

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA (FCT) - CAMPUS DE PRESIDENTE
PRUDENTE
MESTRADO PROFISSIONAL
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL - PROEF

Thiago Henrique de Carvalho

CURRÍCULO PAULISTA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: QUAL O LUGAR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL?

Presidente Prudente/SP

2026

2026

THIAGO HENRIQUE DE CARVALHO

**CURRÍCULO PAULISTA E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: QUAL O LUGAR DA
EDUCAÇÃO INFANTIL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional - Educação Física em Rede Nacional - PROEF, da Faculdade de Ciências e Tecnologia (FCT), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, como requisito obrigatório para obtenção de título de Mestre em Educação Física.

Thiago Henrique de Carvalho

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nair Correia Salgado de Azevedo

Área de concentração: Educação Física Escolar

Linha de Pesquisa 1: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente

Presidente Prudente/SP

2026

D291c

de Carvalho, Thiago Henrique

Currículo Paulista e Educação Física escolar : qual o lugar da Educação Infantil? / Thiago Henrique de Carvalho. -- Presidente Prudente, 2026

132 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Nair Correia Salgado de Azevedo

1. Educação Física escolar. 2. Currículo de Educação Física. 3. Educação Infantil. 4. Infância. I. Título.



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Currículo Paulista e Educação Física escolar: qual o lugar da Educação Infantil?

AUTOR: THIAGO HENRIQUE DE CARVALHO

ORIENTADORA: NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO
Data: 12/02/2026 20:18:49-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente
gov.br JOSE RICARDO SILVA
Data: 10/02/2026 17:53:15-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. JOSÉ RICARDO SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP / Câmpus de Presidente Prudente - FCT

Documento assinado digitalmente
gov.br JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA
Data: 10/02/2026 16:37:06-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^a. Dr^a. JANAÍNA PEREIRA DUARTE BEZERRA (Participação Virtual)
Unoeste - Universidade do Oeste Paulista

Presidente Prudente, 10 de fevereiro de 2026.

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Neusa, que é a base de tudo que sou, que me incentiva, me eleva e me mostra todos os dias que nasci para ser vencedor. Gratidão por suas orações, seu acolhimento e por acreditar em mim, mesmo quando não havia motivos para acreditar. Por fomentar em mim essa necessidade de ser melhor e manter investindo em minha educação. Por sua parceria e amor, essa conquista também é sua.

AGRADECIMENTOS

Após percorrer toda essa trajetória, é necessário agradecer àqueles que de alguma maneira contribuíram na construção desse trabalho, pois sinto-me privilegiado por estar rodeado de pessoas especiais que foram afetuosas, compreensivas, acolhedoras e que me incentivou a continuar. Deixo meus agradecimentos a todos que direta e/ou indiretamente estiveram envolvidos nessa pesquisa.

Ao PROEF, Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, pela oportunidade alcançada e pela possibilidade dada de efetivar este estudo e poder fomentar as pesquisas na Educação Física Escolar na perspectiva de abordagens inovadoras e em busca da transformação da sociedade.

À Unesp, Universidade Estadual “Júlio Mesquita Filho”, à Faculdade de Ciência e Tecnologia (FCT), campus Presidente Prudente, pela excelência acadêmica, infraestrutura disponibilizada e pelas experiências vivenciadas.

Aos docentes do PROEF, pela dedicação e compartilhamento de conhecimento nesses anos.

Aos membros da banca examinadora, pela disponibilidade e gentileza em aceitarem o convite de avaliar esta dissertação, e pelas preciosas sugestões e críticas que contribuíram com esse trabalho e para o meu amadurecimento acadêmico. Expresso minha imensa gratidão.

À orientadora, Prof^a. Dra. Nair Correia Salgado de Azevedo, por ser parceira de profissão e pesquisa, por compreender todas as adversidades que acontece com a classe dos professores. Por me manter apoio necessário para permanência, quando a pressão institucional e profissional me congelava no caminho, pelo acolhimento e o conhecimento compartilhado.

À Secretaria Municipal de Educação de Martinópolis, pela autorização na realização da pesquisa em uma das unidades escolares, pela compreensão da importância da pesquisa para o município e apoio institucional, pois sem esses não seria possível a coleta de dados e o desenvolvimento desta pesquisa.

À EMEIF em que atuo, local onde desenvolvo minha prática docente, escola que tenho um carinho e apreço imenso. À figura da diretora, vice-diretora, coordenadora, professores e funcionários que formam a equipe escolar - obrigado pelo acolhimento, confiança no valor desse trabalho e esperança em mim depositada.

Às crianças, pois sem essas não haveria nada do que foi discutido aqui (essa pesquisa não seria possível sem elas). Obrigado por me ensinar a ouvi-los, a brincar com vocês, a cada surpresa percebida por cada conquista, a cada conversa, a cada possibilidade de conhecê-los melhor e possibilitar uma Educação Física que adeque as suas especificidades, a cada nova aprendizagem que me proporcionaram. E, finalmente, obrigado por convidar e deixar minha criança brincar com vocês. Serei eternamente grato.

Aos professores amigos que reencontrei e conheci a partir do PROEF, gratidão pelas experiências e vivências compartilhadas e pela ajuda oferecida durante esses anos.

Aos meus pais, Neusa Maria e Édís José, em especial a minha mãe que quebrou ciclos e sempre acreditou e incentivou a todos os seus filhos a busca do conhecimento. Às minhas irmãs, Renata e Rafaele, minha tia e prima, Luiza e Tatiana, que comemoraram a cada etapa vencida e acreditaram nas minhas capacidades. À minha filha de quatro patas, Luz, que me acompanhou e me ajudou a ter forças para continuar.

Aos meus amigos, que dedicaram do seu tempo para me acolher, ouvir e falar. Pela presença, conversas esclarecedoras e todo amor que me ofereceram como rede de apoio e como família sem laços consanguíneos. Vocês foram fundamentais nesse processo, me deram as mãos e não me largaram.

E, por último e mais importante, à toda Espiritualidade, que esteve comigo a todos os momentos e manteve firme caminhando, nas lágrimas, nas alegrias, nas conquistas, nas tristezas, nos momentos de incertezas e certezas que esse processo ocasionou. Gratidão por me manter em pé até aqui.

RESUMO EXPANDIDO

Essa pesquisa está vinculada à “Linha de Pesquisa 1: Formação, Intervenção e Profissionalidade Docente” do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - ProEF, da Faculdade de Ciências e Tecnologias/FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”/UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP. Parte da inquietação de que em muitos contextos da Educação Infantil não há (ou é quase inexistente) um currículo que considere a Educação Física nessa etapa da Educação, a pesquisa buscará discutir o fato de a Educação Infantil não estar inserida nos documentos legais curriculares da Educação Física, além de fomentar a temática já que existe poucos trabalhos, pesquisas e referências sobre a discussão curricular da Educação Física na Educação Infantil. Outra problemática está relacionada aos processos de escuta e de dar voz às crianças a partir da cultura que elas trazem consigo, assim como reconhecê-las enquanto participantes de todas as etapas do planejamento de uma aula de Educação Física. Sendo assim, o objetivo geral dessa pesquisa é refletir sobre a ausência de um Currículo de Educação Física na Educação Infantil, seja ela na esfera federal (Base Nacional Comum Curricular/BNCC), na esfera estadual (Currículo Paulista) ou na esfera municipal. Como objetivos específicos, se propõe a: a) discutir, à luz do referencial teórico e das documentações curriculares vigentes (BNCC e Currículo Paulista), o que é currículo da Educação Física na Educação Infantil; b) considerar as especificidades da criança pequena (partindo dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância) no currículo de Educação Física na Educação Infantil; c) dar voz às crianças sobre a proposta de trabalho que estão inseridas, considerando sua visão sobre os conteúdos a serem considerados na construção de um currículo de Educação Física na Educação Infantil pela ótica da infância, demonstradas por intervenções pedagógicas. Caracterizada como uma pesquisa do tipo qualitativa, com aspectos da pesquisa bibliográfica e documental, realizará uma análise dos documentos curriculares oficiais (BNCC e Currículo Paulista), assim como uso de referencial teórico pautado nos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância. Participarão desse estudo, 20 crianças de 5 anos de idade, matriculadas em uma escola pública de Educação Infantil no município de Martinópolis, localizado na região oeste do interior do Estado de São Paulo. As técnicas para a coleta dos dados escolhidas foram o Diário de Bordo, a Observação Participante, a Intervenção e o Desenho. As intervenções ocorreram por etapas: 1) Diálogo com as crianças de forma a explicar os objetivos da pesquisa; 2) Identificação da visão das crianças a respeito das aulas de Educação Física usando a técnica “Desenho” seguido da escrita feita pelo pesquisador sobre o que as crianças disseram sobre o desenho feito; 3) Mapeamento das temáticas identificadas nos desenhos; 4) Participação das aulas com as propostas de Intervenção que envolveram os seguintes eixos: “Jogos e Brincadeiras”, “Ginástica”, “Esportes com marcas”, “Brincar Livre” considerando as habilidades e competências do Currículo Paulista; 5) Realização de registros para identificar as principais ações significativas para as crianças advindas de falas, gestos, conversas ocorridas durante e após as Intervenções; 6) Realização de novo desenho seguido de conversa sobre as atividades realizadas, objetivando identificar conteúdos relevantes a serem contemplados pelos currículos nas aulas de Educação Física na Educação Infantil no âmbito municipal e estadual. A pesquisa foi desenvolvida após a aprovação dos procedimentos metodológicos no “Comitê de Ética e Pesquisa” (CEP) da instituição proponente. Foi possível concluir que dar voz às crianças nos processos educativos que dizem respeito a elas, mais precisamente a construção de um currículo de Educação Física que contemple as necessidades da infância, requer sensibilidade, vontade política e reconhecimento da criança enquanto sujeito nos processos de ensino e aprendizagem nas quais estão inseridas. Também é perceptível a importância de se considerar como eixo principal as brincadeiras e os jogos infantis enquanto

conteúdo de um currículo da Educação Física para a Educação Infantil, visto que as intervenções realizadas *in lócus* mostraram que, partindo dessas vivências, as crianças adquirem habilidades que as permitem aprender qualquer conteúdo escolar pelas brincadeiras e jogos. Por fim, torna-se relevante mencionar que ainda são poucas as iniciativas públicas em pensar e efetivar um currículo de Educação Física para a Educação Infantil que contemple as especificidades da infância e uma necessidade cada vez mais “podada” em nossa sociedade atual: a de simplesmente ser criança, onde quer que ela esteja.

Palavras-chave: Educação Física Escolar. Currículo de Educação Física. Educação Infantil. Infância.

EXPANDED SUMMARY

This research is linked to the "Research Line 1: Training, Intervention and Teaching Professionalism" of the Professional Master's Program in Physical Education in the National Network - ProEF, of the Faculty of Sciences and Technologies/FCT of the São Paulo State University "Júlio de Mesquita Filho"/UNESP, Presidente Prudente Campus/SP. Part of the concern that in many contexts of Early Childhood Education there is not (or is almost non-existent) a curriculum that considers Physical Education in this stage of Education, the research will seek to discuss the fact that Early Childhood Education is not included in the legal curricular documents of Physical Education, in addition to promoting the theme since there are few works, research and references on the curricular discussion of Physical Education in Early Childhood Education. Another problem is related to the processes of listening and giving voice to children based on the culture they bring with them, as well as recognizing them as participants in all stages of planning a Physical Education class. Thus, the general objective of this research is to reflect on the absence of a Physical Education Curriculum in Early Childhood Education, whether at the federal level (National Common Curricular Base/BNCC), at the state level (São Paulo Curriculum) or at the municipal level. As specific objectives, it is proposed to: a) discuss, in the light of the theoretical framework and the current curricular documentation (BNCC and Paulista Curriculum), what is the curriculum of Physical Education in Early Childhood Education; b) consider the specificities of the young child (based on the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood) in the Physical Education curriculum in Early Childhood Education; c) give voice to the children about the work proposal they are inserted in, considering their view of the contents to be considered in the construction of a Physical Education curriculum in Early Childhood Education from the perspective of childhood, demonstrated by pedagogical interventions. Characterized as a qualitative research, with aspects of bibliographic and documentary research, it will carry out an analysis of the official curriculum documents (BNCC and Paulista Curriculum), as well as the use of a theoretical framework based on the theoretical assumptions of the Sociology of Childhood. 20 5-year-old children enrolled in a public Early Childhood Education school in the municipality of Martinópolis, located in the western region of the interior of the State of São Paulo, will participate in this study. The techniques chosen for data collection were the Logbook, Participant Observation, Intervention and Drawing. The interventions took place in stages: 1) Dialogue with the children in order to explain the objectives of the research; 2) Identification of the children's view of Physical Education classes using the "Drawing" technique followed by the writing done by the researcher about what the children said about the drawing made; 3) Mapping of the themes identified in the drawings; 4) Participation in classes with Intervention proposals that involved the following axes: "Games and Play", "Gymnastics", "Sports with brands", "Free Play" considering the skills and competencies of the São Paulo Curriculum; 5) Recording to identify the main significant actions for the children arising from speeches, gestures, conversations that occurred during and after the Interventions; 6) Realization of a new drawing followed by a conversation about the activities carried out, aiming to identify relevant contents to be contemplated by the curricula in Physical Education classes in Early Childhood Education at the municipal and state levels. The research was developed after the approval of the methodological procedures by the "Research Ethics Committee" (CEP) of the proposing institution. It was possible to conclude that giving children a voice in the educational processes that concern them, more precisely the construction of a Physical Education curriculum that contemplates the needs of childhood, requires sensitivity, political will and recognition of the

child as a subject in the teaching and learning processes in which they are inserted. It is also noticeable the importance of considering children's games as the main axis as the content of a Physical Education curriculum for Early Childhood Education, since the interventions carried out *in locus* showed that, based on these experiences, children acquire skills that allow them to learn any school content through play and games. Finally, it is relevant to mention that there are still few public initiatives to think about and implement a Physical Education curriculum for Early Childhood Education that contemplates the specificities of childhood and a need that is increasingly "pruned" in our current society: that of simply being a child, wherever he or she is.

Keywords: School Physical Education. Physical Education Curriculum. Early Childhood Education. Childhood.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA/HIPÓTESE	20
1.3 JUSTIFICATIVA.....	21
1.4 OBJETIVOS	21
1.5 METODOLOGIA	22
1.6 DOS PRECEITOS ÉTICOS DESTA PESQUISA	33
1.7 RECURSO EDUCACIONAL	35
2 CURRÍCULO PARA AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL O LUGAR DO BRINCAR?	37
2.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES CONSIDERANDO SUA HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	37
2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM POUCO DO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA.....	50
2.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS ATÉ AQUI.....	55
3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR, O JOGAR E O SE-MOVIMENTAR ENQUANTO CONTEÚDOS NO CURRÍCULO	59
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS.....	118
ANEXO I – TCLE (PAIS OU RESPONSÁVEIS)	127
ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)	130

1 INTRODUÇÃO

Sou Professor Thiago Henrique de Carvalho, formado em licenciatura em Educação Física no ano de 2011 pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, campus de Presidente Prudente/SP. Desde o início do curso me interessei em trabalhar com a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, acreditando que, se pretendo fomentar a educação para mudança social, o melhor a fazer era trabalhar na base da educação.

Na época, o curso passou por uma mudança curricular e algumas dificuldades para colocar em prática algumas disciplinas e, sendo assim, ocorreram lacunas em minha formação. No entanto, um fator importante é preciso ressaltar que a participação em grupo de pesquisa e ensino desde o início da formação, voltado para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuiu para que a referida lacuna não fosse maior.

Comecei a lecionar em 2012, na Educação Infantil e anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e estive cada ano em uma escola. Por não ser efetivado de início, ficava difícil entender e me integrar no mecanismo em que a escola funcionava. Essa rotatividade era um fator de dificuldade, visto que eu lidava com projetos político-pedagógico (PPP) com condições estruturais diferentes e isso dificultava pensar, refletir e buscar melhoras em relação às problemáticas que surgem nas aulas de Educação Física.

Neste momento de minha carreira, ainda não havia acompanhado uma turma durante os anos que elas permaneciam na escola, nem participado efetivamente no processo de construção de currículos ou de qualquer documento que orientava a prática, a não ser o planejamento anual que é solicitado todos os anos e que orientava minha atuação docente. Confesso que não havia orientação na construção de planejamento e que muito do que produzi nesses documentos ocorreu por meio de estudos e encontros com literaturas que tratavam sobre currículo em Educação Física escolar, temática que agora me propus a ampliar pelo PROEF.

No ano de 2016 me efetivei no cargo de Professor Peb II em Educação Física, na educação infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, faixa etária em que possuo uma maior identificação e que gostaria de desenvolver um trabalho mais aprimorado. A partir desse momento pude vivenciar, experimentar, participar e pensar em uma escola na sua concretude. Ainda sem orientação de um currículo ou algum coordenador específico da área, a construção continuava individual e particular o que, conseqüentemente, geraram muitos erros e acertos.

Desde o início de minha experiência na Educação, ainda como discente, me questionava o que desenvolver com as crianças de 4 a 5 anos, quais conteúdos trabalhar, o que seria importante e necessário para uma criança aprender e buscava documentos norteadores para o trabalho pedagógico do professor de Educação Física na Educação Infantil. Encontrei poucos trabalhos, e nenhum deles respondiam meus questionamentos em relação ao norte a seguir. Muitos deles eram voltados à Psicomotricidade, e particularmente, apesar dessa abordagem ser importante, acredito que reduzir a Educação Física na Educação Infantil apenas a essa abordagem não é suficiente para formar um cidadão crítico, consciente, que desenvolva a autonomia e o protagonismo infantil que nossa sociedade atual requer.

Nesse período os estudos sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já estavam sendo colocados em prática e como orientação do Departamento de Educação em que eu atuava, tivemos que adaptar nossos planejamentos anuais de acordo com os pressupostos da BNCC (Brasil, 2017). Nesse caso ela estava sendo utilizada como currículo e não como Base Curricular, lembrando que, é atribuído aos sistemas de ensino e escolas “(...) incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (Brasil, 2017, p.19).

Entretanto, estando atuando em uma escola pública, posso afirmar que não é o que acontece na realidade, principalmente no contexto em que atuo, e em que não há um currículo municipal de educação. A partir dessa realidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental, especialmente nos primeiros e segundos anos, por falta de um currículo, a BNCC até conseguiu dar um norte para o trabalho, especialmente no sentido de auxiliar os professores em pensar quais unidades temáticas a serem desenvolvidas, no entanto, muitos objetivos propostos por ela, não dialogam com as competências e habilidades dos eixos temáticos sugeridos.

Já em relação à Educação Infantil, há outra realidade ainda mais complexa: não há nenhum documento para orientar o trabalho do profissional de Educação Física. Em relação à Educação Infantil, a BNCC (Brasil, 2017) trouxe elementos insuficientes para orientar o professor de Educação Física e reduz as orientações do trabalho pedagógico com as crianças da Educação Infantil ao campo de experiência “Corpo, Gesto e Movimento”.

Em relação ao campo de experiência “Corpo, Gesto e Movimento” e o direito de brincar, estes são os dois fatores que aproximam as crianças das características da Educação Física, e as colocam como componente curricular na Educação Infantil. Entretanto, me senti sozinho no

processo de ensino e aprendizagem, especialmente em relação à minha atuação profissional, pois não sabia se estava propondo algo que necessitasse desenvolver nesse período, ou se estava cometendo um erro ao avançar ou retroceder o processo desenvolvimento das crianças. Sem saber ao certo como proceder, o meu incômodo estava ligado à falta de um documento que orientasse minha ação educativa e, na falta dele, utilizei mais aspectos da BNCC nos anos iniciais do Ensino Fundamental para nortear o trabalho.

Ao ingressar no “Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional” (PROEF), interagir e ter contato com as disciplinas, comecei a refletir sobre minha prática docente, analisar, avaliar, reavaliar, construir, desconstruir e reconstruir toda a minha *práxis* pedagógica. Na disciplina “Problemáticas da Educação Física”, tive acesso os problemas que permeiam o componente curricular, bem como o que a academia está produzindo. Percebi, então, que uma das minhas problemáticas era a falta de um currículo, ou um documento curricular orientador que considerasse a Educação Física na Educação Infantil, seja ela de âmbito municipal, estadual ou federal, e que considerasse as especificidades da criança e a atuação pedagógica nessa etapa da Educação Básica pela ótica da Cultura Corporal de Movimento.

Outra problemática que eu não conseguia pensar em uma resolução era sobre como escutar e dar voz as crianças a partir da cultura que elas trazem consigo, assim como fazer delas participantes de todas as etapas do planejamento de uma aula de Educação Física. Havia muitas dúvidas sobre entender com que infância eu estava atuando, quais eram os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento que eu deveria elencar, qual cidadão formar, se o trabalho estava de acordo com os princípios e objetivos previstos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) corroborando com o previsto na Constituição (Brasil, 1988) e, ao mesmo tempo, pensar em dar voz a criança.

Uma Educação Física comprometida em formar um cidadão que possa colaborar com a melhora da sociedade, deve ser capaz de ouvir e fazer valer a voz do envolvidos nesse processo para avançar o vivenciar e o experimentar, além de contribuir para o participar e o protagonizar no processo educativo. Dessa forma, os conteúdos devem ser significativos no processo de ensino e aprendizagem. Quando conheci a Pedagogia da escuta, que já é utilizada como princípio da Educação Infantil no currículo do município de Jundiaí/SP, por exemplo, percebi o quanto é importante essa prática.

Segundo o documento “Currículo jundiaense de Educação Infantil” (Jundiaí, 2022), dar voz, perceber, considerar, e observar, são verbos que estão relacionados à escuta infantil pela busca de reconhecer a criança como ser capaz, pleno e dotado de subjetividades, ou seja, um legítimo ator social em que a criança é um sujeito de direitos e assim caminhar para a participação e protagonismo.

A Pedagogia da Escuta, baseada na proposta de Loris Malaguzzi (Rinaldi, 1999, p. 237) considera:

a pluralidade e a complexidade das crianças; apoia a diversidade ao valorizar as diferenças; propicia o máximo de experiências aos educandos por meio de práticas diversas; estimula várias formas de comunicação, como dança, desenho, texto, entre outros; promove o desenvolvimento da autonomia da criança; valoriza a liberdade de expressão de todos os envolvidos na aprendizagem; mantém a criança atuante em todo o processo; entende a afetividade como integrante essencial das relações; estabelece um elo entre o ambiente escolar e a família.

A escuta no processo educativo não é tarefa simples e são muitas as funções colocadas nas mãos dos professores, mas com pouco referencial, além de uma formação insuficiente, o que faz com que a escuta não aconteça. Mas, quando ela ocorre, o processo acaba tendo mais significado e se torna um facilitador do processo ensino aprendizagem.

Nessa busca em entender onde a Educação Física está situada na Educação Infantil encontrei algumas possibilidades na História Curricular da Educação Brasileira, mais especificamente nos “Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil” (RCNEI), não exatamente uma referência explícita à Educação Física, mas sim relacionada ao “corpo”, ao “movimento” e ao “brincar”:

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

Entendendo que a garantia da Educação Física na Educação Infantil é por meio do eixo temático da cultura corporal de movimento, jogos e brincadeiras, expressado pelo verbo brincar, acredito que essa ação (o brincar) se faz uma atividade vital das crianças pequenas. É por meio do brincar, da ação e da fala lúdica que a criança consegue desenvolver seu potencial, como descrito pelo documento curricular de Jundiaí:

A brincadeira se traduz como a forma essencial de a criança lidar com o mundo e estabelecer suas primeiras relações consigo e com o outro. Na brincadeira a criança toma decisões, expressa sentimentos, individualidade, constrói sua identidade, conhece a si e ao outro, usa o corpo, os sentidos e o movimento, soluciona problemas e desenvolve linguagens. A principal ação da criança é brincar. Importa salientar que a brincadeira enquanto eixo não se limita ao jogo de regra ou outra atividade proposta pelos educadores da infância. Em sua essência, a brincadeira é o que mobiliza o agir da criança e estimula o desenvolvimento da capacidade de criação de novos enredos e espaços (Jundiaí, 2022, p. 27).

Considero como “currículo” a definição compartilhada por Macedo (2013): trata-se de duas concepções de currículo: a primeira compreende o currículo como um documento no qual se expressam e se organizam os processos formativos; a segunda entende que o currículo se constrói e se movimenta na prática educativa em sua totalidade, assumindo características que o simples conhecimento e a leitura do documento não são suficientes para explicar. Na perspectiva freireana, esse documento configura-se como a política, a teoria e a prática do “que fazer” na educação, tanto no espaço escolar quanto nas ações desenvolvidas fora dele, orientando-se por uma abordagem crítico-superadora (Saul, 2008).

Assim, quando penso no trabalho da Educação Física na Educação Infantil, parto dos mesmos princípios de Sayão (1999) em que considerar a criança como ponto de partida implica conceber um currículo que valorize as diferentes linguagens e suas múltiplas formas de expressão, manifestadas pela oralidade, gestualidade, leitura, escrita e musicalidade. Essas formas expressivas, experienciadas e percebidas por meio do brincar, traduzem a integralidade do ser criança e, portanto, devem ser asseguradas na organização curricular.

É necessário também superar as representações que colocam a Educação Física como “passatempo”, “para aproximar as intenções pedagógicas (currículo prescrito) das ações realizadas (currículo praticado), abrindo caminho para construção de uma compreensão coletiva sobre o papel da Educação Física nas diferentes redes de ensino de Educação Infantil” (Mello *et al*, 2022, p. 444).

Produzir práticas que levem em consideração as especificidades da infância, do “ser criança” e que, ao mesmo tempo, permitam uma atuação pedagógica que potencialize o compartilhamento de saberes e fazeres entre os diferentes professores e a área de conhecimento, é o esperado para uma Educação Física no currículo que colabore com o desenvolvimento total do aluno.

Os objetos de conhecimentos com os quais a disciplina Educação Física trabalha dentro da cultura corporal de movimento, como esportes, jogos, danças, lutas e ginástica, são

atividades constantemente submetidas a “mini variações” de situações de aplicação, por isso a dificuldade de expô-las integralmente em forma de enunciados. Assim como Mello *et al* (2022, p.127) acredito que,

Tornar o jogo como principal referencial teórico-metodológico a ser trabalhado na Educação Física implica a construção de objetivos, conteúdos, metodologias, práticas avaliativas que possibilitem compreender as especificidades da criança e, ao mesmo tempo, articular saberes sem a fragmentação ou a disciplinarização do conhecimento, colocando radicalmente a Educação Infantil a serviço do desenvolvimento das crianças. Para tanto, é necessário assumir as necessidades e os interesses das crianças como eixo norteador das relações sociais. Ao brincar e jogar, as crianças vão se constituindo como sujeitos de sua experiência social, organizando suas ações e interações, elaborando planos e formas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

A partir desses pressupostos, esse estudo também se valeu da verificação dos currículos de Educação Infantil construídos por alguns municípios brasileiros para observar se havia uma orientação curricular municipal e/ou estadual ao professor de Educação Física, e em quais aspectos transcorriam o avanço também da proposta da BNCC. Nesse processo, foi encontrado o currículo das cidades de Jundiaí-SP, Florianópolis/SC, Vitória/ES.

A estrutura do Currículo de Jundiaí/SP (Jundiaí, 2022) é uma construção coletiva da rede municipal, traz em seu texto como princípios fundamentais os princípios éticos, políticos e estético, sendo eles:

Princípios éticos: valorização da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades; *Princípios políticos:* dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; *Princípios estéticos:* valorização da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Jundiaí, 2022, p.22).

O currículo jundiaense também traz como eixo estruturante as interações, as brincadeiras e a corporeidade. O *eixo estruturante* para o currículo diz respeito à forma como devem ser desenvolvidos os princípios éticos, estéticos e políticos, em consonância com a maneira peculiar como a criança apreende o mundo e se relaciona com ele; as *brincadeiras* entendem o brincar como ação principal da criança, o que move a ação da criança na sociedade; já a *corporeidade* é vista como uma forma de linguagem humana, sendo na infância o principal recurso de expressão e sua valorização corresponde à valorização da infância (Jundiaí, 2022).

O currículo jundiaense (Jundiaí, 2022), assim como a BNCC (Brasil, 2017) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019) traz a definição de “Campos de Experiências” que constituem situações e experiências concretas da vida cotidiana das crianças e dos seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (Brasil, 2017, p. 40), sendo eles: “*Eu, o outro e nós*”, “*Corpo, Gesto e Movimento*”, “*Escuta, fala, imaginação e pensamento*”, “*Traços, cores, sons e formas*” e “*Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações*”.

Dentro do Campo de Experiência “*Corpo Gesto e Movimento*” ocorrem os maiores indícios da necessidade e importância da Educação Física. Em nenhum momento o texto traz explicitamente esse componente curricular, porém dentro da justificativa do Campo de Experiência “*Corpo, Gesto e Movimento*”, o documento traz elementos da Educação Física que se apoiam na Cultura Corporal de Movimento, como jogos, brincadeiras, danças, e outras possibilidades de aumento do repertório motor como estratégias de práticas pedagógicas.

Outro currículo analisado foi o do município de Florianópolis/SC, que traz no seu bojo a brincadeira como eixo estruturante. Assim, de acordo com o documento (Florianópolis, 2022), a organização de um currículo que define a brincadeira como eixo estruturante e estruturador do trabalho na infância é aquele que organiza as ações a partir de Núcleos da Ação Pedagógica (Linguagens, Natureza e Relações Sociais e Culturais) e que contemplam as diferentes dimensões humanas, impulsionando uma educação integral (entendida como uma educação que considera a criança enquanto protagonista nas relações e concebe a formação do ser humano em todas as suas dimensões).

A rede municipal de Florianópolis/SC possui muitos documentos publicados que embasaram a construção do currículo analisado e cita os profissionais que trabalham na Educação Infantil. Dessa forma, consolidam sua prática na Pedagogia da Infância, respeitando as culturas das infâncias encontradas em diferentes contextos sociais e culturais.

O currículo florianopolitano traz todo um capítulo explicando sobre o que é a brincadeira dentro do currículo, compreendendo-a como atividade infantil que possibilita experimentar o mundo, ou seja, conhecer, compreender e agir sobre ele ou, dito de outra forma, a brincadeira se constitui possibilidade de experiência em que a criança constrói e amplia repertórios e conhecimentos (Florianópolis, 2022).

Assim, esse currículo está em conformidade com as ideias de Vigotski (2008), visto que a brincadeira se caracteriza como atividade principal da criança, ou seja, é aquela cujo

desenvolvimento guia as mais importantes mudanças nos processos psíquicos em cada estágio de seu desenvolvimento. E entende que a brincadeira pode, também, ser entendida como linguagem numa perspectiva de dialógica uma vez que, quando a criança brinca, comunica algo ao outro e se há comunicação, há linguagem (Savio, 2013).

A Educação Física em Florianópolis/SP se concentra dentro do “Núcleo de Ação Pedagógica Linguagem” mais especificamente na “Linguagem corporal e sonoras”, considerando a corporeidade é compreendida como a superação de uma visão do corpo restrita ao aspecto biológico, uma vez que se constitui ao longo da história de cada sujeito e vai além da noção de movimento entendida apenas como deslocamento. Nesse contexto, destaca-se o papel mediador das profissionais docentes, que precisam manter atenção constante às informações, gestos, movimentos, ritmos e conceitos que circulam na instituição por diferentes meios, a fim de promover a ampliação, diversificação e complexificação dos repertórios da Cultura Corporal de Movimento e das manifestações artístico-culturais das crianças. (Florianópolis, 2022).

A evolução dos estudos em relação à Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de Florianópolis tem reconhecido “a centralidade do corpo e do movimento humano como elementos-chave da prática pedagógica na Educação Física” (Florianópolis, 2016, p. 11). Assim, as Diretrizes Pedagógicas da Educação Infantil e da Educação Física se articulam por meio de práticas que promovem interações e brincadeiras que tematizam o grande acervo de práticas corporais. É importante ressaltar que o município de Florianópolis-SC possui um documento, “*A Educação Física na Educação Infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis - SC*” (Florianópolis, 2016), que detalha as práticas da Educação Física na Educação Infantil, construído por um coletivo de professores da rede municipal.

Já o município de Vitória/ES, traz no texto de suas “*Diretrizes Curriculares Educação Infantil*” (Vitória, 2020) as concepções de criança, de infâncias, de currículo e de aprendizagem ancoradas na perspectiva do direito da criança à Educação Infantil; o cuidar-educar-brincar-interagir como eixos indissociáveis, e traz também os princípios éticos, políticos e estéticos. Além da participação da criança, como pressupostos que estabelecem as bases legais, conceituais e metodológicas que definem experiências com os Temas Infantis de Vitória (TIVs) e não como Campos de Experiências (como exposto na BNCC).

As propostas pedagógicas produzidas nos Centros Municipais de Educação Infantil de Vitória dedicam-se a dar visibilidade aos eixos “*educar-cuidar-brincar-interagir*” na produção

de conhecimentos com as crianças a partir dos princípios éticos, políticos e estéticos. O currículo entende a criança como “*criança-corpo-em-movimento*” que inscreve e escreve textos, enuncia, provoca leituras e instaura outras formas de explorar e interpretar o mundo (Vitória, 2020).

A “*criança-corpo-em-movimento*” convoca à docência a uma dinâmica de trabalho que vence dicotomias como o “cuidar e educar”, por exemplo, e isso deve ser considerado potência nas relações e não limite. Independente da especialidade, cabe à docência pesquisar, criar, favorecer encontros em contextos materiais, temporais, espaciais e relacionais potentes para a produção de experiências corporais forjadas na expressividade e no diálogo com as múltiplas linguagens (Vitória, 2020).

A Educação Física se encontra dentro do “Temas Infantis” de Vitória como “Linguagens”, sendo mais específico no tópico *Expressão, Corpo, Movimento e Cultura*. Utilizam como conteúdos o acervo da Cultura Corporal de Movimento e em relação ao professor de Educação Física (sua presença e do componente curricular na educação) se faz legítima na Educação Infantil da rede municipal de Vitória/ES. Não configurada como uma disciplina curricular, mas entendida como uma contribuição específica, a Educação Física integra a dinâmica curricular da Educação Infantil como um todo, compondo a proposta pedagógica das instituições de ensino e contribuindo para a ampliação das experiências de aprendizagem por meio das diferentes linguagens. E é interessante perceber que há preocupação em relação aos conteúdos selecionados comunicarem com a educação fundamental.

É importante salientar que o Currículo de Vitória/ES deixa claro que a BNCC (Brasil, 2017) não constitui um currículo, embora seu objetivo seja orientá-lo, e é importante entender essa diferença. O documento vitoriense concorda com a concepção de Oliveira (2018), ao considerar que o currículo não se limita a um conjunto de prescrições, reconhece-se que ele abrange também os elementos que tornam sua efetivação possível, como os arranjos e a organização dos espaços, dos tempos e dos materiais, bem como, de modo especial, as relações que as crianças constroem no cotidiano, na produção de sentidos.

1.2 PROBLEMA DE PESQUISA/HIPÓTESE

Um das problemáticas atuais mais desafiadoras em muitos contextos da Educação Infantil é a falta de um currículo, ou um documento curricular orientador que considerasse a

Educação Física nessa etapa da Educação, seja ela de âmbito municipal, estadual ou federal, e que considere as especificidades da criança e a atuação pedagógica pela ótica da Cultura Corporal de Movimento.

Outra problemática está relacionada aos processos de escuta e de dar voz às crianças a partir da cultura que elas trazem consigo, ou seja, pelas culturas infantis, assim como fazer delas participantes de todas as etapas do planejamento de uma aula de Educação Física. Havia muitas dúvidas sobre entender com que infância eu estava atuando, quais eram os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento que eu deveria elencar, qual cidadão formar, se o trabalho estava de acordo com os princípios e objetivos previstos na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 (Brasil, 1996) corroborando com o previsto na Constituição (Brasil, 1988) e, ao mesmo tempo, pensar em dar voz a criança.

1.3 JUSTIFICATIVA

A pesquisa buscou discutir o fato de a Educação Infantil não estar inserida nos documentos legais curriculares da Educação Física (ou, quando ela está inserida nesses documentos, isso ocorre de forma bastante simplista), além de fomentar a temática já que existem poucos trabalhos, pesquisas e referências sobre a discussão curricular da Educação Física na Educação Infantil, em termos de pesquisas publicadas no catálogo de teses e dissertações da Capes, entre os anos de 2020 e 2025. Sendo assim, a proposta é realizar um diálogo entre os eixos temáticos e campos de experiências para fomentar a atuação do professor de Educação Física com crianças pequenas.

A intenção é que este estudo traga informações importantes ao dar voz as crianças sobre as temáticas estudadas buscando o reconhecimento sobre a importância das falas das crianças pequenas na elaboração dos Currículos de Educação Física na Educação Infantil. Além disso, esse trabalho pode auxiliar na produção de conteúdos científicos para a temática, buscando se tornar inspiração para pesquisas futuras, fortalecendo e mostrando novas possibilidades de atuação pedagógica na Educação Física na Educação Infantil.

1.4 OBJETIVOS

O objetivo geral deste estudo foi refletir sobre a quase ausência de um Currículo de Educação Física na Educação Infantil, seja ela na esfera federal (Base Nacional Comum Curricular/BNCC), na esfera estadual (Currículo Paulista) ou na esfera municipal.

Como objetivos específicos, esse estudo se propôs a: a) Discutir, à luz do referencial teórico e das documentações curriculares vigentes (BNCC e Currículo Paulista), o que é currículo da Educação Física na Educação Infantil; b) refletir sobre as especificidades da criança pequena partindo dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância; c) Dar voz às crianças sobre a proposta de trabalho que estão inseridas, possibilitando pensar em hipóteses que levem à construção de um currículo de Educação Física na Educação Infantil pela ótica da infância.

1.5 METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em uma escola pública situada no município de Martinópolis, região oeste do interior do estado de São Paulo. A escola *locus* é pública, oferece a modalidade da Educação Infantil (em tempo integral) e anos iniciais do Ensino Fundamental. A sala escolhida para essa pesquisa foi uma turma da Educação Infantil com crianças de 5 anos de idade, e possui aproximadamente 20 alunos matriculados.

Caracterizada como uma pesquisa do tipo Qualitativa, possui aspectos das Ciências Sociais e constitui uma abordagem interpretativa que se preocupa em entender os significados que as pessoas dão a certos fenômenos que ocorrem dentro de seus contextos sociais (Snape; Spencer 2003).

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa qualitativa caracteriza-se por um método de interpretação dinâmica e abrangente da realidade, uma vez que compreende que os fatos não podem ser analisados de forma dissociada dos contextos social, político, econômico, entre outros. Nesse tipo de investigação, o ambiente constitui a principal fonte de dados, e o pesquisador estabelece contato direto com o campo e com o objeto de estudo, o que exige um trabalho de campo mais intenso e aprofundado.

Ainda de acordo com Prodanov e Freitas (2013), os dados coletados nessas pesquisas são mostrados de forma descritiva, expondo o maior número possível de elementos existentes na realidade estudada. Trata-se, então, de uma pesquisa que se preocupa muito mais com o processo do que com o produto.

Em relação às técnicas para a coleta dos Dados, foram escolhidas aquelas que se adequam mais às crianças da Educação Infantil, sendo eles o Diário de Campo, a Observação Participante, o Desenho e a Intervenção.

Em relação ao Diário de Campo, Bogdan e Biklen (1994) o definem como um relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia, pensa no decurso da recolha e, ao mesmo tempo, refletindo sobre os dados coletados. Já para Angrosino (2007) essa técnica destaca a relevância do registro sistemático dos dados, de forma organizada e com o máximo de detalhamento possível, incluindo a descrição do cenário investigado, o número de participantes da pesquisa e suas características socioeconômicas, a sequência temporal dos acontecimentos, bem como os comportamentos, interações observadas e os registros de diálogos e demais interações verbais.

A estrutura metodológica da construção do Diário de Campo escolhida para essa pesquisa está orientada por Bogdan e Biklen (1994). Os autores observam que “A página em branco do diário deve apresentar um cabeçalho com data, nome de quem tomou as notas, horário que iniciou as anotações e horário em que terminou as anotações, local e especificação do número da nota (primeira, segunda, terceira)” (Bogdan; Blinkein, 1992, p. 152-166).

Após cada observação foram realizados apontamentos do que foi observado no Diário de Campo (primeiramente feitos em um caderno) para um documento de Word, complementando o que está escrito com as lembranças ocorridas. Tal procedimento atua como uma medida “para que a memória não comece a nos trair e a experiência não seja a lembrança da experiência (Diniz, 2017)”.

Essa pesquisa também adotou como técnica a observação participante, onde o observador não é apenas um espectador. O pesquisador se une a cultura estudada para registrar ações, interações ou eventos que ocorrem, permitindo não só que os fenômenos sejam estudados à medida que surgem, mas também oferecendo ao pesquisador a oportunidade de obter informações por meio da experiência dos fenômenos por si mesmos (Ritchie; Lewis, 2003).

Segundo Marconi e Lakatos (2010), o processo de adaptação do investigador ao contexto estudado em uma observação participante pode ocorrer de forma natural (quando o observador pertence à comunidade ou ao grupo investigado), ou artificial (quando o observador se integra ao grupo a fim de obter informações para a pesquisa). Na mesma direção, Minayo (2013) define a observação participante,

(...) como um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social com a finalidade de realizar uma investigação científica. O observador, no caso, fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de compreender o contexto da pesquisa. Por isso, o observador faz parte do contexto sob sua observação e, sem dúvida, modifica esse contexto, pois interfere nele, assim como é modificado pessoalmente (Minayo, 2013, p. 70).

Na referida pesquisa sou o professor e pesquisador da turma que participou desse estudo. Dessa forma, atuei nas ações das aulas, desde o planejamento até a execução das atividades e, ao mesmo tempo, fazendo o papel de observador das ações das crianças e participantes no estudo, *tornando-se também uma pesquisa intervenção*.

A compreensão de “*pesquisa intervenção*” neste estudo é a mesma adotada por Aguiar e Rocha (1997) que destacam que em pesquisas desta natureza, a relação entre pesquisador (a), participantes e fenômeno pesquisado transforma-se em um aspecto crucial da produção de conhecimento, uma vez que determina os próprios caminhos da pesquisa. Mais detalhes sobre o planejamento dessa intervenção serão mostrados no decorrer deste escopo.

Foram 16 encontros, com aulas de cinquenta e cinco minutos, organizadas da seguinte maneira: tempo para preenchimento de faltas e presenças na caderneta da sala, acompanhado de uma pergunta norteadora como, por exemplo, “*Do que você quer brincar?*” (ao ouvir o nome, a criança respondia à pergunta); tempo de acesso à quadra, ir aos banheiros e enquanto aguardam a turma chegar poderiam brincar livre; execução de atividades em roda, como alongamento e habilidades motoras, conhecimento do corpo, exemplo, a lateralidade, noção espacial, coordenação motora; tempo para a atividade principal; período roda de conversa; retorno à sala de aula.

As atividades principais foram realizadas com os conteúdos ou eixos temáticos da Educação Física que são, “Jogos e Brincadeiras”, “Ginástica Geral”, “Práticas lúdicas esportivas de esporte de marca (atletismo)”, e “Brincar Livre”, com temas escolhido pelas crianças. Aqui, o objetivo foi realizar um diálogo com os Campos de Experiência nesse período de transição da Educação Infantil para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já durante a roda de conversa, ocorreram com reflexões sobre como foi a atividade, o que sentiram, como podemos melhorar e o que mais gostamos do dia de aula.

Cada plano foi executado a cada 4 aulas com um eixo temático, sendo três encontros vivenciando a unidade temática e no quarto encontro as crianças desenharam o que mais teve mais significado a elas da intervenção vivenciada. Concomitantemente, o pesquisador escreveu

a narrativa do autor do desenho sobre sua obra, para auxiliar a coleta de dados, sincronicamente à utilização do Diário de Campo. No décimo sexto encontro as crianças desenharam dois desenhos, um sobre o que mais gostou da intervenção vivenciada e outro sobre o que mais gostou de todas as unidades temática utilizadas. As sequências didáticas utilizadas para as intervenções utilizaram a lógica apresentada a seguir:

Sequência 1: Jogos e Brincadeiras

OBJETIVOS
Habilidade BNCC (EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos. (EF01EF01B) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho. (EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas. (EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas. <i>Campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos:</i> (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientandose por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de prensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.
(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Duração: 4 AULAS
ATIVIDADES
Atividade 1: Preenchimento de documentos. Chamada da presenças dos alunos com uma pergunta norteadora: Qual jogo e brincadeira que mais gostam.
Materiais necessários para atividade 1: Sala de aula.
Atividade 2: Alongamento, Lateralidade, conhecimento sobre o corpo. Alongamento dos membros superiores e inferiores em roda.
Materiais necessários para atividade 2: Espaço adequado para praticar atividade.
Atividade 3: Pega-Pega Mágico Essa brincadeira envolve diferentes papéis, como fugitivos e o Mágico (pegador). Organização: O professor deverá definir entre um mágico e juntamente com as crianças decidiram quais os feitiços que a Mágico pode utilizar e os antídotos que os fugitivos podem utilizar para salvar quem for pego. Para o magia funcionar e para o aluno ser pego o mágico tem que pegar o aluno e dizer qual magia que ele se transformará. Os limites da brincadeira serão definidos pelas linhas de saída da quadra. As magias iniciais são: a Árvore e a Pedra. A Árvore o aluno pego deve ficar com os braços para o alto e pernas afastadas, o seu antídoto é passar por debaixo das pernas quem virou árvore. A pedra o aluno pego se abaixa ao chão com o joelho próximo a barriga e o antídoto é pular sobre ele. A tarefa do Mágico é de capturar os alunos fugitivos. Quando um aluno é pego ele deve ficar para na pose da magia. Os Demais que ainda estão salva devem salvar os que estão enfeitiçados. No segundo encontro será proposto para as crianças criarem um feitiço e um antídoto.
Materiais necessários para atividade 3: A quadra ou espaço seguro para as crianças correrem.

Atividade 4: Roda de conversa sobre o que gostaram, quais as impressões da aula.

AValiação:

No quarto encontro as crianças produziram um desenho sobre o que foi mais significativo nos encontros na perspectiva deles.

Sequência 2: Ginástica Geral

OBJETIVOS

Habilidades

(EF01EF07) Experimentar e fruir elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança.

(EF01EF08) Utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos.

(EF01EF10) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral.

Campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos:

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos.

(EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras.

(EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes.

(EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientandose por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas.

(EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações.

(EI01CG05) Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos.

(EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.

Duração: 4 aulas
ATIVIDADES
Atividade 1: Preenchimento de documentos. Chamada das presenças dos alunos com uma pergunta norteadora: Qual movimento ginástico que mais gostam?
Materiais necessários para atividade 1: Sala de aula
Atividade 2: Alongamento, Lateralidade, conhecimento sobre o corpo. Alongamento dos membros superiores e inferiores em roda.
Materiais necessários para atividade 2: Espaço adequado para praticar atividade.
Atividade 3: Cambalhota, Ponte, Parada de 2 apoio e estrela Ponte: Ensine a posição da ponte: deitados de costas, pernas flexionadas, flexionar os cotovelos e levar as mãos para cima ao lado das orelhas com a palma das mãos no chão e dedos voltados para os pés. Empurrar com as pernas e ao mesmo tempo com os braços para cima para tirar o corpo do chão. Ponte na parede e Ponte na bola de pilates. Cambalhota (frente): Para a cambalhota (frente) use colchões para a proteção; inicie auxiliando num primeiro momento a todos e posteriormente para aqueles que já conseguem sozinhos, sem o seu auxílio. Parada de Mãos: Parada de Mãos, você começa ficando em pé e levantando os braços bem esticados para cima. Depois, dobra o corpo para a frente e coloca as mãos no chão. O próximo passo é dar um pequeno salto, levantando os pés do chão e tentando equilibrar o corpo para cima. Cada criança fará o movimento com acompanhamento do professor, com atendimento individualizado.
Materiais necessários para atividade 3: colchonete, ou tatames.
Atividade 4: Roda de conversa sobre o que gostaram, quais as impressões da aula.
Materiais necessários para atividade 4: Espaço da Quadra
AValiação: No quarto encontro os estudantes produziram um desenho sobre o que foi mais significativo nos encontros na perspectiva deles.

Sequência 3: Jogo de Marca (Atletismo)

OBJETIVOS
Habilidades (EF01EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo. (EF01EF06) Identificar as normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, e discutir a importância das mesmas para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. (EF01EF14) Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, e práticas lúdicas esportivas que possibilitem o conhecimento do próprio corpo e das sensações corporais que ocorrem. <i>Campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos:</i> (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientandose por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. (EI01CG05) Utilizar os movimentos de apreensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Duração: 3 aulas
ATIVIDADES
Atividade 1: Preenchimento de documentos.

Chamada das presenças dos alunos com uma pergunta norteadora: Qual jogo de marca que mais gostam?
Materiais necessários para atividade 1: Sala de aula
Atividade 2: Alongamento, Lateralidade, conhecimento sobre o corpo. Alongamento dos membros superiores e inferiores em roda.
Materiais necessários para atividade 2: Espaço adequado para praticar atividade.
Atividade 3: Pega-pegas em círculo
Antes de iniciar essa atividade, existe uma outra dinâmica para separar a turma em equipes. Utilizo o jogo a “maré encheu”, que consiste em um jogo de roda e que possui um diálogo: – Maré encheu. – Xó – Maré vazou – Xó – Bateu numa pedra – Xó – Navio afundou. – Xó – Salvou a vida de ____ Em roda, de mãos dadas, uma pessoa inicia o diálogo, que é respondido por toda a roda. As crianças deverão se agrupar de acordo com o número determinado por quem inicia o diálogo. Após dividida as crianças, eles devem decidir quem é o número 1 a 4, dependendo do número de crianças em cada grupo formado. Depois desse momento, em roda e sentados os alunos devem prestar atenção no número que o professor vai dizer, exemplo, ao dizer o número dois todos os alunos com esse número devem levantar e correr tentando pegar o aluno que está correndo a sua frente e fugir do que está correndo atrás dele. Marca ponto o aluno que conseguir pegar alguém, o aluno que não é pego não marca ponto, se todos conseguirem voltar a seus lugares sem ser pego ninguém marca ponto.
Materiais necessários para atividade 3: : A quadra ou espaço seguro para as crianças correrem.
Atividade 4: Roda de conversa sobre o que gostaram, quais as impressões da aula.
AValiação: No quarto encontro os estudos produziram um desenho sobre o que foi mais significativo nos encontros na perspectiva deles.

Sequência 4: Brincar Livre

OBJETIVOS
<i>Campos de experiência: Corpo, gestos e movimentos:</i> (EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientandose por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros.
Duração: 4 aulas
ATIVIDADES
Chamada das presenças dos alunos com uma pergunta norteadora: Qual jogo de marca que mais gostam?
Atividade 1: Preenchimento de documentos.
Materiais necessários para atividade 1: Sala de aula
Atividade 2: Piquenique Para essa unidade, três atividades com materiais distintos foram elencadas. A primeira aula consistiu em oferecer as crianças, no espaço brincar, materiais que usualmente utilizado pelo professor de Educação física, bolas de vários tamanhos, bambolês e cordas, pequena e grande. Na segunda aula, no parque embaixo de uma mangueira, foi disponibilizado as crianças, pia, fogão, geladeira, brinquedos do tamanho das crianças, vassoura, rodo,

panelinhas, colherinhas, copinhos, garfinhos, pratinhos, terra e água, e a proposta foi a vivência na cozinha. Na terceira aula, no parque, foi oferecido as crianças, baldinhos, pazinhas, rastelos, terra e água, e a proposta foi construir algo.

Atividade 3: Roda de conversa sobre o que gostaram, quais as impressões da aula.

AVALIAÇÃO:

No quarto encontro os estudos produziram um desenho sobre o que foi mais significativo nos encontros na perspectiva deles.

A última técnica utilizada foi o Desenho, visto que essa é uma forma de comunicação das crianças, especialmente as pequenas, sendo considerada uma oportunidade de dar voz as crianças e de entender sua cultura infantil a partir da sua própria perspectiva. Sarmiento (2011) menciona que,

(...) o desenho infantil insere-se entre as mais importantes formas de expressão simbólica das crianças. Desde logo, porque o desenho precede a comunicação escrita (na verdade, precede mesmo a comunicação oral, dado que os bebês rabiscam antes ainda de articularem as primeiras palavras). Depois, porque o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que o inscreve, formas infantis de apreensão do mundo - no duplo sentido que esta expressão permite de “incorporação” pela criança da realidade externa e de “aprisionamento” do mundo pelo ato de inscrição - articuladas com as diferentes fases etárias e a diversidade cultural. Nesse sentido, o desenho infantil comunica, e fá-lo dado que as imagens são evocativas e referenciais de modo distinto e para além do que a linguagem verbal pode fazer (Sarmiento, 2011, p. 28-29).

No mesmo sentido, Leite (2008, p. 118) defende que é preciso ver as crianças como sujeitos sociais, quebrando a crença equivocada de que são passivos, que não têm nenhuma autonomia, bem como de que a infância é uma condição homogênea e igual para todos os indivíduos. Para ampliar essa possibilidade, a proposta é que o desenho venha acompanhado da fala do autor, com o professor atuando como escriba. Aqui, as crianças dizem e o professor/pesquisador escreve o que foi dito, para que se tenha a compreensão do que significa a produção realizada a partir da percepção das crianças.

Para Gobbi (2005), o desenho, articulado à oralidade, possibilita a obtenção de informações sobre a forma como as crianças percebem e interpretam a realidade em que estão inseridas. Pereira (2005) também ressalta a importância de acompanhar o processo de elaboração do desenho e de registrar as verbalizações das crianças ao longo de toda a atividade, de modo a possibilitar o uso do desenho infantil como material de análise para a compreensão do pensamento da criança.

A cada fim de intervenção foi solicitado às crianças que desenhassem o que mais gostaram daquele período de intervenção, em seguida elas explicaram seus desenhos. Concomitantemente, o pesquisador escreveu o significado do desenho e, assim, convém afirmar que os desenhos infantis articulados à oralidade foram formas privilegiadas de expressão das crianças para auxiliar a coleta de dados e, permeado a tudo, esse momento contou também com a utilização do diário de campo.

Essa pesquisa defende, assim como Gobbi (2002), que

(...) os desenhos produzidos pelas crianças se constituem como instrumentos de comunicação pelos quais o autor conquista a liberdade de expressar seu ponto de vista. Nesse sentido, os mesmos podem ser considerados como documentos que nos permitem saber mais acerca desses sujeitos, e não somente isso, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por eles vivida. Por fim, ao eleger o desenho como rico instrumento na pesquisa com crianças, coloca [...] os desenhos infantis em conjugação à oralidade como formas privilegiadas de expressão da criança (Gobbi, 2002, p.73).

1.6 DOS PRECEITOS ÉTICOS DESTA PESQUISA

O “Conselho Nacional de Ética e Pesquisa” - CONEP, por meio da Resolução nº 510/2016 (Brasil, 2016) que trata das pesquisas de natureza social, histórica e cultural menciona que, qualquer tipo de pesquisa envolvendo seres humanos, por mais simples que ela possa parecer, necessita ser apreciada e aprovada por um “Comitê de Ética e Pesquisa” - CEP da instituição em que a pesquisa e/ou pesquisador responsável mantém vínculo.

Essa pesquisa não adotou um percurso diferente e foi submetida ao CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP para sua apreciação e aprovação ética *antes* de iniciar o processo de coleta dos dados¹.

Isso se faz necessário, pois o CEP analisa a metodologia da pesquisa, verifica os procedimentos que serão utilizados (como roteiros de entrevistas, perguntas de questionários) entre outras informações relevantes de forma a garantir o sigilo e a proteção do participante da pesquisa (Brasil, 2016). Então, o passo-a-passo dos preceitos éticos dessa pesquisa ocorreu da seguinte forma:

¹ CAAE: 86454124.8.0000.5402; Número do Parecer: 7.538.529.

- ✓ Realização o pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação do município escolhido para a realização da pesquisa.
- ✓ Após autorização do responsável pela Educação pública do referido município, foi pedida autorização à diretora da unidade escolar escolhida para esse estudo.
- ✓ Submissão do projeto ao processo de aprovação pelo “Comitê de Ética em Pesquisa” - CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Somente após esses procedimentos foi iniciada a Coleta dos Dados *in locus*.
- ✓ Realização, em data previamente combinada com a direção da escola, um contato com os pais dos alunos participantes para explicar os objetivos da pesquisa, realizar a leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE, tirar dúvidas e disponibilizar outras informações relevantes.
- ✓ Com relação ao “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE: esclareceu-se nesse momento os itens relacionados aos riscos e benefícios, ao sigilo e confidencialidade de participação na pesquisa, à participação voluntária, à recusa ou desistência em consentir na participação da criança na pesquisa que pode ocorrer a qualquer momento (inclusive enquanto a pesquisa já estiver em andamento) e a importância em não assinar o TCLE se tivessem alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.
- ✓ Realização de contato com as crianças que participarão do estudo para explicar os objetivos da pesquisa, realizar a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, tirar dúvidas e disponibilizar outras informações relevantes.
- ✓ Com relação ao “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” - TALE: esclareceu-se nesse momento às crianças sobre a importância de eles concordarem em participar, de a participação ser voluntária, em poder recusar ou desistir em participar da pesquisa a qualquer momento (inclusive enquanto a pesquisa já estiver em andamento) e a importância em não assinar o TALE se tiver alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.
- ✓ Início da Coleta dos Dados segundo as técnicas escolhidas.
- ✓ Realização da análise interpretativa dos Dados coletados.

- ✓ Interpretação dos dados obtidos por meios das técnicas utilizadas à luz do referencial teórico estudado (triangulação dos dados).
- ✓ Escrita do relatório com as conclusões sobre o estudo.
- ✓ Aplicação da devolutiva da pesquisa à escola e aos participantes por meio do Recurso Educacional, exigido pela Instrução Normativa nº 10, de 30 de Abril de 2025 do PROEF.
- ✓ Publicação os resultados em congressos, simpósios, colóquios e submissão do trabalho para avaliação em periódico científico (fase em andamento).

Sobre o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE: esse documento oportunizou muitos esclarecimentos aos pais e responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa, como a descrição da natureza da pesquisa, os riscos e benefícios, o tipo de envolvimento do participante na pesquisa, a confidencialidade, entre outros itens importantes.

Foi um momento de esclarecimento aos pais e responsáveis, entre eles a questão de que não eram obrigados a autorizar a participação da criança na pesquisa. Além disso, foi mencionado que não haveria nenhum tipo de vantagem, discriminação ou represália por participar ou não da pesquisa, não influenciando o processo pedagógico, ou seja, no que diz respeito às Notas e Médias finais da disciplina.

Foi mencionado também que a participação seria voluntária, que não poderia trazer bônus ou ônus aos participantes, sendo possível que os pais ou responsáveis pudessem desistir de autorizar a participação da criança a qualquer momento e em qualquer etapa em que a pesquisa se encontrasse. Os pais ou responsáveis que autorizaram a participação receberam uma cópia do TCLE imediatamente após a assinatura do Termo.

1.7 RECURSO EDUCACIONAL

O recurso educacional desta pesquisa foi um e-book ilustrativo, *destacando especialmente as intervenções realizadas com as crianças na fase de coleta dos dados*, considerando possibilidades enquanto proposta para a elaboração de currículos que pensem em inserir a Educação Física na Educação Infantil de forma norteadora. O e-book foi projetado para fornecer informações e orientações de forma prática e acessíveis por meio de plataformas digitais, como sites, aplicativos ou documentos eletrônicos. Vale também destacar que o

formato E-book é um recurso ecologicamente correto, visto que ao evitar a impressão em papel, o material contribuirá para a redução do desperdício e preservação do meio ambiente.

Imagens e fotos advindos da coleta dos dados não foram utilizadas em seu aspecto original, mas sim transformadas pela Inteligência Artificial (IA) para que não comprometesse o princípio de confidencialidade dos participantes da pesquisa. O *prompt* usado para a criação das imagens buscou não identificar as crianças e a escola, e foram editadas de forma a considerar o princípio da segurança e sigilo. As imagens criadas estão devidamente identificadas e referenciadas como produção por meio de IA.

2 CURRÍCULO PARA AS INFÂNCIAS E A EDUCAÇÃO INFANTIL: QUAL O LUGAR DO BRINCAR?

2.1 DEFINIÇÃO DE CURRÍCULO ESCOLAR: ALGUMAS REFLEXÕES CONSIDERANDO SUA HISTORICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Com o intuito de compreender as concepções que fundamentam o currículo oficial brasileiro, esta seção se dedica a uma análise histórica de sua construção na educação formal, na Educação Física e na Educação Infantil. Serão percorridos diferentes períodos, investigando os documentos que neles se consolidaram, pois são esses registros que revelam as visões de educação e sociedade vigentes em cada época.

Assim como Nunes e Rubio (2008) que afirma ser o processo de escolarização orientado por meio do currículo, enfatizamos que o currículo não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social. O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo o que acontece na escolarização.

Etimologicamente, o termo “currículo” tem sua origem na palavra latina *scurrere*, que remete a um curso ou percurso a ser trilhado, conforme Goodson (1995). Desse modo, o currículo não apenas explicita os conteúdos a serem ensinados, mas também determina sua organização, refletindo uma concepção de currículo como prescrição.

O ato de refletir sobre o currículo nos leva a considerar diversos aspectos que, por sua vez, representam embates, tensões e dilemas nesse campo do conhecimento. Entre esses aspectos estão o projeto de nação, a formação humana, a concepção de homem e de sociedade, a diversidade social e linguística, a preparação para o mundo do trabalho, assim como uma inserção crítico-cidadã.

O currículo, perante seus significados e as significações, não está num papel de neutralidade, visto que se apresenta como “o conflito entre interesses de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos” (Maldonado *et al.*, 2017, p. 157). Dessa forma, tal documento influencia todos os agentes presentes na escola, bem como fora dela, auxiliando na construção identitária e na maneira de interação com o mundo (Arroyo, 2014; Neira; Souza-Junior, 2016).

Ao se construir, o currículo estabelece as bases para a prática pedagógica futura, demarcando as atribuições e o campo de atuação de todos os envolvidos no processo educacional. Ele determina a organização do tempo na escola, a integração entre as diversas áreas do saber, os conteúdos a serem abordados, as diretrizes didáticas, os procedimentos de avaliação e os valores intrínsecos à instituição. Desse modo, evidencia-se que o currículo não é um instrumento neutro, mas sim um espaço onde a cultura é expressa e imbricada (Veiga, 2004).

Para Mello (2014), o currículo representa o conjunto de conhecimentos que uma sociedade considera essencial para a aprendizagem dos alunos ao longo de sua trajetória escolar. Assim como a maioria dos temas educacionais, as escolhas curriculares são profundamente influenciadas por distintas concepções de mundo e de sociedade e, principalmente, por diferentes teorias sobre a natureza do conhecimento, sua produção, distribuição e seu papel no desenvolvimento humana.

Apesar da dificuldade conceitual, é fundamental entender que "a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado" (Silva, 2005, p. 14). Para Young (2007), o papel do currículo é a transmissão do conhecimento especializado, que é universal e objetivo, patrimônio da humanidade, a todos os alunos, especialmente os das camadas populares.

Já para Saviani (2003), currículo é a organização dos conjuntos de atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, ou seja, uma escola desempenhando a função que lhe é própria.

No currículo da Educação Física, o trato pedagógico envolve objetivações culturais diversas, como danças, lutas, jogos, brincadeiras, atividades circenses, modalidades esportivas, além de conhecimentos e cuidados sobre o corpo. Essa pluralidade de manifestações socioculturais levanta questões importantes: quais critérios usar para selecionar *o que, para quem, quando e como ensinar*? Que fatos, conceitos, procedimentos, valores e atitudes devem ser prioritários à especificidade da Educação Física? Como avaliar esses conhecimentos? E, na perspectiva curricular, o que é enfatizado ou omitido? (Canen, 2001).

São questões necessárias para reflexões iniciais referentes à conceituação de currículo e que podem nos dar pistas para o entendimento sobre como o currículo foi pensado para a Educação Infantil em nosso país e quais as principais influências fizeram com que ele tomasse a forma no qual conhecemos hoje.

Ao analisar o currículo sob uma perspectiva histórica, nosso percurso se concentrará em diferentes períodos para compreender a sociedade e os modelos curriculares propostos para a educação brasileira. É crucial reconhecer que essa narrativa é, em grande parte, eurocêntrica, iniciando-se com os primeiros registros após a invasão portuguesa em 1500. Contudo, é fundamental termos em mente que, antes da chegada dos portugueses, o território já era habitado por povos indígenas, com sociedades bem estruturadas e culturas ricas, que possuíam suas próprias redes de educação. Infelizmente, essa vasta gama de conhecimentos foi dizimada e perdida ao longo do tempo, assim como grande parte dessas populações originárias.

Podemos identificar uma concepção inaugural de currículo no Brasil na proposta educacional de Padre Manoel de Nóbrega. Seu principal objetivo era a formação de adeptos ao catolicismo e a matriz curricular era composta pela doutrina cristã, pelos bons costumes e pelas primeiras letras. O ensino da Língua Portuguesa configurou-se como a primeira necessidade educacional da Colônia, ao passo que o evangelizador se dedicava ao aprendizado da língua indígena. A doutrina cristã, por sua vez, era o cerne da catequese, ministrada diariamente por meio de aulas expositivas e de "exemplos vivos" que visavam traduzir lições de moral com base em fatos cotidianos (Tobias, 1986).

A proposta educacional de Nóbrega persistiu até 1570, ano de sua morte. No entanto, já em 1556, essa iniciativa começou a enfrentar sérias dificuldades e resistências, entrando em conflito direto com as orientações da Companhia de Jesus. A partir desse momento, teve início um segundo modelo curricular na Colônia: o currículo jesuíta. Este novo currículo possuía funções específicas: formar padres para a atividade missionária, capacitar quadros para a administração do empreendimento colonial e educar as classes dominantes (Tobias, 1986).

Os jesuítas concentraram sua atuação no ensino secundário e superior, estruturando currículos rigorosos e detalhados, com forte ênfase na formação literária, filosófica e teológica. A organização curricular baseava-se no ensino do ler, escrever e contar, associado à doutrina religiosa católica. A educação jesuítica dava especial destaque ao curso de humanidades, correspondente ao nível secundário, bem como aos cursos de artes e de teologia, vinculados ao ensino superior em Portugal, destinados a uma parcela restrita da população que, por não depender do trabalho material para sua subsistência, podia dedicar-se ao desenvolvimento intelectual por meio de uma formação humanista (Zotti, 2004).

No Brasil havia quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar (escola de ler, escrever e contar); o curso de humanidades (nível secundário); o curso de artes

(também chamado de ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia (nível superior) (Franca, 1984).

A expulsão dos jesuítas de Portugal e do Brasil em 1759 marcou uma transição significativa: a escola, antes a serviço da fé, foi substituída por uma instituição que atendia aos interesses do Estado. No Brasil, inicia as políticas pombalinas que visavam intensificar a produção para o comércio, o que exigia a libertação dos indígenas da influência dos padres e sua integração à economia como mão de obra, escrava ou não (Cunha, 1986). Apesar dessas novas demandas, um projeto de educação popular permaneceu inexistente na colônia, e o ensino continuou atrelado aos moldes europeus, voltado exclusivamente para a formação da elite colonial masculina.

Seu currículo visava o ensino secundário que passa a ser fragmentado e disperso em aulas avulsas, cada uma com um professor. O número de aulas alcançou alguma diversificação em matérias como retórica, hebraico, matemática, filosofia e teologia, tudo, porém, de forma muito precária. Não havia um currículo regular com objetivos claramente definidos (Cunha, 1986).

Segundo Mello (2014) com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, em 1808, Dom João VI instituiu, ao longo de doze anos, nove estabelecimentos de ensino superior, além da criação da Biblioteca e da Imprensa Reais, bem como de um jardim destinado aos estudos de botânica, um laboratório de química, um observatório e um museu. Já o Decreto Imperial de 15 de outubro de 1827 configurou-se como a primeira e única legislação voltada à instrução elementar no Brasil no período considerado, permanecendo em vigor até 1946.

Quanto ao currículo, essa legislação prescrevia os seguintes conteúdos: leitura, escrita, as quatro operações fundamentais da aritmética, frações, decimais, proporções, noções gerais de geometria, gramática da língua nacional, princípios de moral cristã e doutrina católica, além do ensino da Constituição do Império e da História do Brasil (Xavier, 1992). Vale salientar, que na educação das meninas a lei prevê que deve limitar-se na instrução da aritmética, ao ensino das quatro operações, excluindo-se a geometria. Em seu lugar, as mestras deveriam ensinar “prendas domésticas” que servem à economia doméstica.

Em 1855, o Imperador Pedro II aprovou o primeiro currículo nacional, que determinava as disciplinas para um nível elementar de quatro anos. Esse currículo incluía conteúdos como leitura, escrita, noções básicas de gramática e aritmética, pesos e medidas, além de história sagrada e educação moral. O Colégio Pedro II foi a primeira escola básica nacional, sua criação

data de 1837, oferecendo um curso de sete a oito anos para alunos que já dominavam as primeiras letras, por sua vez, estabeleceu um modelo de organização curricular que se tornou padrão para o ensino elementar (Marcílio, 2010).

Assim até 1920 o ensino primário ficou restrito ao ensino da leitura, escrita e cálculo, definido no decreto imperial de 1827. Nesse período ainda teve algumas reformas, entre elas, a Reforma de 1879 criada por Leôncio de Carvalho, através do Decreto nº 7.247 de 19 de abril de 1879, que estabelecia a total liberdade de ensino primário e secundário no município da corte, a obrigatoriedade do ensino para ambos os sexos dos 7 aos 14 anos, e retira a proibição da frequência de escravizados (Brasil, 1879). Além desses detalhes, o artigo quarto para as escolas primárias, já propostas no decreto de 1827, acrescentava o ensino, elementos de desenho linear, rudimentos de música com exercícios de solfejo, canto, Gymnastica (que teria, mais adiante, sua nomenclatura mudada para “Educação Física”) e costura simples (para as meninas) (Brasil, 1879). Esse decreto acabou não entrando em vigor devido à falta de aprovação do Poder Legislativo.

Outra Reforma que destaco e que atingiu o ensino primário foi a realizada por Benjamin Constant, através do Decreto nº 981 de 8 de novembro de 1890. A escola primária ficou dividida em duas categorias: 1º grau (7 a 13 anos) e 2º grau (13 a 15 anos). No seu currículo, ocorreram poucas mudanças em relação às reformas e decretos citados acima, e teve o incremento dos exercícios militares, trabalhos manuais (para os meninos), Trabalhos de agulha (para as meninas) e noções práticas de agronomia (Zotti, 2006).

Segundo Zotti (2006), o currículo proposto por Benjamin Constant buscou dar um sentido mais nacional aos estudos, especificando que a história e geografia deveriam dar prioridade aos estudos do Brasil. Nesse currículo o Ensino Religioso é retirado, entra o ensino cívico e moral e com a Constituição de 1891 e institui-se o ensino leigo nas escolas públicas. Diante dos obstáculos políticos e pedagógicos, a reforma proposta na prática foi amplamente descumprida. Para as elites, as ideias do reformador representavam uma ameaça à formação da juventude e aos valores da sociedade aristocrática rural. Consequentemente, o ensino primário manteve-se restrito à leitura, escrita e cálculo. Nas reformas subsequentes da Primeira República, esse nível de ensino permaneceu negligenciado, perpetuando-se a tradição elitista do Império, que priorizava o ensino secundário e superior.

No período 1930-1960, Zotti (2006) menciona três grandes reformas que acarretaram mudanças na organização curricular do ensino secundário: a Reforma Francisco Campos, que

dispõe sobre a organização do ensino secundário (decreto nº 19.890, de 18/04/1931); a Reforma Capanema, que reformulou alguns ramos do ensino, conforme a Lei Orgânica do Ensino Secundário (decreto-lei nº 4244, de 09/04/1942) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (lei nº 4024, de 20/12/1961).

De acordo com Cury (2018), o ano de 1930 foi marcado por três transformações relevantes no campo educacional: a (re)introdução do ensino religioso nas escolas oficiais em âmbito nacional, por meio do Decreto nº 19.941, de 1931; a oficialização dos estabelecimentos de ensino secundário, a partir da adoção do regimento e dos currículos do Colégio Dom Pedro II; e a criação do Conselho Nacional de Educação, instituído pelo Decreto nº 19.850, de 1931, ao qual competia a definição das diretrizes e bases gerais do ensino primário, secundário e superior.

Outro decreto importante é o de nº 8529, de 02/01/1946, que organizou o ensino primário, assinada por José Linhares após a deposição de Vargas, e inseria disciplinas válidas e obrigatórias para todo o território nacional no ensino primário elementar. Em seu sétimo artigo, discorre sobre o currículo do ensino primário que terá quadros de estudo e compreenderá as disciplinas de: “Leitura e linguagem oral e escrita; Iniciação a matemática; Geografia e história do Brasil; Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho; Desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico; Educação Física”. Ainda trazia divisões de gênero na sua grade curricular, onde as meninas aprenderiam noções doméstica de economia e de puericultura.

Em 1961 é promulgado a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 4.024/61. Prevista na Constituição de 1946, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional percorreu uma trajetória longa e marcada por dificuldades no Congresso Nacional, estendendo-se por quatorze anos. Essa legislação manteve a concepção curricular das Leis Orgânicas, fundamentada no conhecimento organizado em disciplinas. Conforme destaca Cury (2018), a Lei nº 4.024 não estabeleceu um currículo mínimo obrigatório para o ensino primário; entretanto, em seu artigo 25, definiu como finalidade desse nível de ensino o desenvolvimento do raciocínio e das capacidades de expressão da criança, bem como sua integração ao meio físico e social (Brasil, 1961).

Em relação às orientações curriculares, para o ensino primário, a LDB não contemplou nem mesmo as grandes linhas norteadoras da matriz curricular. De modo geral, praticamente não há mudanças em relação à Lei Orgânica de 1946, sendo adotadas no currículo, na maioria

dos estados e municípios, as seguintes disciplinas: Leitura e linguagem oral e escrita; Aritmética; Geografia e História do Brasil; Ciências; Desenho; Canto orfeônico e Educação Física (Werebe, 1970).

Outra inovação relevante do ordenamento legal instituído em 1961 foi a criação do Conselho Federal de Educação (CFE), que substituiu o Conselho Nacional de Educação, passando a ser responsável pela definição das disciplinas obrigatórias e pela organização do sistema em cada estado brasileiro. Conforme aponta Cury (2018), a principal mudança no ensino primário ocorreu com a reformulação introduzida pela Lei nº 5.692/71, que ampliou a duração dessa etapa para oito anos, exigência já prevista na Constituição de 1967. Sob a nova denominação de ensino de 1º grau, passaram a ser integrados, a partir de então, tanto o antigo ensino primário, com quatro anos de duração, quanto o primeiro ciclo do ensino médio, também com quatro anos, anteriormente denominado ginásio.

A Lei nº 5.692/71, responsável pela reforma do ensino de 1º e 2º graus, promoveu uma reestruturação significativa na organização educacional, embora sem alterar os objetivos gerais da Lei nº 4.024/61. A principal contribuição da Lei nº 5.692/71 foi a redefinição dos fins educacionais para esses níveis de ensino, estabelecendo como objetivo geral:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Brasil, 1971, S/P).

No que tange à organização curricular dos ensinos de 1º e 2º graus, a lei estabelecia, em seu Artigo 4º, que os currículos deveriam possuir um núcleo comum, de caráter obrigatório em âmbito nacional, complementado por uma parte diversificada. Essa última seção seria desenvolvida para contemplar as peculiaridades locais, conforme as necessidades e possibilidades concretas de cada região. A legislação referente às regulamentações curriculares das séries iniciais (padrão que se estende aos outros níveis) demonstra uma clara harmonia entre os propósitos educacionais e as ambições de desenvolvimento econômico. O ideal de "Brasil potência", promovido durante o regime militar, encontra sua expressão nessa legislação, que adota os princípios da Teoria do Capital Humano. O objetivo central era moldar o cidadão daquele tempo: um indivíduo obediente e pacífico; cumpridor de seus deveres e, por consequência, merecedor de seus direitos; nacionalista e patriota; além de um trabalhador

exemplar e submisso às demandas do capital. Tudo isso deveria ser inculcado desde as etapas iniciais da vida escolar (Cury, 2018).

Ao realizar um recorte histórico sobre a Educação Infantil, observa-se que, por muitos séculos, a educação das crianças esteve sob a responsabilidade exclusiva da família. No Brasil, a trajetória da Educação Infantil revela que essa etapa permaneceu, por um longo período, à margem das políticas públicas e das normativas legais, sendo marcada predominantemente por um caráter assistencialista. Nesse contexto, as ações eram desenvolvidas por profissionais sem formação específica, com foco prioritário nos cuidados básicos da criança, como higiene e alimentação, sobretudo na ausência da família.

A preocupação com a Educação da criança pequena no Brasil começou em meados do século XVIII e ao longo do século XIX. Essa preocupação se dá no sentido de preparação dessa criança para o mundo adulto, lembrando que a criança alvo dessa preocupação são os filhos das elites, onde era esperado que estes ocupassem os postos de comando do território. Aos filhos das camadas mais pobres bastava aprender saber o básico para adentrar na economia como mão de obra. O Estado estava preocupado em priorizar a formação da elite, para que essa continuasse a manter a se manter no poder.

No final do século XIX, conforme aponta Kuhlmann Júnior (1998), surgiram as primeiras iniciativas de instituições pré-escolares voltadas às crianças das camadas populares, com destaque para a inauguração, em 1899, da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro. Essa instituição é considerada a primeira creche brasileira destinada aos filhos de operários de que se tem registro (Souza, 2007). Nesse período, a educação de caráter assistencialista sustentava uma pedagogia voltada à submissão, cujo objetivo era preparar as populações mais pobres para a aceitação da exploração social. Nessa lógica, o Estado não assumia diretamente a gestão dessas instituições, limitando-se ao repasse de recursos às entidades responsáveis.

Para as elites, o setor privado da educação pré-escolar teve sua consolidação nos jardins-de infância de orientação froebeliana -, que já tinham seus principais expoentes no Colégio Menezes Vieira no Rio de Janeiro, desde 1875, e na Escola Americana em São Paulo, desde 1877 (Souza, 2007).

De acordo com Kuhlmann Júnior (1998), o jardim de infância idealizado por Froebel era compreendido como a instituição educativa por excelência, enquanto a creche e as escolas maternas, assim como outras instituições com características semelhantes às *salles d'asile*

francesas, eram consideradas de caráter assistencial, não promovendo uma educação voltada à emancipação, mas à subordinação.

No final da década de 1920 e início dos anos 1930, intensificaram-se as reivindicações dos operários por melhores condições de trabalho, ao passo que as mulheres trabalhadoras passaram a demandar espaços adequados para deixar seus filhos durante a jornada laboral. Nesse contexto, um marco importante foi a inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado, no Rio de Janeiro, reconhecida como a primeira creche brasileira destinada aos filhos de operários. Desde a década de 1930, já havia instituições públicas voltadas à proteção da criança; contudo, foi a partir da década de 1940 que as ações governamentais nas áreas da saúde, previdência e assistência social passaram a se efetivar de maneira mais consistente (Khulmann Júnior, 1998).

Conforme aponta Oliveira (2005), as creches eram concebidas como instituições voltadas à área da saúde, organizadas a partir de rotinas de triagem, lactários, equipes de enfermagem e forte preocupação com a higiene dos espaços físicos. A partir da década de 1950, a maioria das creches existentes fora do âmbito industrial passou a ser mantida por entidades filantrópicas, de caráter laico ou religioso, com a finalidade de atender às necessidades decorrentes da pobreza. Nessas instituições, as prioridades concentravam-se na alimentação, nos cuidados de higiene e na segurança física das crianças, enquanto as ações voltadas ao desenvolvimento intelectual e afetivo eram pouco valorizadas, o que evidencia, mais uma vez, a secundarização do componente pedagógico.

Nesse período, foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/61 (Brasil, 1961), que, pela primeira vez, incluiu os jardins de infância no sistema educacional. Em 1972, apesar do expressivo número de crianças matriculadas nas pré-escolas em todo o país, a Educação Infantil ainda era marcada pelo descaso enquanto política educacional. O principal debate concentrava-se na definição de sua finalidade: se a educação destinada às crianças de zero a seis anos deveria manter um caráter assistencialista ou assumir uma perspectiva pedagógica e educativa, ainda que muitas instituições já apresentassem práticas com características educacionais (Kuhlmann Júnior, 2001).

O Movimento de Luta por Creches, influenciado pelo feminismo, passou a apresentar suas reivindicações aos poderes públicos no âmbito da luta por direitos sociais e cidadania, ressignificando a creche enquanto instituição. No início da década de 1980, a educação pré-escolar foi oficialmente reconhecida como política governamental por meio do III Plano

Setorial de Educação, Cultura e Desporto. Nesse contexto, intensificaram-se os questionamentos acerca da função compensatória da pré-escola e iniciou-se a construção de uma nova identidade para as creches, pautada no direito da criança e da mãe a um atendimento de qualidade, compreendido como um serviço público socialmente desejável (Kuhlmann Júnior, 2001).

A Constituição de 1988 decretou novas definições legais para a educação infantil: creches e pré-escolas passaram a desempenhar funções básicas de educar e cuidar de forma complementar a ação da família. A carta magna trouxe também a preocupação com a criança na condição de cidadão de direitos, e não se ateve somente às questões relacionadas ao desamparo da infância, marcando o surgimento de um novo paradigma sobre a infância, em que a criança passa a ser sujeito de direitos e não apenas objeto de tutela como era na legislação anterior.

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil passou a ser reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, reconhecimento este consolidado com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996). Essa legislação estabelece como objetivo central da Educação Infantil a promoção do desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, emocional, intelectual e social. Em consonância com os princípios da nova Constituição, a LDB fortaleceu a Educação Infantil no âmbito das políticas educacionais nacionais.

Com a LDBEN nº 9.394/96, a Educação Infantil teve seu sentido ressignificado, passando a ser responsabilidade dos municípios e integrando o Sistema Nacional de Ensino. Reconhecida como a primeira etapa da Educação Básica, essa modalidade passou a ter como finalidade o desenvolvimento integral das crianças de zero a seis anos, sendo caracterizada como um nível de ensino que demanda profissionais com formação em nível de licenciatura, ou seja, professores.

Entretanto, a ideia de uma mudança imediata e radical na realidade da Educação Infantil é problematizada por Kuhlmann Júnior (2001), ao afirmar que é nesse contexto que a educação passa a ser concebida em oposição à assistência. Ao observar o cotidiano das creches, nota-se que muitas delas funcionavam e, em alguns casos, ainda funcionam como meros espaços de guarda ou depósito de crianças.

Atualmente, a Educação Infantil no Brasil encontra respaldo na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Brasil, 1990) e na LDBEN

nº 9.394/96 (Brasil, 1996), sendo reconhecida como um direito fundamental de todas as crianças. Além da previsão constitucional, o ECA, instituído pela Lei nº 8.069/1990, estabelece, em seu artigo primeiro, o princípio da proteção integral à criança e ao adolescente. Dessa forma, o atendimento na Educação Infantil diferencia-se das demais etapas educacionais, devendo priorizar a criança como sujeito de direitos em desenvolvimento.

Com o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, ocorreram mudanças significativas que impactaram toda a organização da educação nacional. Todavia, conforme analisa Cury (2018), embora novos dispositivos tenham sido incorporados à Constituição Federal, como a gratuidade do ensino, a gestão democrática, o direito público subjetivo e a municipalização, essas orientações foram reafirmadas sem menção explícita à existência de um Conselho Nacional ou Federal de Educação. Nesse contexto, iniciou-se o debate em torno de uma nova LDBEN, cujo primeiro anteprojeto foi apresentado ainda em 1988 e que resultou, oito anos depois, na promulgação da Lei nº 9.394/96.

O novo ordenamento legal promove um deslocamento do eixo da educação escolar e de seu currículo, passando do foco no ensino para a ênfase na aprendizagem. Esta, por sua vez, manifesta-se no desenvolvimento de competências e habilidades que se alinham significativamente às características da literatura sobre as competências para o século XXI. Entre elas, a legislação destaca: a capacidade de aprender para adquirir conhecimentos; a compreensão do ambiente físico e social; a autonomia intelectual; o pensamento crítico; a compreensão do significado das ciências, das letras e das artes; e a relação entre teoria e prática (Cury, 2018).

No seu artigo 10 traz que a União, estados e municípios deve estabelecer, em colaboração, competências, e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio que nortearão os currículos e os conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum. Com a Lei n. 9131/95 é (re)criado o Conselho Nacional de Educação, que busca assegurar a participação da sociedade para o aperfeiçoamento da educação nacional.

O artigo 22 da Lei nº 9.394/96 estabelece que a Educação Básica tem como finalidade o desenvolvimento do educando, garantindo-lhe uma formação comum indispensável ao exercício da cidadania, bem como os meios necessários para sua inserção no trabalho e para a continuidade dos estudos. Em razão do contexto político-institucional vigente, a Lei nº 9.131/95 atribuiu ao Conselho Nacional de Educação (CNE) a responsabilidade pela definição das diretrizes curriculares da Educação Básica.

Posteriormente, em 1996, a LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996) instituiu um modelo curricular orientado por competências, a ser construído a partir de uma base nacional comum, mediante um processo de elaboração colaborativa entre as diferentes esferas de governo, sob a coordenação do Ministério da Educação (MEC). Nesse cenário, o CNE passou a se dedicar à formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), concebendo-as como referenciais de valores e princípios, e não como prescrições para currículos específicos.

Segundo Mello (2014), paralelamente às ações do Legislativo, o Poder Executivo Federal apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (Brasil, 1997) como documentos de orientação e apoio às unidades federadas. Embora sua elaboração tenha contado com a participação de universidades e de setores técnicos da educação, a articulação com outras esferas governamentais, órgãos normativos e organizações da sociedade civil não se configurou como um processo efetivamente coordenado pelo MEC.

A trajetória das políticas curriculares brasileiras ganhou novo impulso no final de 2009, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs para a Educação Infantil por meio da Resolução nº 5, de 17 de dezembro (Brasil, 2009). Em um movimento sequencial, o ano de 2010 marcou a criação de normas até então inexistentes: as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica pela Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010 (Brasil, 2010) e, no final do mesmo ano, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental de nove anos pela Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (Brasil, 2010). Essas novas diretrizes foram elaboradas dentro da conjuntura contemporânea das políticas curriculares do Ministério da Educação (MEC).

Dando continuidade a essa linha de ação, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, em sua meta 2 (item 2.2), sinalizou a necessidade de organizar uma Base Nacional Curricular Comum (BNCC). A primeira versão desse documento, apresentada em 2015, não evidenciava explicitamente um foco na pedagogia das competências, ao contrário, delineava um currículo pautado em conhecimentos pragmáticos, exemplificado na Educação Infantil pela organização em campos de experiência.

Entretanto, nas versões finais da Base Nacional Comum Curricular, aprovadas em 22 de dezembro de 2017 para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e ao final de 2018 para o Ensino Médio, a BNCC passou a ser integralmente estruturada a partir de competências e habilidades, incorporando também direitos e objetivos de aprendizagem. Trata-se de um projeto gestado ao longo de mais de três décadas, considerando sua previsão inicial na Constituição

Federal de 1988. Conforme analisa Cury (2018), a BNCC expressa o ideal iluminista de universalização dos direitos relacionados ao acesso ao conhecimento historicamente acumulado e à garantia da qualidade da educação, a ser alcançada por meio de uma distribuição igualitária e isonômica desses saberes. Embora o documento se proponha a orientar a elaboração e a adequação dos currículos das diferentes redes de ensino do país, é importante destacar que a BNCC não se configura como currículo, ainda que frequentemente seja compreendida dessa forma.

Em um país marcado por grande extensão territorial e intensa diversidade cultural, torna-se complexo definir o que pode ser considerado uma base comum em uma sociedade plural e multicultural. Nesse sentido, Cury (2018) problematiza essa concepção ao afirmar que o projeto busca tornar obrigatória a transmissão de um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que não se constitui, de fato, nem como comum nem como verdadeiramente nacional.

Para Malanchen e Santos (2020) na nova versão da BNCC o discurso multicultural foi substituído pela racionalidade técnica e instrumental, portanto mais alinhado aos interesses de grupos empresariais que, direcionaram essa versão final. De acordo com Macedo (2014) os sites dos principais agentes públicos que dinamizaram o debate até então, indicam praticamente os mesmos “parceiros”, sendo elas instituições financeiras e empresas como o Itaú/Unibanco, Bradesco, Santander, Gerda, Natura, Volkswagen, entre outras, além da Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, os movimentos “Todos pela Educação” e “Amigos da Escola”. Destaca-se também que a Fundação Lemann ganhou um espaço como a principal parceira do setor privado na discussão da BNCC e foi a responsável por liderar todo esse processo.

Não vejo uma boa intenção dessas instituições em desenvolver uma educação de qualidade para toda população, especialmente as crianças da Educação Infantil, uma vez que seus interesses parecem direcionados à formação de mão de obra de baixo custo. Outro aspecto relevante a ser destacado refere-se ao fato de que, nessa última versão, os especialistas da área da Educação, bem como a sociedade civil, não foram devidamente consultados. Para Cury (2018), o texto aprovado apresenta uma seleção de direitos de aprendizagem marcada pelo eurocentrismo, pela antecipação do processo de alfabetização na Educação Infantil como mecanismo de responsabilização, além de intensificar a pressão sobre as escolas públicas e os professores, reforçando uma concepção de educação mercadológica e acrítica.

2.2 CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: UM POUCO DO QUE A HISTÓRIA NOS CONTA

A partir daqui será feito um resgate histórico sobre qual o caminho que percorreu a Educação Física escolar na educação brasileira e, conseqüentemente, seu lugar de representação nos currículos construídos. Tomaremos como ponto de partida o Brasil do Século XX, em que a Educação Física teve sua primeira denominação como *gymnástica*, estando sua prática restrita às escolas do Rio de Janeiro (capital da República) e às Escolas Militares. Inicialmente, influenciado pelo pensamento liberal das elites brasileiras e numa perspectiva denominada Higienista, o currículo ginástico pautava-se na aquisição de hábitos de higiene e saúde, valorizando o desenvolvimento físico e moral (Nunes; Rubio, 2008).

Nesse período a prática da atividade física deveria ser normatizada de modo a não se confundir com os exercícios associados ao esforço laboral. No caso das mulheres, entendia-se que a ginástica, quando aplicada de forma adequada e na medida correta, constituía o meio mais eficaz para realçar a beleza, a graciosidade e as qualidades atribuídas ao ideal de uma boa mãe (Soares, 2002).

Sob forte influência militar, a Educação Física passou a adotar, por meio de decreto em 1921, o Método do Exército Francês no âmbito da rede escolar. Tal medida tinha como finalidade a formação do caráter, o respeito à hierarquia e o fortalecimento físico dos praticantes, promovendo o adestramento e a preparação do corpo para o trabalho, para a reprodução considerada saudável e, conseqüentemente, para o desenvolvimento econômico da nação (Betti, 1991).

Na legislação brasileira, a primeira vez que em que a Educação Física escolar é referenciada data da Constituição Federal de 1937, colocando-a como prática educativa obrigatória, mas não como componente curricular. Na década de 1930, o Brasil passa por um processo de industrialização, urbanização e estabelecimento do Estado Novo, além de ser um período entre as guerras mundiais, um momento tenso na história, onde as nações estavam preocupadas em fortalecer suas forças armadas. Este contexto histórico fortalece a necessidade de formação de trabalhadores com mais capacidade produtiva, portanto se faz necessária uma melhor saúde física e preparados para defender a nação, assim a Educação Física apresenta traços higienistas e militares na gênese de trabalho (Castellani Filho, 2004).

Castellani Filho (2004), ao analisar a Constituição Brasileira de 1937, destaca que a Educação Física tinha como finalidade central a promoção da disciplina, da moral e do adestramento físico, visando preparar o aluno para o cumprimento de seus deveres em relação à economia e à defesa da nação.

A partir do Decreto-Lei nº 2.072, de 8 de março de 1940, a obrigatoriedade da Educação Física Escolar passou a ser regulamentada, tendo como fundamentos a educação cívica, moral e física. O artigo 4º desse decreto estabelecia que a Educação Física deveria “ser ministrada de acordo com as condições de cada sexo, por meio da ginástica e dos desportos”, com o objetivo não apenas de fortalecer a saúde de crianças e jovens, mas também de conferir ao corpo solidez, agilidade e harmonia. Sustentada por uma base higiênica, essa concepção tinha como propósito final a formação de corpos mais fortes e aptos para o trabalho.

Castellani Filho (1994) afirma ainda que, nesse contexto, a Educação Física apresentava delimitações fortemente influenciadas pelos militares e pelos médicos, os quais “autoproclamavam-se a mais competente das categorias profissionais para redefinir os padrões de conduta física, moral e intelectual da nova família brasileira” (Castellani Filho, 1994, p. 39).

Conforme já mencionado, em 1961 foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024/1961, que, no âmbito da Educação Física, estabeleceu em seu artigo 22 a obrigatoriedade de sua prática nos cursos primário e médio até os 18 anos de idade. Nesse período, intensificou-se o processo de esportivização da Educação Física escolar, evidenciado pela adoção do Método Desportivo Generalizado, que buscava incorporar o esporte às práticas pedagógicas. A proposta de ensino passou a valorizar o rendimento e os melhores resultados, entendidos como fruto do esforço, do empenho e da dedicação dos alunos. Assim, o esporte consolidou-se no contexto escolar como expressão de cultura e de educação (Bracht, 1992).

Em 1966, o governo emite um Decreto Lei nº 58.130/1966 no período da Ditadura Civil-Militar que regulamentava o art. 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O Decreto Lei, diz que:

Art. 1º A Educação Física, prática educativa tornada obrigatória pelo art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases, para os alunos dos cursos primários e médio até a idade de 18 anos, tem por objetivo aproveitar e dirigir as forças do indivíduo - físicas, morais, intelectuais e sociais - de maneira a utilizá-las na sua totalidade, e neutralizar, na medida do possível, as condições negativas do educando e do meio” (Brasil, 1966).

A Educação Física escolar é tratada como uma mera prática, com objetivos de preparar o corpo desses jovens, conforme o inciso § 2º “Cada estabelecimento fará constar de seu regimento a prática semanal de atividades físico-desportivas, fixando o número mínimo de sessões (...)” (Brasil 1966). O decreto traz qual o método que deveria ser utilizado, evidenciado no artigo 7º, “A Divisão de Educação Física incentivará ao máximo, pelos meios a seu alcance, e mediante sugestões inovadoras e adequadas, a prática ginástico-desportiva e recreativa, escolar e extra-escolar (...)” (Brasil, 1966).

Nesse período a Educação Física, passa a sofrer influências da tendência tecnicista, visto como uma maneira de se formar mão de obra qualificada e obediente ao sistema. Segundo Nunes e Rubio (2008) aqui a Educação Física serviu de base para a formação de atletas, promovendo o ideal simbólico de uma nação composta por identidades lutadoras e vencedoras, assim, a Educação Física atendia às intenções do Estado (ditadura militar) que desenvolvia uma ideia de tecnização e neutralidade da educação.

A Lei nº 5.692 de 1971 (Brasil, 1971), novamente vem para reproduz as ideias do governo vigente, utilizando da Educação Física em seu caráter instrumental, considerada uma atividade prática, voltada ao desempenho técnico e físico do aluno. Este é um período em que o Brasil passa por um duro regime ditatorial, e sendo a Educação Física uma prática física de grande poder disciplinador, os militares no governo investem na educação física, como um instrumento para reforçar as questões nacionalistas, de segurança nacional, tanto na formação de jovens fortes e saudáveis, usados no exército.

Ainda em 1971, o decreto de Lei nº 69.450/1971, que segundo Martins e Silvaneir (2012), traz como novidade a ampliação da obrigatoriedade da disciplina Educação Física a todos os níveis de escolarização. No artigo segundo do decreto trata sobre a obrigatoriedade a todos os níveis de escolarização: “Art. 2º. A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino” (Brasil, 1971). Sua redação também orienta como deve ser o currículo de Educação Física nos diferentes níveis de ensino, em relação a conteúdos e objetivos, aqui vamos nos atentar na educação primária, que deverá seguir o caráter recreativo conforme descrito abaixo no artigo 3º parágrafo I:

I - No ensino primário, por atividades físicas de caráter recreativo, de preferência as que favoreçam a consolidação de hábitos higiênicos, o desenvolvimento corporal e mental harmônico, a melhoria da aptidão física, o despertar do espírito comunitário

da criatividade, do sendo moral e cívico, além de outras que concorram para completar a formação integral da personalidade (Brasil, 1971).

Mesmo com leis e decretos citados anteriormente, a Educação Física ainda não possuía em seu cerne um caráter pedagógico, mantendo como seu principal objetivo o preparo do corpo para o trabalho, sendo este abordado na perspectiva biológica. Segundo Martins e Silva (2012), outro ponto de destaque é que a disciplina escolar Educação Física continuava sendo apenas um componente extracurricular, sem compromisso formativo, uma disciplina acrítica e de práticas corporais.

Na década de 1980, a Educação Física entra em uma crise de identidade na área. Diversas críticas aos modelos tecnicista, higienista e tradicional foram elaboradas e surgiram novas abordagens, ampliando o debate acerca das novas tendências da Educação Física que buscava a construção de um referencial teórico próprio para a área. Segundo Nunes e Rubio (2008), a Educação física se aproxima das Ciências Humanas, seu campo teórico ganha corpo com a aproximação das análises críticas a respeito da função social da educação e, particularmente, da Educação Física, agora escolar. A Educação Física insere-se e absorve as discussões pedagógicas em busca de transformações da sociedade.

Nesse momento, a Educação Física se viu diante das teorias críticas de currículo. Essas teorias visam para Nunes e Rubio (2008) que pela tematização e seleção das práticas da cultura corporal (danças, esportes, lutas, ginásticas, jogos e brincadeiras), adequadas às possibilidades dos alunos e da relevância social dos conteúdos, o currículo crítico refuta a ideia de que exista um conhecimento dominante e inquestionável a ser trabalhado na escola, cabendo aos professores adequar e hierarquizar o melhor percurso para desenvolvê-lo e atingi-lo. Na perspectiva crítica a escolha dos conteúdos também deve ser submetida a um constante questionamento para o seu redirecionamento. Abre-se espaço para a participação do aluno no processo educativo e, não obstante, sua participação política.

Com a promulgação da LDBEN nº 9.394/96, a Educação Física Escolar passou a assumir um caráter pedagógico, sendo reconhecida como componente curricular da Educação Básica e integrada à proposta pedagógica de todas as escolas do território nacional, conforme estabelece o artigo 26, §3º: “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica, ajustando-se as faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (Brasil, 1996).

Em termos legislativos, a LDBEN 9394/96, em seu artigo 26 (cuja redação foi modificada dada pela Lei 12.796 de 2013), traz que os currículos da Educação Básica “devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos”.

O parágrafo 3º coloca a Educação Física como “componente curricular obrigatório da educação básica” e no artigo 4º, inciso I, da mesma LDB, é comentado que a Educação Básica deve ser obrigatória dos 4 aos 17 anos, compreende-se que a Educação Física deve estar presente na Educação Infantil (Brasil, 1996).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), fundamentados no ideário moderno, definem como finalidades centrais da educação brasileira a formação para o exercício da cidadania, a preparação para o mundo do trabalho e a garantia de condições para a continuidade dos estudos. Orientado pelos princípios da inclusão, da liberdade de pensamento e do respeito às diferenças, o sistema educacional deve materializar-se por meio de programas e currículos nos quais as intenções educativas se expressem em formas e conteúdos devidamente estruturados.

Prietto e Sousa (2020, p. 8) mencionam que: “os PCNs consolidaram a cultura corporal de movimento como objeto de estudo central da disciplina de Educação Física no ensino fundamental, apontando para um avanço na área, buscando uma Educação Física inclusiva, crítica e preocupada com a formação”. Nessa perspectiva, o componente curricular passa a ser compreendido como parte constitutiva da área de Linguagens, conforme indicado na Base Nacional Comum Curricular (Oliveira et al., 2021).

No ensino fundamental, apesar da presença da BNCC (Brasil, 2017) e o apontamento do componente curricular, os aspectos pedagógicos são abordados superficialmente, e enfatiza-se os esportes e seu caráter tecnicista. Nas versões iniciais do documento, Sena *et al.* (2016, p. 230) compreendiam que este seria utilizado “como ferramenta na orientação da construção do currículo das escolas, esclarecendo para o professor quais os conhecimentos fundamentais que os educandos deverão ter acesso”, desse modo, para a Educação Física, a BNCC pode ser compreendida como um possível caminho para o enfrentamento do problema inicialmente apontado, ao oferecer maior diversidade de conteúdos e orientações aos docentes, além de

configurar-se como um documento de caráter normativo, de uso obrigatório (Boscatto; Impolcetto; Darido, 2016; Rufino; De Souza Neto, 2016).

Assim também, diante do cenário adverso na criação do documento, a versão final foi vista por Neira (2018) como pouco democrática, o que acabara não resolvendo a desorganização do componente, devido à ausência de diálogos com a sociedade brasileira e os estudiosos da área (Holanda; Lasch; Dias, 2021).

Na próxima seção, serão discutidos aspectos diretamente relacionados à Educação física na Educação Infantil, qual a trajetória em documentos oficiais, quais perspectivas trazidas por esses documentos e como isso é articulado com as especificidades da infância no contexto escolar.

2.3 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: O QUE TEMOS ATÉ AQUI

A partir da promulgação da LDBEN nº 9.394/96, que instituiu a Educação Infantil como a etapa inicial da educação básica e a Educação Física como parte de seu currículo, observa-se uma expansão notável da presença desse componente no cenário educacional brasileiro. No entanto, é importante ressaltar que os documentos oficiais curriculares carecem de menções específicas sobre essa área do conhecimento e de como ela pode efetivamente contribuir para o desenvolvimento integral das crianças pequenas, em diálogo com o arcabouço teórico-prático já existente para a Educação Infantil. Isso se dá pelo fato de a Educação Infantil não se organizar de maneira disciplinar.

Observa-se que, em razão da centralidade do corpo, do movimento e dos jogos e brincadeiras nos processos pedagógicos próprios da primeira etapa da Educação Básica, a Educação Física, enquanto componente curricular, vem se consolidando e ampliando sua presença nesse contexto, especialmente por meio de suas práticas e dos conhecimentos delas derivados, os quais buscam considerar as singularidades das crianças e as especificidades das instituições voltadas à sua educação (Mello, 2016).

Publicado em 1998, o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil - RCNEI (Brasil, 1998) foi desenvolvido para servir de guia de reflexão sobre conteúdos, objetivos e orientações didáticas escolares. Segundo Cavalaro e Muller (2009), dentre os objetivos gerais

que os RCNEI estabelecem, não há uma referência explícita à Educação Física nesta etapa da educação, mas sim, usam referências a respeito ao “corpo” e ao “movimento”.

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

Já a BNCC (Brasil, 2017), em relação à Educação Infantil, se organiza a partir de cinco campos de experiência, que são compreendidos como:

“[...] um conjunto de práticas que articulam os saberes e os fazeres das crianças com os conhecimentos já sistematizados pela humanidade” (BRASIL, 2015, p. 21): o Eu, o Outro e Nós; traço, sons, cores e formas; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Embora não haja uma especificidade da área da Educação Física, pode-se perceber elementos que constituem o movimento e a cultura corporal em diversos campos. Por exemplo, no campo O Eu, o Outro e Nós, pode-se notar elementos do movimento e da cultura corporal ao tratar de “valorizar sua identidade, respeitar os outros e reconhecer as diferenças que nos constituem como seres humanos” (Brasil, 2018, p.40).

No campo “Traço, Sons, Cores e Formas”, encontramos as seguintes indicações que também se relacionam ao movimento e à cultura corporal: “vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como [...] o teatro, a dança”; “as crianças desenvolvam senso estético e crítico, o conhecimento de si mesmas”. Entretanto, é no campo de experiência, chamado de “Corpo, Gestos e Movimentos”, que se percebe uma ênfase. Trata o campo:

Como corpo (por meio dos sentidos, gestos, movimentos impulsivos ou intencionais, coordenados ou espontâneos), as crianças, desde cedo, exploram o mundo, o espaço e os objetos do seu entorno, estabelecem relações, expressam-se, brincam e produzem conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade. Por meio das diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, as brincadeiras de faz de conta, elas se comunicam e se expressam no entrelaçamento entre corpo, emoção e linguagem. As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o participante privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. Assim, a instituição escolar precisa promover oportunidades ricas para que as crianças possam, sempre animadas pelo espírito lúdico e na interação com seus pares, explorar e vivenciar um amplo repertório de movimentos, gestos, olhares, sons e mímicas como corpo, para descobrir variados modos de ocupação e uso do espaço como corpo (tais como sentar com apoio, rastejar, engatinhar, escorregar, caminhar apoiando-se em berços, mesas e cordas,

saltar, escalar, equilibrar-se, correr, dar cambalhotas, alongar-se etc.) (Brasil, 2018, p.40-41).

Machado, Dutra e Dutra (2022) destacam que a BNCC não apresenta uma área denominada “Educação Física” para a Educação Infantil. A proposta do documento fundamenta-se na concepção de criança como sujeito em desenvolvimento integral, cuja aprendizagem se constrói a partir das experiências vivenciadas, e não por meio da fragmentação em componentes curriculares com conteúdos e habilidades específicos.

Outro aspecto a ser ressaltado, conforme Mello et al. (2022), é que, por se tratar de um contexto favorável à inserção da Educação Física, a Educação Infantil tem apresentado um crescimento significativo da presença desse profissional nessa etapa da Educação Básica (Brasil, 2008). Tal expansão relaciona-se, sobretudo, à centralidade do corpo e do movimento nos processos educativos, o que contribui para o fortalecimento da área nesse contexto (Mello et al., 2022).

Porém compreendemos que é muito pouco para a área da Educação Física não ter uma orientação mais específica de atuação dentro da educação infantil nos documentos oficiais, como a BNCC ou qualquer outra diretriz. Há municípios como Florianópolis/SC, Olinda/PE, Vitória/ES que no escopo de seus currículos apresentam propostas curriculares para o professor de Educação Física trabalhar na Educação Infantil. Assim, pensamos que é necessário construir uma proposta curricular para a Educação Física na Educação Infantil, o que é fortalecido, como afirma Soares (2001; 2002), pelo fato de a LDBEN (Brasil, 1996) estabelecer a disciplina como componente curricular da Educação Básica que hoje engloba a Educação Infantil.

Machado, Dutra e Dutra (2022), traz que a prática da Educação Física nessa etapa articula-se ao objetivo de promover a formação integral das crianças, incorporando ao contexto escolar experiências que envolvem aspectos motores, cognitivos, afetivos e sociais.

Na mesma direção, Sayão (1999) salienta que o professor de Educação Física na Educação Infantil precisa superar as delimitações que definem o que é específico de sua área de conhecimento, abrindo espaço para uma atuação integrada com os demais profissionais que atuam com as crianças pequenas, uma vez que ações isoladas não são suficientes para construir um trabalho alinhado às reais necessidades do universo infantil.

Para Lacerda e Costa (2012), a presença de professores de Educação Física na Educação Infantil somente pode ser compreendida como um avanço quando esses profissionais

participam de forma efetiva da construção e do desenvolvimento do projeto político-pedagógico da escola. Na próxima seção, serão trazidos os dados coletados a respeito da atuação dos professores de Educação física e sobre a importância de pensarmos em um currículo para uma educação física que respeite e considere as especificidades da infância segundo a visão daqueles que são muito importantes para este estudo: as crianças da Educação infantil.

3 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A VISÃO DE CRIANÇAS SOBRE O BRINCAR, O JOGAR E O SE-MOVIMENTAR ENQUANTO CONTEÚDOS NO CURRÍCULO

Nesta seção, serão expostos os dados e sua análise. Essa pesquisa buscou ouvir as vozes das crianças pequenas, de 5 anos, matriculadas na 2ª Etapa da Educação Infantil Integral, sendo a turma composta por 18 crianças (10 meninos e 8 meninas), em uma cidade do interior do Estado de São Paulo. A instituição atende crianças da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e foram considerados os conteúdos que elas receberam nas aulas de Educação Física. Vale deixar claro que esse é o segundo ano em que sou professor da maioria dos alunos matriculado nessa turma, então não houve estranhamento da turma, e nem foi preciso um momento de ambientação ou um processo mais profundo de adaptação das crianças com o Professor-pesquisador.

Os conteúdos analisados por esta pesquisa foram selecionados com base em dois documentos fundamentais: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, que define os Campos de Experiência, e o Currículo Paulista de Educação Física para o 1º ano dos anos iniciais. A escolha desses documentos se justifica, portanto, por serem os únicos documentos utilizados pelo município para a organização de sua proposta pedagógica.

Ao conceber a Educação Física como uma prática pedagógica que "surge das necessidades sociais concretas que, identificadas em diferentes momentos históricos, dão origem a diferentes entendimentos do que dela conhecemos" (Soares *et al.*, 1992, p. 50), torna-se crucial investigá-la no âmbito do currículo - neste caso, da Educação Infantil. Essa análise permite não apenas compreender aspectos relativos à sua própria constituição como campo do conhecimento, mas também apreender elementos significativos do cotidiano de creches e pré-escolas (Sayão, 1999).

Sayão (2002) assinala que, historicamente, a intervenção da Educação Física na Educação Infantil tem se fundamentado em uma perspectiva maturacional, na qual as crianças são compreendidas como sujeitos universais, sobre os quais incidem ações pedagógicas orientadas por princípios considerados imutáveis do desenvolvimento. Contudo, a área vem sendo desafiada a ressignificar sua atuação pedagógica, passando a orientar suas intervenções a partir da compreensão das crianças como sujeitos históricos e socialmente situados, portadores de diferentes necessidades, interesses e modos de se relacionar com o mundo.

Há uma certa proximidade com a Educação Física no campo de experiências denominado “*corpo, gestos e movimentos*”, tratado por meio dos jogos e brincadeiras, e usando da ludicidade como estratégia pedagógica para o trabalho da singularidade das crianças (Mello *et al.*, 2016). A Educação Física nos anos iniciais, conforme delineada pela BNCC (Brasil, 2017) e pelo Currículo Paulista (São Paulo, 2019), apresenta uma organização de conteúdo fundamentada em seis unidades temáticas, com ênfase inicial em esportes, danças, jogos e brincadeiras, lutas, ginástica e práticas corporais de aventura.

Apesar de divergências quanto à concepção desses documentos, que considero passível de revisão, reconheço sua função como balizadores da educação. Desse modo, a presente proposta de trabalho parte desses marcos regulatórios para desenvolver uma abordagem inovadora. Para esta proposta, as unidades temáticas do Currículo Paulista utilizadas são: *Jogos e Brincadeiras*, *Ginástica* e *Esporte*. Dentro de Esporte, focaremos no Esporte de Marca, especificamente no jogo lúdico de marca.

Também incorporamos o conceito de “Brincar Livre”, um movimento que permite à criança vivenciar a infância plenamente. Nele, as crianças brincam e se expressam com liberdade, tornando-se protagonistas de suas próprias narrativas e experiências. Esse brincar é espontâneo e autônomo. Como atividade prática para esse conteúdo, propomos a realização de três atividades com materiais distintos para as crianças brincarem, sem regras pré-definidas.

Utilizamos, ainda, os pressupostos teóricos da Sociologia da Infância como suporte para a análise dos dados. Partimos da compreensão de que o imaginário infantil constitui um dos aspectos mais investigados no que se refere às formas específicas de interação entre a criança e o mundo. Conforme Sarmiento (2012), a relação singular que as crianças estabelecem com a linguagem por meio da aquisição e aprendizagem dos códigos que moldam e configuram a realidade, bem como de sua utilização criativa, constitui a base da especificidade das culturas infantis.

Na infância, as crianças percebem o corpo como um instrumento para a brincadeira, espaço em que podem criar mundos com novas regras e gerar experiências de diversão (Francischini; Campos, 2008). O corpo, o brincar, o movimento e a interação com o mundo estabelecem interfaces que permeiam a infância de diferentes maneiras para cada criança (Sarmiento, 2012). Conforme argumenta Sarmiento (2000), a infância deve ser compreendida como uma construção social, variável e interdependente de outras dimensões, como classe

social, gênero e pertencimento étnico. Isso implica não apenas observar as crianças, mas também escutá-las, considerando as múltiplas linguagens por meio das quais se expressam.

Para Francischini e Campos (2008), a criança é capaz de produzir discursos sobre si mesma, além de relatar experiências relacionadas a outras pessoas e aos acontecimentos que a cercam. Esses discursos emergem de sua forma individual de perceber e pensar o mundo. Observa-se ainda que, por meio da brincadeira de faz de conta, a criança encontra possibilidades de lidar com as emoções que permeiam seu cotidiano.

Outro fator importante da cultura da infância são os modos que as crianças interagem entre elas produzindo signos, linguagem que desenvolvem especialmente nas relações entre os pares. Sarmiento (2012) salienta que

a cultura de pares permite às crianças apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social.

A interação, enquanto especificidade da infância, está estreitamente ligada à cultura de pares. Para Corsaro (2011), é por meio dessa cultura que as crianças desenvolvem estratégias, acompanhadas de um conjunto de ações táticas que dão sequência e contorno às situações lúdicas vivenciadas. Entre essas estratégias destacam-se: a identificação com os companheiros de atividade; a defesa do espaço interativo frente a crianças externas ao grupo de jogo; a partilha de rituais, muitas vezes baseados em lendas e mitos culturais; a criação de métodos para evitar realizar atividades indesejadas; e a elaboração de ajustes que contornam as regras dos adultos — ajustes esses que são respostas coletivas e inovadoras, por vezes mais elaboradas que as próprias regras, proporcionando às crianças a sensação de pertencimento ao grupo. Além disso, as crianças utilizam valores comunitários e os direcionam à perseguição de objetivos pessoais.

Nesse processo, estruturam-se e se reestruturam as rotinas de ação, estabelecem-se protocolos de comunicação, reforçam-se regras ritualizadas das brincadeiras e dos jogos, e desenvolve-se a competência para a interação. É nesse contexto que as crianças trocam pequenos segredos, decodificam sinais cifrados da vida em grupo e consolidam os pactos das relações de pares (Sarmiento, 2003).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a fantasia do real, o mundo do faz de conta e a imaginação do real, que, segundo Sarmiento (2012), permitem que o que é verdadeiro e o

que é imaginário se misturem de maneira estratégica, tornando a brincadeira significativa para a criança. O imaginário infantil desenvolve-se a partir do que as crianças observam, experimentam, ouvem e interpretam de suas vivências, enquanto as situações que elas imaginam lhes possibilitam compreender e reinterpretar o que observam, transformando novas experiências em construções fantasiosas que, gradualmente, são incorporadas como vivências reais.

Todas essas especificidades da infância se manifestam no corpo da criança, nas suas experiências de brincar, movimentar-se e viver a ludicidade. A corporalidade torna-se, assim, o espaço de expressão material da vida humana, revelando que o direito de ser criança está intrinsecamente ligado ao brincar, à imaginação e à ludicidade. Desse modo, as particularidades da infância evidenciam a importância do jogo e da brincadeira no processo de aprendizagem e no desenvolvimento integral das crianças.

Anterior à intervenção utilizei uma aula para convidar as crianças a fazer pesquisa comigo, explicando todas as etapas da pesquisa de maneira que eles conseguiram entender, tanto que na terceira intervenção Tails (nome fictício) pergunta:

Tails: Pró, você e a gente desenhou no livro, no seu livro?
Prof: Quem vai desenhar são vocês.
(Diário de campo, 04/06/2025).

Antes de iniciar as discussões sobre os resultados coletados na primeira unidade temática, apresentamos os resultados das intervenções realizadas. As aulas foram estruturadas conforme o seguinte percurso (já descritas anteriormente): inicialmente, realizava-se o registro de frequência por meio de uma chamada interativa, na qual as crianças respondiam a uma pergunta ao serem chamadas. Em seguida, dirigíamos-nos à quadra para uma sessão de alongamentos em roda, seguida pelas atividades, jogo e brincadeira. Ao final, promovíamos uma conversa reflexiva sobre o jogo ou a brincadeira realizada.

Em um desses momentos de chamada, após ter explicado que não seria possível utilizar seus nomes verdadeiros, as crianças escolheram outros nomes para representá-los na pesquisa. O quadro 1, traz os nomes escolhidos pelas crianças.

Quadro 1: Nomes fictícios das crianças e suas origens

Nomes Fictícios	Origem do nome
Ariel	Desenho Pequena Sereia
Stitch	Filme Lillo & Stitch
Venon	Filme: Homem Aranha
Super Sonic	Desenho Sonic
Manu	Sem identificação
Shadow	Desenho Sonic
Nacos	Desenho Sonic
Marsha	Desenho Marsha e Urso
Wandinha	Filme Família Adams
Moana	Filme Moana
Rapunzel	Filme Rapunzel
Barbie	Desenho Barbie
The Flash	Desenho Flash
Urso	Animal
Chaves	Série Chaves
Tails	Desenho Sonic
Goku	Desenho DragonBall
Hulk	Personagem da Marvel

Fonte: tabela de nomes fictícios elaborado pelo autor

A partir daqui os dados serão mostrados por temáticas categorizadas segundo as intervenções realizadas, bem como os conteúdos usados nessas intervenções, sendo elas: “Jogos e Brincadeiras”; “Ginástica”; “Esportes com marcas”; “Brincar Livre”.

3.1 JOGOS E BRINCADEIRAS

Os documentos que tratam da Educação Infantil também apontam a brincadeira como atividade que deve ser privilegiada nos espaços das instituições, entendendo-a como espaço de expressão e produção cultural dos infantes (Brasil, 2010). Começo a discussão sobre o Jogo e a Brincadeira enquanto dimensão humana a partir de uma de suas mais clássicas conceituações: aquela defendida por Huizinga (1971), em que o jogo é anterior à própria cultura, pois ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido.

Para Sayão (1999), mesmo as crianças mais novas são sujeitos detentores de uma cultura própria à sua fase de desenvolvimento. Essa cultura manifesta-se por meio do brincar, do faz-de-conta, dos jogos, da imitação e da capacidade singular de criar ritmos e movimentos. Tais expressões conferem às crianças o status de sujeitos histórico-culturais que, em interação com outros pares e adultos, criam e recriam suas linguagens de movimento e, conseqüentemente, sua própria cultura. Assim, todo objeto cultural a ser ensinado às crianças deve ser mediado por jogos e brincadeiras.

Ao brincar e jogar, as crianças constituem-se como sujeitos de sua experiência social, organizando de forma autônoma suas ações e interações, elaborando planos e estratégias conjuntas, criando regras de convivência e participação nas brincadeiras. Nesse processo, elas estabelecem coletivamente uma ordem social que regula as relações entre pares e afirmam-se como autoras de suas práticas sociais e culturais (Sayão, 1999).

De acordo com Vygotsky (1991), nesse tipo de atividade, não é a ação que orienta a representação, mas sim a representação que dirige a ação. Ou seja, crianças e professor constroem um contexto simbólico para a atividade, a fim de solucionar os desafios propostos pela história, favorecendo maior interesse e engajamento.

Segundo Borba (2007), brincar e jogar constituem espaços nos quais as crianças se apropriam de conhecimentos e habilidades relacionadas à linguagem, à cognição, aos valores e à sociabilidade. Esses saberes desenvolvem-se nas narrativas cotidianas, estruturando o sujeito e oferecendo bases para aprendizagens que exigem distanciamento da realidade imediata, reflexão sobre o mundo e interpretação de novas formas, bem como para o desenvolvimento de ações coordenadas em torno de objetivos comuns.

No que diz respeito aos documentos curriculares, a BNCC (Brasil, 2017) propõe a integração curricular na Educação Infantil por meio dos Campos de Experiência, organizados

segundo objetivos de desenvolvimento e aprendizagem, assim definidos: “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 40).

Esses Campos de Experiência englobam as práticas sociais e culturais das crianças, bem como as múltiplas linguagens simbólicas presentes nas instituições infantis. Trata-se de uma proposta de organização curricular mediada pela ludicidade, que valoriza as interações e os sentidos produzidos pelas crianças em suas relações com os objetos do saber, com os pares e com os adultos. O Campo de experiência que mais se aproxima da Educação Física é “Corpo, Gestos e movimentos”, no qual se destacam as experiências:

(EI01CG01) Movimentar as partes do corpo para exprimir corporalmente emoções, necessidades e desejos. (EI02CG01) Apropriar-se de gestos e movimentos de sua cultura no cuidado de si e nos jogos e brincadeiras. (EI01CG02) Experimentar as possibilidades corporais nas brincadeiras e interações em ambientes acolhedores e desafiantes. (EI02CG02) Deslocar seu corpo no espaço, orientando-se por noções como em frente, atrás, no alto, embaixo, dentro, fora etc., ao se envolver em brincadeiras e atividades de diferentes naturezas. (EI02CG03) Explorar formas de deslocamento no espaço (pular, saltar, dançar), combinando movimentos e seguindo orientações. (EI01CG05) Utilizar os movimentos de preensão, encaixe e lançamento, ampliando suas possibilidades de manuseio de diferentes materiais e objetos. (EI02CG05) Desenvolver progressivamente as habilidades manuais, adquirindo controle para desenhar, pintar, rasgar, folhear, entre outros. (Brasil, 2017, p. 47)

Já o currículo Paulista (São Paulo, 2019) para os anos iniciais propõe para unidade temática Jogos e Brincadeiras as seguintes habilidade e competências,

(EF01EF01A) Identificar brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, valorizando elementos da cultura popular presente nestes contextos. (EF01EF01B) Experimentar, fruir e recriar diferentes brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, respeitando as diferenças individuais e de desempenho. (EF01EF03) Identificar os desafios das brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário e construir estratégias para resolvê-los, com base nas características dessas práticas. (EF01EF01C) Criar regras e utilizá-las durante a experimentação de brincadeiras e jogos dos contextos familiar e comunitário, compreendendo a importância das regras para as relações humanas (São Paulo, 2019, p. 190).

Para esta unidade temática, a escolha do jogo e da brincadeira baseou-se em uma atividade prévia que as crianças já haviam desfrutado intensamente, por sua capacidade de estimular a criatividade, a imaginação, a diversão e a movimentação. A atividade selecionada foi o “Pega-pegas Mágico”, uma variação do pega-pegas tradicional que combina perseguição com congelamento. Nela, o pegador, atuando como “mágico”, ao tocar uma criança, “lança”

uma magia dizendo seu nome, e a criança "congelada" deve permanecer imóvel na pose correspondente.

Foram utilizados quatro "mágicas": pedra (encolhidos no chão), árvore (pernas e braços abertos), choque (tremendo) e gelo (tremendo de frio). As crianças que não estavam congeladas podiam resgatar as outras utilizando "antídotos" específicos: para a árvore, passar por baixo das pernas; para a pedra, pular por cima; para o choque, fazer cócegas nas axilas; e para o gelo, dar um abraço. É importante notar que a última magia foi criada pelas próprias crianças.

Expliquei a atividade perguntando o nome, e quais mágicas que sabemos, eles responderam Pedra, árvore e choque. Falei que eles poderiam criar alguma magia e como desfazer essa magia.

Chaves: Poder?

Stitch e The Flash: Do gelo

Prof: como faz o movimento?

Em sequência Stitch, cruzou os braços e começou a tremer como se estivesse com frio.

Prof: Como salvaria dessa magia?

The Flash: Com fogo.

Prof: Mas como?

Venon: com Abraço quentinho.

Prof: Um abraço quentinho?

Ariel: Sim

The Flash abraçou a Stitch que estava tremendo.

(Diário de Campo, 04/06/2025.)

Conforme abordado por Huizinga (1980) e Caillois (1990), o jogo constitui uma atividade inerentemente livre e desvinculada de obrigações sociais. Jogadores, sendo eles crianças ou adultos, engajam-se no jogo pelo prazer intrínseco à atividade lúdica, onde o divertimento e a alegria contrapõem-se à seriedade do universo objetivo e produtivo. Por essa razão, o jogo não deve resultar na produção de bens materiais ou em qualquer outro benefício utilitário, distanciando-se de um papel pragmático em sua vertente cultural. O jogo existe, em essência, para ser jogado.

De acordo com o explicitado pude ver que as crianças, mesmo brincando de uma determinada atividade combinada em coletivo, é capaz de criar outras maneiras de se movimentar ou até mesmo outras brincadeiras no desenvolver a atividade e manter na atividade principal.

Wandinha e Stitch corriam juntas, Wandinha segurando a camiseta de Stitch enquanto essa ia a frente. Elas corriam, não fugiam de nenhum pegador. E elas ficaram juntas durante quase toda a aula, fazendo isso, parecia uma brincadeira dentro da brincadeira. (Diário de Campo, 04/06/2025).

Outra característica marcante do jogo é sua compulsiva repetição. Para o jogador, a repetição não gera enfado; ao contrário, é desejada como um elemento atrativo que o desafia a persistir na busca por um desempenho superior. Dada a incerteza e imprevisibilidade de seus resultados, todo e qualquer jogo é regido por essas condições. Assim, os jogadores mantêm-se engajados pela esperança de triunfo, mesmo correndo o risco de frustração completa. Qualquer previsibilidade de sucesso ou fracasso atenuaria a tensão necessária ao jogo, fazendo com que a atividade lúdica perdesse seu encanto inicial.

No início de cada aula, as crianças consistentemente demonstravam a característica da compulsiva repetição, evidente em suas perguntas sobre a ida à quadra ou a possibilidade de repetir o jogo.

Assim que terminei de fazer a chamada, Marsha insistiu na mesma pergunta: Pro, vamos para a quadra? (Diário de Campo, 27/05/2025).

Estava um dia frio, mas com sol. Ao entrar na sala Chaves vem até a mim e pergunta: Pro, a gente pode brincar de Mágico? (Diário de Campo, 04/06/2025).

Chegando na sala e esperando cada um sentar em uma carteira, eles perguntaram: Pro a gente não vai na quadra? Essa pergunta foi feita pelo Tails, Chaves, Venon, The Flash, Marsha, Shadow. (Diário de Campo, 09/06/2025)

Como é um jogo que eles já conhecem, comecei a fazer perguntas para eles me explicarem a atividade.

Perguntei: Vocês lembram como é o Pega Mágico?

Todos: Sim

Prof: Me explica?

Venon: Eu sei, é aquele da árvore e da pedra?

Prof: Isso, o mágico é o que?

The Flash: Pegador

Marsha: Pega

Prof: Se o mágico pegar?

Venon: Ela vira pedra e árvore.

Prof: Isso, se ela relar e falar assim “pedra”, a criança que foi pega faz como?

Chaves fez o movimento, Venon disse “assim ó” (e fez o movimento), de repente estavam todos fazendo o movimento.

Prof: como que salva?

Goku: é passando em cima.

Prof: isso.

Prof: E se o mágico falar árvore como que quem foi pego faz?

Alunos: Assim

Nesse momento se levantaram e fizeram os movimentos, em pé com as pernas afastadas e braços abertos.

Prof: E como salva?

*Marsha: Assim ó, abre a perna para eu passar.
Assim que explicaram ao professor, ele disse que ia escolher o mágico, mas acaba perguntando: Alguém quer ser mágico?
(Diário de Campo, 04/06/2025).*

Dessa forma, pode-se destacar que o jogo contribui para a fixação do aprendizado, pois a criança, após adquirir determinado conhecimento, tende a repeti-lo por prazer, e não por um objetivo específico. Dessa maneira, o que foi aprendido é mantido por meio das ações incorporadas nos jogos. Além disso, o jogo aprimora o que se aprendeu, uma vez que a repetição sistemática do jogo inevitavelmente aperfeiçoa as habilidades adquiridas (Freire, 1989).

Outra situação observada é que as crianças, nessa unidade temática, tiveram a necessidade, ou se sentiram seguros ao desafiar o seu par. Em muitas situações via-se uma criança desafiando a outra a pegá-la de diferentes maneiras como relatado no Diário de Campo:

Shadow e Venon chama o The Flash para pegá-los. Shadow deita no chão, quando The Flash aproxima levanta e sai correndo. (Diário de Campo, 26/05/2025).

Shadow que estava no chão para desafiar Tails disse: Oh cabeça de sonic, Oh cabeça de pum. Tails ouviu e foi correr atrás dele.

Venon dizia: Lero, lero, lero você é pão com ovo.

Ariel: Lero, lero, lero. (Diário de campo, 28/05/2025).

Tails: Pro eu vou pegar o Venon, e Hulk, e Shadow. (Diário de Campo, 28/05/2025).

Venon começa a chamar Tails: O cabeça de pastel! O cabeça de pastel! (Diário de campo, 04/06/2025).

Corsaro (2011) utiliza o termo “cultura de pares” para designar o grupo de crianças que passam grande parte do tempo juntas, quase diariamente. Segundo o autor, dentro de uma perspectiva interpretativa, a “cultura de pares” pode ser compreendida como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com os demais (Corsaro, 2011). Essas definições de Corsaro (2011) aparecem nas situações demonstradas pelas ações e pelos desenhos das crianças.

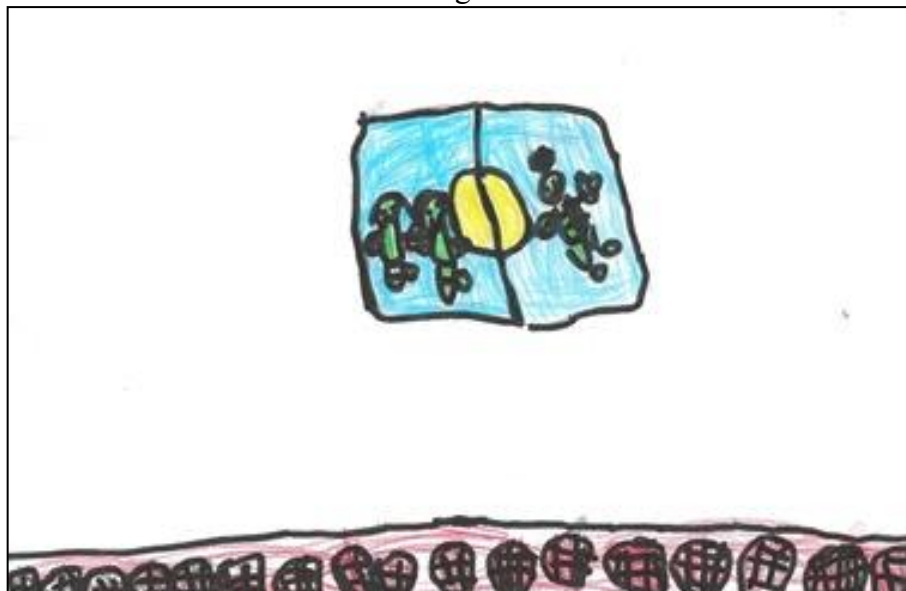
Stitch e Hulk estavam mais preocupados em esconder de trás da pilastra que tem no espaço que brincamos do que fugir do pegador, foram várias vezes pegos nesse local. Diário 26/05/2025.

De repente no meio do jogo Stitch e Shadow começam a brincar de um pegar o outro e cair no chão. Diário 26/05/2025

Na quadra, onde brincamos tinha pequenas poças de água. Os alunos ao verem começaram a pular por cima das poças, e todos começaram a tentar, uns pulavam corretamente, outros pisavam no meio da poça porque não conseguiam pular a poça

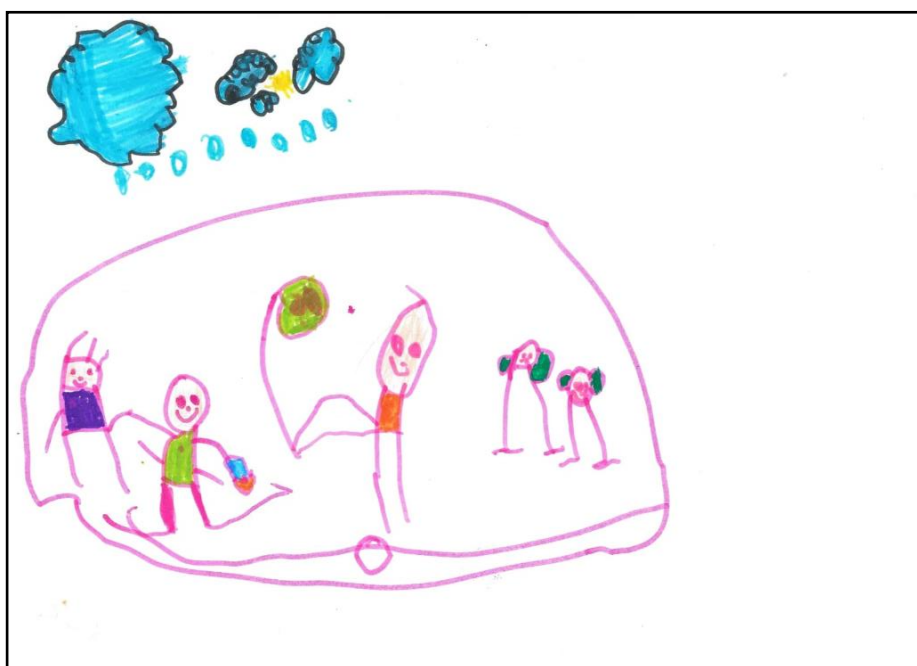
toda, e outros pisavam porque queriam. Aquilo acabou tornando uma brincadeira até eu terminar de montar o espaço para aula. Alguns meninos desistiram dessa brincadeira e começou a correr. Diário 28/06/2025

Figura 1 - Desenho da Moana: A quadra, Eu a Manu, você (professor), brincando de pega mágico



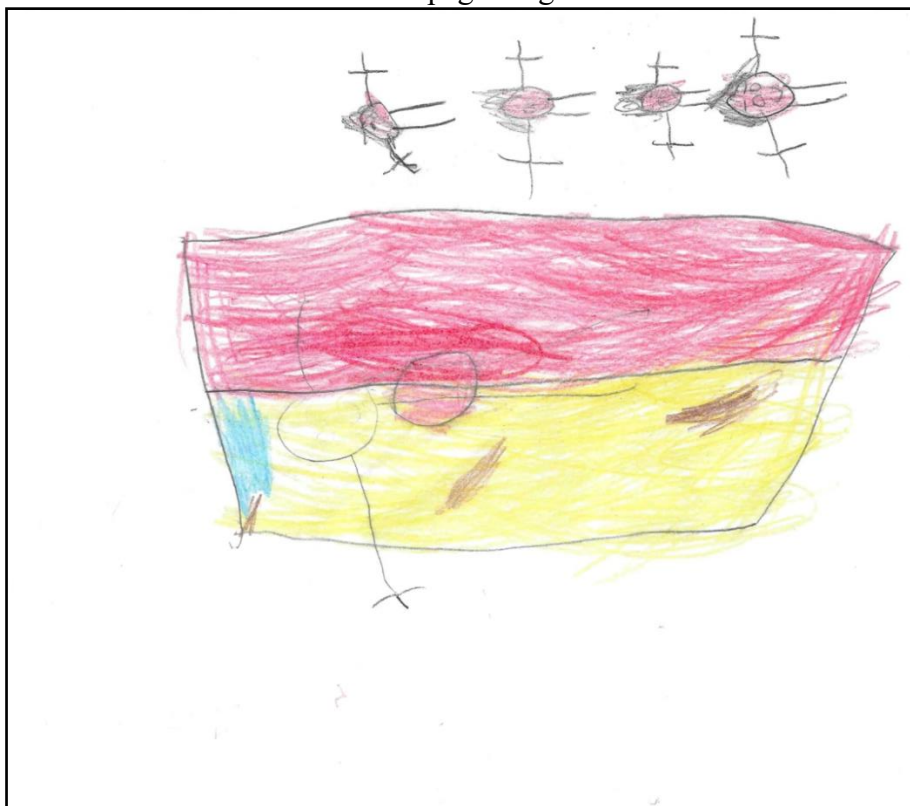
Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 2 - Desenho Stitch: Desenhei você (Professor de mágico) assustando a gente porque você era o mágico e a gente fugindo. E o The Flash indo embora e dando tchau de camisa roxa.



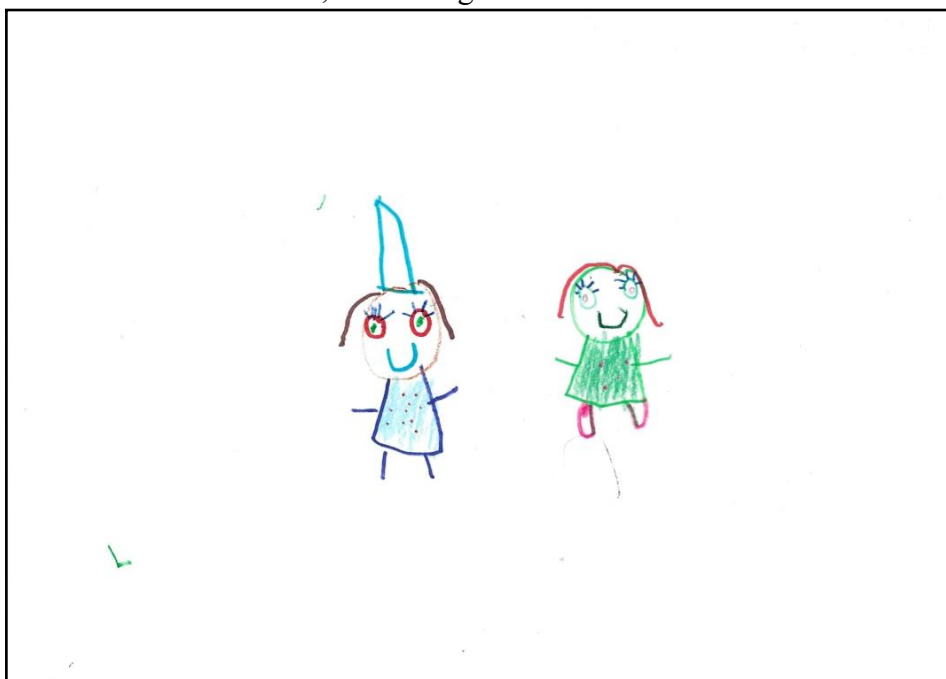
Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 3 - Desenho do Tails: Desenhei o Nacos, eu e The Flash. Estamos brincando na quadra de pega Mágico.



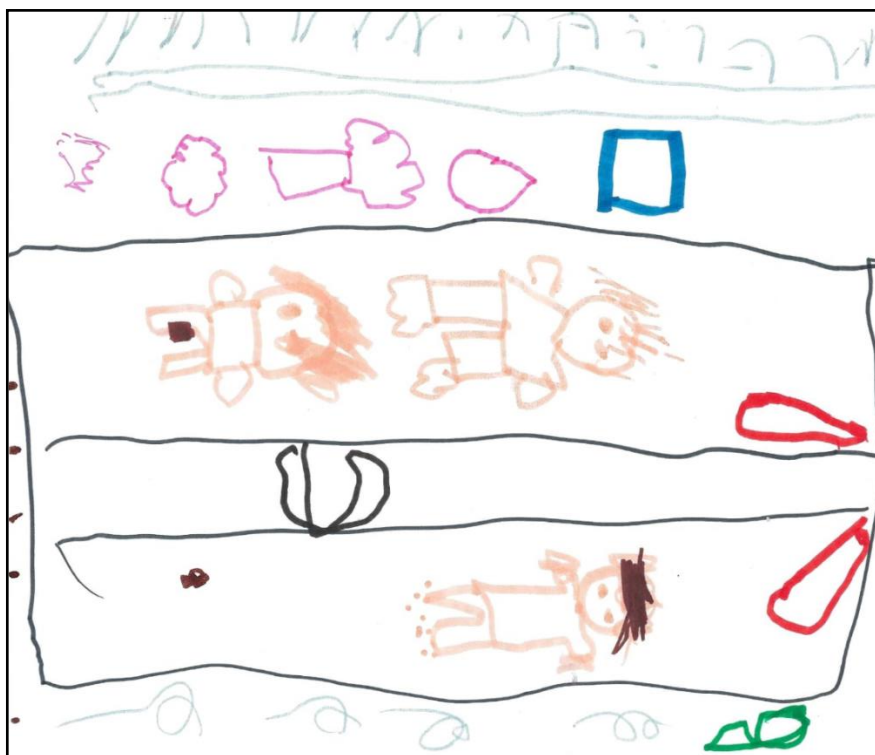
Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 4 - Desenho Marsha: Eu fiz, Eu de mágico e estava correndo atrás da Stich.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 5: Desenho The Flash: Desenhei, Eu, Nacos e Venon, brincando de pega mágico e desenhei a parte de cima da quadra onde a gente brinca.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Durante essas intervenções e observações percebi que houve uma mudança de paradigma, pois mudou a minha própria forma de ver e analisar alguns comportamentos do aluno - o que antes pensava ser indisciplinar (como, por exemplo, o fato de levantar ou sair do lugar toda hora), após esse período percebi que a criança não se preocupa em se enquadrar nas normas não por teimosia ou por afronta aos adultos, mas porque geralmente elas utilizam a brincadeira e o movimento para essa expressão, sendo muitas vezes, acompanhada de outra criança.

*Tails para poder levantar, começou uma brincadeira, de lançar lápis para buscar, ele lançou em direção a The Flash, foi lá e buscou, depois lançou da mesa do The Flash para a sua mesa e foi buscar. E isso se repetiu durante muito tempo, mas não deixou de produzir seu desenho.
(Diário de Campo, 28/05/2025).*

É evidente a relevância da unidade temática "Jogos e Brincadeiras" nos currículos da Educação Infantil e da Educação Física, especialmente quando se trata da Educação Física nesse

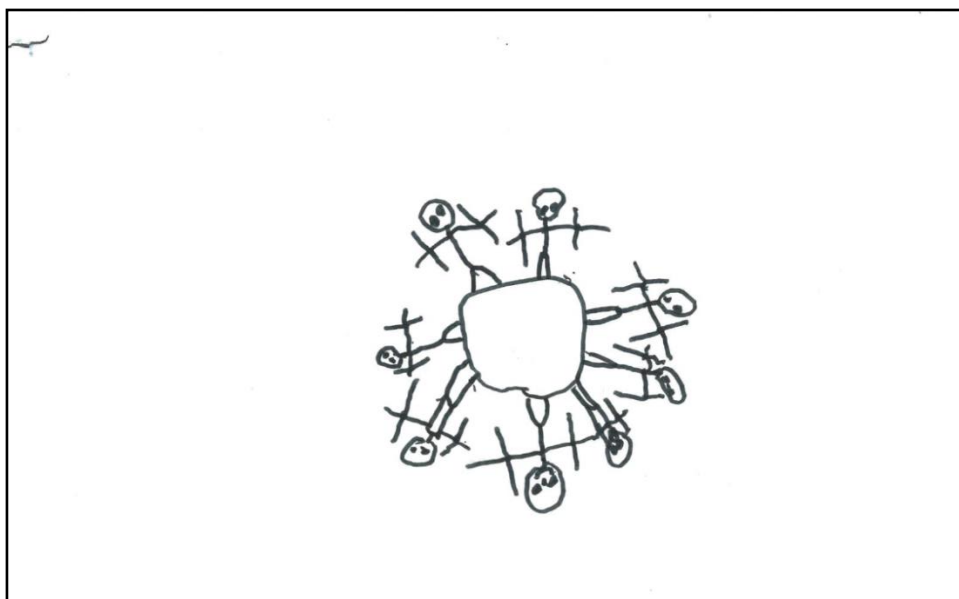
nível de ensino. Para avaliar o impacto das aulas, questionou-se às crianças "o que você mais gostou de fazer nessas aulas", pedindo que representassem a resposta por meio de desenhos. Apenas uma criança desenhou o momento da roda e do alongamento. Os demais, dezessete crianças, de forma unânime, retrataram-se brincando de "Pega-pegas Mágico". O mais notável é que em todos os desenhos, as crianças se representaram interagindo com seus pares durante a brincadeira. Isso também foi percebido pelas falas de alguns alunos nos momentos de aula e na roda de conversa.

Prof: o que vocês acharam do jogo
Todos: Legal
(Diário de Campo, 26/05/2025).

Perguntei: O que vocês gostaram do jogo de hoje?
Tails: Legal.
Pro: O que foi legal hoje?
Shadow: O mágico ter o poder do choque.
Pro: Ah então o poder do choque foi legal.
Stitch: Foi muito legal
Wandinha: o poder de pedra também é bom.
Shadow e Venon: Pro a gente vai brincar mais.
Chaves: Eu gostei do choque
(Diário de Campo, 28/06/2025)

Depois da explicação, estava para soltar a atividade Stitch veio e disse: "Estou adorando essa brincadeira."
(Diário de Campo, 28/05/2025).

Figura 6 - Desenho do Super Sonic: Desenhei a roda, as crianças dando a mão.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica "Desenho"

3.2 GINÁSTICA

A escolha dessa unidade temática foi por acreditar em sua importância no desenvolvimento e na multiplicidade de movimentos que possa oferecer as crianças. De acordo com Costa et al. (2020), os objetivos das aulas de ginástica escolar não devem se limitar ao aperfeiçoamento técnico ou à busca da perfeição e da otimização na execução de movimentos e habilidades físicas. O foco deve estar em promover, vivenciar e experimentar a complexidade dos elementos da ginástica, respeitando as capacidades, interesses e curiosidade das crianças, pois o que lhes desperta interesse é brincar e se movimentar.

A ginástica, nesse contexto, constitui uma expressão da cultura corporal que oferece um ambiente rico e diversificado, capaz de estimular os sentidos, as sensações corporais e proporcionar vivências significativas. Tais experiências contribuem para o desenvolvimento do repertório motor, do conhecimento e da motivação das crianças para a prática dos movimentos. De acordo com Soares et. al. (1992), a ginástica, como uma forma de exercitação, provoca experiências corporais significativas, que enriquecem a cultura corporal das crianças em particular e do ser humano em geral. Dessa forma, a ginástica torna-se extremamente importante na vida escolar dos estudantes.

Para Ayoub (1998), os movimentos gímnicos apresentam um potencial educativo devido à diversidade de elementos e manifestações que envolvem, além de sua capacidade de estimular e desafiar a criança no ambiente escolar, incluindo a Educação Infantil.

Goulart (2011) complementa que o trabalho com ginástica constitui uma oportunidade para a criança brincar com o próprio corpo, experimentar movimentos desafiadores e participar da recriação dessa prática corporal, atribuindo-lhe sentidos e significados de acordo com o contexto social em que está inserida.

Durante a Educação Infantil, a introdução dos fundamentos da ginástica não deve ser compreendida como um entrave pedagógico. Quando as atividades priorizam a exploração motora em detrimento da execução técnica rigorosa, as crianças tornam-se capazes de experienciar movimentos fundamentais, como saltar e correr, e até evoluir para elementos de maior complexidade, a exemplo de rotações e apoios invertidos. Para tanto, é imprescindível que o processo de ensino-aprendizagem respeite a individualidade de cada aluno e garanta protocolos rígidos de segurança física das crianças.

O currículo Paulista para os anos iniciais propõe para unidade temática Ginástica as seguintes habilidade e competências,

(EF01EF07) Experimentar e fruir elementos básicos da ginástica e da ginástica geral (equilíbrios, saltos, giros e rotações, com e sem materiais), de forma individual e em pequenos grupos, adotando procedimentos de segurança. (EF01EF08) Utilizar estratégias para a execução de diferentes elementos básicos da ginástica e da ginástica geral, de forma individual e em pequenos grupos. (EF01EF10) Explicar, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual), as características dos elementos básicos da ginástica e da ginástica geral. (São Paulo, 2019).

Para esta unidade temática, a escolha de uma sequência baseada em posições características da Ginástica e da cultura da infância, são práticas fáceis de observar as crianças executando nos pátios da escola enquanto elementos de brincadeiras infantis, como correr, saltar, rolar, equilibrar, andar de bananeira, virar uma estrela.

Iniciamos na primeira aula dessa intervenção com o movimento do rolamento ou cambalhota, que é um movimento de rotação do corpo sobre o eixo transversal, envolve a transferência de peso progressiva das mãos para as costas, permitindo que o corpo gire sobre si mesmo de forma controlada. Na segunda vivenciamos a ponte, que é um movimento de apoio sobre os membros superiores e inferiores fazendo uma hiperextensão de tronco, de três maneiras, a convencional, com auxílio de uma bola de Pilates e com apoio da parede. Na terceira aula o movimento foi da parada de mão com dois e três apoios, é a posição de equilíbrio em que o corpo fica estendido em posição invertida e apoiado sobre os dois braços, utilizando a parede para auxiliar a execução do movimento.

A escolha desses movimentos da ginástica, foi eleita levando como parâmetro que os movimentos básicos de correr, saltar, sustentar-se, equilibra-se, deslocar-se em segurança, que já foi trabalhado o ano anterior, pois fui o professor da turma, priorizei esses conteúdos nessa unidade temática do ano anterior.

Todas as intervenções dessa unidade temática foram realizadas de maneira individualizada com o professor prestando auxílio a criança, uma vez que os movimentos da ginástica, mesmo que aparentemente simples, podem ser mostrar complexos para crianças. Fez-se necessário, portanto, organizar os espaços sempre preparando o ambiente com tapetes, colchões a fim de evitar acidentes. O atendimento individualizado fez-se necessário, tanto por questões de segurança quanto pedagógicas, permitindo o ensino da técnica do movimento.

A etapa inicial de experimentação do movimento foi integralmente supervisionada pelo docente, independentemente do nível de habilidade prévia do aluno. À medida que a segurança

na execução era demonstrada, a intervenção direta era gradualmente substituída pela observação atenta, fomentando a autonomia discente. Assim, a transição para a prática independente ocorria tanto por critério técnico do professor quanto por solicitação dos próprios alunos, desde que validada a capacidade de autogestão do movimento e a manutenção da integridade física.

Ao início da intervenção pedagógica sobre ginástica, realizou-se um diagnóstico dos conhecimentos prévios dos alunos, questionando-os sobre experiências anteriores tanto no componente curricular de Educação Física quanto em contextos de lazer informais. O levantamento revelou que as crianças já dominavam elementos como a ponte e o rolamento (cambalhota), além de exercícios de flexibilidade, a exemplo do 'movimento da tartaruga' - uma variação da posição de borboleta com flexão do tronco à frente - e o espacate (abertura). Ademais, foram citados movimentos complexos vivenciados fora do ambiente escolar, como a parada de mão e a estrela (roda). Tais relatos evidenciaram um repertório motor prévio relevante, servindo como base para o desenvolvimento da unidade temática proposta.

Goku: cambalhota.

Manu: Ponte

Pro: O que mais? A gente ficou de ponta cabeça?

Urso: sim, parada de mão.

Venon: estrelinha

Goku: De pernas aberta (abertura)

Tails: segurar as pernas

Venon: cabeça no pé

(Diário de campo, 11/06/2025)

A proposta da primeira aula foi a cambalhota, rotação para frente, esse primeiro movimento já foi trabalhado na aula de educação física, as crianças mostram ter autonomia, conhecimento sobre o que estavam fazendo e segurança ao executar o movimento. Antes das crianças iniciarem, o professor fez uma vez o movimento utilizando uma linguagem lúdica para que a compreensão da turma fosse mais rápida e na tentativa de ser o modelo de execução das crianças.

Pro: Sobe no colchão, mão para o alto parecendo um foguete. Nesse momento Tails levanta e imita, Goku e The Flash levantam o braço.

Pro: Pescoço no peito, junta o corpinho, põe a mão no chão e virou cambalhota.

Tails fez o movimento até o momento que pôe a mão no chão e sentou, para ver o professor virando cambalhota, perguntei se entenderam e começamos.

Diário de campo, 11/06/2025)

Durante a experiência inicial, o docente realizou o acompanhamento individualizado, monitorando a percepção corporal e a precisão técnica dos alunos na execução do movimento. Observou-se que algumas crianças apresentaram dificuldades na fase de finalização, tendenciando a um rolamento lateral; contudo, ao receberem as orientações corretivas, conseguiram ajustar a trajetória do corpo. Ao término da primeira rodada, dois alunos manifestaram interesse em experimentar novas variações do exercício. Após a autorização para a prática autônoma na etapa seguinte, notou-se um aumento no engajamento da turma, que se sentiu motivada a explorar novos desafios motores.

Chaves: Pro posso ir correndo.

*Pro: Primeiro ele faz a normal de acordo como expliquei e depois pode ir correndo.
(Diário de campo 11/06/2025)*

*Chave decidiu que iria correr, tomou distância e veio correndo até o colchão, chegando no colchão fez uma cambalhota meio rolamento, apoiando no ombro no colchão. Assim que terminou,
Goku grita: Eita pega!*

Sob a mesma perspectiva de exploração do movimento, o aluno Shadown, que demonstra uma consciência corporal avançada, questionou a possibilidade de realizar uma outra variações na execução do rolamento

Shadown: Posso fazer sem as mãos e com as mão para trás.

Pro: Sim, desde que seus pés estejam em cima do colchão.

Ao mesmo tempo que algumas crianças estavam se desafiando e experimentando variações diferentes, outras crianças preferiram manter a execução na segurança, e houve uma aluna que solicitou suporte todas as vezes que executou a cambalhota, orientando o professor sobre o que estava errando e como queria melhorar.

Agora chamei Stithc que me deu seus óculos e disse: Pro você me ajuda.

Pro: sim.

Comecei a orientar falando todos os passos, ela foi fazendo tudo que ouvia. Ao terminar ela vira para mim e diz: Mas eu quero virar e cair reto e não para o lado.

Na segunda vez,

Chamei Stitch que disse: Pro agora eu quero virar e cair reto e não para o lado.

Peguei o óculos dela, ela se posicionando no colchão, fui orientando-a a manter os cotovelos firmes, repeti os comandos para ela executar, dessa vez ela ainda precisou de auxílio, tanto da fala quanto de apoio nos cotovelos para manter firmes. No final do movimento, perguntei se entendeu ela respondeu que sim.

Na terceira vez

Chamei Stitch que disse: Vou fazer sozinha. Eu não sei se consigo

Pro: Claro que consegue

Fui lá e orientei quais são os movimentos que tem que fazer, ela fez uma vez comigo auxiliando, pedi para fazer mais uma vez sem meu auxílio. Ela se posicionou subiu no colchão e fez todos os comandos e conseguiu executar sozinha, o que deixou com um sorriso no rosto.

Diário de campo, 25/06/2025)

Nessa aula, todas as crianças participaram e fizeram os movimentos, algumas desafiaram seus limites, outras preferiram a segurança. Na roda de conversa as crianças afirmaram que é um dos movimentos mais fáceis e que tem como ficar difícil.

Henry: Cambalhota é um mortal

Henry: Eu fiz sem as mãos, com as mãos é mais fácil. Sem as mãos é difícil, mas eu consigo.

Pro: Vocês gostaram?

Crianças: sim

Figura 7 - Desenho da Wandinha - eu fiz a Barbie, a Marsha e eu, estamos brincando de Pega Mágico e cambalhota.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

No segundo encontro desta unidade temática, abordou-se a execução da ponte, movimento já familiar as crianças em virtude de aprendizagens em períodos anteriores. A proposta pedagógica consistiu na experimentação deste elemento sob três perspectivas distintas: inicialmente, com o auxílio de uma bola suíça (Pilates) para suporte lombar; sucessivamente, em sua forma convencional, utilizando apenas o próprio corpo; e, por fim, mediante o apoio das mãos na parede como estratégia de progressão vertical até o solo. É relevante destacar que, nas variações com auxílio da bola e da parede, a intervenção direta e o auxílio físico do docente foram constantes, garantindo a execução segura e a integridade física dos alunos.

Ao iniciarmos a organização do ambiente de práticas, notou-se uma mobilização espontânea por parte de alguns alunos. Independentemente de solicitação prévia, as crianças prontificaram-se a auxiliar na montagem dos materiais, evidenciando o desenvolvimento da autonomia e um senso compartilhado de responsabilidade com a organização do espaço coletivo

Apareci com os tatames para montar e The Flash veio me ajudar a montar. Tails e Super Sonic se juntou na montagem do tatame.

Percebi que ao incluir um novo objeto na dinâmica e movimentos diferentes do que conhecem, estimulou a escuta, a atenção, a concentração e a curiosidade natural das crianças frente ao novo desafio proposto.

Expliquei a primeira ponte que é na bola de pilates. Fiz como uma vez exemplificando como seria executado o movimento. No momento em que estava fazendo o movimento toda a sala esta em silencio olhando para mim.

Urso: Pro a bola vai estourar.

Pro: Não vai Urso, essa bola aguenta 80kg.

Super Sonic: Pro ela é indestrutível?

Pro: Não. E ela não estoura como bexiga, ela murcha primeiro, então da para perceber e não se machuca.

A execução do exercício ocorreu sob supervisão direta do professor-pesquisador, que realizava a estabilização da bola suíça e fornecia as orientações técnicas necessárias. Durante o processo, duas crianças alcançaram um nível superior de autonomia, conseguindo descolar o corpo do implemento. Embora sentimentos de medo e insegurança tenham surgido entre aqueles com maiores dificuldades motoras, a mediação baseada no diálogo, no suporte físico e no estabelecimento de vínculos de confiança permitiu que todos os alunos concluíssem a atividade com sucesso.

O segundo movimento executado nessa aula foi a ponte de modo convencional, por tratar-se de um movimento já consolidado no repertório motor da turma, as crianças não apresentaram dificuldades acentuadas, realizando a atividade de maneira autônoma. A necessidade de suporte físico restringiu-se a uma parcela mínima de alunos.

Venon, também foi um dos que mais precisou de ajuda. Ele consegue ficar em posição só que não consegue fazer a hiperextensão de tronco e tirar a cabeça do chão. Tive que ajudar ele segurando em suas costas. E no final do movimento ele disse: Pro não estou com força, não comi feijão.

A terceira variação do movimento proposta foi a execução da ponte com auxílio da parede. Para a demonstração técnica, solicitou-se a colaboração de um aluno com consciência corporal avançada, servindo como modelo visual para o restante do grupo. Durante a prática individual, realizou-se o suporte manual constante na região lombar de cada criança, mediando a descida controlada. Simultaneamente, manteve-se o diálogo instrucional para incentivar a ativação da força muscular nos membros superiores e no tronco, garantindo a estabilidade necessária para a execução do movimento.

Shadow foi o primeiro a fazer, assim que ele começou a fazer todos eles prestaram atenção no que tinha que fazer. Ele não teve dificuldade.

Tails: Pro você deixa eu fazer sozinho.

Pro: Não Tails, nesse hoje eu vou ajudar todo mundo.

Embora a maioria dos discentes tenha apresentado dificuldades em etapas específicas da execução, a escolha do movimento baseou-se na premissa de que a complexidade é um elemento essencial para o desenvolvimento motor. A proposta visou demonstrar que a 'ponte' admite múltiplas variações, sendo fundamental que os alunos vivenciem essas possibilidades, ainda que sob assistência docente.

Ao final da sessão, realizou-se uma roda de conversa na qual cada criança pôde externalizar suas percepções individuais sobre os maiores desafios encontrados. As respostas obtidas foram diante da dificuldade da experiência vivenciada.

Pro: qual dessas três vocês acharam mais difícil?

Barbie: a da bola

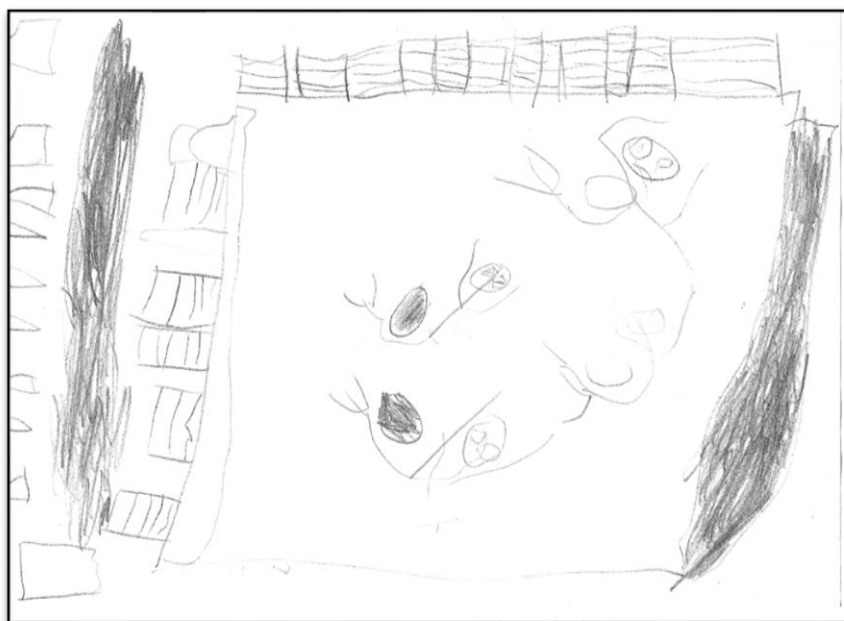
Venon: da parede e da ponte normal.

Manu: da parede

Nacos: da parede

The Flash: da bola

Figura 8 - Desenho do Urso: Desenhei a quadra, as meninas e os meninos, desenhei a escada para beber água, esses aqui são os banheiros. Estamos fazendo bola na parede.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

No terceiro encontro dessa unidade temática fizemos o movimento de parada de mão com dois ou três apoios e utilizando a parede para ajudar na execução do movimento. Depois que consegui organizar todos para explicar atividade e demonstrar como deveria ser feito alguns alunos lembram das atividades dos últimos encontros.

Venon disse: e a bola?

Urso em sequência falou: vou virar um mortal aí.

Nesse momento eu pensei, voltaram ao conteúdo das duas últimas aulas, ótimo.

Já outras crianças afirmaram que sabiam fazer esse movimento.

Goku disse: Essa eu sei.

Tails perguntou olhando para o teto: Pro você consegue ir até lá em cima?

Respondi que não, porque não tenho perna de girafa e todos riram.

(Diário de campo 18/06/2025).

Todos os alunos executaram as variações da parada de mãos de forma independente, sob vigilância constante do professor para garantir a integridade física do grupo. Foi oferecida a possibilidade de escolha entre as variações de dois ou três apoios. A tendência geral foi o

cumprimento de uma escala de dificuldade, do nível básico ao avançado. Um ponto de destaque foi a percepção aguçada dos alunos em relação ao desempenho dos pares, demonstrando um senso de cuidado e observação mútua durante a prática.

Na vez de Tails ele veio até o colchão se posicionou e virou uma cambalhota, questionei perguntando o porquê? Ele rindo disse que esqueceu. Isso gerou riso entre as crianças e o professor. Ele posicionou de novo só que com a cabeça no chão, o professor não percebeu que essa tinha sido a escolha dele, auxiliou para que ele fizesse sem cabeça no chão. Observando isso The Flash disse: Ele quer fazer o da cabeça professor.

Diário de campo 18/06/2025

Na roda de conversa todos manifestaram que gostaram de fazer parada de mão, ao serem perguntado se teria como deixar essa atividade mais difícil surgiram algumas propostas.

Pro: Tem como ficar mais difícil?

Todos: tem.

Pro: Como seria The Flash?

The Flash: A gente colocar só um pé na parede.

Shadow e Nacos foram testar.

Moana: colocar o pé mais alto na parede.

Nacos testou e disse: é difícil mesmo.

Figura 9 - Desenho do Shadow: eu desenhei eu o Tails fazendo ponte na parede.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Ao longo de todas as sessões desta intervenção, observou-se um sólido ambiente de cooperação entre os discentes. Tanto os executantes quanto os espectadores manifestaram suporte mútuo por meio de incentivos verbais direcionados aos colegas que enfrentavam maiores desafios motores. Além disso, notou-se em diversos momentos a busca pela validação do professor, evidenciando que o reconhecimento de todos os envolvidos na prática atua como um importante reforço motivacional e afetivo no processo de aprendizagem infantil.

Anunciei a segunda rodada. Chamei Venon que não precisou de auxílio e fez o movimento correto sem o rolamento. Mas antes de iniciar olhou para frente e disse: eu consigo.
(Diário de campo, 11/06/2025)

Venon e The Flash incentivaram Tails enquanto ele fazia ponte gritando: vai Tails, vai Tails.
(Diário de campo 17/06/2025)

Moana, Manu, Stitch e Ariel perguntaram se tinham arrasado, disse que sim, que arrasaram.
(Diário de campo 18/07/2025)

Um aspecto relevante observado durante a intervenção foi o questionamento recorrente das crianças acerca do momento da 'brincadeira', mesmo após o esclarecimento de que as atividades ginásticas possuíam caráter lúdico. Essa percepção discente derivou, possivelmente, da estrutura das tarefas, que exigiam períodos de espera e baixa intensidade de movimentação enquanto os colegas executavam os movimentos.

E anunciei a última rodada. Mas antes de anunciar Moana pergunta: Pro a gente não vai brincar?
The Flash: Pro mais a gente não vai brincar não.
Pro: Hoje vamos brincar de fazer ginástica.
(Diário de campo 11/06/2025)

Venon: Mas nós não vamos brincar?
(Diário de campo 17/06/2025)

Venon e Urso perguntam: Pro depois desse aí nós vamos brincar? Uma pergunta que Tails e SuperSonic também repetiram
(Diário de campo 18/07/2025)

Embora fosse perceptível certa impaciência por parte das crianças durante os intervalos de execução, esses momentos revelaram-se férteis para a emergência das culturas de pares. A ociosidade era preenchida por interações espontâneas, que abrangiam desde diálogos e brincadeiras simbólicas, como a imitação de animais ou o faz-de-conta, até demonstrações de afeto. Além disso, esse espaço de convivência propiciou a ocorrência de conflitos interpessoais,

cujas resoluções exigiram dos alunos o exercício da negociação e a capacidade de solucionar problemas de forma autônoma.

Stitch e Wandinha iniciava na brincadeira de imitar animais a imitar um bode. Enquanto cada um executa na sua vez a turma esta continuava sentada, mas cada um fazendo algo, desde conversar um com outro, dar gargalhada, brincar de imitar animais, de brincar de lutinha com luva de proteger do frio.

(Diário de Campo, 11/06/2025)

Marsha brincava de mexer no cabelo de Ariel, Nacos e The Flash brincavam de trocar de lugares. Chaves e Shadow brincando de papai e filhinho. Mas todos nos mesmos lugares, sem se dispersar pelo espaço da quadra

(Diário de campo 17/06/2025)

Enquanto estávamos esperando todos chegarem do banheiro Shadow, Ariel, Goku estavam brincando de pular, escalar e subir na mureta como estivessem fazendo esporte radical, parkour.

(Diário de campo 18/07/2025)

Vale ressaltar que para a pesquisa tive que aglutinar todos esses movimentos da ginástica para ensinar em poucas aulas. Quando trabalho com essa unidade temática, ela torna-se um dos momentos da rotina de aula de Educação Física, ela toma um pequeno período de aula, diferentemente dessas intervenções que tomou todo o tempo da aula. Conclui-se que a organização da aula em um formato que exige longos períodos de espera pode tornar-se desestimulante e é percebido na fala de The Flash, após explicar qual a atividade de umas das intervenções.

The Flash com uma voz desanimada disse: Ah, quero brincar.

(Diário de campo 18/07/2025)

Assim como na sequência didática anterior, para avaliar o impacto das aulas, questionou-se às crianças "o que você mais gostou de fazer nessas aulas", pedindo que representassem a resposta por meio de desenhos. Essa atividade foi feita na sala de aula, as crianças sentadas em duplas. Apenas uma criança desenhou que gostou de cambalhota, três crianças gostaram de fazer parada de mão, três crianças gostaram de fazer do alongamento o exercício de abertura, espacate. E seis crianças gostaram de fazer ponte.

Figura 10 – Desenho Nacos – Desenhei eu e The Flash fazendo ponte na bola



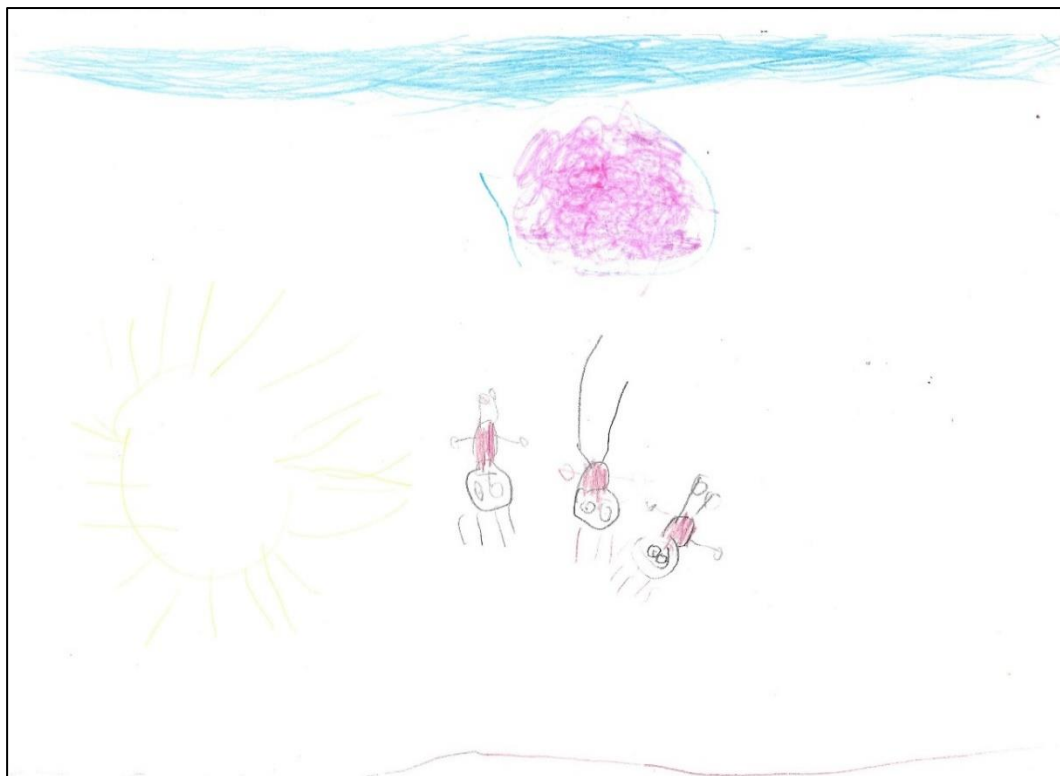
Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 11 - Desenho da Marsha: Desenhei a Rapunzel, Barbie e eu, a gente está brincando de fazer abertura e eu estou ensinando elas.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 12 - Desenho da Barbie: Marsha, Rapunzel e eu. Estamos brincando de parada de mão



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Dessa forma, compreende-se que o reconhecimento da Ginástica como um dos conteúdos da Educação Física Escolar, ou seja, como um conhecimento a ser trabalhado na escola é plenamente legítimo. De acordo com o Coletivo de Autores (1992), a tradição histórica do universo ginástico oferece ações carregadas de significado cultural para os praticantes, e o confronto entre novas formas de exercício e as práticas tradicionais possibilita uma experiência corporal na qual os alunos atribuem sentido próprio às suas execuções ginásticas.

O cuidado a tomar deve ser no método utilizado para crianças pequenas, quanto maior a ludicidade e a novidade maior atenção na atividade e a busca sempre em utilizar o brincar como ferramenta para uma aprendizagem de qualidade, e muito tempo ocioso pode trazer desinteresse a criança.

3.3 JOGOS DE MARCA: ATLETISMO

A escolha dessa unidade temática foi por uma manifestação cultural que engloba habilidades motoras básicas para a vida cotidiana dos educandos como o correr, o saltar e o arremessar, que são capacidades inerentes a qualquer prática. De acordo com Matthiesen (2014), o atletismo tem se consolidado como o esporte-base de diversas modalidades, uma vez que, por meio de suas exigências e práticas motoras, proporciona experiências que preparam os praticantes tanto para os desafios cotidianos quanto para a vivência das práticas esportivas e de outras manifestações da cultura corporal de movimento.

O atletismo pode ser considerado uma das modalidades esportivas mais antigas, pois envolve práticas fundamentais como correr, saltar e arremessar/lançar, atividades que já eram realizadas pelo homem primitivo (Castellani Filho et al., 2009). Na pré-história, esses movimentos eram essenciais para a sobrevivência, seja para escapar de predadores, seja para obter alimentos.

Conforme o Coletivo de Autores (1992), o atletismo engloba as práticas de correr, saltar e arremessar/lançar, que foram elaboradas pelo homem e cujo desenvolvimento e evolução decorrem de processos culturais.

O atletismo desempenha um papel fundamental na formação da criança em diversas faixas etárias, pois possibilita a experimentação e a aprendizagem de gestos e posturas motoras mediante a apropriação de movimentos simplificados. Nesse contexto, atividades básicas como a corrida, o salto e o arremesso não apenas motivam os discentes, mas funcionam como elementos de descoberta e base para a apropriação de outras modalidades esportivas (Oliveira, 2006).

Acreditamos nas possibilidades do atletismo como manifestação aglutinadora de saberes para o desenvolvimento infantil, por proporcionar a variabilidade de movimento, dotada de intenção e expressão, para além de contribuir para a ampliação do repertório de brincadeiras, fazendo com que as crianças vivenciem novas experiências.

Defendemos que o atletismo se configura como um conteúdo basilar, configurando uma manifestação da cultura corporal de movimento a serem valorizadas na Educação Infantil. Sua relevância reside no desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, locomoção, manipulação e estabilização, e na otimização das atividades cotidianas. Ademais, a prática favorece o aprimoramento de capacidades físicas essenciais, tais como resistência, força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade, coordenação motora, agilidade e ritmo.

Ainda que o atletismo vislumbre modalidades realizadas individualmente, ao adaptar as atividades para grupos de crianças pequenas é possível trabalhar a socialização, cooperação, relevando que tal relação é fundamental para a realização de um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

Em acordo com Sayão (2002), as propostas bem planejadas e adaptadas ao contexto escolar, aplicadas de uma maneira lúdica e sempre se preocupando com a segurança, são atividades que irão trazer várias experiências para a formação integral das crianças.

De acordo com Ferreira (2024), na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o atletismo está inserido na unidade temática “Esportes”, sendo classificado na subcategoria denominada “Esportes de Marca”. Nessa perspectiva, o atletismo constitui-se como um “objeto de conhecimento” e possui suas “habilidades” previamente definidas no documento.

Na BNCC, os esportes de marca são compreendidos como um “conjunto de modalidades que se caracterizam por comparar os resultados registrados em segundos, metros ou quilos, assim como, patinação de velocidade, todas as provas do atletismo, remo, ciclismo, levantamento de peso etc.)” (Brasil, 2018).

Já o Currículo Paulista para os anos iniciais propõe para unidade temática Esporte e como objeto de conhecimento “Práticas lúdicas esportivas de marca” e são consideradas as seguintes habilidade e competências,

(EF01EF05) Experimentar e fruir práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, prezando pelo trabalho coletivo e protagonismo. (EF01EF06) Identificar as normas e regras das práticas lúdicas esportivas de marca e de precisão, e discutir a importância das mesmas para assegurar a integridade própria e as dos demais participantes. (EF01EF14) Experimentar diferentes brincadeiras e jogos, e práticas lúdicas esportivas que possibilitem o conhecimento do próprio corpo e das sensações corporais que ocorrem. (São Paulo, 2019).

Para esta unidade temática foram escolhidas duas atividades, uma complementa a outra, uma para agrupar grupos e a uma atividade de corrida longa de resistência em círculo. A brincadeira “Maré Encheu” foi utilizada para separar as crianças em grupos, essa brincadeira eles já conheciam. Consiste as crianças em roda, de mãos dadas, ao ouvir “a Maré encheu”, eles caminham para a direita, ao ouvir “a maré vazou”, caminha para esquerda, ao ouvir “o barco trombou”, imitam ter trombado em algo, ao ouvir o ‘barco naufragou’, eles caem ao chão. Em sequência o professor diz a quantidade de marinheiros salvaram e esse deve ser a quantidade de integrante do grupo, “salvaram-se três marinheiros”, formam grupos de três pessoas. Após a formação dos grupos, os alunos foram orientados a dar as mãos e sentar-se sobre o círculo

demarcado por cordas no solo. Em seguida, realizou-se a atribuição numérica de cada integrante dentro de seus respectivos agrupamentos; nesta intervenção, os grupos eram compostos por no máximo quatro membros, sendo as crianças numeradas de um a quatro.

A atividade subsequente consistiu em uma corrida de resistência em círculo. Mantendo-se sentados na formação inicial, os alunos aguardavam o comando verbal do professor, que anunciava um dos números. Ao ouvirem seu número, os discentes correspondentes levantavam-se e iniciavam uma perseguição lúdica, tentando alcançar o colega à frente. O sistema de pontuação previa que o aluno que completasse o percurso sem ser alcançado marcaria um ponto. No entanto, observou-se que a contagem competitiva não era a prioridade do grupo: as crianças não questionaram o placar, demonstrando que o interesse principal residia na experiência motora e no prazer de brincar, e não no resultado em si.

Durante a etapa de alongamentos, realizados em círculo, o aluno Super Sonic antecipou a atividade 'A Maré Encheu', sugerindo o seu início imediato. Ao valorizar a manifestação da criança e observar o pronto engajamento da turma, optei por flexibilizar o planejamento e dar continuidade à brincadeira proposta. Após essa vivência, retomamos a rotina prevista. Esse episódio evidenciou uma evolução em minha prática docente, consolidando a importância da escuta ativa e do acolhimento das demandas infantis no processo de pesquisa e intervenção.

Foi fundamental observar os processos de atenção, assimilação e apropriação desenvolvidos pelos discentes ao longo do ciclo de ensino-aprendizagem. Ao me ver com a corda em mãos para organizar o círculo, um aluno prontamente associou o objeto a uma prática anterior, prevendo a dinâmica da aula. Essa fala demonstra que o aprendizado foi assimilado de forma significativa, permitindo que as crianças reconheçam os elementos do cenário de outras brincadeiras e os conectem com suas experiências prévias.

*Shadow, Venon e Chaves começaram a gritar: e é Urso, e é Urso.
(Diário de campo 06/08/2025).*

Durante a aplicação do jogo 'Maré Encheu', duas situações foram particularmente emblemáticas. A primeira refere-se à tendência das crianças em retornar exatamente ao mesmo lugar na formação do círculo, repetindo a vizinhança de mãos dadas de forma automática. Essa padronização, que não foi instruída por mim, suscitou uma reflexão crítica sobre o controle dos corpos e a reprodução de comportamentos institucionalizados, nos quais a liberdade de escolha do espaço parece suprimida. Esse padrão só foi rompido quando passei a participar ativamente

do jogo, unindo-me a crianças diferentes e estimulando-os a fazer o mesmo. No encontro seguinte, o comportamento cessou, sugerindo que a intervenção direta e a mudança na dinâmica das brincadeiras seguintes foram fundamentais para desconstruir essa automação.

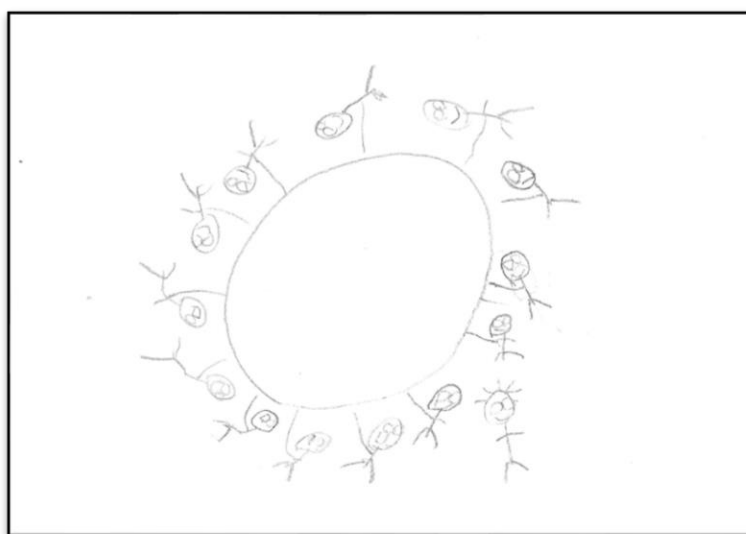
O segundo aspecto de destaque foi o entusiasmo dos alunos ao realizarem a contagem dos integrantes de seus próprios grupos. Elas demonstraram grande engajamento não apenas na contagem dos próprios pares, mas também na conferência dos demais grupos, assegurando que todos tivessem o número correto de integrantes.

Moana que estava atenta aos demais grupos e abraça apenas por Barbie disse apontando ao grupo que estava com quatro: Ai esta com quatro, ai esta com quatro. Shadow esta procurando um grupo, chegou próximo do grupo do The Flash que disse: Não, aqui tem três.
(Diário de campo 05/08/2025)

Vale ressaltar que essa brincadeira elas já experienciaram, tiveram dificuldade para lembrar no primeiro encontro, mas a partir do segundo todos mostram ter apropriado do conhecimento desse jogo.

Ariel abraçou o Shadow e ficaram rodando no meu do círculo até os caírem no chão. Barbie, Manu, Moana, Rapunzel formaram um grupo, Urso, Venon, Chaves e Marsha formaram outro grupo. The flash, Wandinha, Nacos e Stitch formaram outro grupo. Tails, SuperSonic, Ariel e Shadow formaram o último grupo. Era bonito de ver os quatro grupos abraçadinhos.
(Diário de campo 06/08/2025)

Figura 13 - Goku: Desenhei o Pro, Eu, The Flash, Nacos, Wandinha, Marcha, Stitch, Ariel, estamos brincando de Maré subiu e desceu.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

A atividade central desta unidade temática consistiu em uma corrida de resistência em círculo, uma dinâmica inédita para o grupo. A prática foi realizada em cenários distintos para explorar a espacialidade: primeiramente, no espaço de vivências, onde as próprias crianças utilizaram cordas para a demarcação do perímetro circular no solo; posteriormente, a atividade foi transposta para a quadra poliesportiva, aproveitando o círculo central já existente para orientar o deslocamento dos alunos.

Por tratar-se de uma dinâmica inédita, os discentes apresentaram dificuldades iniciais de compreensão, o que é inerente ao processo de apropriação de novos conhecimentos. Para superar essa barreira, adotei uma estratégia de ensino progressiva: primeiro, uma rodada de exemplo para visualização e, depois, uma rodada prática com orientações constantes. Busquei adaptar minha comunicação utilizando gestos e palavras simples que fossem acessíveis às crianças. Essa abordagem pedagógica foi eficaz, pois, já na segunda tentativa, os alunos conseguiram cumprir as regras do jogo com segurança e autonomia.

A primeira percepção que todos os envolvidos nessa intervenção o quanto essa brincadeira estimula a resistência física. A dinâmica focada na corrida contínua permitiu que as crianças notassem as reações de seus corpos, como o cansaço e a perda de velocidade após várias voltas. Além disso, os alunos demonstraram capacidade de análise ambiental ao perceberem que correr na quadra era mais exaustivo. A necessidade de permanecer correndo por um período prolongado gerou um desgaste natural, fato que foi detalhado no diário de campo ao descrever o nível de esforço e o cansaço relatado pelos próprios alunos após a execução.

A primeira turma me mostrou e percebeu que é um jogo que cansa muito rápido, nas últimas voltas, Tails e Nacos que estavam disputando, estavam cansados a velocidade da corrida diminuiu, Tails cansou primeiro e voltou e Nacos que permaneceu correndo.

(Diário de campo 05/08/2025)

Estava no jogo Moana, Nacos e Shadow. Nacos foi o primeiro a sentar, chegando próximo ao seu lugar se jogou no chão e desistir, Shadow decidiu caminhar pois cansou e Moana continuava correndo. Quando Moana chegava perto de Shadow ele começava a correr, ele parecia estar preocupado em fugir do que em pegar. Moana chegando perto de mim disse que estava cansada e começou a caminhar e sentou. Foi o grupo que mais deu volta, correram muito.

(Diário de campo 06/08/2025)

Tails que estava no chão virou para Moana e disse: Cansou Moana. Moana acenou com a cabeça um sinal de não. Essa foi a rodada mais longa. Acredito que foram mais de quinze voltas, Shadow intercalava entre andar e correr, Moana correu o

tempo todo. As turmas que estavam sentadas começaram a dizer para Shadow ou se entregar ou pegar logo a Moana, aparentemente estavam cansados de ficar sentados. Eles estavam exaustos mais não desistiam.
(Diário de campo 12/08)

Quando anunciei que seria a última rodada na quadra Moana reclamou dizendo: Ah não, tô cansada.
(Diário de campo 06/08)

Toda criança que acaba de correr eu perguntava se ela tinha cansado e a resposta era positiva.
(Diário de campo 05/08)

A partir desse momento percebi a criação de uma nova regra, que respeita a condição física do corpo diante do esforço prolongado. É um fato importante a capacidade de criação de regras ou maneiras diferentes de brincar o jogo que a criança vai construindo em relação por participar jogo de maneira consecutiva. Essa adaptação da regra foi tão eficiente que se tornou uma regra comum do grupo, sendo aceita por todos de forma orgânica, sem que eu precisasse intervir ou oficializar a mudança.

As crianças não se limitaram à criação de regras; elas também desenvolveram táticas de ataque e defesa. Foi interessante notar como uma estratégia bem-sucedida de um aluno era prontamente observada e adotada pelos demais. Esse processo de apropriação coletiva mostrou que o grupo estava atento não apenas ao esforço físico, mas também à resolução de problemas lógicos impostos pela perseguição, tornando a brincadeira mais dinâmica e desafiadora.

Chaves que estava ficando cansado foi diminuindo a velocidade e quando SuperSonic foi se aproximando, chegando próximo ele virou, parou e encostou no SuperSonic dizendo: Peguei.

Chaves tentou utilizar a mesma técnica com Ariel que também deu certo. Porém The Flash estava muito mais rápido que chaves e foi se aproximando, ao perceber que Chaves ia utilizar novamente a mesma estratégia, esperou o ataque, deu uma parada de correr e em sequência tocou em Chaves.
(Diário de campo 06/08/2025)

Dentro dessa busca por novas formas de vivenciar a brincadeira, algumas crianças criaram uma dinâmica de interação ao correr: elas batiam nas mãos dos colegas que estavam sentados com as palmas estendidas. Essa iniciativa transformou o exercício de resistência em um momento de troca e diversão coletiva, demonstrando que, para os alunos, o movimento físico está intrinsecamente ligado à socialização e ao afeto entre os pares.

Tails corria, batendo na palma da mão das pessoas que estavam sentadas e mostrando a palma
(Diário de campo 06/08)

*Algumas crianças que estavam sentadas mantinham seus braços esticados esperando que quem estava correndo batesse na mão dele. Goku fez isso
(Diário de Campo 12/08/2025)*

Em determinado momento da intervenção, observou-se o exercício da função simbólica por parte de um aluno. Ao acompanhar o deslocamento dos colegas, ele associou o movimento da corrida à imagem e ao som de motores, sonorizando a passagem de cada criança como se fossem carros em alta velocidade. Essa transposição do real para o imaginário demonstra como a ludicidade permeia a percepção motora da criança, ressignificando uma atividade de resistência em uma narrativa lúdica compartilhada.

*Chaves que estava assistindo pois ainda não era sua vez estava fazendo som de carro correndo quando as crianças passavam correndo perto deles
(Diário de campo 05/08/2025)*

Assim como observado em todas as etapas desta intervenção, o incentivo mútuo entre os discentes manifestou-se de forma orgânica. Independentemente de estímulos externos por parte do professor, as crianças demonstravam um forte engajamento afetivo, torcendo e encorajando os colegas durante a execução das atividades. Esse comportamento reitera a consolidação de um ambiente de cooperação e solidariedade, elementos fundamentais para o desenvolvimento socioemocional no contexto da Educação Física.

*Sentado Venon torcia para Urso: Vai Urso, vai Urso.
E Nacos torcia para The Flash: Vai The Flash, vai The Flash.*

Durante a roda de conversa final, o entusiasmo do grupo pela corrida tornou-se evidente. As crianças estabeleceram uma conexão direta entre a prática motora realizada e o seu universo cultural, associando o ato de correr à figura do personagem 'Sonic'. Essa correlação demonstra como a criança utiliza o imaginário para significar o esforço físico e a velocidade, transformando a resistência aeróbica em uma experiência lúdica dotada de sentido próprio.

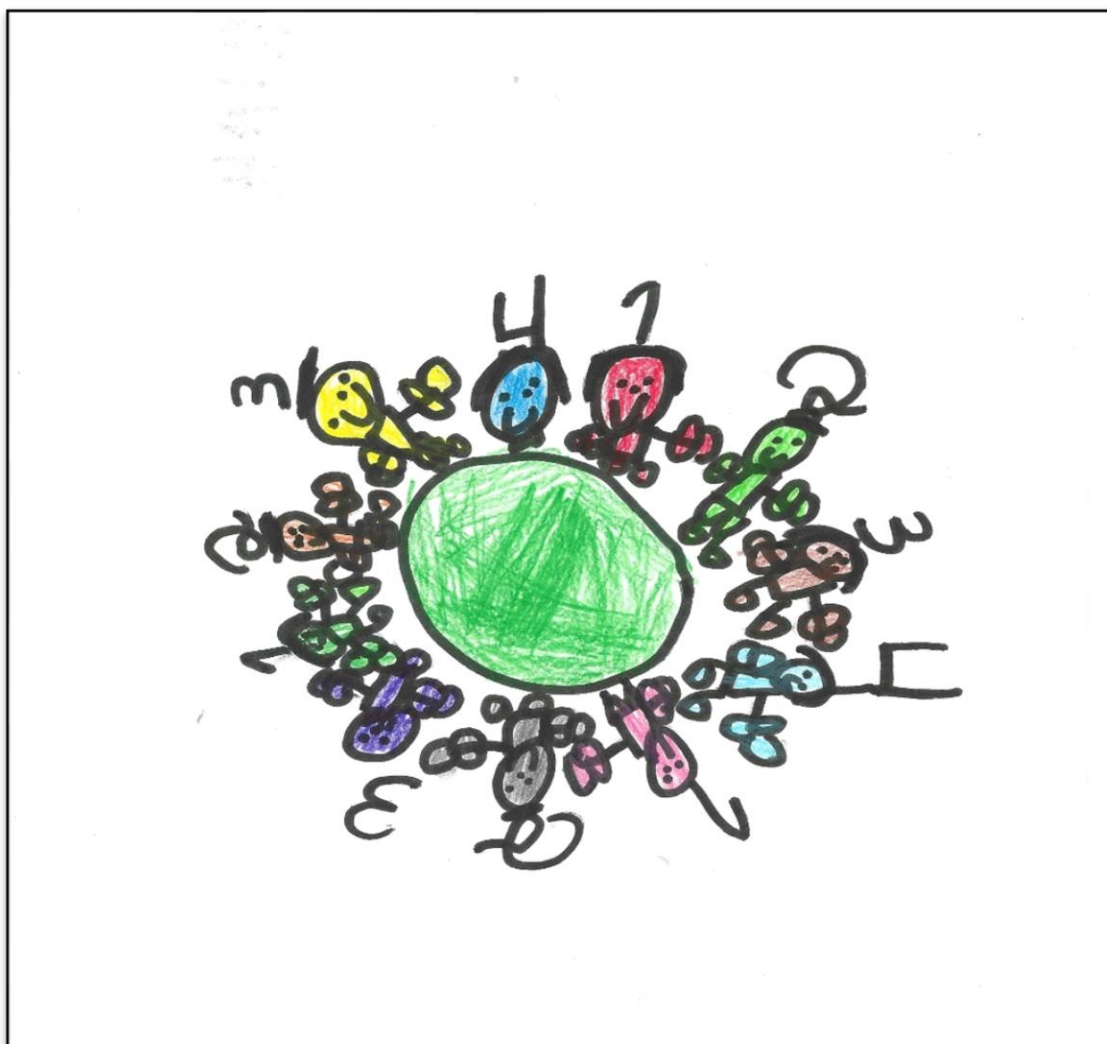
*Pro: O que vocês acharam legal?
Shadow: Ela vai você pegar velocidade e correndo
Venon: correndo bem rápido.
Marsha: De pegar criança
(Diário 05/08/2025)*

*Pro: Vocês acharam ela mais legal da brincadeira porquê?
Chaves: pegar todo mundo
The Flash: Eu que peguei todo mundo.
Nacos: De correr.
Stitch: De correr
Ariel: De correr.*

*Shadow: Eu gostei porque é saudável e corri bastante.
(Diário de campo 06/08/2025)*

*SuperSonic: Eu sei correr igual o supersonic
Goku: Eu estou correndo e a Marsha vem na velocidade máxima e me pega.
Shadow: Fica saudável correr bastante
Pro: O que vocês não gostaram desse jogo?
Nacos: Eu corri mais rápido que o Venon hoje.
Marsha: Eu também corri rápido
Moana: Eu também
(Diário de campo 12/08/2025)*

Figura 14 - Desenho da Moana: Brincando dos números, Eu a Manu, Wandinha, The Flash e Nacos.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Diferente das outras etapas, decidi levar a atividade de desenho para a quadra, após notar que os alunos apresentavam dificuldade de concentração no ambiente restrito da sala de aula. Ao disponibilizar mesas e cadeiras no espaço amplo da quadra, permiti que as crianças escolhessem sua própria postura de trabalho - sentadas ou em pé. Essa flexibilização resultou em um aumento significativo na concentração e na qualidade das produções. Além disso, observou-se uma intensificação nas trocas entre pares, manifestada no empréstimo de materiais e no diálogo sobre os desenhos. Tal experiência reitera que a variação dos ambientes pedagógicos é fundamental para o enriquecimento da prática escolar e para o atendimento às necessidades dinâmicas da infância.

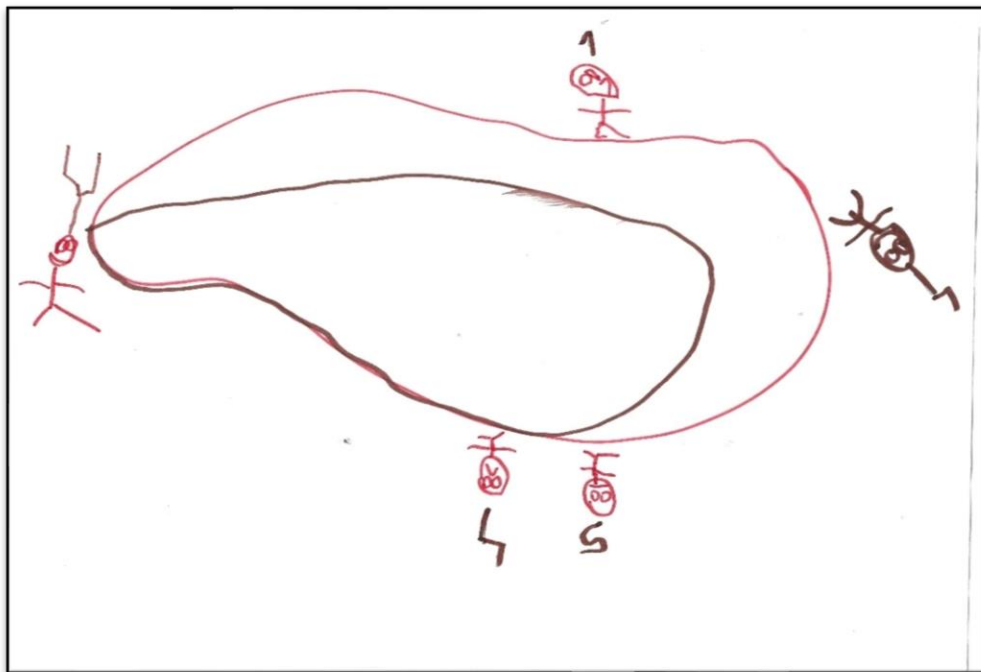
Esta dinâmica sinalizou uma mudança de trajetória na pesquisa, introduzindo a transição para a sequência didática de 'Brincar Livre'. À medida que concluíam seus desenhos, os alunos eram autorizados a ocupar um setor da quadra onde estavam disponíveis cordas, bambolês e bolas que iria ser utilizado com outra turma. Embora minha atenção imediata estivesse voltada à mediação dos que ainda desenhavam, a observação posterior revelou um dado surpreendente. Ao finalizar a atividade de registro com o último aluno, encontrei o grupo ocupando o espaço de forma harmoniosa. Sem a mediação direta do professor, as crianças demonstraram uma notável capacidade de autogestão, organizando os materiais e desenvolvendo dinâmicas de jogo de maneira autônoma e colaborativa.

A partir desse momento decidi mudar a proposta da próxima seção. O que era apenas brincar de fazer um piquenique, tornou-se em, na primeira aula brincar com bolas, bambolês e cordas, materiais que quase todos os professores de Educação Física tem na escola, na segunda aula brincamos de vivência na cozinha, e na terceira aula brincamos de construir.

Assim como na sequência didática anterior, para avaliar o impacto das aulas, questionou-se às crianças "o que você mais gostou de fazer nessas aulas", pedindo que representassem a resposta por meio de desenhos. Obtivemos oito desenhos representando a brincadeira 'maré encheu' e seis desenhos representando o a brincadeira da 'corrida em círculo'.

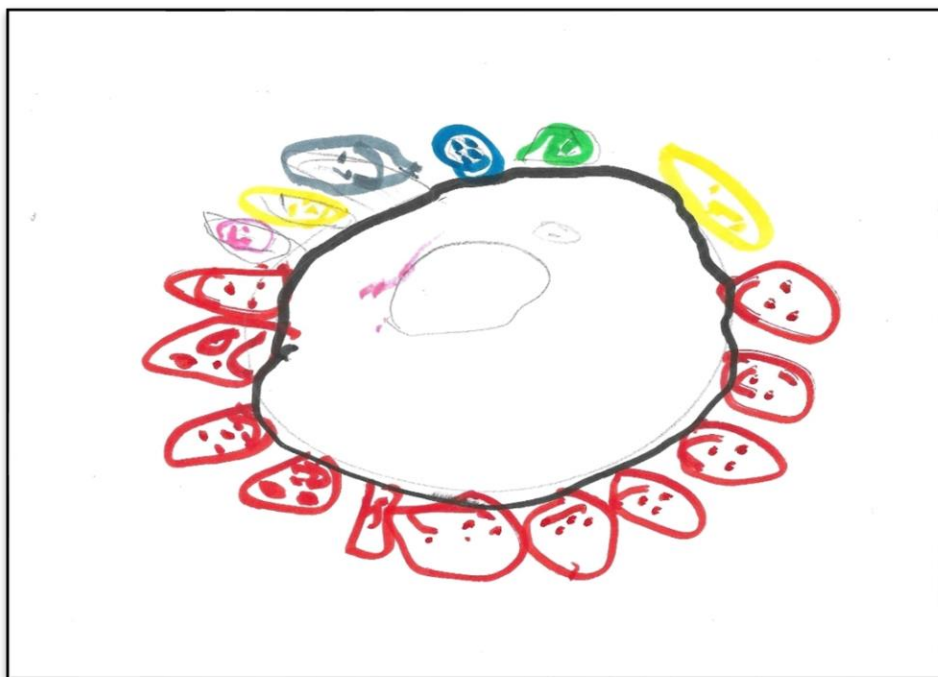
As transformações percebidas no comportamento do grupo, a diversificação de ambientes e a escuta ativa são estratégias centrais para o sucesso pedagógico. Portanto, essa intervenção pode ser um ponto a ser pensado, legitimando a importância da realização desta unidade temática, na medida em que ela contribui para avançarmos coletivamente na construção do objeto de ensino atletismo da educação física, especialmente na educação infantil

Figura 15 - Nacos: Desenhei os amigos, Ggoku, The Flash, Venon, Eu e o Tails, brincando de corrida em círculo.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 17 - Chaves: A maré desceu e a maré subiu brincando com o Venon, Urso, The flash, Ariel, Shadow, Tails, Marsha e Stitch.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

3.4 BRINCAR LIVRE

Historicamente, minha prática docente fundamentava-se na defesa do brincar dirigido, compreendendo-o como a função primordial do professor de Educação Física. No entanto, o desafio de planejar e executar ações voltadas à temática do 'Brincar Livre' revelou-se um território novo e instigante. Na formação e atuação em Educação Física, raramente somos incentivados a conceber um brincar autônomo, no qual as crianças possam se expressar sem a rigidez de regras impostas verticalmente. Nesse novo paradigma, a função docente é ressignificada, o professor torna-se o mediador que organiza os espaços e oferece os materiais, atuando principalmente como um observador atento, cuja participação direta ocorre apenas mediante o convite dos alunos.

O brincar livre caracteriza-se pela espontaneidade e autonomia, centrando a tomada de decisão no protagonismo da criança. Esta modalidade lúdica oferece um espaço seguro para que os sujeitos expressem ideias, sentimentos, vivências e percepções junto aos seus pares, operando à margem das mediações adultas ou de normas rígidas. Ao desobrigar a criança de regras pré-estabelecidas, o brincar livre fomenta a aprendizagem, permitindo que o conhecimento seja construído a partir da exploração direta, da interação social e das emoções vivenciadas no agora.

Para Craemer (2015), impedir ou limitar o brincar livre e espontâneo significa restringir o potencial de cada indivíduo de se desenvolver plenamente como ser humano. Além disso, o brincar promove a interação entre diferentes idades, gêneros, povos e culturas, conferindo-lhe um caráter contemporâneo e universal. Por isso, o brincar criativo é considerado parte dos direitos humanos universais.

O brincar livre é marcado pela ludicidade e pelo protagonismo da criança, sendo que os elementos da natureza funcionam como convites sensoriais para que ela atue de forma ativa no mundo. Ao transformar a matéria bruta por meio da imaginação, a criança ressignifica o real: um tronco de madeira torna-se um carrinho; um sabugo de milho transforma-se em boneca; e uma simples folha de bananeira se converte em abrigo ou cabana. Essa interação dialética com a natureza evidencia que o brinquedo não reside no objeto em si, mas na capacidade criativa do sujeito que o manipula (Craemer, 2015).

Segundo Leite (2015) o primeiro a ser destacado é o brincar como linguagem universal da criança. Independentemente de sua condição social, a criança brinca como forma de se

apropriar do mundo, do outro e de si mesma. O brincar é um ato genuíno e intrínseco a essa fase da vida. Logo, as crianças brincam não porque um adulto ou uma instituição definiu que brincar é um conteúdo curricular importante, mas porque é a forma como ela expressa seus sentimentos, pensamentos e desejos. Por exemplo: o tanque de areia de uma escola, que normalmente oferece esse espaço como possibilidade de brincadeira livre, espontânea. Livre, porque não é dirigida por uma proposta pedagógica; e espontânea, porque segue a fluidez e o impulso da própria criança.

Essa transformação no pensamento e na prática exigiu a consideração de aspectos concretos, como a organização de espaços, a disponibilização de materiais e a definição de tempos diferenciados. Também demandou um olhar atento à criança em suas expressões, capaz de captar o impulso pedagógico em determinados momentos. Embora, inicialmente, tais mudanças possam gerar certo desconforto, gradualmente contribuem para a formação de um educador que utiliza a própria observação da brincadeira infantil como fonte de pesquisa, garantindo autonomia em sua prática e apoiando-se na proposta pedagógica como suporte à sua experiência profissional e à compreensão da vida da criança (Eckschmidt, 2015).

Nessa perspectiva, o brincar livre assemelha-se ao jogo de papéis, que Elkonin (1987) descreve como a brincadeira de faz de conta espontânea. Nela, as regras não são ditas, mas subentendidas pelos papéis que as crianças escolhem desempenhar. Ao reproduzirem as ações e responsabilidades dos adultos, os pequenos buscam compreender e se integrar à estrutura social em que vivem. Assim, o jogo de papéis torna-se uma ponte essencial entre o universo infantil e a realidade da vida em sociedade. A principal característica da atividade lúdica no jogo de papéis reside na capacidade da criança de criar uma situação fictícia para assumir o papel de um adulto, atribuindo-lhe significados próprios e transferindo simbolicamente as funções e características de um objeto para outro.

Quando as crianças brincam de “bombeiro”, “cozinha” ou “posto de saúde”, elas assumem papéis sociais e reconstroem relações sociais. Durante o desenvolvimento dessas brincadeiras, nas situações imaginárias, elas se deparam com problemas semelhantes aos enfrentados pelas pessoas que ocupam tais papéis na realidade. Nessas atividades lúdicas, as crianças entram em contato com modelos de relações sociais e com os princípios que orientam as ações humanas nas interações sociais (Elkonin, 1987).

Observa-se que, ao envolver-se em situações lúdicas, a criança mobiliza funções cognitivas superiores, como atenção, memória, imaginação e linguagem, que sustentam seu

desenvolvimento integral. Nesse sentido, o brincar livre aproxima-se dos jogos simbólicos, elementos fundamentais nesse processo, pois permitem a construção de representações e a internalização de significados. Como ressaltam Cabral *et al.* (2024), essas práticas reforçam vivências anteriores ao mesmo tempo em que inauguram espaços para novas aprendizagens, consolidando o lúdico como um eixo central da experiência infantil.

Para essa unidade, três atividades com materiais distintos foram elencadas. A primeira aula consistiu em oferecer as crianças, no espaço brincar, materiais que usualmente utilizado pelo professor de Educação física, bolas de vários tamanhos, bambolês e cordas, pequena e grande. Na segunda aula, no parque embaixo de uma mangueira, foi disponibilizado as crianças, pia, fogão, geladeira, brinquedos do tamanho das crianças, vassoura, rodo, panelinhas, colherinhas, copinhos, garfinhos, pratinhos, terra e água, e a proposta foi a vivência na cozinha. Na terceira aula, no parque, foi oferecido as crianças, baldinhos, pazinhas, rastelos, terra e água, e a proposta foi construir algo.

Durante a intervenção com materiais característicos da Educação Física, a mediação docente pautou-se na oferta de autonomia, os alunos foram orientados de que poderiam interagir livremente com qualquer recurso disponível, escolhendo seus parceiros e a ocupação do espaço conforme suas afinidades. Observou-se que, mesmo antes da instrução formal, durante o tempo de espera necessário para a organização da aula, as crianças já iniciavam suas experimentações. Esse comportamento, recorrente ao longo da pesquisa, evidencia um fenômeno da cultura da infância, onde a exploração individual de um aluno incentiva e mobiliza os demais a experimentarem novas possibilidades motoras e criativas

*Fui buscar as cordas e já estava fora da sala os bambolês e bolas. The Flash e Nacos começaram a pular dentro e pular fora, como estavam todos materiais juntos, faziam uma certa altura para ultrapassar com salto.
(Diário de campo, 19/08/2025)*

Concluída a orientação, as crianças dirigiram-se aos materiais de sua preferência. Observou-se que a formação dos grupos ocorreu de maneira orgânica, pautada pela afinidade com os objetos escolhidos. Esse processo de socialização revelou-se rico em negociações, envolvendo desde convites explícitos e aceitação mútua para o brincar coletivo até aproximações silenciosas, onde o interesse comum pelo mesmo recurso servia como mediador da interação social.

Urso pegou uma bola e saiu correndo, jogou ela no chão e deu um chute, Chaves, Venon e Shadow saíram correndo atrás dele perguntando: Urso a gente pode brincar juntos.

(Diário de campo, 19/08/2025)

Notou-se que a ocupação da quadra revelou uma percepção espacial apurada por parte dos alunos. Cada atividade, fosse com bolas, bambolês ou cordas, ocorria em seu próprio espaço, respeitando as produções vizinhas. Essa divisão simbólica foi prontamente aceita por todos, mesmo quando uma bola invadia momentaneamente outra área, a situação não gerava conflito nem interrompia o fluxo da atividade. O sucesso dessa ação demonstra que a liberdade oferecida resultou em um ambiente de respeito mútuo e colaboração, onde os limites foram estabelecidos e mantidos pelo próprio grupo.

Cada objeto utilizado resultou nos grupos na criação de uma brincadeira. Com o objeto bola, as crianças que decidiram brincar juntas, fizeram as brincadeiras de futebol, gol a gol, já as que estavam brincando com a bola de maneira individual, chutavam ou arremessavam a bola para frente ou na parede e corriam atrás dela pra buscar.

Urso e Venon ficaram durante um bom tempo, chutando a bola um para outro, mantendo uma distância grande.

Venon: ta um a um.

Tails: Vou chutar a bola na parede sozinho e defender.

(Diário de campo, 19/08/2025)

No uso das cordas, as crianças dividiram-se espontaneamente entre o uso individual e coletivo da corda. O grupo da corda coletiva superou minhas expectativas ao organizar, por conta própria, quem bateria a corda e a ordem da fila. Essa observação foi especialmente relevante pois eu julgava a atividade complexa para a faixa etária de cinco anos, porém, os alunos demonstraram um domínio prévio da lógica do jogo. O grupo demonstrou maturidade ao focar na experiência lúdica em si, e não apenas no sucesso do salto. Eles vivenciaram todas as etapas sociais e motoras do jogo: aguardar a vez, saltar, bater a corda para o próximo e até tentar saltos em duplas. Foi uma demonstração clara de que o repertório e a vontade de brincar superaram as limitações técnicas previstas.

Nacos, The Flash, Moana, Ariel e SuperSonic pegaram a corda. Nacos e SuperSonic ficaram cada um em uma ponta da corda tentando bater, contavam “um, dois, três e já para iniciar a bater. The Flash ficou no meio tentando pular, quando eles conseguiam um salto ou não conseguiam eles trocavam quem tentava pular e quem batia a corda.

Fui pergunta onde eles brincavam de corda e The Flash respondeu: No intervalo com as inspetoras.

(Diário de Campo, 19/08/2025)

Observou-se também, o movimento de alunos que iniciaram a exploração pela corda individual, mas, ao perceberem a complexidade do manuseio e a coordenação exigida, optaram pela transição para a corda coletiva ou para outros materiais. Diante de um desafio motor que ainda não dominavam sozinhos, buscaram o suporte do grupo (corda coletiva) ou novas formas de interação, garantindo a continuidade do engajamento e evitando a frustração.

Além da notável organização básica do jogo, os alunos demonstraram inventividade ao criar variadas formas de saltar e de sair da corda. A fluidez da aula permitiu que crianças, ao migrarem entre diferentes materiais, integrassem novos elementos à brincadeira incentivados pelos colegas, os saltadores passaram a pular corda segurando bolas com as mãos, entre as pernas ou dentro da camiseta. Em um momento de forte apelo lúdico e simbólico, alguns alunos nomearam e seguravam a bola como um 'bebê'. Essa variedade de recursos evidencia como o brincar livre favorece a transição entre o exercício motor e o jogo simbólico, conferindo novos sentidos aos objetos.

Tails disse: é meu o bebê. Em sequência fez todos que estavam na corda fossem pegar uma bola para pular junto com a bola.

Nacos: esse é meu bebê.

Tails utilizou a bolinha no meio das pernas para pular. Ele conseguiu e manteve o ritmo do salto quatro vezes.

The Flash, Nacos e SuperSonic, inventaram um jeito de pular em que eles vão pulando para frente em direção ao batedor de corda e conseguem sair da corda sem que ela toque neles. Fizeram isso por uma quatros vezes.

(Diário de campo, 19/08/2025)

Em consonância com a proposta do brincar livre, minha inserção direta na atividade não ocorreu por imposição, mas por meio do convite dos próprios alunos. Solicitado para auxiliar na tarefa de 'bater a corda', passei a integrar o jogo sob a regência das crianças.

The Flash e Nacos: Pró, vem brincar com a gente. Bate corda para gente pular.

Diário de campo, 19/08/2025

Foi perceptível uma estabilidade significativa no grupo dedicado à corda coletiva; a composição da equipe manteve-se praticamente inalterada, exceto pela entrada pontual de alunos que exploravam diferentes estações de forma transitória. Nesse grupo percebeu-se uma evolução notável no ajuste rítmico e na coordenação óculo-manual das crianças. A repetição da prática, dentro de um ambiente de escolha livre, permitiu que o grupo refinasse sua sincronia, evidenciando uma melhora qualitativa do início ao fim da intervenção.

Essa turma da corda foi muito rápida para perceber, melhorar do ritmo de pular corda do início da aula ao fim da intervenção.

(Diário de campo, 19/08/2025)

No grupo que optou pelos bambolês, as crianças transcenderam o uso convencional do material. Após experimentarem o movimento de rotação no corpo e nos braços, os alunos ressignificaram o objeto para a construção de cenários motores: organizaram os bambolês no chão para formar uma amarelinha e, em seguida, criaram um percurso linear. Essa nova configuração espacial desafiou o grupo a explorar diferentes formas de saltar, com um pé, com ambos e em corrida, buscando percorrer toda a extensão da trilha montada.

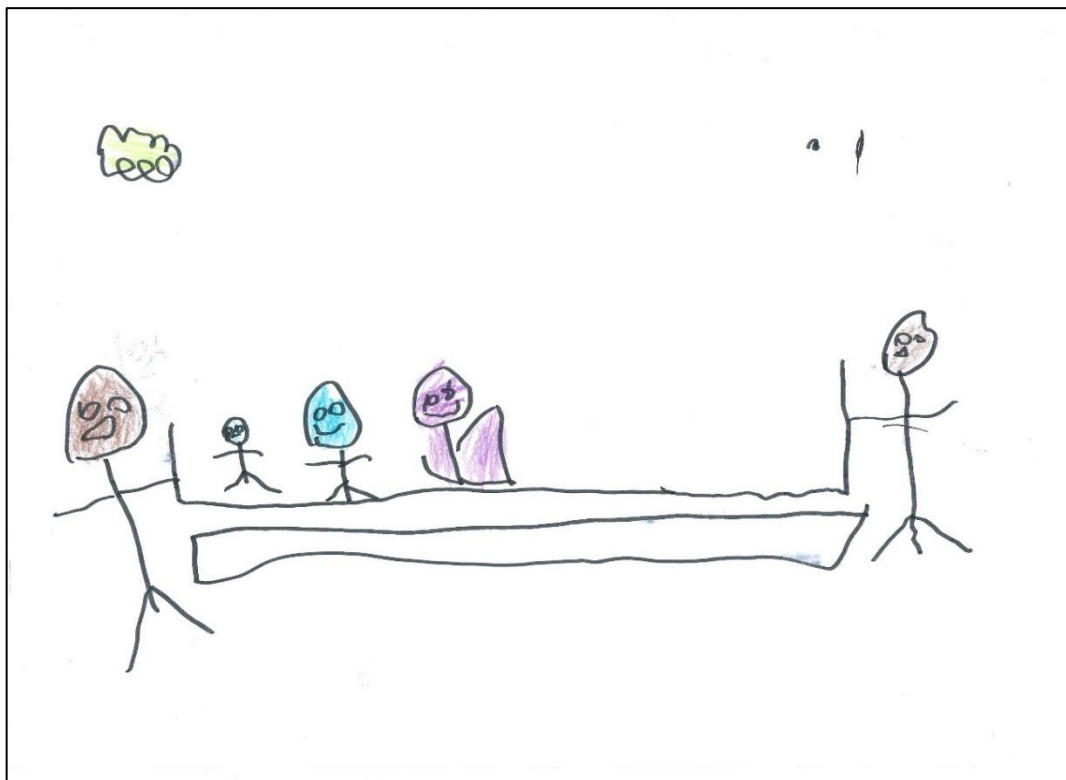
Observou-se, ainda, um perfil de alunos que atuaram como exploradores transitórios, interagindo com a totalidade dos objetos ofertados. Essas crianças alternavam organicamente entre o brincar individual e o coletivo, integrando-se e retirando-se das dinâmicas em curso conforme seu interesse. Frequentemente, portavam uma bola consigo enquanto migravam entre as estações, utilizando o objeto para enriquecer os jogos alheios, muita das vezes incentivando o colega a fazer o mesmo. Esse trânsito livre evidencia uma busca constante por novos estímulos, transformando a quadra em um espaço de conexões múltiplas.

Tails pulo corda e quando foi voltar para a fila da corda deu uma volta pulando um pé e cada bambolê que estava no chão. Depois que passou por todos os bambolês voltou para a fila.

(Diário de campo, 19/08/2025)

As duas aulas subsequente dessa intervenção foi utilizado o parque, espaço onde tem brinquedos, gangorras, balanços, escorregador, terra, uma mangueira grande que dá uma ótima sombra.

Figura 18 - Desenho do Nacos: Brincando de corda com Tails e The Flash.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Na segunda aula dessa unidade temática, a explicação ocorreu no local da brincadeira. A proposta apresentada foi de brincar de vivenciar uma cozinha, a escolha foi feita porque na escola havia materiais para o tamanho das crianças. Mostrei todos os objetos que tinha, pia, um fogão, uma geladeira, panelinha, vassoura, rodo, panelinhas, colherinhas, copinhos, garfinhos, pratinhos, terra e água e propus que poderiam criar, brincar e dividir com quem quisessem.

Logo no início da intervenção foi bastante importante observar que todas as crianças fizeram as escolhas dos brinquedos, não tendo objeção de brinquedo por questão de gênero. Um aspecto notável foi a intensidade da movimentação e das interações, que atingiram um nível de complexidade tamanha que desafiou a capacidade de observação e registro simultâneo. Esse elevado patamar de engajamento manteve-se constante, preservando a vitalidade da aula do início ao fim da atividade. Eles demonstraram total foco nas atividades que escolheram realizar, enquanto uns se dedicavam ao 'faz de conta' preparando comidas e sucos, outros se concentravam em varrer o espaço ou passar o rodo na terra.

A interação entre os alunos caracterizou-se por uma intensa fluidez social, rompendo com a tendência de formação de grupos isolados ou estáticos. Observou-se uma ocupação integral e dinâmica do espaço, na qual as crianças transitavam livremente entre diferentes núcleos de atividade. Essa mobilidade permitia que, em curtos intervalos de tempo, os parceiros de jogo fossem alternados, estabelecendo uma rede de interações diversificada. Tal comportamento evidencia que o brincar livre favorece a coesão do grupo e a expansão do repertório de convivência, uma vez que a criança não se limita a um único par, mas experimenta a alteridade com diversos colegas ao longo da aula.

A ocupação espacial durante a atividade ocorreu de forma gradual e estratégica. Inicialmente, o grupo dispersou-se pela área de terra batida, com o objetivo claro de coletar o elemento base para suas produções. Após essa fase de exploração da matéria-prima, observou-se uma migração para dois polos principais: o ponto de acesso à água e o cenário composto pelo fogão, pia e geladeira. Enquanto alguns alunos estabeleceram territórios fixos nesses centros de interesse, outros mantiveram um fluxo transitório, circulando entre os espaços conforme as necessidades de suas narrativas lúdicas.

Chaves depois de pagar água na panela e passar por todos os grupos até o fogão, parou no fogão e colocou sua panela e começou mexer o conteúdo da panela com uma colherzinha, junto com Supersonic que já estava ali mexendo com sua panela fazia um tempo.

(Diário de campo 20/08/2025)

A primeiras trocas vieram através da preocupação demonstrada pelos alunos ao notarem que alguns materiais não estavam disponíveis para todos ao mesmo tempo, e a orientação dada foi a de solicitarem o empréstimo aos que estavam utilizando o objeto após o término do uso.

*Venon que estava varrendo a terra gritou: Eu preciso de uma pazinha.
Urso passa correndo perto de Venon em direção ao rodo dizendo: Eu preciso de um rodo, eu preciso de um rodo.*

Pro: Espera o amigo terminar de usar e peça emprestado.

(Diário de campo 20/08/2025)

As interações e trocas simbólicas entre as crianças ocorreram de forma ininterrupta, revelando um cenário rico. Observaram-se constantes processos de negociação de objetos e espaços, convites de brincar compartilhado, apontando direcionamentos para as ações coletivas e individuais, e o compartilhamento das produções lúdicas, ao apresentar suas comidas para os seus pares. Essas interações apontam que o brincar livre potencializa a comunicação e fortalece o laço do grupo.

Moana: Olha a minha sopa gente, tá boa!
The Flash chegou perto do fogão e disse direcionado a SuperSonic e Chaves: O gente deixa eu esquentar meu bolinho?
Nacos estava enchendo uma panela com areia e disse: Tails vem aqui comigo. Tails continuou sentado onde estava enchendo sua panela de areia.
The flash: Vem Nacos, vem Nacos pegar terra.
Venon estava fazendo chocolate e estava procurando um lugar para guardar, ao perceber Marsha grita: Põe para congelar Venon.
(Diário de campo 20/08/2025)

Durante toda a aula, mantive um diálogo constante com os alunos, que me procuravam espontaneamente para compartilhar suas criações, com seus planos de ação ou pedir ajuda quando algo não saía como planejado. Era comum que eles me oferecessem as 'comidas' que preparavam, alternando a conversa entre os colegas e eu, sem perder o foco da brincadeira. Essa interação constante demonstra que o professor, no brincar livre, deixa de ser um instrutor distante para se tornar um participante da cultura infantil, servindo como apoio para que as crianças avancem em suas próprias investigações lúdicas.

The flash veio até a mim com a panela com água e terra e ele mexendo e disse: Pro, eu estou fazendo um bolo.
Marsha: Pro eu não consigo pegar o brigadeiro pra fazer bolinha.
Pro: Então põe mais terra tá muito mole.
Stitch: Pro eu fiz estrogonofe.
Shadow chegou perto de mim com sua panela e disse: Pro fiz sorvete. Em seguida agachou onde estava The Flash e disse: Olha o sorvete The Flash.
(Diário de campo 20/08/2025)

Um fator determinante nesta prática foi a coexistência entre a funcionalidade real e a resignificação simbólica dos objetos. As crianças alternavam entre o uso convencional, como utilizar a geladeira para o armazenamento de 'brigadeiros', e a atribuição de funções totalmente distintas da realidade, transformando, por exemplo, um banco em fogão.

Marsha: pro aqui estão os brigadeiros com granulado.
Pro: Põe na mesa.
Marsha: Não pro, eu vou colocar na geladeira.
(Diário de campo 20/08/2025)

Durante a atividade, as crianças mobilizaram sua capacidade imaginativa para a produção de uma vasta gama de alimentos, como sucos, sopas e doces. Essa profusão de elementos lúdicos reflete, possivelmente, o repertório sociocultural e as experiências sensoriais prévias dos alunos. A imaginação foi o fio condutor dessas produções lúdicas. É perceptível que as crianças trouxeram para o jogo o seu repertório de vida, recriando pratos que fazem parte de seu cotidiano ou de quais possuem alguma referência.

Tails: eu fiz suco de maracujá, melancia, laranja,

Manu: fiz sopa de miojo, brigadeiro de morango
Marsha: Eu fiz um frango empanada, polenta, com purê de batata, brigadeiro, brigadeiro de uva
Urso: Pro eu fiz brigadeiro e olha meu miojo de brigadeiro.
Nacos: Estrogonofe de milho, chocolate
SuperSonic: Eu fiz sopa, suco de maracujá, bolo, estrogonofe de carne, doce de copo de leite ninho, doce de maracujá,
Shadow: Eu fiz bolo de aniversário, sorvete, chocolate
Wandinha: Brigadeiro, carne, arroz, salada, suco de morango
Goku: é arroz, comida japonesa, carne e um pouquinho de açúcar, suco de chocolate
The Flash: Eu fiz bolo, estrogonofe
Stitch: Estrogonofe, sopa, brigadeiro.
Rapunzel e Barbie: eu fiz sopa na caneca.
Manu: eu fiz Macarrão de carne moída.
(Diário de campo 20/08/2025)

Houve também espaço para o faz de conta voltado ao ambiente familiar, com as crianças brincando de 'mamãe e filhinha', reproduzindo as ações desses personagens que observam em casa.

Stitch com voz rouca: Filha, por favor, arruma toda essa água, por favor. Vai sujar a casa.
Wandinha para Stitch depois de arrumar a agua: Mãe posso comer um bolo?
Stitch: Tá bom filha, vai comer.
(Diário de campo 20/08/2025)

Um momento marcante ocorreu quando um aluno, após longa concentração, conseguiu finalizar sua produção. Ele passou boa parte do tempo testando a mistura de terra e água, ajustando a textura até que ficasse firme o suficiente para ser desinformada. Esse exercício de tentativa e erro, focado na busca pela consistência ideal, culminou no sucesso do 'desenforme' de um bolo. O grito espontâneo de alegria do estudante atraiu a atenção de todo o coletivo. Ao reconhecerem o objeto simbólico e receberem o convite, os alunos interromperam suas próprias ações para integrar-se em um coro de 'Parabéns'.

Shadow: Um bolo
Colocou alguns enfeites e me ofereceu: Pro
Pro: O que é isso?
Shadow: Um bolo de aniversário. Vamos cantar parabéns?
Shadow: Parabéns, para o Pro, nessa data querida, muitas felicidades, muitos anos de vida. Pro Thiago Viva! E como que é. é pique, é pique, é pique, pique, pique, pique, é hora, é hora, é hora hora hora, ra tim bum. Pro Thiago Pro Thiago. Deixe ele soprar a velinha.
Moana e The Flash iniciaram: Com quem será, com quem será, com que será que o professor vai casar. Vai depender, vai depender, vai depender, se ela vai querer.
(Diário de campo 20/08/2025)

Todas as crianças desempenharam todos os papéis na cozinha, alternavam entre a preparação das comidas e a organização do espaço. Ao final da dinâmica, o grupo substituiu o

ato de cozinhar pelo de limpeza, revelando um claro conhecimento da rotina doméstica. Essa percepção culminou em uma ação coordenada de limpeza, na qual utilizaram baldes com água para simular a lavagem dos equipamentos, como a geladeira. Esse comportamento evidencia que o brincar livre promove não apenas a criatividade, mas também a responsabilidade e o entendimento de processos sociais.

*Stitch abriu o forno para limpar e disse: Espera deixa eu limpar isso.
The Flash com a vassoura na mão disse: Chega de sujeira nessa casa aqui.
(Diário de campo 20/08/2025)*

Figura 19 - Stitch: Aquele dia que a gente estava brincando de cozinha, tem eu a maria fazendo comida e Chaves e o Shadow.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

A proposta da terceira aula dessa unidade temática foi de construir algo, foi ofertado baldes pequenos, pás, rastelos água e terra. Ao término da orientação inicial, os alunos dirigiram-se aos materiais, havendo a disponibilidade de um balde para cada um. Durante o breve período de espera para a retirada do objeto, um aluno encontrou uma manga no chão, o que serviu de motivo para uma nova dinâmica, o desafio de acertar as frutas que ainda pendiam da árvore. Essa observação é fundamental para a pesquisa, pois evidencia que os momentos de

transição e espera não são lacunas vazias, mas sim janelas de oportunidade onde as crianças manifestam seu potencial de criatividade, ressignificando elementos da natureza em instrumentos de jogo.

*Ao esperar o balde Urso ao encontrar uma manga no chão disse: Achei uma manga. Enquanto as outras crianças estavam esperando o balde. Urso pegou a manga que achou e foi jogar nas mangas que estavam penduradas na mangueira. Cada um pegou um balde, assim que Tails pegou foi avisar Urso para pegar o seu. O que fez ele parar de jogar manga e pegar um balde.
(Diário de campo 27/08/2025)*

A etapa inicial da atividade foi marcada pelo preenchimento dos baldes com terra, caracterizando-se por uma exploração predominantemente individual e pelo anúncio das futuras construções. Durante esse processo, observou-se uma ressignificação do mobiliário do parque: as crianças utilizaram gangorras e balanços como suportes elevados para seus recipientes. Esse momento também revelou o despertar de conceitos da física, com alunos expressando verbalmente noções de quantidade e peso. Além disso, a diversidade de estratégias para o manejo do material, desde o uso de pás até o contato tátil direto com as mãos, evidenciou diferentes níveis de exploração sensorial e motora.

*Tails encheu seu balde terra, pegou ele e saiu andando: eita pega, tem que ter força pra levar esse trem, hein cara.
Tails: Eita pega Jose, vishi Wandinha, olha como esta pesado.
(Diário de campo 27/08/2025)*

A dinâmica subsequente, que envolveu a coleta de água e sua mistura com a terra, marcou a transição de uma atividade individual para uma experiência de caráter coletivo. O anúncio da disponibilidade da água foi recebido com entusiasmo, gerando uma busca imediata pelo recurso. Esse movimento inicial causou um momento de desorganização, exigindo uma intervenção pedagógica pontual para restabelecer a ordem e o fluxo de acesso. A mediação foi essencial para que os alunos compreendessem a necessidade de uma organização compartilhada, transformando o ímpeto da descoberta em uma ação coordenada. Observou-se que as crianças mais atentas buscaram a validação docente antes de agir, demonstrando respeito às normas estabelecidas para o uso do espaço comum.

*Após ter enchido de terra o seu balde, Tails me pergunta: Pro posso pegar água?
Entregando um balde disse: é naquela torneira.
Venon também veio pegar um balde e foi correndo encher de água.
Marsha observando disse: Pro dá um pra mim também?
Marsha pegou dois balde e saiu em direção a torneira gritando: Água, Água.
(Diário de campo 27/08/2025)*

Nesta etapa, as interações sociais intensificaram-se, dando lugar a comportamentos de cooperação e altruísmo. As crianças passaram a oferecer suporte mútuo, compartilhando água e auxiliando os colegas que enfrentavam dificuldades técnicas na manipulação dos materiais. Foi um momento de rico aprendizado prático: elas testavam a quantidade de água necessária por meio da tentativa e erro, discutindo entre si se era melhor colocar mais terra ou esperar a água secar. Esse intercâmbio de ideias mostra como o brincar livre estimula tanto a empatia quanto o raciocínio lógico, já que as crianças precisaram resolver problemas reais para dar continuidade às suas criações.

*Moana teve dificuldade de mexer a mistura no balde com a pá, olha para Manu e diz: Oh Manu, você vai ter que mexer com a mão, com pá não dá.
Shadow saiu com seu balde na mão dizendo: Eu tenho que esperar secar, ou é melhor colocar mais terra?
Após isso esse ele encheu um balde com muita água e pouca terra e disse: o pro, o pro, vou jogar essa água fora ou coloco mais areia.
The Flash: EU, eu, eu, to precisando de água.
(Diário de campo 27/08/2025)*

Após a fase inicial, as crianças se agruparam conforme o interesse em suas construções, concentrando-se perto do ponto de água. O primeiro grupo a se formar foi o dos castelos, já que todos estavam munidos de baldes e terra. No entanto, a dinâmica mudou quando um aluno anunciou a criação de uma 'piscina'. Foi interessante observar como essa ideia atraiu os colegas: muitos deixaram o que estavam fazendo e pediram para participar da nova construção. Essa migração mostra como uma proposta criativa podem mobilizar o grupo, transformando uma atividade individual em um grande projeto coletivo

*The flash conseguiu trazer Tails para ajudar com um balde de água na mão, que chega anunciando próximo da piscina: Posso te ajudar a fazer a piscina.
Urso foi correndo para perto da piscina e perguntou de novo: Chaves posso ajudar vocês?
Chaves: Pode.
(Diário de campo 27/08/2025)*

A interação no grupo da piscina foi marcada por um revezamento constante de funções: alguns buscavam água, outros cavavam e outros enchiam o reservatório. Durante esse processo, eles notaram que a terra absorvia a água rapidamente e que o esforço para a manter cheia era constante. Ao perceberem que a água não pararia na superfície, as crianças mudaram a estratégia e criaram um lamaçal. Usando os pés para misturar a terra e tapar os buracos, elas adaptaram a brincadeira e exploraram novas texturas.

*The Flash joga a água que pegou em toda a extensão da piscina e me chama: Pro olha aqui minha enchente.
Tails disse: Piscina de terra.
E The Flash foi buscar mais água. Tails sai correndo atrás dele e diz: The Flash sou eu que encho.
Venon chegou perto de mim e disse: Pro posso pegar mais um pouco de água. A minha água derreteu.
Tails: Pro bota água. A gente está fazendo uma meleca.
(Diário de campo 27/08/2025)*

No grupo do castelo, a principal forma de interação foi a ajuda mútua na hora de virar os baldes. Quando uma criança tinha dificuldade para desinformar a terra, logo recebia o auxílio de quem estava por perto. Juntos, batiam no balde para garantir que o conteúdo saísse inteiro. Esse apoio constante mostra que as crianças estavam atentas às necessidades umas das outras, transformando um desafio individual em uma ação colaborativa, onde o objetivo de todos era ver o castelo pronto e bem estruturado.

*Marsha pediu pra Manu deixar ela ajudar: Eu vou mexer tá Manu, posso colocar mais terra.
Manu percebendo que seu balde tinha muita água perguntou: Alguém quer água
Marsha: Eu quero.
Manu chegou próximo com o balde e disse: Como vou fazer.
Virou o balde aos poucos e foi dividindo a água do seu balde com o da Marsha.
(Diário de campo 27/08/2025)*

Conforme terminavam suas construções, as crianças expressavam grande satisfação e orgulho pelo trabalho realizado. Era comum que elas chamassem os colegas para mostrar cada detalhe, buscando compartilhar a alegria da conquista.

*Urso segurando dois baldes voltou ao grupo que estava e falou apontando: Olha lá o tamanho da minha piscina lá gente.
Rapunzel ao desinformar o castelo diz: Gente olha meu castelo, que chique.
(Diário de campo 27/08/2025)*

Como última atividade espontânea, as crianças começaram a moldar bolinhas de lama a partir da terra molhada que restou da piscina. Foi um momento de exploração tátil muito rica, onde elas aproveitaram a textura maleável da lama para criar bolinhas de lama.

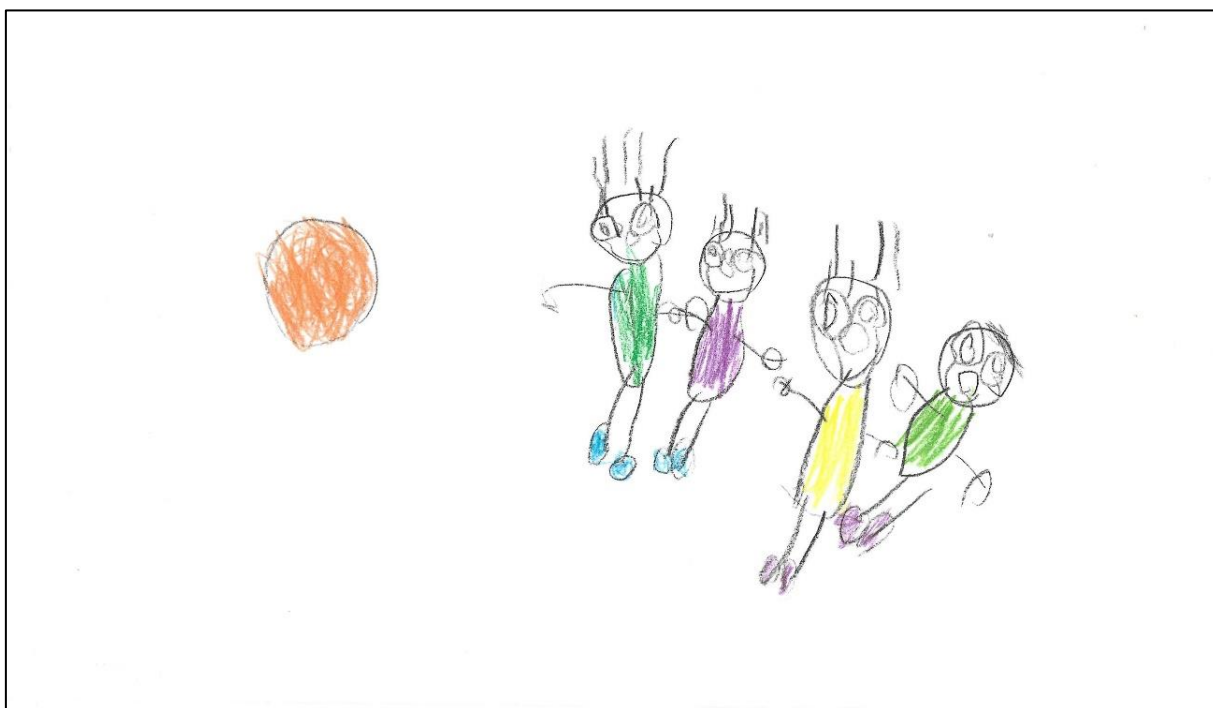
*Em sequência, Venon que estava na meleca com os outros meninos chegou em mim e disse: Pro consegui fazer uma bola de lama.
(Diário de campo 27/08/2025)*

Assim como na sequência didática anterior, para avaliar o impacto das aulas, no final dessa unidade temática, questionou-se às crianças "o que você mais gostou de fazer nessas aulas", pedindo que representassem a resposta por meio de desenhos. Obtivemos doze desenhos

representando a aula que utilizou, ‘bola, corda e bambolê’, e dois desenhos representando o a vivência na cozinha.

Em suma, a implementação de planos de aula que priorizam o Brincar Livre e Autônomo constitui uma estratégia pedagógica fundamental para o desenvolvimento integral. Mais do que uma atividade, essa abordagem oferece às crianças a oportunidade de exercerem sua agência e protagonismo, garantindo a efetivação do seu direito ao brincar. Ao proporcionar espaços de livre exploração, reafirmamos o compromisso com uma educação que respeita a singularidade da infância e reconhece o brincar como o eixo estruturante de todas as aprendizagens e da própria essência de ser criança.

Figura 20 - Rapunzel: Desenhei Shadow, Marsha, eu, Manu, Urso, Wandinha brincando de bambolê



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

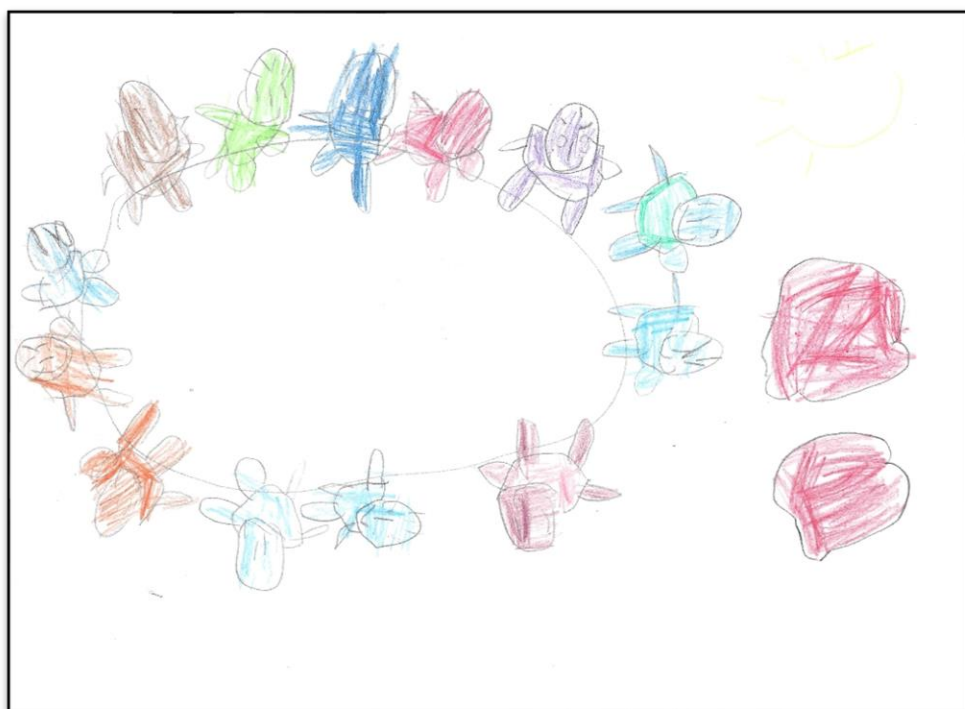
Figura 21 - Tails: Desenhei eu pulando corda e brincando de bola.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

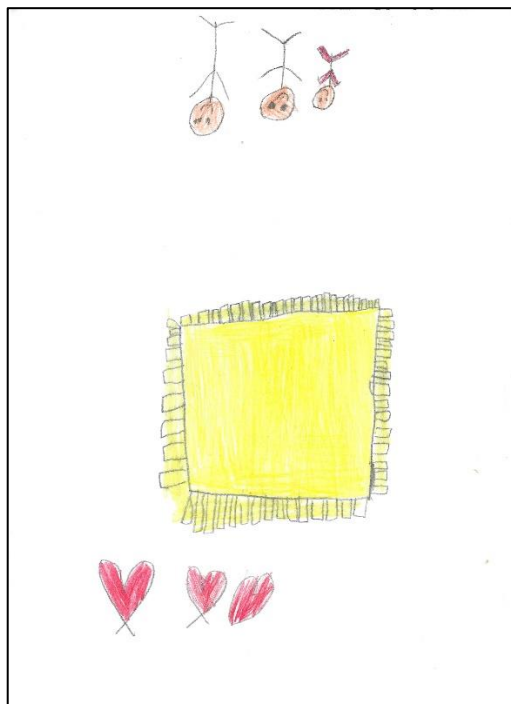
No final de todas as intervenções foi pedido que os alunos realizassem um último desenho para avaliar o impacto das intervenções proporcionadas durante a pesquisa, questionou-se às crianças "o que você mais gostou de fazer nessas aulas", pedindo que representassem a resposta por meio de desenhos. O resultado das produções trouxe que as crianças dozes crianças gostaram de brincar da unidade temática do brincar livre sendo dez crianças que gostaram da aula com materiais convencionais das aulas de educação física e dois de brincar de cozinha. Três crianças gostaram de brincar da unidade temática do Esporte de marca, atletismo, do jogo da ‘corrida em círculo’ e uma criança gostou de brincar da unidade temática da Ginástica com o exercício da parada de mãos.

Figura 22 - Desenho do Venon: Brincando de corrida em círculo e desenhei a sala toda.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 23 - Desenho do The Flash: Desenhei a gente fazendo Bananeira, eu, Nacos e Venon.



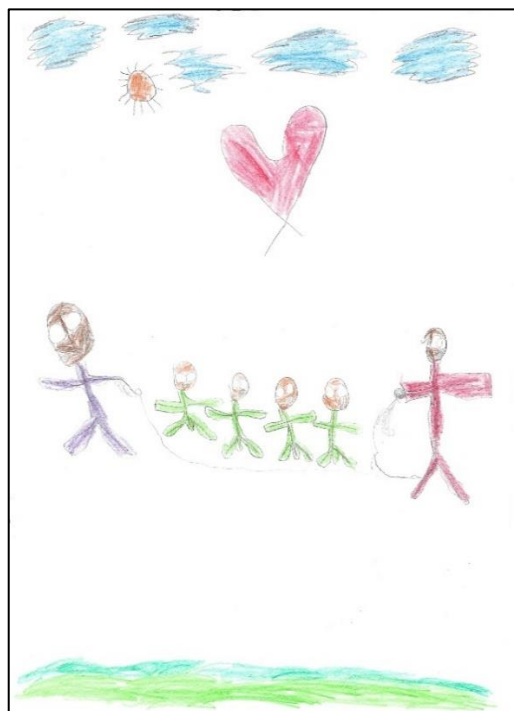
Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 24 - Desenho da Stitch: Brincando de cozinha, desenhei Eu, Marsha, Barbie e Rapunzel.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

Figura 25 - Desenho do Nacos: Desenhei Corda com The Flash, Tails, Eu, SuperSonic batendo corda, Prof e Venon.



Fonte: Coleta dos Dados com a técnica “Desenho”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Começo essas considerações finais reafirmando que o brincar é a essência da infância, que ele constitui a linguagem primordial, a manifestação cultural e a forma mais genuína de expressão da criança pequena. Qualquer proposta pedagógica voltada à Educação Infantil deve, obrigatoriamente, ser permeada pelo lúdico. O brincar precisa de um reconhecimento urgente como eixo estruturante do currículo, garantindo que o desenvolvimento integral ocorra em um ambiente de liberdade, criação e protagonismo infantil.

Em consonância com as perspectivas de Vygotsky (1991), compreende-se que o brincar é a atividade principal da criança, atuando como motor para o desenvolvimento de estruturas cognitivas, motoras, sociais e subjetivas. É pela brincadeira que a criança se insere na cultura e na sociedade, porém, isso não implica um ato de diversão ininterrupta e sem propósito. Pelo contrário: ao brincar, a criança opera além de seu comportamento cotidiano, aprendendo a lidar com regras, a internalizar limites e a exercer a negociação, o compartilhamento e a cooperação. Portanto, o brincar é um espaço de aprendizado complexo, onde a criança ensaia a vida adulta e desenvolve funções psicológicas superiores.

O resgate histórico feito por esse estudo buscou compreender o percurso do currículo escolar no Brasil, perpassando pela Educação, pela Educação Física escolar e pela Educação Infantil. Entendemos que o currículo, assim como Silva (2005), é uma questão de saber, identidade e poder. A seleção dos conhecimentos escolares não é neutra - ela molda identidades específicas voltadas à manutenção de estruturas de dominação. Nesse sentido, currículos que privilegiam a alfabetização precoce em detrimento das múltiplas linguagens infantis, impondo uma lógica produtivista de cumprimento de metas e métricas de desempenho, convertem a escola em um ambiente análogo ao fabril. Tais espaços tornam-se agressivos e desrespeitosos, pois visam apenas a reprodução do *status quo*, conservando as relações de poder intactas e favorecendo uma elite em detrimento da maioria social.

Constatou-se, ademais, que o currículo da Educação Infantil é um campo de consolidação e, ao mesmo tempo, de disputa recente nas políticas educacionais brasileiras. Nesse cenário, a inserção da Educação Física como componente curricular nesta etapa é ainda mais tardia, o que impõe o desafio urgente de fundamentar sua importância, assim como suas metodologias e didáticas específicas. Durante o levantamento bibliográfico, evidenciou-se uma escassez de publicações científicas que articulem a Educação Física à Educação Infantil,

especialmente no que tange às temáticas exploradas nesta pesquisa, como Ginástica, Jogos de Marca e Atletismo, em termos de pesquisas publicadas e divulgadas pelo catálogo de teses e dissertações da CAPES. Essa lacuna teórica reforça a necessidade de novos estudos que validem práticas pedagógicas sensíveis às particularidades do desenvolvimento infantil.

Esta pesquisa propôs intervenções pautadas em quatro unidades temáticas: Jogos e Brincadeiras, Ginástica e Jogos de Marca (Atletismo) e o Brincar Livre. Ao articular o Atletismo e a Ginástica, ficou evidente que tais manifestações da Cultura Corporal de Movimento possuem um potencial pedagógico significativo na Educação Infantil. Cientes de que a criança é essencialmente movimento em suas múltiplas formas, tais conteúdos tornam-se potentes canais de desenvolvimento, desde que as propostas sejam permeadas pelo lúdico, pelo brincar e pela escuta ativa. É imperativo que essas práticas se distanciem da lógica do rendimento e da padronização técnica, priorizando espaços onde as crianças possam simplesmente 'ser' e explorar suas capacidades de forma autônoma e prazerosa.

A implementação do “Brincar Livre” mostrou-se uma experiência reveladora. Habitado a uma tradição da Educação Física pautada em atividades estritamente dirigidas, surpreendi-me com o potencial catalisador dessa abordagem na rotina das crianças. Foi nesse espaço de liberdade que os alunos mais se movimentaram, exploraram e questionaram, envolvendo-se em ciclos constantes de tentativa, criação e teste. Observou-se que os conflitos foram mínimos, uma vez que o engajamento coletivo com o andamento das atividades ocupava integralmente o grupo. As crianças não apenas criaram seus próprios jogos, mas estabeleceram redes de cooperação e socialização de saberes, demonstrando uma autonomia que a instrução direta muitas vezes limita.

A utilização do desenho como técnica de pesquisa, onde as produções gráficas produzidas foram acompanhadas pela narrativa, constituíram-se como poderoso instrumento de comunicação, pelos quais o autor conquista a liberdade de expressar seu ponto de vista. Considerá-los como documentos que nos permitem saber mais acerca das crianças, possibilitam-nos conhecer suas percepções da realidade por elas vivida. Adicionalmente, o desenho pode vir a ser utilizado como um método eficaz para a avaliação e o mapeamento de conceitos, possibilitando ao pesquisador compreender como os conhecimentos são internalizados e ressignificados pelos alunos.

Um dos principais desafios neste percurso foi a complexidade de manter dois planos de ensino distintos no cotidiano escolar, sendo uma das propostas fundamentada pelo Currículo

Paulista e outra proposta para a pesquisa, aproximando-se ao que Arroyo (2011) denomina como “Currículo Oculto”. Essa coexistência revelou-se conflituosa ao evidenciar as tensões entre as competências e habilidades formalmente prescritas e o transbordante potencial criativo e imaginativo das crianças. A experiência evidenciou que a rigidez das metas curriculares oficiais, muitas vezes limita as possibilidades de exploração e autoria infantil que uma prática libertadora se propõe a alcançar.

Outra percepção fundamental emergente desta pesquisa foi a compreensão de que todo momento de espera constitui, na verdade, uma possibilidade latente de brincar - o que frequentemente é rotulado como falta de disciplina ou desrespeito à fila, revela-se como uma necessidade intrínseca da criança de movimentar-se e interagir com seus pares. Em um ambiente aberto, desprovido das barreiras físicas de cadeiras e carteiras, a imobilidade torna-se antinatural. Assim, o movimento nas transições não deve ser visto como desordem, mas como a expressão da vitalidade infantil buscando brechas para a socialização e a exploração corporal.

Ao longo deste processo, minhas ações pedagógicas foram ressignificadas, tornando-me, muito provavelmente, o primeiro sujeito a ser transformado por este estudo. Pretende-se que essa pesquisa atue como um catalisador na relação da Educação Física com a Educação Infantil, propondo novos olhares sobre a infância. A mudança mais profunda residiu no aprimoramento da escuta ativa, e aqui compreendi que as crianças são seres socioculturais, e não recipientes vazios a serem preenchidos. Elas carregam saberes complexos, oriundos dos contextos em que estão inseridas. A partir dessa percepção, as intervenções pedagógicas tornaram-se infinitamente mais ricas, pois passaram a incorporar os apontamentos, as direções e as criações propostas pelos próprios alunos, valorizando o seu protagonismo.

Em última análise, esta pesquisa evidencia a necessidade premente de aprofundar as discussões sobre o currículo da Educação Física na Educação Infantil. Novas problemáticas precisam ser levantadas e, gradualmente, respondidas por meio da *práxis* pedagógica. Almeja-se que este estudo sirva de subsídio para professores iniciantes em suas trajetórias docentes e que colabore com a construção de currículos ou documentos norteadores que ofereçam um embasamento sólido e sensível à infância. Que este trabalho seja um convite à sistematização de práticas que respeitem a singularidade da criança, oferecendo um suporte teórico-prático para que a Educação Física consolide sua importância ética e pedagógica nessa etapa do ensino.

Na condição de professor de crianças de Educação Física na Educação Infantil, pesquisador e representante da Educação Física Escolar, ao buscar uma resposta para a pergunta

norteadora desta pesquisa - “*Qual o lugar da Educação Física na Educação Infantil?*”, respondo que estamos em um estágio inicial, porém promissor, de estreitamento de laços. Esta investigação revela que compreender a importância estruturante da Educação Física nesta etapa é um passo gigantesco e urgente.

Que possamos esperar em prol de um currículo de Educação Física *na e para* a Educação Infantil, mas um currículo que considere as vozes daquelas que são as mais afetadas e que nos mostram, todos os dias, o valor do significativo do brincar: as crianças.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. **Pesquisa e intervenção em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante em pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. Editora Vozes Limitada, 2014. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&lr=&id=nOgbBAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=curriculo+escolar+um+terri>. Acesso em: 8 mar. 2025.

AYOUB, A. Reflexão da Educação Física na Educação Infantil. **Rev. paul. Educ. Fís.**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001

AYOUB, E. **A ginástica geral na sociedade contemporânea: perspectivas para a Educação Física escolar**. 1998. 187 f. Tese (Doutorado em Educação Física)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998

BETTI, M. **Educação Física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BEAUCHAMP, J; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: MEC, 2007.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOSCATTO, Juliano Daniel; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. A Base Nacional Comum Curricular: uma proposição necessária para a Educação Física? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 96–112, set. 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p96. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p96>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

BRACHT, V. A. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. **Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879**. Reforma o ensino primário e secundário no Município da Corte e o superior em todo o Império. Coleção de Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1879.

BRASIL. **Decreto n. 981 de 8 de novembro de 1890**. Aprova o regulamento da instrução primaria e secundaria do Districto Federal. Disponível em: <http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 4.024/61 de 20 de dezembro de 1961.

BRASIL. **Decreto nº 58.130, de 31 de março de 1966.** Regulamenta a Educação Física e os Desportos no país. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 mar. 1966.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases.** Lei nº 5.691/71 de 1 de agosto de 1971.

BRASIL. **Lei nº 5.692/71 de 11 de agosto de 1971b.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: - . Acesso em: 15 abr. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, Coordenação Geral de Educação Infantil. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil.** Conhecimento de Mundo, v. 3, Brasília-DF, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016.** Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017.

CABRAL, D., Cherubini, A. O. R. dos S., Simonassi, A. L. M., Boré, A. P., Oliveira, D. M. Rodrigues, J. L. (2024). O uso de ferramentas digitais para o desenvolvimento cognitivo na educação infantil. In S. M. A. V. Santos A. S. Franqueira (Orgs.), **Educação em foco: Inclusão, tecnologias e formação docente** (pp. 149–170). Arché. <https://doi.org/10.51891/rease.978-65-6054-112-2-7>. Acesso em 5 ago. 2025.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens.** A máscara e a vertigem. Lisboa, Edições Cotovia, 1990

CANEN A, MOREIRA A.F. B. **Ênfases e omissões no currículo.** Campinas: Papirus; 2001.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física no Brasil:** a história que não se conta. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1994.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil:** A história que não se conta. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista**, v. 34, n. 34, p. 241-250, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHr/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 abr. 2025.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORSARO, William Arnold. Sociologia da Infância. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA, A. R, et al. A transformação didático-pedagógica da ginástica para as crianças pelo “brincar e se-movimentar”. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 63, p. 01-16, 2020.

CRAEMER, Ute. O brincar na comunidade: Uma comunidade se transforma com a arte Lúdica. In: MEIRELLES, Renata (Org). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 47 – 49. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf Acesso em: 05 mar. 2025

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade temporã**. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

CURY, C. R. J. **Educação e direito à educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

DINIZ, Maria Helena. **Metodologia da pesquisa jurídica**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

ECKSCHMIDT, Sandra. O brincar na escola: entre tantos caminhos. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 47–49. Disponível em: https://territoriodobrincar.com.br/wp-content/uploads/2014/02/Territ%C3%B3rio_do_Brincar_-_Di%C3%A1logo_com_Escolas-Livro.pdf. Acesso em: 5 mar. 2025.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMMAN, George. **As Cem Linguagens da Criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELKONIN, Daniil B. Sobre o problema da periodização do desenvolvimento psíquico na infância. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. **A psicologia evolutiva e pedagógica na URSS**. Moscou: Editorial Progresso, 1987.

FERREIRA, Caio Henrique Caldato. **O ensino de educação física na educação infantil: contribuições acerca do objeto de ensino atletismo**. 2024. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2024. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/e812eae3-1c81-4ef9-b2cf-bela2ce528ac/content>. Acesso em: 25 ago. 2025.

FLORIANÓPOLIS. **A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, SC: Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria Municipal de Educação, 2016. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/13_06_2017_9.23.33.5187fb803460dd1cd26a6eb383715fd8.pdf. Acesso em: 01. Fev. 2026..

FLORIANÓPOLIS (SC). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. **Reedição das orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis**. 2. ed. Florianópolis: SME, 2022. Livro eletrônico.

FRANCA, Leonel. O Ratio Studiorum dos jesuítas. In: MAIA, Pedro (org.). **Ratio Studiorum**: método pedagógico dos jesuítas. São Paulo: Loyola, 1984.

FRANCISCHINI, Rosângela; CAMPOS, Helena Rocha. Crianças e infâncias, sujeitos de investigação: bases teórico-metodológicas. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala**: a escuta de crianças em pesquisa. São Paulo: Cortez, 2008. p. 102–117.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro**: teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1989.

GOBBI, Márcia. Desenho infantil e oralidade: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: DEMARTINI, Zeila; FARIA, Ana Lúcia; PRADO, Patrícia (org.). **Por uma cultura da infância**. Lisboa: Autores Associados, 2002.

GOBBI, Márcia. **Desenho infantil e oralidade**: instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOULART, Maria Cecília. Ginástica, circo e dança: um relato da educação física na educação infantil. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 30–42, jul. 2011.

HOLANDA, George Ivan da Silva; LASCH, Jane Vanuza; DIAS, Rodrigo Francisco. A Educação Física na BNCC: desafios da escola republicana. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 33, n. 64, p. 1–18, 2021. DOI: 10.5007/2175-8042.2021e75837. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/75837>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1971.

JUNDIAÍ (SP). Prefeitura Municipal. Unidade de Gestão de Educação. **Currículo jundiaense da educação infantil**. Jundiaí, 2022.

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

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327–341, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/qXmQjwyTMf7YhsP5vRKgyfb/>. Acesso em: 15 abr. 2025.

LEITE, Ana Cláudia Arruda. Diálogos e experiências: pontes que conectam pessoas e territórios. In: MEIRELLES, Renata (org.). **Território do brincar: diálogo com escolas**. São Paulo: Instituto Alana, 2015. p. 47-49.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum Curricular: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para a educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530–1555, 2014.

MACHADO, Roseli Belmonte; DUTRA CORREA DA SILVA, Isabela; DUTRA CORREA DA SILVA, Marcela. EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A FORMAÇÃO PARA A LIBERDADE E O DISCIPLINAMENTO DOS CORPOS. **Revista Didática Sistemica**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 35–50, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.12884. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/12884>. Acesso em: 21 jul. 2025.

MALANCHEN, Julia; SANTOS, Silvia Alves dos. Políticas e reformas curriculares no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 20, 2020. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656967>. Acesso em: 26 mar. 2025.

MALDONADO, Daniel Teixeira et al. A brincadeira e o jogo no currículo da educação física. **Licere**, Belo Horizonte, v. 20, n. 4, p. 152–185, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/1730>. Acesso em: 19 abr. 2025.

MARCÍLIO, Maria Luiza. **História do currículo escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Tadeu A.; SILVA, Gilberto M. As LDBs no Brasil. **EFDeportes.com**, Buenos Aires, ano 17, n. 172, set. 2012. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd172/as-ldbs-no-brasileducacao-fisica.htm>. Acesso em: 14 mar. 2025.

MATTHIESEN, Sara Quenzer. **Atletismo na escola**. Maringá: Eduem, 2014.

MELLO, André da Silva et al. Da inserção à legitimação: dilemas e perspectivas da educação física com a educação infantil. **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 9–15, 2022. DOI: 10.14295/rds.v23i1.13907. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/13907>. Acesso em: 21 maio 2025.

MELLO, Guiomar Namó de. **Currículo da educação básica no Brasil: concepções e políticas**. [S. l.]: Movimento Pela Base, 2014. Disponível em: https://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2015/09/guiomar_pesquisa.pdf. Acesso em: 22 mar. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2013.

NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. A educação física na BNCC. **Motrivivência**, v. 28, n. 48, p. 188–206, 2016. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/003067282>. Acesso em: 16 abr. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. Currículo cultural e educação física escolar. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2018. p. 45–62.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da educação física. **Currículo sem Fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55–77, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf>. Acesso em: 15 maio 2025.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. **Educação infantil: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Cecília Mariano de. **Atletismo escolar: uma proposta de ensino na educação infantil**. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

OLIVEIRA, Eliana Cristina Ribeiro de. **A transversalidade do currículo das escolas da zona rural de Seropédica**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2018.

OLIVEIRA, N.D. et al. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 9 mai. 2025

Oliveira, N. D.; Sousa, D. Q. de O.; Souza Júnior, A. F.; Silva, R. M. da; Araújo, A. C. de. Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, e004421, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/cz8LJKcKzRr7yQzSjpQNCsH/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 01/02/2026.

PEREIRA, L. T. K. **O desenho infantil e a construção da significação: um estudo de caso**. Portal da UNESCO. Disponível em: http://portal.unesco.org/culture/fr/file_download.php/9ffc37e6d64b38a5978c9202d23b913clais-krucken-pereira.pdf. Acesso em: 27 fev. 2006.

PRIETTO, A. L.; SOUZA, M. S. O projeto de educação para a Educação Física escolar: um olhar para as políticas educacionais dos últimos vinte anos. **Motrivivência**, v. 32, n. 62, 2020. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-80422020000200100. Acesso em: 7 fev. 2025.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

RINALDI, Carla. A pedagogia da escuta: a perspectiva da escuta em Reggio Emilia. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (org.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p. 235-248.

RITCHIE, Jane; LEWIS, Jane. **Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers**. London: Sage Publications, 2003.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DE SOUZA NETO, Samuel de. Saberes docentes e formação de professores de Educação Física: análise da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na perspectiva da profissionalização do ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 42–60, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p42. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n48p42>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Educação Física**. São Paulo: Secretaria da Educação, 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Os ofícios da criança: a (re)construção social dos “ofícios da criança”**. Fórum Sociológico, 2ª série, n. 3-4, p. 33-47, 2000. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/80153>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Imaginário e culturas da infância**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 21, p. 51-69, 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/1467>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas da infância e culturas escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 781–798, 2011.

SARMENTO, M. J. Imaginário e culturas da infância. **Cadernos de Educação**, n. 21, 19 nov. 2012

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores associados, 2003.

SAVIO, Donatella. **O brincar e a linguagem da criança**. São Paulo: Cortez, 2013.

SENA, Dianne Cristina Souza de; RODRIGUES, Wanessa Cristina Maranhão de Freitas; SOBRINHO, Jonas Morais; DANTAS, Matheus Jancy Bezerra; SILVA, Christyan Giulliano de Lara Souza. A BNCC em discussão na formação continuada de professores de Educação

Física: um relato de experiência – Natal/RN. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 49, p. 227–241, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n49p227. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n49p227>. Acesso em: 01. Fev. 2026

SOARES, Carmen Lúcia et al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAUL, Ana Maria; Currículo. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZIROTSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 13, p. 221–236, 1999. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408>. Acesso em: 26 jan. 2025.

SAYÃO, Deborah Thomé. 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. Disponível em: http://portfolio.unisinos.br/OA12/pdf/debora_artigo.pdf. Acesso em: 10 jul. 2025.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Carmen L et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOARES, S. A. **Imagens da educação no corpo**. São Paulo: Editores Associados, 2002.

SOARES, Amanda Fonseca. Os projetos de ensino e a Educação Física na educação infantil. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 5, p. 15-38, 2001/2002. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/feff/article/download/44/41/241?utm_source=chatgpt.com>. Acesso em: 01. Fev. 2026.

SOUZA, Maria C. B. R, de. **A concepção de criança para o enfoque histórico-cultural**. 2007. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

TOBIAS, J. A . **História da educação brasileira**. São Paulo: Ibrasa, 1986.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2004. 17. ed.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança. **Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais**, n. 08, p. 23-36, abr., 2008.

VYGOSTKY, L. S. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VITÓRIA (ES) Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Infantil de Vitória/ES.** Prefeitura Municipal de Vitória. Secretaria de Educação de Vitória/ Organização Dina Lúcia Fraga e Vanessa Guimarães Alves; Coordenação de Adriana Sperandio, Janine Mattar Pereira de Castro, Débora Almeida de Souza. Vitória: Secretaria de Educação de Vitória (SEME), 2020.

XAVIER, M.E. **Poder econômico e educação da elite.** São Paulo: Cortez, 1992.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos jesuítas aos anos de 1980. Campinas: Autores Associados; Brasília: Editora Plano, 2004.

ZOTTI, Solange Aparecida. Organização do ensino primário no Brasil: uma leitura da história do currículo oficial. In: **HISTEDBR:** Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil". Campinas: Faculdade de Educação da Unicamp, 2006. Disponível em: <https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/artigos/organizacao-do-ensino-primario-no-brasil-uma-leitura-da-historia-do-curriculo>. Acesso em: 25 maio. 2025.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil.** 4.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.

YOUNG, M. F. D. **Para que serve as escolas?** Educação e sociedade. V. 28, n. 101. Campinas, 2007.

ANEXO I – TCLE (PAIS OU RESPONSÁVEIS)**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)**

Título da Pesquisa: “Currículo Paulista e Educação Física: qual o lugar da Educação Infantil?”

Nome do (a) Pesquisador (a): Thiago Henrique de Carvalho

Nome do (a) Orientador (a): Nair Correia Salgado de Azevedo

1. **Natureza da pesquisa:** o sra (sr.) está sendo convidado (o) a autorizar o(a) seu(sua) dependente a participar pesquisa que tem como finalidade: a) Refletir sobre a quase ausência de um Currículo de Educação Física na Educação Infantil, seja ela na esfera federal (Base Nacional Comum Curricular/BNCC), na esfera estadual (Currículo Paulista) ou na esfera municipal; b) Discutir, à luz do referencial teórico e das documentações curriculares vigentes (BNCC e Currículo Paulista), o que é currículo da Educação Física na Educação Infantil; c) Refletir sobre as especificidades da criança pequena partindo dos pressupostos teóricos da Sociologia da Infância. d) Dar voz às crianças sobre a proposta de trabalho que estão inseridas, possibilitando pensar em hipóteses que levem à construção de um currículo de Educação Física na Educação Infantil pela ótica da infância.
2. **Participantes da pesquisa:** uma turma de crianças entre 5 a 6 de idade, matriculado na Educação Infantil da EMEIF Professora Gertis dos Santos Almeida.
3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr) permitirá que o (a) pesquisador Thiago Henrique de Carvalho realize intervenções durante as aulas de Educação Física, além da realização de desenhos e registros das falas realizadas, respeitando os conteúdos previstos para as aulas de educação física neste ano letivo.
4. **Riscos e desconfortos:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. No entanto, poderão ocorrer desconfortos simples, como por exemplo, ter receio em falar ou em participar de alguma intervenção. Nesse caso, lembro que não há obrigatoriedade em participar de todas as intervenções. Caso ocorra algum desconforto desse tipo, por favor, comunicar o pesquisador imediatamente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa

obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

5. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** a identidade de seu/sua dependente, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identifica-lo/la, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
6. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).
7. **Benefícios:** ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática estudada buscando a compreensão sobre a importância das falas das crianças pequenas na elaboração dos Currículos de Educação Física na Educação Infantil, onde o pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. **Pagamento:** a sra (sr.) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participação de seu(sua) dependente em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o sr (sra). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participação desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem:

Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Thiago Henrique de Carvalho (18) 9 99727-3056

Orientador: Nair Correia Salgado de Azevedo (18) 3229-5574

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Vice-Coodenador: Profª Drª Nair Correia Salgado de Azevedo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep.fct@unesp.br

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)**Anexo I: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: “Currículo Paulista e Educação Física: qual o lugar da Educação Infantil?”

Nome do (a) Pesquisador (a): Thiago Henrique de Carvalho

Nome do (a) Orientador (a): Nair Correia Salgado de Azevedo

Olá, alunos (as)!

Você está convidado(a) para participar de uma pesquisa superdivertida sobre as aulas de educação física! Queremos saber como você se sente e o que mais gosta de fazer durante essas atividades.

O que vai acontecer?

- Você vai brincar, correr, pular e se divertir, como sempre faz nas aulas de educação física, iremos brincar com os conteúdos de “Jogos e Brincadeiras”, “Ginástica Geral”, “Práticas lúdicas esportivas de esporte de marca (atletismo)”, e “Brincar Livre”.
- Às vezes, o professor pode fazer algumas perguntas para saber o que você mais gostou.
- O Professor também vai anotar num diário de campo algumas situações que acontecem em aula para ter dados para saber do que vocês gostam mais nas aulas de Educação Física.
- A sua imagem não será captada e nem divulgada.0

Você precisa saber que:

- Participar ou não é uma escolha sua. Se não quiser, tudo bem! Você ainda pode brincar com a gente.

Consentimento Livre e Esclarecido

Depois de saber tudo isso, você tem interesse de participar da pesquisa. Se pintar a carinha feliz, você está dizendo que quer participar. Se pintar a carinha triste você está dizendo que não quer participar.



Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12, VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Thiago Henrique de Carvalho (18) 9 99727-3056

Orientador: Nair Correia Salgado de Azevedo (18) 3229-5574

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Vice-Coordenador: Profª Drª Nair Correia Salgado de Azevedo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526E-mail cep.fct@unesp.br