sugeriram propostas de atividades e selecionaram aquelas que julgaram mais relevantes na constituição do produto para o desenvolvimento de aprendizagens corporais, emocionais, entre outras.

Durante a implementação observaram as necessidades de ajustes no tamanho do brinquedo de Encaixe, pois ao montarem maior, possibilitam a identificação mais eficaz da imagem e das palavras. Também apontaram a escrita das palavras em todos os lados do

quadrado formado com o encaixe para que todas as crianças do grupo tenham a mesma oportunidade ao ler a imagem.

As crianças gostaram de se ver na imagem e demonstraram interesse com as propostas nos Espaços Extrassala por terem a possibilidade de expressarem-se mais, além de poderem escolher o local onde a proposta seria realizada. Elas interagiram muito nas rodas de conversa, expondo suas opiniões e ficaram atentas ao tentarem descobrir as palavras-secretas, que eram desafios para esta faixa etária.

6.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL: EXPLORANDO MUNDOS AO SE MOVIMENTAR. VAMOS BRINCAR?

O PE trouxe propostas complementares para as professoras desenvolverem interdisciplinarmente conceitos da Educação Física nos Campos de experiência com a pesquisa participante em Grupo Focal e por intermédio de propostas de Educação para a Saúde do/pelo movimento do corpo puderam elaborar o brinquedo.

As propostas desenvolvidas em grupos promoveram interações, discussões e a inclusão das crianças por serem possíveis de modificações, onde apareceram as variações de cada proposta, em suas regras e sugestões que foram apreciadas como “dicas” ao final da explanação do PE que surgiram nas rodas e conversa, incorporadas após a validação para melhoramentos posteriores.

As professoras receberam os Encaixes prontos, com palavras da brincadeira ou jogo em questão, porém compreenderam que quando montarem a proposta, farão de acordo com a intencionalidade pedagógica para a turma.

Notaram que o Encaixe é acessível, de baixo custo e ainda desenvolve as aprendizagens essenciais propostas pela BNCC, além das Aprendizagens Emocionais.

7 FORMAÇÃO CONTINUADA NO ENSINO DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil vem sendo construída e sua história respalda muitas agruras do ensino, que hoje vem sendo valorizado no sentido de formação aos educadores, piso salarial nacional, investimentos financeiros por meio de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e do Fundo de Valorização do Magistério na Educação Básica – FUNDEB, pois ao ser incluída na Educação Básica, na Lei de Diretrizes e Bases - LDBN 9394/96 e com a organização na Base Nacional Comum Curricular – BNCC passou a receber direitos antes implementados apenas ao Ensino Fundamental e Médio.

Ao fazer parte da Educação Básica, estrutura prédios, valoriza professores, contudo, atinge seu objetivo maior, mudar concepções de criança no meio escolar e principalmente social, quando fortalece seu papel na vida das crianças por meio da oferta de vagas com a qualidade necessária para o passo inicial na vida escolar.

Neste contexto, a interdisciplinaridade na Educação Infantil está presente perenemente e para a compreensão é necessário muito estudo para que não se perca, no âmbito escolar, a intencionalidade pedagógica nas propostas, ampliando, assim, a visão de mundo e a função social da escola.

Para análise das informações obtidas na coleta de dados, optou-se pelo referencial de Bardin, (2009) que se categoriza por pré-análise, análise e interpretação. Vejamos na próxima sessão, as interpretações docentes no Grupo Focal sobre a Educação para a Saúde, Corpo, Movimento e Aprendizagens.

7.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA PARA CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA A SAÚDE, CORPO, MOVIMENTO E APRENDIZAGENS EMOCIONAIS.

A Formação Continuada tem grande impacto nos processos didáticos docentes por estarem em serviço e fazerem parte de um Grupo Focal, as professoras demonstraram interesse por novos estudos e discussões, pautadas em suas concepções de Educação para a Saúde, Corpo, Movimento e Aprendizagens emocionais.

Discutiu-se no Grupo Focal o quanto as propostas de brinquedo, jogos e brincadeiras, alicerçam uma vida saudável, onde as crianças não sejam privadas de contextos onde possam expressar seus sentimentos, como a professora Mariana relata: “Acredito que na Educação Infantil, de acordo com a faixa etária, é possível realizar um trabalho sobre alimentação,

prevenção e respeito; e também aprender brincando, conhecendo e explorando as próprias potencialidades.”

Ensinar a criança a se comunicar e a se observar faz parte do autoconhecimento. “A Educação Infantil é um alicerce para a vida, se não fizer um alicerce bem-feito poderá não ter uma boa estrutura com relação a uma vida saudável” (Professora Antônia).

Sayão (2002) destaca que:

Diferentes profissionais podem atuar num mesmo currículo com as crianças pequenas, desde que assumam a ideia de formação solidária. Ou seja, uns e outros compartilham experiências que têm como fim a qualidade do trabalho desenvolvido. A troca constante dos saberes deve prevalecer sobre as atitudes corporativas que colocam a disputa pelo campo de trabalho acima das necessidades e interesses das crianças (SAYÃO, 2002, p. 60).

De acordo com a professora Mariana, a rotina também contribui para a redução da ansiedade da criança, pois sabendo os próximos passos da aula fica mais calma.

A professora Antônia constatou que é ansiosa e que não teve suporte para lidar com isso quando criança. Ela citou exemplos ocorridos pelas crianças de sua turma e houve o caso de um menino que “explodiu” durante a aula porque estava nervoso devido ao falecimento de sua bisavó.

Nesses casos, a roda de conversa após a proposta didática, colaborou com a expressão da criança e assim, o adulto pode direcionar sugestões de como lidar com as emoções.

A professora Joana comentou sobre a criança de sua turma que ao lidar com a raiva chora constantemente dizendo que “nesses momentos é preciso deixar chorar e não reprimir o choro. Não adianta dizer que não foi nada não, como quando a criança cai e chora”.

Para professora Antônia, a Educação Física na Educação Infantil é:

“Por meio dela a criança coloca o corpo em movimento que é uma necessidade básica nessa faixa etária. É muito importante para interação com os colegas e formação social pelos jogos e brincadeiras que também possibilitam a introdução de regras. Sua função é incentivar e estimular as crianças a praticar esporte, dançar, se movimentar para melhorar a qualidade de vida e ajudar a desenvolver habilidades cognitivas e comportamentais, auxiliar no combate ao sedentarismo, além de fortalecer músculos e articulações, contribui com a autoconfiança por meio de jogos sempre visando salientar a relação entre a motricidade, a mente e a afetividade. Na aula de Educação Física que são introduzidas as primeiras noções de regras e comportamentos adequados para uma boa interação com os colegas e professor, havendo assim um convívio saudável”.

Meixó (2017) destaca sobre a importância do movimento por meio de esportes e atividades como dança e natação na contribuição para a saúde mental em crianças e adolescentes, principalmente no controle dos impulsos.

A Educação Física desenvolve aprendizagens emocionais por estar vinculada aos movimentos e a interação. A professora Antônia relata que “a parte do interagir, quando a gente trabalha o campo ‘O eu, o outro, os nós’ a gente trabalha os direitos e deveres. A criança sabe disso. Eu acho que isso também colabora com a saúde mental que envolve tudo porque é a saúde emocional, a gente que é adulto às vezes por ansiedade por alguma coisa a gente não fica bem, imagina a criança que não sabe ainda dominar a ansiedade”.

Antônia explicou que “Isso faz parte da saúde emocional. A gente, como professora, tem que ter uma saúde emocional muito boa para saber lidar com essas situações”.

Joana expôs uma situação de uma criança muito ansiosa, “Ele ficou muito nervoso porque o amigo pegou seu livro e o amassou”. Ele chorou muito dizendo “eu não suporto errar” (duas vezes). “Se perder a borracha para ele é o fim do mundo”.

De acordo com Goleman (2009), tensões externas tornam-se grandes quando as crianças se deparam com situações cotidianas porque sentem-se muitas vezes incapazes de fazer amigos. Se retraem e nem sempre domam a agressão.

Dentro da orientação didático-pedagógica estão os aspectos relacionados à formação humana e a capacitação, sendo que quanto à formação humana devem ser ensinadas as normas, regras e regulamentos que servem de base para a organização de um grupo social e quanto à capacitação, os conhecimentos úteis para se viver dentro dessa organização social (Pérez Gallardo, 2002).

Nos diálogos sobre diversas situações cotidianas, foi possível constatar que as concepções sobre a Educação para a Saúde, Corpo e Movimento tem um elo que subsidiam discussões sobre as Aprendizagens Emocionais e ao abrir espaço para a reflexão, o grupo concordou que está presente em todos os momentos e ser necessário sua valorização no planejamento e implementação das propostas pedagógicas.

7.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE INTERDISCIPLINARIDADE NOS “CAMPOS DE EXPERIÊNCIA” E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Para Fazenda (2002), “um projeto de capacitação docente para a consecução de uma interdisciplinaridade no ensino precisa levar em conta o processo de engajamento do educador e favorecer condições para que o educador compreenda como ocorre a aprendizagem do aluno, propiciando formas de instauração do diálogo, mesmo que o educador não tenha sido preparado para isso.

Os desenvolvimentos de propostas interdisciplinares requerem um conhecimento amplo dos que se embrenham nesse caminho, um compromisso com a erudição. Dessa forma, tendem a facilitar essa tarefa devido à troca de conhecimentos entre as diferentes áreas do saber (Fazenda, 2002).

Sobre o trabalho interdisciplinar, as professoras explicaram que, o campo “Corpo, gestos e movimento” aparece constantemente nas propostas didáticas porque mesmo que a intenção não seja desenvolver o corpo, os gestos ou o movimento, estes aparecem constantemente, como cita a professora Lorena, “até mesmo ao virar a página, a criança precisa aprender com esse gesto a se organizar no espaço. Está em todos os componentes curriculares”.

A professora Antônio completou, “a criança imita os gestos da professora e nas ‘musiquinhas’[...] ‘tem musiquinha para tudo’ e assim, movimenta-se com frequência em todo o tempo das aulas.

Para a professora Lorena:

“Em minhas aulas neste campo costumo promover a exploração de espaços por brincadeiras, descobertas das possibilidades e limites corporais, estabelecendo relações e expressões com músicas, danças, mímicas, uso do espaço com o corpo (correr, pular, escorregar, equilibrar), jogos cooperativos e coletivos, parque, músicas com comandos e ações com atividades de sequência corporal, cantigas de roda, coordenação motora com diferentes materiais (bola, massinha, fitas, barbantes, tintas, papéis, entre outros)”.

Para a professora Joana: “Na outra escola que eu trabalhei, o material era bem amplo nesta parte de brincar, explorar, tinha bastante experiências. O brincar, era só com a matemática, então, por exemplo, para brincar com o número 4 as professoras criaram uma pista de carrinho com o número 4 e as crianças passavam o carrinho por cima. As crianças amavam. É possível relacionar uma coisa com a outra, todo mundo aqui explora essa parte muito bem, nessas duas coisas. Então você faz uma musiquinha de numerais, dos sete dias da semana, uma coisa puxa a outra. No campo ‘Corpo, gestos e movimento’ a gente está a toda hora expressando algo. Na massinha de modelar, em uma contação de histórias, dá para fazer lá um número, uma cena, dá para fazer inúmeras possibilidades”.

No que concerne à interdisciplinaridade, não basta pensar em disciplinas, mas refletir sobre o ser humano como interligado aos diversos aspectos da sociedade, citado em Costa (2017) apud Elias:

As análises de Norbert Elias em A Sociedade de Corte, como exemplo para apresentar o conceito de configuração como um operador metodológico, que é aplicado ao campo da sociologia, mas que toma emprestado elementos de outras disciplinas para compreender o ser humano dentro de uma rede de relações e interdependências... e

demonstra como a configuração serve para articular áreas como educação, história, sociologia e psicanálise. Dessa maneira, não podemos pensar o indivíduo sem estar inscrito simbolicamente em uma rede social, nem a sociedade sem o recalamento das pulsões e afetos (Costa, 2017).

As professoras citaram diversas situações em que os Campos de experiência aparecem de forma interdisciplinar nas suas aulas. No entanto, o desenvolvimento da criança precisa de reflexão, ou seja, a intencionalidade pedagógica se faz é necessária para que as aprendizagens sejam mais eficazes.

A perspectiva da interdisciplinaridade como uma ação transformadora centra-se no reconhecimento do corpo como vivência do ser criança, como presença fundamental no ato educativo. Nesse raciocínio, destaca-se que a escola deverá perpetuar o encontro entre o mundo da razão e o mundo da corporalidade, percebendo que corpo e razão não estão dissociados, mas integrados, numa totalidade, em um processo de interação de um ser que precisa ser reconhecido de maneira integral (Souza e Rojas, 2008).

A Educação Física Escolar está estruturada, na Educação Infantil em aulas interdisciplinares com o movimento do corpo e as professoras notaram que são essenciais para o desenvolvimento de repertório corporal e aprendizagens motoras. Como relata a Coordenadora Pedagógica ao identificar os objetivos de aprendizagem:

Fui pesquisar, porque a gente se formou em Magistério, Pedagogia mas não é da área da Educação Física e não tem aquela bagagem que o professor da área tem. Os RCNs dividiam dentro de movimento: expressividade era uma parte e a outra, equilíbrio e coordenação motora fina, coordenação motora ampla, as capacidades musculares das condições de subir, descer. E também as condições relacionadas a música, vi várias experiências que as crianças podem ter, como: colocar a mãozinha no coração, dentro da sala de aula. Aí eles iam correr fazer uma cantiga de roda, brincar, correr.

O espaço para a discussão na Formação Continuada, trouxe para o cotidiano escolar, a reflexão sobre “O que é Educação Física?” e como a disciplina aparece em um contexto da Educação Infantil. É necessário ter um professor especialista?

Os estudos de Sayão (2002, p. 59) esclarecem que:

Numa perspectiva de Educação Infantil que considera a criança como sujeito social que possui múltiplas dimensões, as quais precisam ser evidenciadas nos espaços educativos voltados para a infância, as atividades ou os objetos de trabalho não deveriam ser compartimentados em funções e/ou especializações profissionais. Entretanto, a questão não está no fato de vários profissionais atuarem no currículo da Educação Infantil. O problema está nas concepções de trabalho pedagógico desses profissionais que, geralmente fragmentam as funções de uns e de outros se isolando em seus próprios campos. “[...] No entanto, só se justifica a necessidade de um profissional 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.

Considera-se necessário aprofundar estudos sobre Educação Física Escolar para que não se percam componentes específicos desta área de aprendizagem. Porém não se pode perder de vista as concepções de criança e sua característica integradora.

7.3 ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA COM INTENCIONALIDADE DOCENTE

Quanto à intencionalidade pedagógica, concerne a metodologia e planejamento para as propostas pedagógicas, como lembra Libâneo (2010) “Cabe aqui, reforçar o entendimento do trabalho do professor como uma ação intencional, que implica um fazer pedagógico, intencional e organizado.

Veiga (1992) contribui afirmando que a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social”.

Ao implementarem o Produto Educacional (PE) as professoras notaram que é possível desenvolver processos de ensino e aprendizagem em Espaços Extrassala de aula e comentaram que poderiam usar mais esses espaços, como a professora Carina: “São espaços que podem ser explorados mais e as crianças adoram! ”

A professora Beatriz, explanou que ao preparar suas aulas não tinha pensado antes que poderiam ter este propósito e que achou muito interessante porque ao observar seus alunos nas brincadeiras “Bola ao balde” e “Basquete com peteca” notou o envolvimento das crianças e quantas aprendizagens ocorreram com essas brincadeiras.

A organização do espaço é um dos componentes do contexto escolar, sendo sua análise necessária na utilização e compreensão dos processos de desenvolvimento e aprendizagens das crianças.

Entretanto, notou-se a fragilidade na exploração desses espaços, tão ricos para o desenvolvimento da criança e ao voltarem o olhas para eles, a possibilidade de otimizar propostas pelo simples fato de fazer a mudança do local.

As dificuldades apresentadas na mudança de ambiente ao realizar brincadeiras e jogos, não se tornaram mais comuns devido à valorização demasiada ao tempo necessário ao deslocamento, porém o que não se consolidou no grupo foi a reflexão de que ao trocar um espaço fechado, como as paredes da sala de aula por um local externo, as aprendizagens conquistadas eliminam o tempo de repetição da proposta.

7.4 PRODUTO EDUCACIONAL IMPLEMENTADO EM COMPLEMENTARIEDADE AO MATERIAL DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO

O material pedagógico da Rede Municipal de Ensino é adquirido do Sistema Aprende Brasil (SAB) com recursos públicos e foi atualizado no início do ano de 2022, devido as mudanças que ocorreram com a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O Produto Educacional (PE) foi pensado pelo Grupo Focal no sentido de complementar com propostas pedagógicas contendo um brinquedo, jogos e brincadeiras que atendessem aos interesses e necessidades da criança.

A professora Antônio relata que “Há uma parte teórica do material que exploramos e lemos bastante. Estava acostumada a trabalhar com o mesmo nível de ensino, agora com essas crianças que retornaram do Ensino Remoto e Ensino Híbrido estou apreensiva”.

Com a Pandemia da Covid-19, as crianças ficaram muito tempo em suas residências e por isso estavam em defasagem (na interação e na oralidade) para a idade, conforme as docentes estavam acostumadas com as suas turmas anteriormente.

Para Joana foi necessário ressignificar todo o jeito de pensar o nível de ensino citado pela outra professora.

Antônia, “Estávamos desenhando no vidro da janela e por um minuto de descuido meu, uma criança foi lá e desenhou em cima do desenho do outro. Eu não pensei com a cabeça da criança”.

Joana relata “A formadora falou que era necessário eles serem os protagonistas. E eles se empolgaram. A perspectiva deles era deixar tudo pintado. Esse novo material tem mais o explorar e o brincar”.

Antônia considerou a oralidade muito explorada no material e Joana gostou da formação porque elas levaram muitas experiências extras, e também houve adaptações como a altura das janelas da escola.

Ao analisarem o Produto Educacional (PE), consideraram interessante o seu uso por ter uma proposta inovadora para o movimento, porque ao iniciarem com o brinquedo de Encaixe as crianças observaram suas fotos na frente do brinquedo e ficaram impressionadas ao e verem lá porque quando desenvolveram o jogo ou brincadeira, não perceberam que as fotos foram tiradas e não imaginavam que estariam no brinquedo.

Ao proporem a sequência para as crianças, as docentes levaram o brinquedo de Encaixe em envelopes o que criou uma curiosidade.

Quando se viram nas fotos, as crianças ficaram tentando lembrar qual era a brincadeira ou jogo e a professora foi instigando.

A professora Tânia fez várias perguntas sobre a imagem da foto e as crianças interagiram bastante. Ao terminarem de explorar e descobrir a brincadeira que era “Passa Rua com Letras”, escolheram o pátio para realizarem novamente a brincadeira e a realizaram. Ao retornarem para a sala de aula, a professora fez perguntas do tipo: “Quais foram as ações que vocês fizeram na brincadeira?” e também, “O que você sentiu quando conseguiu acertar a letra?”. E entregou um envelope para cada grupo, as crianças estavam sentadas em grupos de 4 nas mesinhas e a professora falou para pegarem os envelopes novamente e agora montarem o brinquedo de encaixe do outro lado em grupos.

Em seguida falou que tinha uma palavra secreta e cada grupo ficou tentando descobrir. Ao final, com as crianças sentadas no chão, fez uma roda de conversa sobre as palavras, explorou o significado e perguntou se eles já tinham realizado as ações e se tinham a virtude da “Persistência” porque era esta palavra e mais quatro, de acordo com as categorias. As crianças ficaram felizes e na entrevista, relataram tais sentimentos.

7.5 POLÍTICAS PÚBLICAS MUNICIPAIS NO INCENTIVO À FORMAÇÃO CONTINUADA

A jornada de trabalho das docentes, composta por um terço de HTPs (Horário de Trabalho Pedagógico) é uma conquista coletiva e pode-se notar que sua implicação ocorre em larga escala, pois as professoras conseguem planejar suas aulas e refletir sobre a práxis devido ao tempo disponível esta e outras funções como a Formação Continuada.

Os programas e ações com os objetivos estratégicos do Compromisso Nacional pela Educação Básica, iniciativa anunciada em julho de 2019 pelo MEC, em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), com o objetivo de tornar o Brasil referência em Educação básica na América Latina até 2030 (Brasil, 2019).

Ao desenvolver um material complementar ao fornecido pela Rede Pública, as docentes experienciaram muitas discussões em novas realidades escolares, porque ao implementarem o PE, tiveram a ampliação de seus horizontes culturais e proporciona melhoria no uso de recursos pedagógicos, tornando-se “o fazer” mais agradável e satisfatório.

A professora Beatriz em seu relato no Grupo Focal, “Nossa! Como as minhas aulas se tornaram mais gostosas! Não tinha percebido antes que podia usar uma metodologia diferente e agora me sinto mais à vontade para criar diferentes maneiras de ensinar”.

É um processo que salienta a tarefa de oferecer aos professores oportunidades de desenvolvimento profissional e, em especial, no plano pessoal – independentemente de esse desenvolvimento ser definido pelos próprios docentes ou por especialistas contratados pelos sistemas educacionais – e, ainda, de conferir a esse processo um caráter mais estruturado ou mais informal (DAVIS, et al, 2011, p. 88).

Para Demo (2002, 2004) e Vasconcellos (2004), o fundamental para o profissional da educação é manter-se bem formado, o que implica, além de ter tido um bom embasamento inicial, alimentar de modo contínuo a sua formação, dada a complexidade e dinamicidade do ato de ensinar.

Em outras palavras, nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (Tardif e Lessard, 1999). Pois:

A gestão da classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo. O que a pesquisa sobre os saberes profissionais mostra é que eles são fortemente personalizados, ou seja, que se trata raramente de saberes formalizados, de saberes objetivados, mas sim de saberes apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (Tardif, 2000).

Para Hunger e Rossi, (2012) a formação continuada busca novos delineamento, pois as necessidades formativas em cada período profissional e as necessidades e expectativas são diferentes em cada momento da carreira docente. Na fase inicial da carreira, revelaram buscar ações formativas para aprimorar a prática pedagógica e diminuir o choque com o real dessa fase profissional. Já na fase de estabilização, ações formativas são importantes para solucionar os problemas do contexto educacional.

Há ainda, as questões de mudanças da sociedade, que envolvem novos paradigmas no olhar com o aluno e manejo de turma, pois sociedade tecnológica, segundo Corrêa e Hunger, (2020) compreender a “tecnização” como processo que repercute na civilização, atingindo de modo especial, configurações que se estabelecem entre os indivíduos, a sociedade e as tecnologias.

As docentes experimentaram uma nova maneira de pensar suas aulas e assim, fizeram muitas sugestões para o PE, mas isso só foi possível porque em suas jornadas de trabalho, possuíam “tempo” para reflexão sobre a ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constituição desta pesquisa sobre o movimento e Educação para a Saúde vai muito além dos paradigmas da escola. Atitudes docentes, ainda são observadas muitas vezes, para a docilidade dos corpos, segundo Foucault (2006), onde a organização do prédio escolar se faz necessária para o bom andamento coletivo, com isso, os Espaços Extrassala ficam subjugados.

A reflexão deste trabalho está na sedimentação de propostas com esse tema imprescindível para a Educação Infantil, onde a riqueza das experiências vividas pela criança em brincadeiras e jogos coletivos, as conversas, o lúdico, o sentir, a construção de valores e o saber lidar com as emoções que afloram, são a descoberta cotidiana em conhecer-se por intermédio do outro. Seu mundo deixa de ser o conforto da família e, pessoas diferentes entram em suas vidas, com jeitos, gestos, sotaques, expressões e atitudes desconhecidas por ela.

Se não fossem as transformações sociais que a legislação brasileira realizou, como os direitos das crianças e ainda, as propostas de mudanças de concepções de escola e de criança, muitas ainda estariam no alento de seus lares. Atualmente, gestores e órgãos públicos executam, com as famílias o controle da frequência e a garantia do direito à vaga.

Contudo, uma sala de aula tradicional para a criança que ingressa na escola, sem antes ter frequentado uma creche, pode ser estarrecedor, pois a formalidade das regras estabelecidas, com rotinas e culturas diferentes torna lépida a preocupação em acolher todos com carinho e atenção.

Ao desenvolver esta pesquisa, observou-se que os Espaços Extrassala são pouco explorados durante as aulas e podem ser os lugares das crianças com seus modos de ocupação e exploração na procura pelo pertencimento na instituição. A revisão da literatura estabeleceu parâmetros para a discussão e identificou-se, o pouco uso desses espaços, na rotina escolar, como um ponto de fragilidade.

Considerou-se nas argumentações das crianças após o desenvolvimento do Produto Educacional (PE) o sentido de desenvolver a inteligência emocional, por meio do desafio nas propostas, a nomeação das emoções e a redução das tensões, durante e após as brincadeiras, pois ao conversar sobre as ocorrências extrassala, as crianças se sentiram mais tranquilas por terem um espaço para a expressar suas opiniões e desejos.

O PE promoveu a aquisição de Aprendizagens, o que ficou perceptível nos relatos das crianças e das docentes, contribuindo para a construção do repertório das crianças na identificação de sentimentos difíceis de serem compreendidos.

As crianças construíram conceitos de novas palavras como respeito, confiança, persistência porque quando as professoras explicavam para elas sobre as situações trazidas na roda de conversa, surgiam novos repertórios na oralidade. Ao falarem sobre tristeza e ansiedade, perceberam que as pessoas possuem momentos em que se sentem assim e isso é normal.

A avaliação das docentes revelou a necessidade de o produto ter um tamanho maior e com maiores recortes, com a mesma palavra impressa dos quatro lados do brinquedo de Encaixe para ser melhor visualizado pelas crianças, ademais é uma proposta fácil de ser desenvolvida, com baixo custo, construtivo para diversas aprendizagens, dependendo da intencionalidade docente. No Apêndice H, apresenta-se as experiências das docentes e suas impressões do PE.

Constatou-se que os Espaços Extrassala são impulsionadores de novas aprendizagens ao estimularem as expressões faciais e corporais, onde ocorrem toques e interação nas falas e nos gestos. Por isso, a avaliação das crianças revelou o prazer de brincar e poder expressar suas vontades, valores e principalmente sua visão de mundo que ora se constitui na vivência com o outro. No Apêndice I, aponta-se alguns desses relatos.

Vale destacar ainda, o quanto a proposta do PE, como um brinquedo de Encaixe com uma sequência onde a criança realiza a brincadeira ou jogo para conhecimento e serve como base para a roda de conversa, antes e após, discutindo atitudes que aparecem durante o brincar demonstrando emoções e sentimentos de extrema relevância para a vida social da criança, pois nem sempre há na escola um lugar para esse diálogo.

A implementação de Políticas Públicas no âmbito Municipal para a Formação Continuada, propiciou que na escola e em cursos fornecidos pela SME (Secretaria Municipal de Educação) se estruturassem quanto à importância do movimento para o desenvolvimento da criança. As discussões nas reuniões de Grupo Focal no ambiente de trabalho contribuíram para aumentar a troca de experiências e a possibilidade de arriscarem mudar suas posturas pedagógicas.

Considera-se aqui o ponto de fusão entre a Escola Pública e a Universidade Pública, por meio do Mestrado Profissional, com a constituição de uma pesquisadora, que veio da Escola Pública e se formou nela, onde o amor nunca deverá ficar em segundo plano, a persistência é um mote cotidiano e o desenvolvimento humano.

A preocupação com a ética durante todo o processo de pesquisa, no tratamento e a publicação dos dados gerados, o empenho em analisar o material empírico buscando a articulação necessária com os referenciais teóricos, a formação na escola foi indispensáveis para fomentar ações e relações com os objetivos educacionais “do” e “pelo” movimento, foram indicativos de um processo de qualidade nas aulas em Espaços Extrassala.

Portanto, a Educação para a Saúde e o Movimento são temas dotados de potencial para outras investigações por estarem intrinsecamente voltados ao desenvolvimento humano e a valorização dos espaços no ambiente escolar, corporificando aprendizagens essenciais da criança. Por isso, para ir além desta pesquisa, prognostica-se um trabalho nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em conjectura com este, sedimentado na sua importância em diferentes contextos, sendo elementar na construção de hábitos saudáveis e consolidando as Aprendizagens Emocionais.

Enfim, o PE pode ser desenvolvido em todos os níveis de ensino, visto que é adaptável para as metodologias que estimulem a oralidade e o Movimento, pois a brincadeira e os jogos fazem parte da vida. E ainda, a roda de conversa propicia a discussão que pode ser planejada, por intermédio das "palavras-secretas" a serem selecionadas pela docente com intencionalidade. Ele oportuniza o desafio, o pertencimento e a identidade pela imagem, na montagem coletiva e na descoberta do significado das palavras de acordo com o grau de dificuldade para cada turma, além da construção de repertório para a expressão das emoções.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli. E.D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ARROYO, Miguel G.; DA SILVA, Maurício Roberto (Ed.). **Corpo-infância: Exercícios tensos de ser criança- Por outras pedagogias dos corpos**. Editora Vozes Limitada, 2012.
- AZAMBUJA, A. P. O. **A questão da saúde na educação física escolar: reflexões sobre a perspectiva de professores**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, 172 p. Bauru – SP, 2018.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN R. H.; LUNARDI V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. Revista O mundo da saúde, São Paulo: 2011; 35(4): 438-442.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1. Ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 5. Ed. Lisboa: Edições 70, 2009.
- BEZERRA, Mauricia Santos de Holanda. **O espaço na Educação Infantil: a constituição do lugar da criança como indicador de qualidade**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S.K. **Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- BRANCHT, V. **Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento?** In: SOUZA JÚNIOR, M. Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e propostas pedagógicas. Recife: Edupe, 2005. P. 97-106.
- BRANDÃO, C. R; BORGES, M. C. **A pesquisa participante: um momento da educação popular**. Revista Educação Popular, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.
- BRASIL. **Estatuto da Criança e Adolescente (ECA)**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 13 jul. 2022.
- BRASIL. **LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional nº 9394/96** – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. ISBN: 978-85-7018-787-1. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC, SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Plano Nacional de Educação** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2014. Disponível em: <<https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em: 17 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.306, de 4 de julho de 2016. Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, a fim de fixar em cinco anos a idade máxima para o atendimento na educação infantil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 04 jul. 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2016/L13306.htm#art1>. Acesso em: 15 jul. 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular, BNCC. 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase>. Acesso em 18 de jul. 2022>. Acesso em: 01 mai. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.845 de 18 e jun. 2019.** Dá nova redação ao inciso V do art. 53 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para garantir vagas no mesmo estabelecimento a irmãos que frequentem a mesma etapa ou ciclo de ensino da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jun. 2019. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/l13845.htm>. Acesso em: 15 jun. 2022.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A Canção da Inteiraça:** uma visão holística da Educação. São Paulo: Summus, 1995.

CAMARGO, Eder Pires. **Estrangeiro.** Plêiade, 2 ed. São Paulo, 2018.

CAMPOS-DE-CARVALHO, M. Psicologia ambiental e do desenvolvimento: o espaço em instituições infantis. In: GUZZO, R. S.; PINHEIRO, J. Q. Pinheiro; GÜNTHER, H. (Orgs.), **Psicologia ambiental:** entendendo as relações do homem com seu ambiente. Campinas: Editora Alínea, 2004. p. 181-196.

CAMPOS, Rosânia. **Políticas Governamentais e Educação Infantil:** Histórias ou Estórias? Revista eletrônica editada pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas na Pequena Infância. Centro de Ciências da Educação UFSC Zero-a-Seis v.4 n.5 jan-jun 2002 ISSN 1980-4512 Florianópolis. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/public/journals/10/pageHeaderLogoImage_pt_BR.png>. Acesso em: 04 mai. 2022.

CARVALHO BERTONHA, Fábio Henrique. **Ponderações sobre expressões idiomáticas presentes em três dicionários brasileiros e compostas por itens lexicais relacionados ao corpo humano.** Revista Digital Internacional de Lexicología, Lexicografía y Terminología, n. 3, p. 241-261, 2020.

CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia.** Ed. Ática, São Paulo, 2000.

CORRÊA, Evandro A. HUNGER, Dagmar A. C. F. Educação Física e tecnologia: o processo de “tecnização” educacional. 1. ed. Ed. Appris, Curitiba, 2020.

COSTA, André Oliveira. **Norbert Elias e a configuração**: um conceito interdisciplinar. Revista Configurações, vol. 19, p.34-48, 2017.

COSTA, André Oliveira. **Norbert Elias e a configuração**: um conceito interdisciplinar, Configurações [Online], 19 | 2017. DOI: 10.4000/configuracoes.3947. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/configuracoes/3947>>. Acesso em: 30 jun. 2017.

CHIZZOTI, A. **A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**: evolução e desafios. Revista Portuguesa de Educação, 2003, 16(2), pp. 221-236, 2003, CIEd - Universidade do Minho. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais** (8a ed.). São Paulo: Cortez, 2006.

DARIDO, S. C; RANGEL, I. C. A. Educação física na escola: implicações para a prática pedagógica. -2. Ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011. (Educação física no ensino superior).

DEMO, Pedro. **Professor e seu direito de estudar**. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Orgs.). Reflexões sobre a formação de professores. Campinas: Papirus, 2002. p.71-88

DEMO, Pedro. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. In: MACIEL, L.S.B.; SHIGUNOV NETO, A. (Orgs.). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez, 2004. cap. V, p.113-27.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: vol. 1 – Uma História dos Costumes, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1990.

ELIAS, Norbert. **O Processo Civilizador**: vol. 2 – Formação do Estado e Civilização, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1993.

ELIAS, Norbert. **A Sociedade dos Indivíduos**, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor, 1994.

ELIAS, Norbert. **Estabelecidos e outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2000.

ELIAS, Norbert. **A sociedade de Corte**: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte. Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2001.

ELLIOTT, J. **La investigación-acción en educación**. 4. ed. Madrid: Morata, 2000

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª. ed. São Paulo - SP. Editora Atlas S. A. 2008.

FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 11 ed. Campinas, SP: Papirus, 2006a. (Coleção Práxis).

FAZENDA, Ivani C. A. **Interdisciplinaridade: História Teoria e Pesquisa**. 13. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006b. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2002. (Coleção Realidade educacional-IV).

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Unesp, 2001.

GATTI, Bernadete A. **Formação continuado de professores: a questão psicossocial**. Fundação Carlos Chagas. Cadernos de Pesquisa número 119, p. 191 – 204, julho 2003.

GATTI, Bernadete A. **Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa em Educação v. 10, p. 06 – 41, Brasília/DF: Líber Livro, 2005.

GATTI, Bernadete A. MENEZES, L. **Educação e futuros: desafios em busca de equidade**. Revista Lusófona de Educação, 52, 153-167, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/7974>>. Acesso em 14 set. 2022.

GERHARDT, Tatiana E. e SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa** / [organizado por]; coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo, editora Atlas, 6 ed., 2008.

GOLEMAN, D. **Daniel Goleman e a inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro, editora Objetiva, 1995.

GOLEMAN, D. **Daniel Goleman e a inteligência emocional**. 2016. Disponível em <www.sbie.com.br/blog/daniel-goleman-e-a-inteligencia-emocional/Acessoem21_04_2>. Acesso em: 01 maio 2023.

HARARI, Yuval Noah. **21 Lições para o Século 21: Verdadeira expansão da mente... Ultra-tópico**. Guardiã. Casa aleatória, 2018.

HORN, Maria da Graça Souza. **Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

JAPIASSU, H. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1976.

KRAMER, Sonia & JOBIM E SOUZA, Solange. **Educação ou tutela?: a criança de 0 a 6 anos**. São Paulo: Loyola, 1988

KRAMER, S. **As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil**: educação infantil e/é fundamental. Revista Educação & Sociedade n. 27 de out. 2006. Disponível em <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300009>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

KUNZ, E. **Esporte**: uma abordagem com a fenomenologia. In: Esporte de rendimento e esporte na escola. Stigger & Lovisolo (Org.). Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (p. 27-48).

LE BRETON, D. **A Sociologia do Corpo**. (Tradução Sonia M.S.Fuhrmann). Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2006.

LEITE, Isabel Alonso. **Alterações do corpo e considerações sobre os estados de self**: vivência do esquecimento na clínica da maturidade. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortês, 2010.

LUDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, E.P.U., 1986.

MACIEL, M. I. E. **A pesquisa-ação e Habermas**: o novo paradigma. Belo Horizonte: UMA, 1999.

MARCELINO, N. C. **Lazer e Educação**. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1990.

MASINI, E. F. S. **O aprender na complexidade**. In; Masini, E. F. S. Moreira, M. A. (org). A Aprendizagem Significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos. São Paulo; Vetor, 2008, p. 63-84.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual**; orientando professores especializados. Revista Brasileira de Educação Especial. p. 29-39, 1990.

MEIXÓ, Mirian S. **Actividades fisicodeportivas en el CRAE “Lo Carrilet”** Apunts. Educación Física y Deportes. 2017, n.º 128. 2.º trimestre (abril-junio), pp. 64-77. ISSN-1577-4015

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda. 1994.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 2 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda, 1999 (PDF).

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. 5 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes Editora Ltda, 2018.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14ª ed. São Paulo, SP: Hucitec Editora, 2014.

MORGAN, D. L. *Focus Groups as Qualitative Research*. London: SAGE Publications, 1987.

MUNARIM, G., GIRARDELLO G. E. P. Crianças, mídias e cultura de movimento in ROSSI, F. **Implicações da Formação Continuada na Prática Pedagógica do Professor no âmbito da Cultura Corporal do Movimento**. Tese de Doutorado. Instituto de Biociências. Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP) campus Rio Claro. 2013.

NÓBREGA, Terezinha P. **Corporeidade e educação física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito**. 2ª ed. Natal: Edufrn, 2005.

NÓBREGA, Terezinha P.. **Corporeidade e educação física: Do Corpo-objeto ao Corpo-sujeito**. 3ª ed. rev. Natal: RN: Edufrn, 2009.

NÓBREGA, Terezinha P.. **Consciência corporal, corporeidade e educação física**. In: Corporeidade e educação física: do corpo objeto ao corpo-sujeito. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2004a. p. 77-85.

OPNE, Observatório do Plano Nacional de Educação, Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/meta/educacao-infantil>>. Acesso em 17 jul. 2022.

ORRÚ, Silvia E. **Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos**. Revista Tempos e Espaços em Educação. 11. 139. 10.20952/revtee.v11i25.6828, 2018.

PÉREZ GALLARDO, J. S. **Discussões Preliminares sobre os Objetivos de Formação Humana e de Capacitação para a Educação Física Escolar, do Berçário até a 4ª série do Ensino Fundamental**. (Tese de Livre Docência) Campinas, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2002.

PÉREZ GALLARDO, J. S. (org.) **Educação física escolar: do berçário ao ensino médio**. 2. ed. – Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

PICCININI, L. **O corpo vivido e a dança: possibilidade de ressignificação da corporeidade na escola**. Dissertação de Mestrado. Florianópolis/SC. Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Desportos, 2011.

POMBO, M. Fátima. T. **Fenomenologia e Educação: a sedução da experiência estética**. Tese de Doutorado em Educação. Portugal: Universidade de Aveiro, 1995.

QUINTANAS, Anna. **Higienismo y medicina social: poderes de normalización y formas de sujeción de las clases**. Universidad de Giron. ISEGORIA. Revista de Filosofía Moral y Política N.º 44, enero-junio, 2011, 273-284 ISSN: 1130-2097

REZENDE, Antonio Muniz. **Concepção Fenomenológica da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1990.

ROGERS, Carl R. **O método não diretivo como técnica de pesquisa social**. Revista americana de sociologia , v. 50, n. 4, pág. 279-283, 1945.

ROJAS, Jucimara. **Interdisciplinaridade na ação didática**: momento de arte/magia do ser professor. Campo Grande, MS: Editora UFMS, 1998.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Expansão da educação infantil e processos de exclusão**. Cadernos de pesquisa, São Paulo, n.107, julho,1999.

ROSSI, Fernanda; HUNGER, Dagmar. A. C. F. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2013.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar A. C. F.. **A formação continuada sob análise do professor escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. ISBN 9788539304196 Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/113712>>. Acesso em: jul. 2022.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar. **As etapas da carreira docente e o processo de formação continuada de professores de Educação Física**. Rev. bras. educ. fís. esporte vol.26 no.2 São Paulo Apr./June 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbefe/a/7wf83w6W8vSv6JKL5VhV95b/abstract/?lang=pt> >. Acesso em: 29 mar. 2023.

ROSSI, Fernanda. HUNGER, Dagmar A. C. F., **Identidade docente e formação continuada**: um estudo à luz das teorias de Zygmunt Bauman e Claude Dubar. Rev. bras. Estud. Pedagog., Brasília, v. 101, n. 258, p. 313-336, maio/ago. 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.101i258.4409>>. Acesso em 19 jun. 2022.

RUBIO, Kátia. **O trabalho do atleta e a produção do espetáculo esportivo**. Scripta Nova, Revista Eletrônica de Geografia y Ciências Sociales, VI, 119, 95, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-71822006000100012&script=sci_arttext>. Acesso em: 22 jan. 2020.

SÁ JÚNIOR, L. S. **Desconstruindo a definição de saúde**. Jornal do Conselho Federal de Medicina (CFM) jul/ago/set de 2004, p. 15-16. Disponível em: <<http://www.portalmedico.org.br/index.asp?opcao=bibliotecaJornalJulAgoSet2004#>>. Acesso em 24 jul. 2022.

SANTOS, João V. **Educação Infantil não deve se submeter à ideia de compartimentação**. IHU on-line - Revista do Instituto Humanitas Unisinos. Edição 516. Publicada em 04 dezembro 2017.

SARMENTO, Manoel Jacinto; PINTO, Manuel. **As crianças e a infância**: definindo conceitos, delimitando o campo. Em Manoel Jacinto Sarmento., & Manuel Pinto. As crianças, contextos e identidades. Braga: CEDIC, UMINHO, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação**. Suplemento do livro Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas. Editora Autores Associados, Campinas, SP, 2014.

SAYÃO, Débora 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, Débora T. **Corpo e Movimento**: Notas para problematizar algumas questões relacionadas à Educação Infantil e à Educação Física, Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte, v. 23, n. 2, p. 55-67, jan. 2002.

SAYÃO, Débora T. **Infância, Prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil**. Educação do Corpo e Formação de Professores: Reflexões Sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

SEGRE, M. e FERRAZ, F. C. **O conceito de saúde**. Rev. Saúde Pública 31 Editora Ponto de Vista 31 out. 1997. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-89101997000600016>> Acesso em: 24 jul. 2022.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho científico**. São Paulo. Editora Cortez, 2013.

SILVA, Gabriele C.; SILVA, Rodrigo A. S.; NETO, J. L. C. Saúde mental e níveis de atividade física em crianças: uma revisão sistemática. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 25, n. 3, p. 607-615, 2017
<<https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/1556/887>> Cad. Bras. Ter. Ocup, São Carlos, v. 25, n. 3, p. 607-615, 2017. Acesso em: 28 fev. 2024.

SOBREIRA, Vickele, NISTA-PICCOLO, V. L., & MOREIRA, W. W. (2016). **Do corpo à corporeidade**: uma possibilidade educativa. Cadernos De Pesquisa, 23(3), 68–77.
<https://doi.org/10.18764/2178-2229.v23n3p68-77>. Acesso em 28 fev. 2024.

SOUZA, R., & ROJAS, J. (2008). Educação Física e Interdisciplinaridade na Educação de Infância. Motrivivência, 20(31), 207-222. Recuperado de
<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p207>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro /RJ número 13, páginas 5 – 24. Jan- Abr. 2000.

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

THIOLLENT, Michel **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1985.

THIOLLENT, Michel. **Pesquisa-Ação nas Organizações**. São Paulo: Atlas, 1997. Revista Educação e Sociedade.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n. 3, p.443-466, set/dez.2005.

UNICEF. **Situação Mundial da Infância, Caderno Brasil**. Brasil (DF), outubro de 2019. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/relatorios/situacao-mundial-da-infancia-2019-crianca-alimentacao-e-nutricao>>. Acesso em 10 abr. 2022.

VASCONCELLOS, Celso S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 5. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VEIGA, Ilma Passos A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

ZEICNHER, Kenneth M. **O professor como prático reflexivo**. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICE

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PROFESSORES PARTICIPANTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Selma Regina de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (SP), lhe convido a participar, como voluntário (a), da pesquisa de Mestrado Profissional sob minha responsabilidade, intitulada “**A Educação Infantil do/pelo movimento nos espaços formais e informais da escola**”. Apresento, a seguir, os esclarecimentos sobre a pesquisa, agradecendo, desde já, a possibilidade de sua participação.

Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma sua e outra para o pesquisador responsável (eu). Em caso de recusa, isso não acarretará nenhum problema e agradeço por sua atenção.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato:

Nome do orientando: e-mail: sr.oliveira@unesp.br; telefone celular, (14) 99793-2847

Nome do orientador: e-mail: dagmar.hunger@unesp.br; telefone celular, (14) 99766-5557.

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados *comitês de ética*. O objetivo de tal exigência é garantir que as pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

O *Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no Campus de Bauru da UNESP (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru, SP), e pode ser contatado através do telefone (14) 3103-9400, ou do e-mail cepesquisa@fc.unesp.br. A página desse Comitê na web pode ser acessada em <http://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>.

A pesquisadora responsável (eu) se compromete a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visam garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos, e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

1. Informações sobre a pesquisa

A pesquisa acima referida busca analisar as contribuições da Linha de Pesquisa: Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias, como eixo transversal para o ensino de conteúdo dos campos de experiências “Corpo, gestos e movimento” em interdisciplinaridade com os demais. Pretende-se propor uma possibilidade de se trabalhar o currículo determinado

pelos órgãos governamentais, como foco a Educação Física, uma vez que defendemos a não dissociação desta com o desenvolvimento das demais disciplinas, na Educação Infantil.

Assim, pretendemos desenvolver uma forma de estruturar um currículo, assim como atividades de jogos e brincadeiras, as quais envolvam a linha de pesquisa como eixo transversal e não apenas como momentos pontuais buscando, assim, auxiliar os professores pedagogos a desenvolverem materiais diversificados.

Os dados da pesquisa serão constituídos por meio de entrevistas com os professores, pais e/ou responsáveis e crianças da Educação Infantil na rede municipal de Lençóis Paulista, no estado de São Paulo. Também haverá análise dos documentos governamentais que orientam a organização do currículo, assim como os dados referentes ao desenvolvimento de um manual ilustrado como Produto Educacional.

Os benefícios da pesquisa devem ser duplos, isto é, tanto para os professores da rede municipal que poderão ter acesso ao material desenvolvido, podendo auxiliar em sua prática docente, assim como para a universidade, pois possibilita reflexões a respeito de como vem ocorrendo a formação dos professores, a fim de dar condições para que eles desenvolvam aulas tendo como eixo transversal os Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias. E, especialmente, no que diz respeito ao melhor ensino e aprendizagem da criança do/pelo movimento nos espaços formais e informais.

Entendemos que existem riscos para a pesquisa, como a possibilidade de o voluntário, em algum momento, não se sentir totalmente à vontade, podendo desistir a qualquer momento, se sentir desconforto, constrangimento com relação à entrevista estar relacionado a sua prática docente.

Diante de tais preocupações, apresentamos os seguintes argumentos e procedimentos, voltados a dar garantias aos voluntários participantes da pesquisa:

(a) a identidade dos participantes será mantida no mais completo sigilo; para isso, os nomes dos participantes serão substituídos por pseudônimos, assim como a escola que compor o universo da pesquisa; (b) esforços serão feitos para que haja excelente relacionamento entre pesquisador e participantes da pesquisa; (c) os dados constituídos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica (elaboração da dissertação de mestrado, do produto educacional e de trabalhos para a publicação nos meios de divulgação usuais - periódicos, eventos científicos, entre outros); e esses dados serão utilizados de forma a não prejudicar os participantes da pesquisa. (d) as análises e publicações oriundas da pesquisa cuidarão para que não seja estimulada uma imagem negativa dos grupos participantes (professores, crianças da Educação Básica), mas, ao contrário, para que sejam discutidas diversas condições para a melhoria da educação no município, regionalmente e em todos os níveis. As participantes da pesquisa terão prioridade ao acesso aos resultados de pesquisa, visando seu benefício individual e o benefício da sociedade como um todo.

Esclarece-se que a participação no projeto não implicará em gastos com transporte, alimentação ou outros itens, já que a coleta de dados acontecerá no âmbito da própria instituição de ensino que a voluntária leciona, adequando-se às datas, horários de disposição da mesma, podendo ser realizadas entrevistas, presencialmente ou por meios eletrônicos.

A professora convidada ficará livre para aceitar ou não sua participação no projeto, e para retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização.

2. Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu,.....RG....., CPF....., abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Selma Regina de Oliveira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido o sigilo de minha identidade e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito. Bauru, ... de de 2.021.

Assinatura por extenso do (a) participante

Selma Regina de Oliveira
Mestranda

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (PAIS/RESPONSÁVEIS PARTICIPANTES)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Selma Regina de Oliveira, aluna do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru (SP), lhe convido a participar, como voluntário (a), da pesquisa de Mestrado Profissional sob minha responsabilidade, intitulada “**A Educação Infantil do/pelo movimento nos espaços formais e informais da escola**”. Apresento, a seguir, os esclarecimentos sobre a pesquisa, agradecendo, desde já, a possibilidade de sua participação.

Caso aceite fazer parte do estudo, por favor, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, uma sua e outra para o pesquisador responsável (eu). Em caso de recusa, isso não acarretará nenhum problema e agradeço por sua atenção.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, seguem os dados para contato:

Nome do orientando: e-mail: sr.oliveira@unesp.br; telefone celular, (14) 99793-2847

Nome do orientador: e-mail: dagmar.hunger@unesp.br; telefone celular, (14) 99766-5557.

Cabe esclarecer que, de acordo com as normas vigentes, as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, precisam ser registradas e aprovadas em órgãos reguladores pertencentes às faculdades, os chamados *comitês de ética*. O objetivo de tal exigência é garantir que as pesquisas sejam feitas de modo a respeitar a integridade e a dignidade das pessoas participantes.

O *Comitê de Ética em Pesquisa* da Faculdade de Ciências da UNESP de Bauru possui escritório no Campus de Bauru da UNESP (Av. Engenheiro Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01, Vargem Limpa, CEP 17033-360, Bauru, SP), e pode ser contatado através do telefone (14) 3103-9400, ou do e-mail cepesquisa@fc.unesp.br. A página desse Comitê na web pode ser acessada em <http://www.fc.unesp.br/#!/pesquisa/comite-de-etica/>.

A pesquisadora responsável (eu) se compromete a cumprir rigorosamente as normas éticas contidas na Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012 que visam garantir os direitos e interesses dos participantes de pesquisas envolvendo seres humanos, e na Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016, que dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais.

3. Informações sobre a pesquisa

A pesquisa acima referida busca analisar as contribuições da Linha de Pesquisa: Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias, como eixo transversal para o ensino de conteúdo dos campos de experiências “Corpo, gestos e movimento” em interdisciplinaridade com os demais. Pretende-se propor uma possibilidade de se trabalhar o currículo determinado pelos órgãos governamentais, como foco a Educação Física, uma vez que defendemos a não dissociação desta com o desenvolvimento das demais disciplinas, na Educação Infantil.

Os dados da pesquisa serão constituídos por meio de entrevistas com os professores, pais e/ou responsáveis e crianças da Educação Infantil na rede municipal de Lençóis Paulista,

no estado de São Paulo. Também haverá análise dos documentos governamentais que orientam a organização do currículo, assim como os dados referentes ao desenvolvimento de um manual ilustrado como Produto Educacional.

Os benefícios da pesquisa devem ser duplos, isto é, tanto para os professores da rede municipal que poderão ter acesso ao material desenvolvido, podendo auxiliar em sua prática docente, assim como para a universidade, pois possibilita reflexões a respeito de como vem ocorrendo a formação dos professores, a fim de dar condições para que eles desenvolvam aulas tendo como eixo transversal os Conceitos Específicos para o Ensino e suas Metodologias. E, especialmente, no que diz respeito ao melhor ensino e aprendizagem da criança do/pelo movimento nos espaços formais e informais.

Entendemos que existem riscos para a pesquisa, como a possibilidade de o voluntário, em algum momento, não se sentir totalmente à vontade, podendo desistir a qualquer momento, se sentir desconforto, constrangimento com relação à entrevista estar relacionado a sua prática docente.

Diante de tais preocupações, apresentamos os seguintes argumentos e procedimentos, voltados a dar garantias aos voluntários participantes da pesquisa:

(a) a identidade dos participantes será mantida no mais completo sigilo; para isso, os nomes dos participantes serão substituídos por pseudônimos, assim como a escola que compor o universo da pesquisa; (b) esforços serão feitos para que haja excelente relacionamento entre pesquisador e participantes da pesquisa; (c) os dados constituídos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa acadêmica (elaboração da dissertação de mestrado, do produto educacional e de trabalhos para a publicação nos meios de divulgação usuais - periódicos, eventos científicos, entre outros); e esses dados serão utilizados de forma a não prejudicar os participantes da pesquisa. (d) as análises e publicações oriundas da pesquisa cuidarão para que não seja estimulada uma imagem negativa dos grupos participantes (professores, crianças da Educação Básica), mas, ao contrário, para que sejam discutidas diversas condições para a melhoria da educação no município, regionalmente e em todos os níveis. As participantes da pesquisa terão prioridade ao acesso aos resultados de pesquisa, visando seu benefício individual e o benefício da sociedade como um todo.

Esclarece-se que a participação no projeto não implicará em gastos com transporte, alimentação ou outros itens, já que a coleta de dados acontecerá no âmbito da própria instituição de ensino que a voluntária leciona, adequando-se às datas, horários de disposição da mesma, podendo ser realizadas entrevistas, presencialmente ou por meios eletrônicos.

O pai e/ou responsável, convidado (a) ficará livre para aceitar ou não sua participação no projeto, e para retirar seu consentimento a qualquer momento, sem qualquer penalização.

4. Consentimento Livre e Esclarecido de Participação na Pesquisa

Eu,.....RG,
CPF....., abaixo-assinado, concordo em participar do estudo intitulado Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informada e esclarecida pela pesquisadora responsável, Selma Regina de Oliveira, sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos

e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido o sigilo de minha identidade e que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

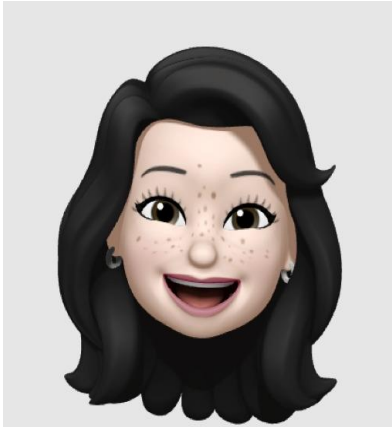
Bauru, ... de de 2.021.

Assinatura por extenso do (a) participante

Selma Regina de Oliveira
Mestranda

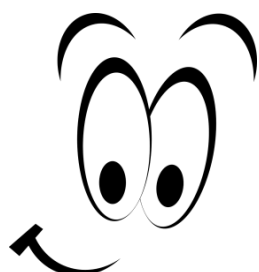
APÊNDICE C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (CRIANÇAS PARTICIPANTES)

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: “A EDUCAÇÃO INFANTIL DO/PELO MOVIMENTO NOS ESPAÇOS EXTRASSALA DE AULA”.	
Orientador: Profa. Dra. Dagmar Ap. Cynthia França Hunger	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99766-5557	E-mail: dagmar.hunger@unesp.br
Pesquisadora responsável: Selma Regina de Oliveira	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 99793-2847	E-mail: sr.oliveira@unesp.br
Comitê de Ética em Pesquisa: Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP, Telefone: (14) 3103-6075 (Ramal: 9400), E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru - Faculdade de Ciências.	

IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do participante:
Nome do responsável:
RG:
OLÁ, EU SOU A SELMA! 
ESTOU FAZENDO UM TRABALHO SOBRE O MOVIMENTO COM BRINCADEIRAS, JOGOS E BRINQUEDOS.



VOCÊ VAI PODER ME AJUDAR A ENTENDER QUAIS BRINCADEIRAS, JOGOS E BRINQUEDOS SÃO OS MELHORES PARA SEREM APLICADOS NA ESCOLA. ENQUANTO VOCÊ FAZ AS ATIVIDADES, É PRECISO:

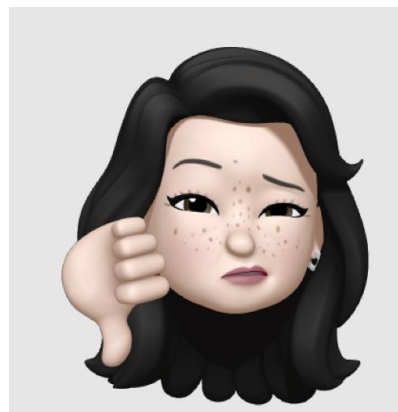
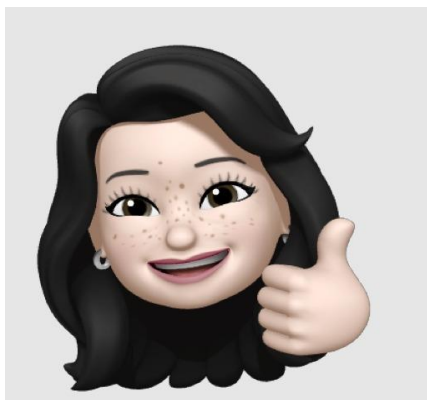


VOCÊ SÓ PARTICIPA SE QUISER. NÃO TERÁ QUE PAGAR NADA E NÃO RECEBERÁ NENHUM PAGAMENTO NEM PRESENTE POR ME AJUDAR.

NINGUÉM VAI FICAR BRAVO SE VOCÊ NÃO PARTICIPAR. MAS, SE VOCÊ ACEITAR PARTICIPAR, NÃO FALAREMOS PARA OUTRAS PESSOAS SUAS INFORMAÇÕES.

VOCÊ PODE DIZER “SIM” AGORA E DEPOIS MUDAR DE IDEIA E TAMBÉM PODERÁ CONVERSAR E TIRAR DÚVIDAS COMIGO SEMPRE.

VOCÊ ME AJUDA?



EU ENTENDI QUE A PESQUISA É SOBRE MOVIMENTOS ATRAVÉS DE BRINCADEIRAS, JOGOS E BRINQUEDOS.

SEI QUE POSSO PERGUNTAR SE OUTRAS DÚVIDAS SURGIREM E QUE O RESPONSÁVEL POR MIM PODE MUDAR DE IDEIA QUANDO QUISER.

JÁ QUE MEU RESPONSÁVEL ACEITOU E EU ENTENDI E TIREI MINHAS DÚVIDAS, CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSINATURA

BAURU, ____/____/2023.

APÊNDICE D – GUIA DE ENTREVISTAS PROFESSORES Levantamento inicial

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
BAURU/SP

Esta entrevista faz parte do Projeto de Pesquisa intitulado “**A educação infantil do/pelo movimento nos espaços extra sala de aula**” da mestrandia Selma Regina de Oliveira, orientanda da Professora Dr^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, do Programa Docência para a Educação Básica – Unesp/Bauru.

Data: ____/____/____

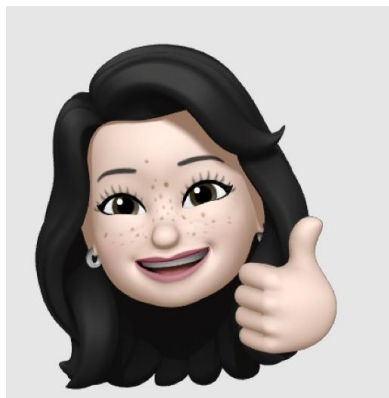
Entrevista às Professoras:

- 1- O que é Educação Física para você?
- 2- O que entende por hábitos saudáveis?
- 3- Relate o seu cotidiano para hábitos saudáveis.
- 4- O que você ensina para as crianças nas aulas de movimento/campo de experiência “corpo, gestos e movimento”?
- 5- O que você aprendeu nas aulas de Educação Física, como criança e adolescente?
- 6- Quais espaços da escola são utilizados em suas aulas extra sala de aula?
- 7- Nas aulas em espaços extra sala de aula, é possível a interdisciplinaridade entre os campos de experiência? Poderia exemplificar?
- 8- O que é saúde para você?
- 9- O que é/seria Educação do Corpo?
- 10- Do conhecimento que tem, o que acredita e defende em relação à educação do corpo?
O que tem impedido você de ensinar, agir, interagir...?

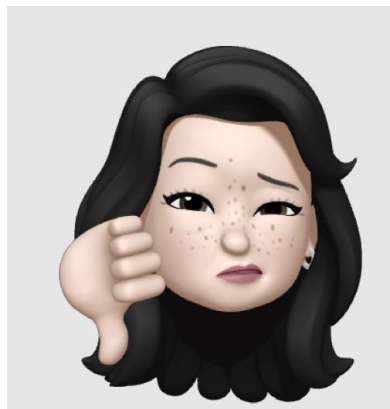
Obs: As questões poderão ser respondidas nas linhas do verso, com a numeração da questão respondida.

APÊNDICE E – GUIA DE ENTREVISTAS CRIANÇAS**ENTREVISTA COM AS CRIANÇAS**

1- Você gostou da brincadeira ou jogo?



()



()

2- POR QUE VOCÊ ACHA ISSO?

3- O QUE VOCÊ APRENDEU?

4- O QUE VOCÊ SENTIU?

5- VOCÊ GOSTARIA DE ME FALAR ALGUMA COISA QUE NÃO FOI POSSÍVEL FALAR NA RODA DE CONVERSA?

MUITO OBRIGADA PELA SUA PARTICIPAÇÃO NESTA ENTREVISTA!

LENÇÓIS PAULISTA, _____ DE _____ DE 2023.

APÊNDICE F – GUIA DE ENTREVISTAS GRUPO FOCAL (1ª)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
BAURU/SP

Este guia de entrevista faz parte do encontro de Grupo Focal da Pesquisa intitulada “A educação infantil do/pelo movimento nos espaços extra sala de aula” da mestranda Selma Regina de Oliveira, orientanda da Professora Dr^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, do Programa Docência para a Educação Básica – Unesp/Bauru.

Data: 28/03/2022

Guia de entrevista às Professoras e Coordenadora Pedagógica:

- 1- Como você compreende o tema Saúde? E Saúde na Escola?
- 2- O que considera ser Educação Física? E Educação Física na Educação Infantil?
- 3- O Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento” pode ser trabalhado em interdisciplinaridade com outros? Como?
- 4- O que você considera relevante na 1ª formação deste ano do Sistema Aprende Brasil sobre o novo material?
- 5- O que você considera relevante da 2ª formação deste ano do Sistema Aprende Brasil sobre o novo material?

Obs.: Essas questões foram impressas, e serviram de roteiro para as reflexões no grupo focal.

APÊNDICE G – GUIA DE ENTREVISTAS GRUPO FOCAL (2ª)

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO
FACULDADE DE CIÊNCIAS
BAURU/SP

Este guia de entrevista faz parte do encontro de Grupo Focal da Pesquisa intitulada “A educação infantil do/pelo movimento nos espaços extra sala de aula” da mestranda Selma Regina de Oliveira, orientanda da Professora Dr^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger, do Programa Docência para a Educação Básica – Unesp/Bauru.

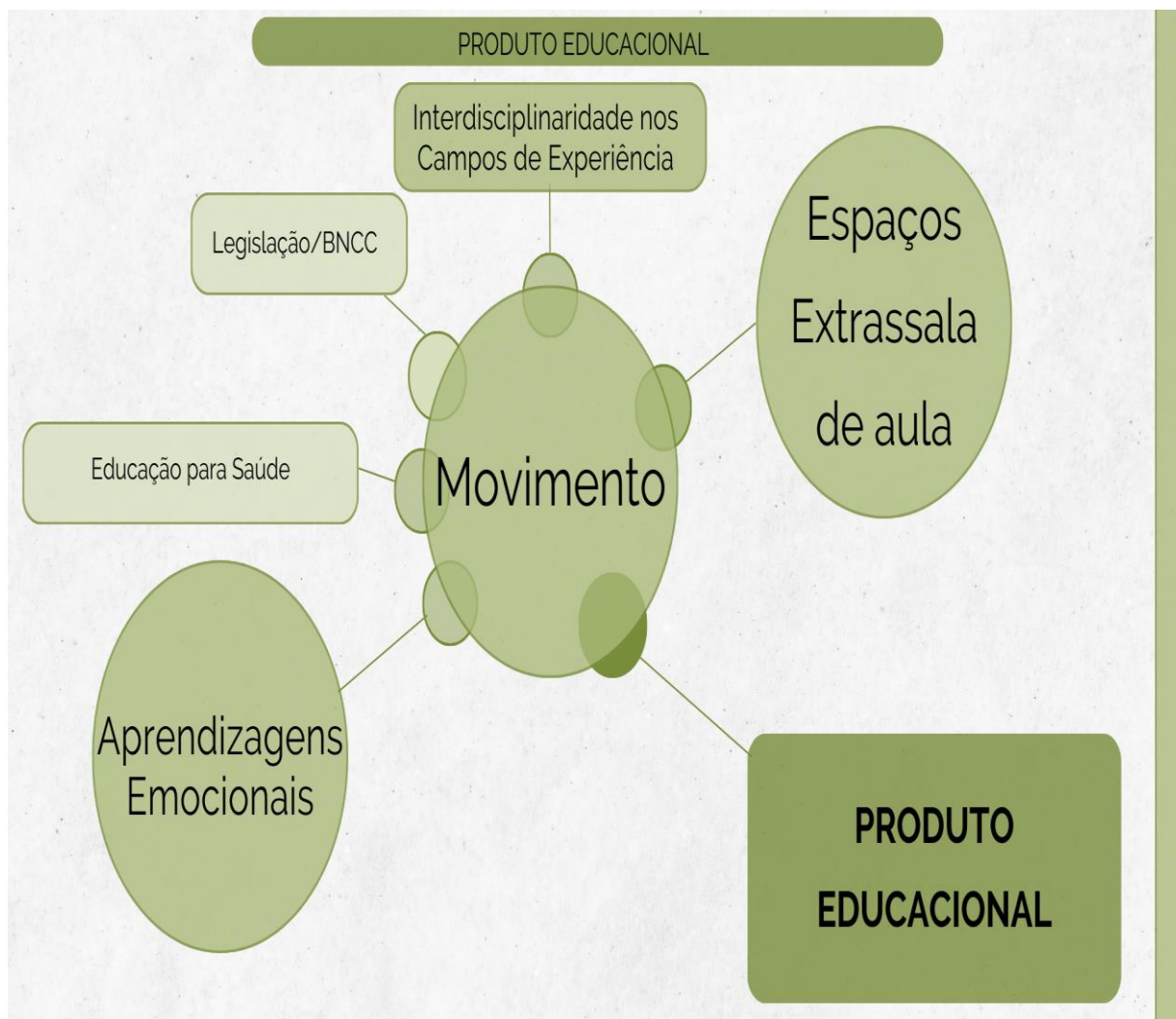
Data: 20/06/2022

Guia de entrevista às Professoras e Coordenadora Pedagógica:

1. Como você utiliza, em suas aulas, os espaços extra sala de aula? Na escola poderiam ser utilizados outros espaços de outras formas?
2. Você utiliza o novo material do Sistema Aprende Brasil? Como?
3. No novo material do Sistema Aprende Brasil, o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento”, pode ser trabalhado em interdisciplinaridade com outros campos? Como?
4. Você considera que o novo material do Sistema Aprende Brasil esgota as necessidades da sua turma com relação às atividades com brincadeiras, jogos e brinquedos? Por quê?
5. Cite 2 atividades que poderiam ser acrescentadas na sua prática pedagógica, com relação à brincadeiras, jogos e brinquedos que não sejam propostas pelo material do Sistema Aprende Brasil.

Obs.: Essas questões foram impressas, e serviram de roteiro para as reflexões no grupo focal.

APÊNDICE H - AS IMPRESSÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL PELAS PROFESSORAS



Aprendizagens Emocionais das crianças:

- Aprendizagem com o sentido de desafio;
- Aumento do repertório para reconhecimento de sentimentos e nomeação de emoções;
- Redução das tensões durante e após as brincadeiras e jogos por terem conversado sobre os acontecimentos nos espaços extrassala de aula;
- Controle de emoções, como por exemplo da tristeza e ansiedade. Ao falar sobre a emoção, é possível compreender que todos possuem este sentimento;
- Descoberta de palavras como RESPEITO e CONFIANÇA. As discussões sobre os conceitos colaboram para a sua construção;
- Os espaços extrassala de aula estimulam as expressões faciais e corporais, com os movimentos do corpo, o toque e a interação.

Relatos das crianças:

- Ficou triste porque saiu do jogo - Não ficou triste, ficou feliz porque brincou com os amigos - Sentiu um aperto no peito (emoção) - Sentiu amor - Aprendi que não pode trapacear	- Me senti feliz - Foi legal (a criança explicou o sentimento de confiança, emoção gostosa) - Eu amo vir para a escola - Eu me senti feliz - Eu me senti alegre	- Eu queria falar que a amizade é feita para a gente brincar - Eu aprendi que quando a gente está agitada, precisa se acalmar. - A professora fala para a gente respirar fundo.
---	---	---

Para Goleman (2016) é preciso abordar inteligência emocional de forma integrada nas aulas, aumentando o repertório nas situações de convivência no ambiente escolar e assim, evitar as tensões e agressividade desnecessárias.

Merleau-Ponty (1999, p. 137), destaca que o corpo surpreende-se a si mesmo do exterior prestes a exercer uma função de conhecimento, ele tenta tocar-se, tocando, ele esboça “um tipo de reflexão”, e bastaria isso para distingui-lo dos objetos.

A brincadeira é uma ação que ocorre no plano da imaginação, isto implica que aquele que brinca, tenha domínio da linguagem simbólica (Brasil, 1998, p.27).

Interdisciplinaridade:

Na roda de conversa foram possíveis observar a interdisciplinaridade dos Campos de experiência:

- As crianças se identificaram nas imagens do jogo do ENCAIXE e fizeram comentários sobre suas aprendizagens: a palavra AMIZADE foi encontrada e na discussão sobre o seu significado ocorreu a construção do seu significado, assim como CALMA, PERSISTÊNCIA, RESPEITO, CALMA e dessa maneira favorecendo também o letramento.
- As partes, o cuidado com o corpo e a respiração foram evidenciadas durante as brincadeiras ao serem observados pelas crianças na sua totalidade.

APÊNDICE I: AS IMPRESSÕES DO PRODUTO EDUCACIONAL PELAS CRIANÇAS



AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A seguir veremos alguns relatos das crianças segundo suas opiniões e sentimentos com relação ao Produto Educacional



Selma Regina de Oliveira



Brincadeira: A Ponte quebrou

O que você sentiu?

"Me senti triste, porque sai do jogo" (O.R. - 4 anos).

O que você não falou na roda de conversa e gostaria de falar?

"Gostaria que tivesse duas pontes, mas teria que mudar o nome para: As duas pontes quebraram." (B.B.S.M. - 4 anos).



Etapa LA - Professora Danieli Ap. Prado Varasquim

⇒ **Brincadeira: Pula Alfabeto**

O que você gostou/ aprendeu?

"Gostei de pular" (M.R.M. - 4 anos)

O que você sentiu?

"Senti um aperto no peito" (I.E.M.S. - 4 anos)



Etapa I.B - Professora: Ana Cláudia Angélico

⇒ **Brincadeira: Tapete de Linhas**

O que melhorar para a próxima vez que brincar?

"Fazer um tapete mais largo para mais crianças
brincarem ao mesmo tempo" (L.R.S. - 5 anos)

O que você sentiu?

"Senti uma emoção" (coração apertado) - (A.B.S. - 5 anos)



Etapa II.A - Professora: Maria José Bueno Damasceno Ribeiro

⇒ **Brincadeira: Bola ao balde**

O que você gostou/ aprendeu?

"Aprendemos a esperar a vez de
jogar a bola" (G.C.M. e A.B.S. - 5 anos)

O que você sentiu?

"Ahhh, legal, confiança, emoção gostosa" (G.C.M - 5 anos)



Etapa II.B - Professora: Bruna Geovana Felipe

**Brincadeira: Passa rua com letras****O que você gostou/aprendeu?**

"Aprendi que tem que seguir as regras e fazer certinho" (A.L.O.C. - 5 anos)

O que você não falou na roda de conversa e gostaria de falar?

"Eu queria falar que a amizade é feita para a gente brincar" (A.A.F - 5 anos)

"Eu aprendi que quando a gente está agitada, precisa se acalmar. A professora fala para a gente respirar fundo." (A.L.O.C. - 5 anos)



Etapa II.C - Professora: Flávia Oliveira de Ponte



ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A Educação infantil do pelo movimento nos espaços extra sala de aula

Pesquisador: SELMA REGINA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 52814321.5.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.101.940

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Esta pesquisa, será desenvolvida em uma escola de educação infantil, de um município do interior do estado de São Paulo. Tendo em vista que, o ambiente escolar é formado por realidades diferenciadas e que nem sempre se promove a aplicação de metodologias com a exploração do movimento e a interação, com propósito pedagógico nas aulas em diferentes espaços escolares, tem como objetivo pesquisar como se dá o ensino

da saúde corporal da criança, nos espaços escolares extra sala de aula na educação infantil, considerando-se os momentos como parquinho, recreio, alimentação, higiene, pátio... , valorizando a interdisciplinaridade,

Continuação do Parecer: 5.101.940

hábitos saudáveis, sendo compilado em um e-book com propostas sistematizadas de atividades para crianças da educação infantil".

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Objetivo Primário: OBJETIVO GERALO objetivo geral é discutir as implicações das aulas em espaços extra sala de aula por intermédio do/pelo movimento do corpo, no campo de experiência "corpo, gestos e movimento" de forma interdisciplinar com os demais campos de experiência em uma escola de educação infantil. Objetivo Secundário:

OBJETIVOS ESPECÍFICOSa) Levantar como são as aulas de movimento no campo de experiência "corpo, gestos e movimento" de forma interdisciplinar com os demais campos em um grupo focal de professores; eb) Produzir, implementar e avaliar um produto educacional em formato de e-book, contendo atividades com brincadeiras, jogos e brinquedos, desenvolvidos através de reflexões sobre a práxis do trabalho docente, com a metodologia da pesquisa-ação, para ser utilizado em escolas de educação infantil".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Riscos: A pesquisa não apresenta riscos físicos e psicológicos aos participantes, visto que o contexto educacional poderá ser pesquisado por meio de

entrevistas semiestruturadas com professoras pedagogas que atuam em sala de aula como professoras que serão entrevistadas sobre suas práxis e também será aplicado o produto educacional nas crianças para que se obtenha informações sobre as aulas de movimento. Através das entrevistas com os pais/responsáveis pretende-se a obtenção de informações sobre os hábitos alimentares e corporais das crianças para que ao comparar as

informações iniciais com a finais se obtenha dados relevantes para este estudo.

Benefícios: A pesquisa trará uma perspectiva atual de estudos sobre a Educação Física, em aulas de movimento, para a Educação Infantil nos espaços extra sala de aula da escola.O trabalho consiste no

levantamento da metodologia utilizada nas aulas de movimento em crianças de 5 anos e na implementação de atividadesinterdisciplinares com a exploração do movimento nas aulas em uma escola de educação infantil, onde a autora trabalha como diretora escolar, através de estudos com um grupo focal de professoras, com apoio da pesquisadora, nas "crianças pequenas", com os objetivos inseridos no Projeto Político Pedagógico da escola, pautados na BNCC (Base Nacional

Endereço:	Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01		
Bairro:	CENTRO	CEP:	17.033-360
UF:	SP	Município:	BAURU
Telefone:	(14)3103-9400	Fax:	(14)3103-9400
		E-mail:	cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.940

Comum Curricular). Por ser a autora, formada em Biologia e Pedagogia e ter atuado muitos anos em salas de aulas no ensino fundamental e médio, notou dificuldades encontradas na compreensão de conceitos sobre hábitos saudáveis, considerando necessárias aquisições desses hábitos, desde a educação infantil, pois esta constitui-se como etapa primordial da educação básica. Assim, em uma abordagem sobre a saúde na escola de maneira interdisciplinar, as recorrentes discussões são imprescindíveis à medida que se desenvolve outros temas como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como as de autoconhecimento, empatia, entre outras. Como no ambiente escolar, em participações nas atividades de grupos, nos deparamos também com aspectos emocionais da criança, onde expressam ou reprimem suas

emoções, assim, ao abordar essas temáticas, de maneira articulada nas aulas de movimento, se dará o autocontrole e autoconhecimento, permitindo a ampliação de repertório para conviver com o outro. Dessa forma, é urgente o desenvolvimento da inteligência emocional em nosso meio social e principalmente na escola, como discute Goleman (2011), sobre a alfabetização emocional em crianças a partir de 5 anos. Os anos de jardim-de-infância assinalam um pico de amadurecimento das "emoções sociais" — sentimentos como insegurança e humildade, ciúme e inveja, orgulho e confiança —, os quais exigem a capacidade de comparar-se com os outros. A criança de 5 anos, ao entrar no mundo social mais amplo, entra também no mundo da comparação social. Não é apenas a mudança externa que traz essas comparações, mas também o surgimento de uma capacidade cognitiva: poder comparar-se com os outros em determinadas qualidades, sejam talentos de popularidade, atração ou skate. Essa é uma idade em que, por exemplo, ter uma irmã mais velha que só tira dez pode fazer com que a irmã caçula, por comparação, se sinta "burra" (GOLEMAN, 2011, p. 325). Por esse motivo, pesquisar a exploração do campo de experiências "corpo, gestos e movimento" em interdisciplinaridade com os demais campos, faz-se necessário na incorporação de hábitos para a qualidade de vida na infância".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Adequado e respeitando as orientações das resoluções vigentes do CNS, a saber: 466/12 e 510/16.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.101.940

Recomendações:

Nenhuma.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado "aprovado" por estar em conformidade com os parâmetros legais, metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa.

Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1841958.pdf	15/10/2021 21:18:55		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa_A_Educacao_Infantil_do_pelo_movimento.pdf	15/10/2021 21:15:22	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito
Declaração de concordância	Carta_Aceite_Pesquisa_Escola.pdf	15/10/2021 21:14:04	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rostoassinada_Selma.pdf	15/10/2021 21:09:56	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_ALUNO_SELMA.docx	15/10/2021 20:41:36	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_Consentimento_Pais.docx	15/10/2021 20:38:51	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Professoras.docx	15/10/2021 20:37:09	SELMA REGINA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
 Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
 UF: SP Município: BAURU
 Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.101.940

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 12 de Novembro de 2021

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))