



**UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA JÚLIO DE MESQUITA FILHO**

LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSOR ESPECIALISTA OU
PROFESSOR RECREACIONISTA?**

**BAURU
2025**

Luciane de Oliveira Neves dos Santos

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSOR ESPECIALISTA OU
PROFESSOR RECREACIONISTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

BAURU – SP
2025





S237e Santos, Luciane de Oliveira Neves dos
Educação Física na Educação Infantil : Professor Especialista ou Professor Recreacionista? / Luciane de Oliveira Neves dos Santos. -- Bauru, 2025
145 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Junior

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Organização Curricular. I. Título.

Luciane de Oliveira Neves dos Santos

**EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PROFESSOR ESPECIALISTA OU
PROFESSOR RECREACIONISTA?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista – UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Área de Concentração: Educação Física Escolar.

Linha de Pesquisa: Educação Infantil

Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior.

Data da defesa: 20/02/2025

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Professor Doutor Milton Vieira do Prado Junior Universidade:
UNESP - BAURU

Membro Titular: Professor Doutor Márcio Pereira da Silva
Universidade: UNESP - BAURU

Membro Titular: Professora Doutora Lia Grego Muniz de Araújo – Doutora
Faculdades Integradas de Bauru

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências – Departamento de Educação Física
UNESP – Campus de Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 20 dias do mês de fevereiro do ano de 2025, às 15h, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS, intitulada **Educação Física na Educação Infantil: Professor especialista ou professor Recreacionista?**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências Unesp Campus de Bauru, Prof. Dr. MARCIO PEREIRA DA SILVA (Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP Faculdade de Ciências de Bauru SP, Profa. Dra. LIA GREGO MUNIZ DE ARAUJO (Participação Virtual) do(a) Educação Física / Faculdades Integradas de Bauru. Após a exposição pela mestrande e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA _____. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Documento assinado digitalmente
MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR
Data: 13/03/2025 07:38:09-0300
Verifique em <https://validar.itd.gov.br>

Prof. Dr. MILTON VIEIRA DO PRADO JUNIOR



Dedico esta pesquisa aos meus alunos, que merecem uma Educação Infantil que valorize e respeite suas infâncias, e por quem nutro um grande carinho. Também dedico aos Professores Recreacionistas, que desempenham um papel fundamental na Educação Física e merecem todo o reconhecimento pelo seu trabalho.

AGRADECIMENTOS

A Deus, em primeiro lugar, pela força, saúde e sabedoria concedidas ao longo dessa caminhada, iluminando meus passos e permitindo que eu superasse os desafios que surgiram ao longo do caminho.

À minha família, por todo o apoio incondicional e pela paciência nos momentos em que precisei me dedicar intensamente aos estudos. Sei que muitas vezes abdiquei de estar presente, mas cada esforço teve um propósito e cada conquista também pertence a vocês.

Ao meu orientador, Dr. Milton Vieira do Prado Junior, pela imensa paciência e colaboração em todas as minhas vontades, sempre me guiando com dedicação e profissionalismo. Sua orientação foi essencial para que eu chegasse até aqui.

Aos meus colegas de trabalho das três escolas em que atuo, por toda colaboração e compreensão em diversas situações. Seja pela ajuda direta ou pelo apoio silencioso, cada gesto fez diferença nessa trajetória.

Aos participantes desta pesquisa, que aceitaram contribuir sem receios de retaliações, demonstrando confiança em minha pessoa e no propósito deste estudo. Sem vocês, este trabalho não seria possível.

Às minhas queridas colegas de Mestrado, Dayane e Fernanda, que foram não apenas companheiras de jornada, mas também verdadeiros exemplos de profissionais e pessoas. A troca de experiências, o apoio mútuo e a amizade construída ao longo do curso tornaram essa caminhada muito mais leve e significativa.

A todos que, de alguma forma, contribuíram para a realização desta dissertação, deixo aqui minha eterna gratidão.



*"A educação é para nós a única arma de
liberdade."*

(Carolina Maria de Jesus)

SANTOS, Luciane de Oliveira Neves dos. **Educação Física na Educação Infantil: Professor Especialista ou Professor Recreacionista?** Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior. 2025. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2025.

RESUMO

A Educação Infantil na legislação vigente é de responsabilidade dos municípios. Porém, deve estar integrada no sistema educacional colaborativo entre as esferas, Federal e Estadual. Na prática, tem funcionado de maneira diversa de acordo com o sistema educacional municipal pelo qual é incorporado. Nestes vários meios de se conceber esta etapa encontra-se um modelo vigente, específico na cidade de Catanduva-SP. Neste estudo este modelo peculiar foi analisado diante de um cargo criado especificamente para substituir o professor especialista de Educação Física – O Professor Recreacionista e também outras peculiaridades além das nomenclaturas, como: atribuições dos professores verificados e valorização deste profissional declarado como Professor Recreacionista. Concordando com a importância da área de Educação Física no contexto escolar, esta pesquisa teve como objetivo verificar como a Educação Física é estruturada na Educação Infantil a partir da legislação vigente no município de Catanduva-SP e da visão dos professores responsáveis por este nível de ensino na cidade. O estudo realizou abordagem de natureza qualitativa utilizando como instrumento para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas com 8 professores Professores de Educação Básica e Professores Recreacionistas. O tratamento dos dados obtidos foi submetido a Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977). A discussão dos resultados se baseou na Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) proposta por Bronfenbrenner para compreender as respostas relacionadas ao contexto referido. Ao final do estudo concluiu-se que a Educação Infantil em Catanduva-SP se configura com a inclusão da Educação Física na Educação Infantil o que é um aspecto importante, porém, de maneira incomum criando o cargo de Professor Recreacionista (PR). Fica evidente, portanto, uma interferência de contextos ambientais externos (Exossistema) no microssistema aulas de Educação Física quando analisamos a Educação Infantil da cidade a partir da TBDH. Assim, não valoriza o professor especialista em Educação Física neste nível de ensino o que gera a partir dos dados obtidos problemas na dinâmica das aulas tornando-se necessária a proposição de formação continuada aos profissionais do município quanto à área de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física, Educação Infantil, Organização Curricular.

SANTOS, Luciane de Oliveira Neves dos. **Educação Física na Educação Infantil: Professor Especialista ou Professor Recreacionista?** Orientador: Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Júnior. 2025. 145 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2025.

ABSTRACT

Early Childhood Education, according to current legislation, is the responsibility of municipalities. However, it should be integrated into the collaborative educational system between the Federal and State spheres. In practice, it has operated differently depending on the municipal educational system through which it is incorporated. Among the various ways to conceptualize this stage, there is an existing, specific model in the city of Catanduva-SP. In this study, this peculiar model was analyzed in light of a position created specifically to replace the specialist Physical Education teacher – the Recreational Teacher – and also other peculiarities, beyond the nomenclature, such as the teachers' duties and the recognition of this professional as a Recreational Teacher. Agreeing with the importance of Physical Education within the school context, this research aimed to verify how Physical Education is structured in Early Childhood Education based on the current legislation in the municipality of Catanduva-SP and the perspectives of the teachers responsible for this level of education in the city. The study used a qualitative approach and employed semi-structured interviews with 8 Basic Education teachers and Recreational Teachers as the data collection tool. The data obtained were analyzed through Content Analysis as per Bardin (1977). The discussion of the results was based on Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development (BTHD) proposed by Bronfenbrenner to understand the responses related to the referred context. At the end of the study, it was concluded that Early Childhood Education in Catanduva-SP includes Physical Education, which is an important aspect. However, it is done in an unusual way by creating the position of Recreational Teacher (RT). Thus, there is an evident interference from external environmental contexts (Exosystem) on the microsystem – Physical Education classes – when analyzing the Early Childhood Education system of the city through the BTHD. Therefore, this does not value the specialist Physical Education teacher at this level of education, which, according to the data obtained, causes problems in the dynamics of the classes. It becomes necessary to propose continuous training for the professionals in the municipality regarding the area of Physical Education.

Keywords: Physical Education, Early Childhood Education, Curriculum Organization.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resolução de Convocação do último Processo Seletivo de Catanduva-SP	46
Figura 2: Modelo da TBDH conforme proposto no estudo de Vitorino (2023)	53
Figura 3: Cronossistema de acordo com a Teoria Bioecológica de Bronfrenbrenner (1996)	54
Figura 4: Mapa de Geolocalização das escolas participantes	58
Figura 5: Infográfico da Coleta de Dados.....	60
Figura 6: Infográfico Linha do Tempo de Marcos Legais da Educação Infantil.....	65
Figura 7: Indicação de Habilitação requisitada para atuação nos cargos de Educação Infantil.....	89
Figura 8: Valor da hora/aula entre diferentes funções docentes.....	99



LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Número de inscritos no último Processo Seletivo de Catanduva-SP.....	45
Quadro 2: Número de inscritos no último Concurso Público de Catanduva-SP.....	46
Quadro 3: Indicação de idade e ano de graduação dos participantes.....	64
Quadro 4: Regime de Contratação e tempo de atuação dos participantes.....	71
Quadro 5: Indicação de outros municípios onde participantes já vivenciaram a Educação Infantil	77
Quadro 6: Relaciona o cargo dos participantes com sua graduação.....	87



LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Quantidade de Professores Berçaristas da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP.....72

Gráfico 2: Quantidade de Professores Recreacionistas da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP.....72

Gráfico 3: Quantidade de Professores P1 do Ensino Fundamental e Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP.....73



LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
EF	Educação Física
EI	Educação Infantil
EMEI	Escola Municipal de Educação Infantil
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PB	Professor Berçarista
PR	Professor Recreacionista
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
P1	Professor de Educação Básica 1
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1. TRAJETÓRIA NA PÓS GRADUAÇÃO.....	16
2. INTRODUÇÃO	18
2.1 Objetivo	27
2.2 Objetivos Específicos	27
3. REVISÃO DE LITERATURA.....	28
3.1 - A Educação Física na Educação Infantil.....	33
3.2 - A Realidade da Educação Física na Educação Infantil: Da legislação às experiências nos municípios.....	37
3.3 - O panorama político no município e a Educação Infantil.....	49
3.4 - A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano na EI.....	51
4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	56
4.1 – Universo da Pesquisa.....	56
4.2 – Participantes.....	59
4.3 – Instrumentos para coleta de dados.....	60
4.4 – Procedimentos para a coleta de dados.....	61
4.5 – Procedimentos para a análise de dados.....	61
5. RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	63
5.1 Formação dos Professores.....	64
5.2 Organizações Curriculares na Educação Infantil.....	77
5.3 O cargo de Professor Recreacionista(PR).....	87
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	114
7. REFERÊNCIAS.....	119
8. APÊNDICES.....	137
8.1 Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	137
8.2 Apêndice B – Roteiro de Entrevista.....	139
9. ANEXOS.....	141
9.1 Anexo 1 – Termo de Anuência.....	141
9.2 Anexo 2 – Parecer Consubstanciado CEP.....	142

1. TRAJETÓRIA NA PÓS GRADUAÇÃO

No período pandêmico mesmo diante de grande demanda de trabalho escolar em casa senti a necessidade de estudar, de buscar conhecimento e aproveitar o tempo e a disposição de vários cursos à distância.

Iniciei essa jornada com um curso de 180 horas na modalidade *on-line*, oferecido pela Universidade Federal do Ceará, intitulado “Tecnologia na Educação, Ensino Híbrido e Inovação Pedagógica”, onde pude aprender mais sobre tudo que envolve a prática pedagógica tendo como base a nova realidade de ensino na pandemia e com diferentes assuntos presentes no dia a dia da escola.

Ao seu término minha determinação em continuar aprendendo continuou com mais disposição e fui a busca de algo com maior profundidade em estudos, que acrescentaria mais efetivamente na minha carreira. Me inscrevi na seleção do PROEF então e consegui estar entre as pessoas que ingressariam. Isso foi para mim uma grande realização, porque sempre sonhei em estudar numa Universidade Pública e durante minha fase de busca em graduação essa era uma possibilidade muito distante da minha realidade.

O início do ingresso ao PROEF, a primeira disciplina disponibilizada foi “D00 - Introdução à Educação Mediada por Tecnologias Digitais”. Sua característica era introduzir o aluno(a) ao Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). No meu caso devido aos cursos à distância essa inserção se deu de maneira tranquila.

A segunda disciplina ofertada foi “D01 – Problemáticas da Educação Física”. Esse componente me possibilitou enxergar com outro olhar tudo o que acontece na escola, uma visão mais aprofundada, contando com todos os porquês inseridos e que no cotidiano escolar não fazemos essa análise com embasamentos científicos. Eu diria que esta disciplina me encantou, me estimulou a aprofundar cada vez mais os estudos.

A terceira disciplina cursada foi “D02 – Seminários de Pesquisa em Educação Física” ministrada de modo fragmentado em 3(três) fases. Esse estudo me possibilitou o início da escrita científica. No primeiro momento discutiu-se muito sobre um tema a estudar, o que não é uma tarefa fácil e simples, mas que no desenrolar dos encontros

e fases foi me ajudando a trilhar esse caminho com maior clareza. Gostaria de destacar a tarefa final que foi de grande valia para a aprendizagem em questão, um seminário sobre dissertações que me fez mergulhar em várias possibilidades de tema, metodologia e caminhos a seguir.

Posteriormente seguiu-se para “D03 – Escola, Educação Física e Planejamento” que colaborou muito para minha aprendizagem. Tudo foi estudado minuciosamente e criteriosamente culminando com um planejamento escolar em formato de seminário tanto presencialmente quanto à distância.

Logo depois foi ministrado o componente “D04 – Metodologia do Ensino de Educação Física”. Nestes estudos conhecemos realidades de metodologias em vários países nos estudos à distância. No momento presencial conhecemos realidades *in loco* sobre a educação no Município de Bauru.

A disciplina seguinte foi “D05 - Educação Física na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. A Educação Infantil viria a ser a etapa na qual me debruçaria mais adiante se solidificando como minha trilha de estudo.

No início de 2023 iniciou-se um período de estudos presenciais. A primeira disciplina Eletiva (Eletiva I) foi “Teorias do Desenvolvimento Humano”. Apreendi alguns testes e mergulhamos na Inteligência Emocional. Posteriormente foi feita uma breve pesquisa na escola atuante de cada aluno do Mestrado sobre teste ou inteligência emocional.

Na Eletiva II “Epistemologia da Educação Física” absorvi muito sobre conceitos e acompanhei apresentações de TCCs da turma de graduação da Unesp – Bauru -SP.

E por último cursei a Eletiva III “Jogo, lazer e educação na infância e adolescência” que apresentou a importância do brincar, o jogo, os tipos de jogos, o lazer como direito do cidadão. Fizemos leituras e comentamos sobre vídeos.

Durante todo este percurso de estudos elaborei dois projetos para duas realidades diferentes no qual trabalho. Um projeto para a Educação Infantil e outro para o Ensino Médio, mas ambos com a temática da Educação Antirracista que trouxe grandes contribuições para a minha prática pedagógica e na busca para uma escola democrática e republicana.

Neste trajeto também participei do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar – GEPEFE, em busca de uma pesquisa sobre “A inclusão da PCD em diferentes contextos das aulas de Educação Física escolar.”

Todo este caminho foi salutar para a construção da professora que me tornei buscando sempre o estudo antes de tomar qualquer direcionamento em relação à profissão. Tudo isso me ajudou a concretizar e estimular ainda mais meus objetivos e sonhos de contribuir com a educação escolar pública.

2. INTRODUÇÃO

Quando iniciei meu trabalho como docente no ano de 2013, na Educação Infantil (EI), deparei-me com várias dúvidas. Estava começando como uma professora contratada e que já adentrava neste cenário com dois cargos diferentes. Deveria atuar como Professora de Educação Física (EF) no Ensino Fundamental I, em um projeto e como Recreacionista na EI. Minha questão inicial era: Será que as funções e atuações seriam diferentes?

No Ensino Fundamental o caminho estava mais ou menos delineado a partir das propostas pedagógicas vigentes para os alunos de mais idade. Porém, na EI me senti sem referência para planejar e iniciar a atuação com crianças de 3 anos. Fui trilhando o caminho de acordo com as propostas que a Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP indicava.

Esta falta de referencial para o planejamento de atividades para área de EF na EI foi foco do estudo de Costa (2024). A autora verificou que os professores da rede municipal de ensino de uma cidade do interior de São Paulo realizavam o planejamento de forma individual, tendo a BNCC como base, porém, os objetivos e atividades eram definidos pelo seu próprio conhecimento e experiência.

Essa dificuldade em iniciar o trabalho na EI perante a EF é um fator que se mostra muito presente na vida do profissional em diferentes localidades. O profissional iniciante não consegue estabelecer um trabalho com segurança nesta etapa, muitas vezes, devido à abordagem deficitária na formação durante a graduação. Quaranta,

Franco e Betti (2016, p. 69) enfatizam a lacuna deixada na maioria das graduações: “A ausência de um olhar para a Educação Infantil durante a graduação é um problema recorrente na formação dos professores[...]”.

Como maneira de minimizar esta situação tínhamos um supervisor (hoje já não temos mais) que cuidava especificamente deste componente e etapa na cidade em que atuo. As aulas eram criadas em Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), com a participação de todos os recreacionistas, alguns mais comprometidos com a elaboração, outros nem tanto. Tais diferenças na atuação ficaram evidentes quando tivemos contato com os estudos de González (2020) onde argumenta a diferença entre o “rola a bola” e a renovação pedagógica necessária na EF escolar em todos os níveis de ensino.

Talvez pela pouca idade dos alunos desta fase educacional, a prática pedagógica de alguns professores seja alvo de críticas. Muitas vezes, há relatos que ocorre o desinvestimento pedagógico ou abandono do trabalho docente González (2020).

Estes conceitos são bem explicitados por Albuquerque e Del-Masso (2020, p.136):

Em linhas gerais, trata-se da atuação do professor que não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade. Frequentemente, a ação se reduz a uma simples administração do material didático (bolas, redes, cordas). Em resumo, como consequência desse não se empenhar ou essa ausência de pretensões de ensino, o que se nota é a configuração de um fenômeno que podemos denominar “não aula”.

Além disso, percebia durante o convívio com outros professores que atuam na EI que algumas atividades ministradas nas aulas não estimulavam a participação dos alunos da primeira infância. Muitas vezes, os alunos permanecem imóveis brincando com habilidades manuais, sem comando e com baixa interação entre as crianças, criança-professor e criança-atividade. Este quadro nos remete às conclusões do estudo de Spessato *et. al.* (2009) que expressa a necessidade de mudar urgentemente a visão assistencialista da EI para atingir os objetivos propostos para esta etapa de ensino. Mudar esta situação sempre foi uma grande luta pessoal. Desta forma, o incômodo diante da vivência da EF com os alunos menores é a problemática que trago para o estudo atual. Desde o início sempre me perguntei se minha aula estava agregando conhecimento adequado aos alunos, se estava sendo eficaz. Além disso,

se o planejamento das atividades estava respeitando a infância e o momento de cada um dos alunos no seu processo de desenvolvimento. E sobre esse direcionamento nas aulas, Freire (2001, p.96) expõe que:

O fundamental é que o professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*. (Grifo do autor).

Marcellino (2013, p. 23) enfatiza a utilização do lúdico nas aulas:

Assim, a Pedagogia da Animação estaria ligada à criação de ânimo, à provocação de estímulos e à cobrança da esperança. À preparação não para uma sociedade dominada pela exploração do trabalho, ou para o ideal questionável de uma “civilização do lazer”, mas a uma educação para o movimento do presente, o que implica não considerá-lo imutável[...].

A partir da visão dos autores percebo que trilho um caminho correto, visto que, minha prática como professora sempre foi pautada em respeitar e a dialogar com meus alunos a partir de atividades lúdicas. Na busca incessante de evolução teórica e prática, em 2017, posteriormente à efetivação em dois cargos, um municipal, como Recreacionista na EI e outro estadual, como Professora de EF no Ensino Médio, pude me dedicar mais ao estudo aplicando maior atenção ao componente da EF. Nesta perspectiva, concordo com as conclusões obtidas nos estudos de Hernandez-Garcia (2023), Malagi (2023) e Costa (2024) que sinalizam a importância da formação continuada ocorrer com o profissional de EF no contexto escolar visando reforçar e variar as práticas positivas, mas também, diminuir lacunas que possam apresentar na sua prática profissional.

A partir das leituras e palestras observei que na EI, em diferentes contextos ambientais, o modo como as aulas eram desenvolvidas sem objetivos, planejamento rasos e baseados apenas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), precisavam ser revistos nesta etapa educacional. Corroborando com esta necessidade, Albuquerque e Del-Masso (2020, p. 61) argumentam:

[...]reafirmamos a necessidade do professor de Educação Física em se envolver e se comprometer com o Projeto Político Pedagógico da escola e com a sua função de planejar, desenvolver e avaliar o trabalho docente, de maneira que este esteja organizado e coerente com a transformação social, em busca de uma sociedade mais crítica, autônoma e democrática, tendo que

um planejamento que integre ações e sujeitos escolares atingirá mais facilmente as necessidades de aprendizagem dos alunos.

Realizando uma autoanálise da minha prática profissional, passado o período de adaptação ao meio escolar, percebi que me encontrava frente a rotina do dia a dia no contexto escolar, necessitando renovar e atualizar minha prática profissional. Foi então que no período pandêmico senti a necessidade de estudar com maior profundidade, aproveitando meu tempo para posteriormente retomar com mais propriedade nas aulas.

Neste terrível momento, como todos os profissionais, vivenciei a tentativa de ministrar aulas síncronas aos alunos e o resultado foi muito ruim. Os alunos queriam brincar, viver a sua infância e não serem dirigidos por uma professora no computador o tempo todo. Dados semelhantes foram obtidos no estudo de *Hernandes et al.* (2022) que relataram durante a pandemia a dificuldade de acesso, os interesses alheios aos estudos ou ausência no acompanhamento pelas famílias interferiram diretamente no aproveitamento dos alunos. Além disso, enfatizaram que o resultado da ausência das vivências desenvolvidas nas aulas de EF evidenciou a importância deste componente curricular no desenvolvimento dos alunos nos diferentes níveis de ensino, em especial, nos anos iniciais.

No retorno pós pandemia, constatei que os alunos retornaram com mais dificuldade de interação e participação em atividades motoras devido à falta de estimulação. Porém, motivados a sugar tudo o que de melhor este momento lhes poderia proporcionar. No estudo de *Ligeiro et. al.* (2022) as dificuldades com a área de EF, quer seja na pandemia e no retorno presencial, ocorreu tanto em escolas públicas como também em escolas privadas.

Um fator que se destacou no retorno às atividades era o desejo dos alunos em participar das aulas em EF, em especial, do brincar. Esse pedido literal do brincar feito pelas crianças no EI é revelado cotidianamente, o mundo, a identidade geracional e a natureza de cada um destes, passado o período de enclausuramento, ainda persistia por ser inato das crianças. Na EI, o brincar deve ser valorizado e incorporado como parte essencial da prática pedagógica, proporcionando oportunidades ricas e

significativas para o desenvolvimento integral das crianças (Assis; Moreira; Fornasier, 2021).

Sarmiento, Fernandes e Siqueira (2020, p. 44) deixam bem claro o respeito às necessidades infantis quando citam:

A atual conjuntura que contorna os modos de vida das crianças, da infância e de seus direitos, nos apresenta a urgência de uma agenda para pensar a pesquisa científica e a ação política das universidades em defesa dos direitos da criança.

As crianças não têm condições de enfrentamento e por isso ficam à disposição dos adultos/professores. Muitos destes profissionais são forçados a buscar uma alfabetização rápida inserindo as crianças, muito cedo, na lógica do capital, do saber fazer, da linguagem hegemônica, do poder, das hierarquias de cor e raça. Desta forma, valorizam um conjunto específico de conhecimentos em detrimento de despertar o potencial das crianças o que deve ocorrer durante a infância (Sarmiento; Fernandes; Siqueira, 2020).

Desse modo, a indagação que me fiz foi: Como inserir a EF na EI de maneira a atender as peculiaridades desta etapa? O sistema educacional local e as escolas estão se desenvolvendo da maneira que se espera? Como me propus a estudar com maior ênfase resolvi cursar um Mestrado, mesmo estando a algum tempo longe do ensino formal como estudante.

Ao me deparar com os colegas de curso do PROEF, na cidade de Bauru-SP, minha cidade natal, verifiquei um espanto geral quando relatava o modo como aconteciam as aulas de EF no meu município, onde os professores de EF eram contratados na EI como Recreacionistas e que também poderiam assumir esta função, professores formados em pedagogia. Particularidades muito discrepantes da realidade do que estavam acostumados, embora em algumas cidades não existisse nem a figura professor de Educação Física na Educação Infantil, como nos apresenta o estudo de Malagi (2023) e Hernandez-Garcia (2023).

Resolvi então me debruçar neste modelo no qual vivencio e analisar o modo da EI instituída no município que atuo buscando entender o porquê da nomenclatura Professor Recreacionista (PR) atuando neste período educacional. Portanto, o

problema desta investigação é verificar a exigência de formação deste profissional e buscar a partir dos profissionais que atuam no sistema educacional do município as circunstâncias nas quais ocorrem as aulas de EF na EI.

Um estudo realizado por Borre e Reverdito (2020) analisou a realidade da EI de um município de Mato Grosso, onde dos 102 professores entrevistados todos tinham formação no ensino superior sendo 102 em Pedagogia e 1 em Ciências Biológicas. Nenhum era formado em EF. Nas conclusões os autores apontaram fragilidades na formação inicial dos professores/as no que se refere ao desenvolvimento dos conteúdos da EF na EI. Apontam ainda, que tal fato pode interferir na qualidade da vivência dos conteúdos de EF que é um direito da criança, visto que, os professores demonstraram pouca formação em seus cursos iniciais, dificuldades para desenvolver atividades na sua prática profissional.

Vitorino (2023) enfatiza que os profissionais de EF nos anos iniciais sofrem com a falta de infraestrutura adequada para as aulas o que interfere na elaboração e vivências dos alunos nas aulas, bem como, em atingir os objetivos esperados neste nível de ensino. Portanto, a não formação específica do professor e as condições de trabalho a ele ofertadas influenciará negativamente as crianças em seu processo desenvolvimental dentro do ambiente escolar.

Sarmiento *et al.* (2004) apontam que as crianças também são atores sociais e precisam ser tratadas como pessoas que possuem capacidade para construir seus próprios mundos, suas preferências, transformando o ambiente que as rodeiam. É preponderante salientar que o verdadeiro significado de criança, de infância vêm se perdendo no cotidiano das escolas, pautados sobre uma BNCC que não traduz o empoderamento dos estudantes, trazendo participações comumente manipuladoras e não instigantes a curiosidade nesta fase inicial da vida escolar.

A cultura infantil de relevante importância, deve ser respeitada como enfatizam Barbosa e Dornelles (2008, p. 19):

Esta importância advém da mudança de uma perspectiva paradigmática que enfatizava a lógica da reprodução social e colocava as crianças no papel de destinatários das políticas educativas e das práticas pedagógicas orientadas pelos adultos, para uma outra perspectiva paradigmática que considera a categoria social infância como susceptível de ser analisada em si mesma, que interpreta as crianças como atores sociais de pleno direito e que

interpreta os mundos de vida das crianças nas múltiplas interações simbólicas que as crianças estabelecem entre si e os adultos.

O modo como se desenvolve atualmente a escolarização infantil pode ser vista como uma maneira de manter uma perspectiva neoliberalista desde muito cedo nas unidades de ensino. Faria e Aquino (2012, p. 4) exemplificam esta concepção:

A temática da avaliação, tão presente no projeto governamental, vem em parte das pautas das agências internacionais, invadindo agora a educação infantil, via programas de avaliação em larga escala, ou mesmo em instrumentos como indicadores de qualidade que não observam a especificidade da educação da pequena infância, as relações e a produção de culturas infantis entre as crianças.

Arce (2001, p. 262) descreve uma característica do direcionamento da lógica neoliberal em:

Retira-se definitivamente do professor o conhecimento, acaba-se com a dicotomia existente entre teoria e prática, eliminando a teoria no momento em que esta se reduz a meras informações; o professor passa a ser o balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas.

Além de tudo, neste período tão rico em descobertas é que deve acontecer o impulso para o envolvimento da criança com o contexto escolar. Despertar assim, prazer e a vontade de conhecer a si mesmo e o que ocorre ao seu redor. Esta perspectiva cada vez mais vem sendo deixada de lado principalmente quando se fala em EF para esta faixa educacional.

Basei (2008, p.1) pontua que:

[...] a Educação Física tem um papel fundamental na Educação Infantil, pela possibilidade de proporcionar às crianças uma diversidade de experiências através de situações nas quais elas possam criar, inventar, descobrir movimentos novos, reelaborar conceitos e ideias sobre o movimento e suas ações. Além disso, é um espaço para que, através de situações de experiências – com o corpo, com materiais e de interação social – as crianças descubram os próprios limites, enfrentem desafios, conheçam e valorizem o próprio corpo, relacionem-se com outras pessoas, percebam a origem do movimento, expressem sentimentos, utilizando a linguagem corporal, localizem-se no espaço, entre outras situações voltadas ao desenvolvimento de suas capacidades intelectuais e afetivas, numa atuação consciente e crítica. Dessa forma, essa área do conhecimento poderá contribuir para a efetivação de um programa de Educação Infantil, comprometido com os processos de desenvolvimento da criança e com a formação de sujeitos emancipados.

Sendo então, a etapa inicial uma fase tão importante na vida da criança e a EF ainda inserida neste contexto de modo diverso em várias localidades, estudar uma construção deste ensino específico é mais uma tentativa em trilhar um caminho para a EI atingir os objetivos e a estimulação que a criança realmente precisa nesta fase da vida. Assim, por meio da prática da EF na infância dentro do contexto escolar, as crianças têm a oportunidade de vivenciar a brincadeira de forma mais estruturada, promovendo o desenvolvimento de habilidades motoras, a consciência corporal, a coordenação motora e a saúde física (Tolocka *et al.*, 2009; Tolocka; Brollo, 2010).

O trabalho com as crianças deve estar pautado no respeito, na cidadania. Além disso, no reconhecimento profissional diante daqueles que disponibilizam todo o seu conhecimento e estudos a favor de uma prática pedagógica de acordo com todas as necessidades educacionais de uma criança.

No caso da EI pública da cidade de Catanduva-SP os alunos têm a opção de escolas de tempo parcial ou período integral. A EF é ofertada para a EI no contraturno nas escolas de ensino integral, funcionando por um período de 10 horas, sendo em um período com o professor polivalente (pedagogo) e no outro o PR que pode ser ou não um profissional de EF. Portanto, as aulas deste componente são ministradas todos os dias por um tempo fixo, não ocorrendo uma rotatividade de professores em classes como ocorre normalmente com professores de EF do Ensino Fundamental e Médio. Cada professor é atribuído para uma sala de alunos que pode ser do Jardim, Pré I ou Pré II -respectivamente 3, 4 e 5 anos. (Catanduva, 1990).

Perante este modelo de organização do sistema educacional, no qual o professor é intitulado como Recreacionista, o problema de pesquisa é: de que maneira o profissional que atua na EI reconhece esta nomenclatura e de que maneira é visto neste modelo para a referida etapa educacional?

Diante de vários motivos observados e vividos desde a nomenclatura do professor especialista até o currículo desenvolvido, sendo este também um momento de divergências quando é desenvolvido por parte dos professores polivalentes (professores P1) e PRs, onde os primeiros desejam uma complementação do seu trabalho e os outros uma independência pedagógica, é que pretendemos focar nossa investigação visando a valorização da área de EF na EI.

Também no sentido de hierarquias dentro da escola Albuquerque e Del-Masso (2020, p. 142) explicitam:

[...]o componente curricular Educação Física ocupa posição inferiorizada frente a outras disciplinas na escola, não é desconhecido na área. No entanto, é importante reconhecer essa condição quando se estuda o abandono e a inovação na Educação Física, já que a mesma carrega um conjunto de limites e preconceitos que o professor deve enfrentar para conquistar seu reconhecimento profissional no interior da cultura escolar.

Portanto, este presente estudo irá dialogar com os professores visando responder como encontra-se a inserção da EF na etapa inicial de escolarização em relação a sistematização da EI neste município, sua valorização como componente curricular na EI e possíveis caminhos para evolução destes na Educação Brasileira.

Em função dos pressupostos apresentados, a pesquisa apresenta-se estruturada da seguinte forma:

Na primeira divisão fala sobre a EF na EI, destacando sua evolução histórica e a importância do componente curricular no desenvolvimento integral das crianças. São discutidas as bases legais da EF na primeira infância, bem como experiências práticas de alguns municípios. Além disso, o capítulo aborda o cenário político do município de Catanduva, analisando como diferentes gestões influenciaram a organização curricular e a valorização dos profissionais da área.

A segunda parte dedica-se à discussão da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano (TBDH) de Urie Bronfenbrenner (1979). Este capítulo é fundamental para compreensão de que diferentes contextos podem influenciar no desenvolvimento das crianças e as práticas pedagógicas da escola e servirá de base para as análises das respostas dos participantes do estudo.

Em seguida na trajetória metodológica descreve-se os caminhos percorridos na realização da pesquisa, detalhando o local da pesquisa, os participantes, os instrumentos de coleta de dados e os procedimentos utilizados na análise das informações. A pesquisa, de natureza qualitativa, utiliza entrevistas semiestruturadas e como participantes Professores P1 e PRs para compreender como a EF é vivenciada na EI. O capítulo também aborda os aspectos éticos envolvidos, como o uso do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Durante a apresentação dos resultados e discussões foi realizada a análise das entrevistas, organizadas em categorias divididas em: formação dos professores, a organização curricular da EI e o cargo de PR no município. As discussões são embasadas nos estudos presentes na revisão de literatura, especialmente na TBDH de Bronfenbrenner (1979), para compreender as relações de poder e reconhecimento profissional no ambiente escolar.

Nas Considerações Finais revelam-se as contribuições do estudo para a área da EF na EI, destacando as implicações práticas e teóricas e também sugestões para futuras investigações que possam aprofundar as questões aqui levantadas.

Por fim, como Produto Educacional detalha-se o desenvolvimento de um Guia chamado "Formação Continuada para Professores de Educação Física na Educação Infantil", com o objetivo de auxiliar na formação continuada dos profissionais que atuam nessa área. O material oferece uma ferramenta para qualificar a atuação docente, promovendo práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades da infância e valorizando o papel do PR no contexto educacional.

2.1 Objetivo

- Este estudo teve como objetivo verificar como a Educação Física é estruturada na Educação Infantil a partir da legislação vigente no município de Catanduva-SP e da visão dos professores responsáveis por este nível de ensino na cidade.

2.2 Objetivos Específicos

- Analisar a visão dos profissionais do cargo criado pelo município, chamado Professor Recreacionista (PR), em relação à constituição desta nomenclatura e seus significados;
- Verificar como a identidade profissional do PR é construída e vivenciada no contexto escolar, considerando a visão dos Professores Polivalentes - P1, bem como os impactos dessas relações no ambiente pedagógico.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Quando se fala em início da vida escolar de uma criança no Brasil e mais precisamente de escolas para crianças bem pequenas, encontramos uma variedade de abordagens com diferentes terminologias. Dentro de uma linha temporal será citado desde quando a EI era voltada aos objetivos assistencialistas até as propostas atuais de EI em vigor em escolas municipais.

A Revolução Industrial causou um grande impacto na sociedade e fez com que tudo se baseasse no funcionamento de fábricas. Assim, quando a mulher adentra neste mercado, a estrutura familiar se modifica inclusive em relação à criação dos filhos nos primeiros anos de vida (Paschoal; Machado, 2009). Para adentrarem ao mercado de trabalho, em especial, as mulheres, necessitavam ter espaços para deixarem seus filhos. Prevalecia, portanto, uma perspectiva de assistencialismo nestes espaços.

As primeiras instituições da Europa e Estados Unidos a serem criadas com o objetivo de atender crianças nos primeiros anos de vida se pautavam no cuidado, higiene e alimentação das crianças. Já com o surgimento do Jardim de Infância ou *Kindergarten*, seu foco era outro. Este foi instituído por Frederico Guilherme Froebel, em 1840 em Bad Blankenburg, na Alemanha, com características e objetivos educacionais; a partir da sua criação já se preocuparam com a aprendizagem da criança (Kishimoto, 1988).

Vale ressaltar que para as mães poderem contribuir com o orçamento familiar mulheres que não estavam nas fábricas tomavam conta de vários filhos de operárias. De maneira improvisada, com dificuldades no cuidado, na alimentação, higiene e até maus tratos; que de certo modo eram aceitos porque não existia outro caminho. Isto nos remete a visão assistencialista ainda presente na EI como menciona Cunha, Cunha e Ferreira (2020, p. 18):

[...] o cuidar e o educar devem ser aspectos inseparáveis no processo educacional para superar o caráter assistencialista possivelmente ainda presente na educação infantil brasileira. Essa não é uma tarefa simples para os professores, pois para alcançá-la é necessária a compreensão do caráter

de classe que permeia a educação infantil e que a estruturou historicamente para o assistencialismo.

Nos Estados Unidos e Europa, onde surgiram as primeiras instituições para crianças, o objetivo maior era o assistencialismo, mas o pedagógico aos poucos foi se tornando realidade. Primeiramente, o pensamento era de tirar as crianças das ruas e proporcionar ensino de trabalhos manuais, canto, bons costumes, etc. (Paschoal; Machado, 2009).

No Brasil, surge o espaço da creche que foi criada primordialmente para assistir aos filhos de mães trabalhadoras e órfãos abandonados e com o intuito de ajudar crianças abandonadas por perceber-se grande número de mães solteiras que era visto como vergonhoso, vexatório. Com o aumento de mortes entre as crianças, a sociedade com pensamento voltado para a caridade, começou a organizar lugares para atender às crianças. Antes destes lugares acolhedores várias alternativas foram criadas, uma delas a “Roda dos Expostos” como explicam Paschoal e Machado (2009, p. 82):

Uma das instituições brasileiras mais duradouras de atendimento à infância, que teve seu início antes da criação das creches, foi a roda dos expostos ou roda dos excluídos. Esse nome provém do dispositivo onde se colocavam os bebês abandonados e era composto por uma forma cilíndrica, dividida ao meio por uma divisória e fixado na janela da instituição ou das casas de misericórdia. Assim, a criança era colocada no tabuleiro pela mãe ou qualquer outra pessoa da família; essa, ao girar a roda, puxava uma corda para avisar a rodeira que um bebê acabava de ser abandonado, retirando-se do local e preservando sua identidade.

Essa alternativa, a “Roda dos Expostos”, durou aproximadamente 100 anos e somente em 1899 é que começam a surgir as primeiras creches no Brasil, primeiro no Rio de Janeiro, para filhos de operários de uma fábrica, depois em São Paulo, por volta de 1901, pela espírita Anália Franco e posteriormente, por volta de 1908 em Belo Horizonte, numa escola municipal (Kuhlmann, 2012).

Por volta de 1922 os investimentos nas creches eram poucos e notava-se já neste período interesses como o exposto por Kuhlmann (2000, p. 8)” A educação assistencialista promovia uma *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social.”

Posteriormente iniciou-se um movimento em defesa da Educação Compensatória pelo Poder Público, onde deveria ser ofertado a criança pequena de classe menos favorecida alguns aspectos que as crianças de famílias mais abastadas já possuíam. Libâneo (2012, p. 13.) em estudo que refletia o dualismo da Escola Pública revela que esta pode ser “caracterizada como uma escola do conhecimento para os ricos e como uma escola de acolhimento social para os pobres”.

Havia uma separação parecida com o que já acontecia na França, as escolas maternas prestavam assistência aos alunos filhos de operários e classe trabalhadora, enquanto os Jardins de Infância se tornaram instituições para crianças ricas, sendo esta dualidade inserida dentro das instituições para crianças (Kishimoto, 1988).

As creches públicas forneciam cuidados enquanto as creches particulares proporcionavam atividades de criação e preparo para estudos posteriores. Além destas discrepâncias Kuhlmann (2000, p.7) avalia que:

A incorporação das creches aos sistemas educacionais não necessariamente tem proporcionado a superação da concepção educacional assistencialista. A falta de verbas para a educação infantil tem até estimulado novas divisões, por idades: apenas os pequenos, de 0 a 3 anos, frequentariam as creches; e os maiores, de 4 a 6, seriam usuários de pré-escolas; são várias as notícias de municípios criando centros de educação infantil e limitando o atendimento em período integral.

Passado um grande período de exclusão da legislação educacional no país, após a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a LDB de 1996 (Brasil, 1996) as creches e pré-escolas passaram a fazer parte do Sistema Educacional Brasileiro. Demorou quase um século para que as crianças pequenas fossem reconhecidas como pessoas de direito e fizessem parte do cenário educacional do Brasil.

Ao analisar a Constituição Federal de 1988, percebe-se que ela representa o marco inicial para uma EI com ênfase no caráter educacional:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - **atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;**

- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Brasil, 1988, p. 127-128 grifo nosso).

Mesmo depois desta Lei promulgada o acesso a EI ainda era um privilégio, existia um grande número de crianças que não estavam inseridas neste contexto educacional. Em 1996 surge a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que abrangeria todas as particularidades educacionais, incluindo a Etapa da EI na Educação Básica:

- Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
- I - educação básica, formada pela **educação infantil**, ensino fundamental e ensino médio;
 - II - educação superior. (Brasil, 1996, p. 9, grifo nosso)

Estas legislações foram um marco muito importante para a educação brasileira e também para a EI, sendo posteriormente atualizadas com relação a idade e avaliação nesta etapa. Depois do primeiro documento internacional para defender os direitos das crianças, elaborado na Convenção dos Direitos da Criança, em novembro de 1989, o Brasil promulgou uma Lei específica para tratar deste assunto: o Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Brasil, 1990).

A partir de então surgiram documentos que ajudaram a nortear os trabalhos pedagógicos nestas instituições como o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI) em 1998 dividindo os temas a serem trabalhados por eixos, servindo como um guia para o professor basear-se nas suas práticas pedagógicas (Brasil, 1998).

Em 2001, foi aprovada a Lei sobre um Plano Nacional de Educação, onde estabeleceu-se metas até o ano de 2010, sendo remodelado a cada dez anos com estratégias para o alcance de determinações na área educacional do país. Como as outras etapas já possuíam um currículo específico, em 2009, aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, lançou-se às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) , fortificando-se como um importante documento na área (Brasil, 2009).

Todos esses documentos foram fruto de diversas lutas sociais, essenciais para que a sociedade pudesse seguir seu percurso. Ocorreram mudanças nestes mesmos documentos, porém, citá-los como apareceram no cenário brasileiro é imprescindível para entender como se desenvolveu e avançou a educação de crianças de menor idade e analisar em qual patamar encontra-se.

Na contemporaneidade percebe-se grande avanço em relação à primeira etapa da EI. Porém, o caminho é longo e várias necessidades ainda não foram sanadas, como defendem Sarmiento, Fernandes e Siqueira (2020, p. 20):

[...] vem se fazendo com a gradativa tendência de transferência da educação e cuidado dos “mais pequenos”, das crianças que estão nas creches, às unidades escolares filantrópicas e conveniadas, caracterizando o que temos chamado de “filantropização” das creches. Como resultado de uma estratégia adotada pelo poder público municipal em relação à política de universalização do atendimento das crianças em idade pré-escolar, as crianças de zero a três anos são entregues às políticas de filantropia, como no século XIX.

Não tem como analisar esse processo de aumento de entidades filantrópicas na EI sem fazer um paralelo com os primórdios desta etapa no Brasil. É possível visualizar uma transgressão neste aspecto que preocupa estudiosos da área.

Rosemberg (2003) analisa todas as lutas travadas politicamente em torno da EI fazendo uma analogia. O autor argumenta que em dado momento da história a política de EI sobe um morro com uma pedra grande, empurrada com grande esforço. Quando está perto de alcançar o topo, troca-se os governos e forças contrárias fazem essa pedra despencar morro abaixo.

Podemos perceber outras problemáticas dentro do percurso histórico. Algumas delas permanecem até os momentos atuais como a fragmentação deste segmento, dividindo a etapa em creche e pré-escola sendo consolidada por meio da emenda constitucional nº 59 de 2009 que institui a obrigatoriedade da iniciação escolar a partir dos 4 anos de idade (Brasil, 2009).

Quanto aos alunos de zero a três anos, sem este comando, acabam sendo menosprezados diante do número de vagas disponíveis no cenário público. Kramer, Nunes e Corsino (2011, p.72) deixam essa questão bem clara ao dizer:

A concepção de educação infantil que orientou a Constituinte de 1988, a formulação das políticas (Brasil, 1988,1990,1996) e que tem orientado

pesquisas e projetos curriculares na área está marcada pela indissociabilidade de creches e pré-escolas, historicamente cindidas.

O acesso a toda a primeira etapa já se demonstra excludente, como pontuam Sarmiento, Fernandes e Siqueira (2020, p. 27):

Somente 30,4% das crianças brasileiras estavam nas creches em 2015, segundo o último relatório divulgado pelo observatório do PNE. Em números absolutos, isso significa que aproximadamente 3,5 milhões de crianças estão em creches e mais do que 7 milhões estão fora. Quem está fora da escola? As crianças de zero a três anos, as crianças pobres e as negras. E na pré-escola? 90,5% em 2015, estão matriculadas; quem está fora, as pobres e as negras. E quanto vale a EI? Apenas 0,6% do PIB em 2013, registrando-se que cresceu apenas 0,2% de 2000 a 2013.

Este recorte da história da EI foi feito incluindo as legislações para a compreensão dos porquês da Educação Primária no Brasil, suas origens, seu desenvolvimento e sua situação atual. Com certeza estudar e procurar entender como está estruturada a EI nos municípios é importante, para verificar se as legislações vigentes estão sendo implementadas, em especial, quanto à formação dos profissionais que atuam neste sistema de ensino.

3.1 A Educação Física na Educação Infantil

A etimologia da palavra infância nos revela a origem no latim *infantia*, do verbo *fari*=falar, onde *fan*=falante e *in* constitui a negação do verbo. (Pagni,2010) Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar.

No dicionário Aurélio (2021) a definição é “ [Do lat. *infantia*] Período de crescimento, no ser humano, que vai do nascimento até a puberdade; meni- nice, puerícia..”

Ariès (1981, p. 157) apresenta esta fase como:

Na sociedade medieval, que tomamos como ponto de partida o sentimento da infância não existia - o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas, O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças' corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condições de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua ama, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais deste.

Para Sarmiento (2007), a infância é ao mesmo tempo uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Esses sujeitos agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas constituem o mais importante aspecto de diferenciação da infância.

Esta fase da vida de um indivíduo é considerada especial, tudo vira uma brincadeira, a curiosidade e a alegria são marcantes e degustar de toda a magia impregnada nesses momentos é o que a criança busca, apenas viver sua infância, o presente. Nesta perspectiva devemos valorizar o papel dos professores de EF infantil. Estes necessitam criar um ambiente propício para a brincadeira, que estimule a exploração do movimento, a criatividade, a interação social e a diversão.

Ao colocar a brincadeira como conteúdo central e de forma intencional nas atividades físicas, os educadores estão proporcionando às crianças oportunidades de desenvolvimento na EI (Tolocka *et al.*, 2009).

O que se percebe nas instituições escolares de EI é o brincar sendo deixado em segundo plano, enfatizando-se objetivos de alfabetização e regendo-os perante uma visão adultocêntrica, em um ambiente primordialmente infantil. Toda a unidade funciona de acordo com a sistematização do ensino e a lógica dos adultos. A magia da infância não é vivenciada como modo essencial nas escolas, sendo mascarada por momentos de brincadeiras dirigidas onde quem dita o caminho e as regras são adultos. Sarmiento *et al.* (2004) argumentam que, ao priorizar uma perspectiva adultocêntrica e uma lógica de ensino sistematizada, as instituições de EI frequentemente deixam o brincar para segundo plano, desconsiderando sua importância fundamental no desenvolvimento infantil. Enfatizam que a infância deve ser valorizada como uma fase única da vida, com características e necessidades próprias, e que o brincar faz parte da cultura infantil contribuindo muito para o aprendizado e a socialização das crianças.

Marcellino (2013, p.34) reflete sobre o tempo vivenciado na escola:

De uma maneira generalizada, afirmamos que a escola está aí para “educar” as crianças. É preciso, portanto, indagar que educação a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, promove. Em primeiro lugar, tratemos do objetivo dessa educação: a escola educa para quê? A resposta mais comum

é de que a escola prepara as crianças para a vida adulta. A preparação na escola, porém, cedo converte-se em pré-para-a-ção, ou seja, em algo que paralisa a vida infantil atual em prol de um futuro adulto que ainda não existe. A escola educa “para o futuro” e há até mesmo escolas que garantem educar “para a eternidade”. Se o futuro já parece suficientemente distante e ao final de um caminho difícil a trilhar, o que não dizer da eternidade, situada fora da dimensão humana! Em busca do futuro que nunca é, sempre está por vir, desaprende-se a viver o presente e a buscar a felicidade, tão almejada em um “depois” (depois da aula, depois da faculdade, depois da estabilidade financeira, depois da aposentadoria...), no momento que é hoje.

Magalhães, Kobal e Godoy (2007), ousam afirmar que a EF na EI é ainda mais importante do que em outras fases da escolarização, como o Ensino Médio, por exemplo. Para os autores é nesse estágio que se firmam as bases do movimento, da socialização e da expressão corporal, elementos essenciais para o desenvolvimento integral da criança.

O componente curricular da EF passou a receber maior atenção na EI após sua obrigatoriedade em toda a Educação Básica, estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), por meio da Emenda nº 10.793, promulgada em 2003 (Brasil, 2003). Conforme disposto no § 3º do Art. 26 da referida lei:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

- I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;
- II – maior de trinta anos de idade;
- III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;
- IV – amparado pelo Decreto-Lei nº 1.044, de 21 de outubro de 1969;
- V – (VETADO)
- VI – que tenha prole.

A inclusão da EF como obrigatória na EI demandou uma revisão nas diretrizes de formação dos profissionais da área. Esperava-se que os cursos de graduação em EF adaptassem seus currículos para abordar as especificidades do trabalho com crianças de 0 a 5 anos, considerando aspectos do desenvolvimento motor, cognitivo, afetivo e social característicos dessa faixa etária. No entanto, observa-se que essa adequação não ocorreu totalmente na maioria das instituições de ensino superior, resultando em prejuízos na formação de profissionais que posteriormente se propuseram a atuar na EF da EI. Como afirmado por Jesus (2014), os currículos das Instituições de Ensino Superior passaram por adaptações graduais para incluir disciplinas voltadas à EF na

EI, mas essa adequação ainda é limitada. A ausência de uma abordagem específica para essa fase na formação inicial gera desafios para os docentes, que muitas vezes ingressam na área sem uma base teórica e prática consolidada para lidar com as peculiaridades do desenvolvimento infantil.

Quanto à importância da EF na EI, vários autores são unânimes ao destacar seu papel fundamental no desenvolvimento integral das crianças (Betti, 1991, Cavalcanti, 2008; Darido, 2004; Gonçalves, 2010; Krug, 2009; Soares *et al.*, 1992). De acordo com Gallahue e Ozmun (2005), a EF contribui para o desenvolvimento das habilidades motoras fundamentais, que são essenciais para a participação ativa em diversas atividades ao longo da vida. Freire (1997) enfatiza que a prática da EF na infância promove a autonomia, a autoestima e a capacidade de interação social das crianças.

Basei (2008) afirma que a EF na EI desempenha um papel fundamental ao proporcionar às crianças experiências diversificadas que contribuem para o seu desenvolvimento integral. Ela argumenta que é nesse período que se estabelecem as bases para o movimento, a socialização e a expressão corporal, essenciais para o crescimento saudável da criança. Além disso, Lopes (1997) propõe que a EF Infantil seja fundamental como meio de formação humana e capacitação da criança na fase pré-escolar, já que possibilita o desenvolvimento das capacidades motoras naturais da criança.

Para Bracht (1999), a EF na EI também é fundamental para a inserção da criança na cultura corporal de movimento, proporcionando experiências que enriquecem seu repertório cultural e corporal. Dessa forma, a presença da EF como componente curricular obrigatório na EI não apenas atende às legislações, mas também reforça a importância de uma abordagem pedagógica que valorize o corpo e o movimento como elementos primordiais no processo educativo e respeite o momento no qual as crianças estão vivenciando nesta fase de vida enfatizando a brincadeira como eixo central na EI.

3.2 A Realidade da EF na EI: Da legislação às experiências nos municípios

Depois de analisar a infância e aspectos importantes a serem destacados surge a oportunidade de reflexão diante da maneira como a EI está sendo empregada nos municípios.

Ao pesquisar sobre modelos de funcionamento desta etapa educacional os resultados encontrados foram diferenciados. Apesar de ser uma fase na qual os municípios podem, seguindo alguns princípios legislativos, moldá-la de acordo com a especificidade local, subentendendo-se assim que a diversidade seja grande.

Sayão (1999) revela diferenciações na condução deste segmento da educação e, mais especialmente, na pré-escola existem modelos extremamente diferenciados que se modificam entre uns mais outros menos sistematizados e que possuem ou não uma divisão disciplinar e uma coexistência maior ou menor de especialistas presentes.

No texto de Cavallaro e Muller (2009, p. 247) os autores relatam dois casos diferentes de sistematização de EI com a inclusão da EF:

[...]acontece na cidade de Campinas – SP, onde a Rede Municipal de Ensino não possui especialista em educação física na esfera da educação infantil. Sob a coordenação da Professora Doutora Eliana Ayoub, da Faculdade de Educação – Unicamp – os alunos estagiários traçam propostas de trabalho inspiradas, sobretudo, na abordagem Crítico-Superadora da educação física, aplicam estas propostas na Rede Municipal de Ensino e posteriormente registram nos relatórios de estágio, da Prática de Ensino de Educação Física e Estágio Supervisionado, as experiências desta área, na educação infantil. Vem de Santa Catarina o segundo exemplo onde este trabalho em conjunto pode dar certo. A temática educação física na educação infantil toma como ponto de análise e experiência um trabalho que vem se desenvolvendo na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis – SC (RME), na qual desde 1982 encontramos professores de educação física atuando em creches e Núcleos de Educação Infantil que atendem crianças, geralmente na faixa de quatro a seis anos de idade em meio período. Essa experiência da RME tem levado alguns pesquisadores ao aprofundamento dos estudos acerca da infância e da educação física no currículo das instituições voltadas para as crianças pequenas.

No primeiro caso descrito, não existe a figura do professor especialista atuando no EI, as aulas de EF são planejadas e ministradas por estagiários e, no segundo, esta é inserida como componente curricular, exatamente como acontece nas posteriores etapas da Educação Básica. Na cidade de Vitória -ES, as escolas de EI

municipais, baseados na LDB de 1996, os professores especialistas estão inseridos na aplicação da EF na EI (Mello *et al.*, 2014).

Essas duas possibilidades de desenvolvimento da EI citadas acima parecem ser os contextos mais encontrados na aplicação das aulas de EF infantil. A ideal seria a EF trabalhada de maneira disciplinar com especialistas. Porém, ainda encontramos a disciplina EF com seus conteúdos conduzidos por professores generalistas, ou também chamados de polivalentes ou “professores de sala”.

No estudo de Borre e Reverdito (2020) verificou-se que a política desenvolvida em uma cidade do interior de Mato Grosso indicava que na rede municipal quem ministrava as aulas de EF na EI era o Pedagogo, professor de sala de aula que ministrava todos os conteúdos.

Há também contextos de cidades onde os alunos possuem aulas com professores polivalentes em somente um período, nas escolas parciais. Em escolas de tempo integral pode-se encontrar aulas com professores polivalentes nos dois períodos, ou então cuidadores em período contrário ao que exerce o professor polivalente.

Observando estes modelos onde o professor é único, é importante refletir sobre escolas de tempo integral e escolas parciais. Primeiramente Barbosa, Richter e Delgado (2015, p. 106-107) classificam escolas de tempo integral desta maneira:

Em linhas gerais, podemos dizer que temos encontrado nas escolas de educação infantil três modelos de oferta de tempo integral: a) Assistência: O modelo continua vinculado à ideia de superação da pobreza, de proteção das crianças enquanto suas mães e pais trabalham, de compensação das “deficiências” sociais e culturais. Ele cumpre o papel de ocupação do tempo, de abrigo, de higiene, de alimentação. As crianças passam grande parte do tempo assistindo televisão ou no pátio, como se estivessem em casa. A escola oblitera seu papel de espaço de conhecimento, de relação com o saber, de interação com o mundo. O turno integral está vinculado à prestação de serviços para a família trabalhadora ou para a família em risco social. Basicamente, é um modelo destinado à proteção e à contenção. b) Escolarização e recreação: Talvez este seja o modelo mais frequente nas escolas infantis. Apesar de a escola ofertar para a criança o tempo integral, a proposta pedagógica é pensada parcialmente, com equipes distintas. Em um turno, as crianças ficam sob a atenção de profissionais variados, que **se caracterizam por não serem professores**, e realizam atividades recreativas ou assistem a vídeos, à televisão. No outro turno as crianças ficam com professores para realizar atividades ditas pedagógicas. Há uma fratura entre os grupos de adultos e as crianças não conseguem compreender a ambiguidade das propostas, a ausência de integração, continuidade,

articulação entre projetos e pessoas. c) Escolarização: É o modelo no qual em ambos os turnos as crianças estão com professores formados, mas os projetos educativos são pautados por atividades geralmente desconectadas, individuais, que visam à produção de “trabalhos” que não se complementam e sem sentido de pertencimento para as crianças. Assim, as crianças, apesar de estarem na mesma instituição, vivem em dois mundos distintos onde a ênfase está na transmissão de conteúdos e na produção de resultados. A solução é ultrapassar as esterilidades de uma racionalidade escolar, da lógica do ensino “conteudista”. (Grifo nosso)

No presente estudo o foco se dará na rede municipal da cidade de Catanduva, interior do Estado de São Paulo, na qual todas as instituições de EI estão situadas junto (fisicamente falando), a creche e pré-escola. São 19 escolas exclusivamente de EI.

Nestas escolas algumas oferecem a opção de apenas um turno de permanência. A grande maioria é ofertada no período integral, sendo que em 2 (duas) unidades são oferecidas as duas opções. Conforme prevê a elaboração da Lei Orgânica Municipal:

Art 190 - É dever do Poder Público Municipal a oferta e à manutenção de creches para criança de 0 a 03 anos e de ensino pré-escolar de 03 a 06 anos. Parágrafo Único - As creches e pré-escolas deverão atender as crianças em período parcial e ou integral, conforme as necessidades dos usuários (Catanduva (SP), p. 53-54, 1990).

No funcionamento da EI pública municipal as creches são constituídas por berçários (crianças de 0 a 2 anos) e jardins (crianças de 3 anos). Nos berçários são empregados PBs, profissionais estes que possuem a formação em Pedagogia. Nos Jardins durante um período as crianças ficam com professores polivalentes, nomeados como Professor de Educação Básica 1 (P1), no qual exige-se formação também em Pedagogia e no outro período quem atua na EI é o PR.

Na pré escola as crianças também são sistematizadas da mesma maneira dos Jardins, com professores P1 e PRs. Estas crianças são divididas em pré 1 (4 anos) e pré 2 (5 anos).

Os PRs nada mais são do que professores que atuam como profissionais de EF voltados para a EI e projetos específicos da pasta da Educação Catanduvense. Utilizar esta nomenclatura foi uma maneira de criar um cargo diferente do professor especialista em EF. Assim, poderiam ser contratados muitos profissionais, inclusive o

professor de EF por formação, pagando um valor menor de atuação neste ciclo de ensino.

Ao invés de pagar um professor de Educação Básica 2 - o professor especialista em EF - cuja hora aula é maior, pagar-se-ia a um “novo” professor de EF, um que atendesse crianças menores, com outra nomenclatura. Mesmo com a nomenclatura adaptada posteriormente, ainda assim a diferença salarial é estabelecida entre PRs e Professores de EF.

No estudo de Hernandez-Garcia (2023) encontram-se fatos semelhantes em um município do interior do Estado de São Paulo, que verificou a ausência do especialista atuando nos 5 primeiros anos do ensino fundamental, mesmo com a legislação apontando a necessidade. Para a autora, a questão financeira em pagar o especialista foi um dos motivos para que a legislação não fosse acatada na cidade.

No estudo de Malagi (2023) em três cidades do interior de São Paulo verificou-se que em cada uma a legislação era aplicada de forma diferente quanto a presença do professor especialista em EF nos anos Iniciais. Em uma delas existia o professor especialista com duas aulas semanais, tanto na EI como no Ensino Fundamental 1. Em uma outra cidade existia o professor especialista, porém, ministrando uma aula semanal e a outra ficava por conta do professor polivalente. Já numa terceira cidade não existia a figura do professor especialista. Portanto, verifica-se que a questão é política e vem sendo implementada de forma diferente, em diferentes contextos educacionais.

O cargo atualmente denominado PR foi originalmente criado sob a nomenclatura de "Recreacionista Educador Municipal (REM)", conforme disposto na Lei nº 2.994, de 03 de janeiro de 1994 (Catanduva, 1994). Para o exercício desta função, estabeleceu-se como requisito mínimo a Habilitação Específica para o Magistério em Nível de 2º Grau, sendo também considerada a Habilitação em nível superior nas áreas de Educação Física, Educação Artística ou áreas correlatas, para efeito de avaliação em provas de títulos (Catanduva, 1994).

As atribuições do cargo incluíam o desenvolvimento de atividades diversificadas voltadas para a socialização, jogos recreativos, dança, música, dramatização, cultura

e iniciação esportiva, destinadas às turmas de EI e educação escolar. O profissional era responsável por elaborar e implementar planos e programas de trabalho alinhados ao projeto pedagógico do Departamento de Educação, bem como participar ativamente de reuniões e eventos promovidos pela Unidade Escolar e pelo Departamento, além de desempenhar outras atividades correlatas, conforme orientação da Diretoria do Departamento. A jornada de trabalho estabelecida para o cargo era de 25 horas semanais (Catanduva, 1994).

Nesta mesma legislação foi instituído o cargo de Professor Educador Municipal I (PEM I), com a previsão de 95 vagas a serem preenchidas por meio de concurso público de títulos e provas. Os requisitos incluíam habilitação na área de educação em nível de 2º grau (magistério) e/ou superior (pedagogia), com diploma registrado no órgão competente, além de especialização em pré-escola. As atribuições do PEM I englobavam a regência de classes da EI até a 4ª série do ensino de 1º grau, a elaboração e o desenvolvimento de planos e programas de trabalho alinhados ao projeto pedagógico do Departamento, bem como o controle e a avaliação permanentes do aproveitamento escolar e da formação educativa dos alunos. Era prevista a participação em reuniões e promoções do Departamento, o cumprimento dos dispositivos do Regimento Escolar da unidade escolar e a execução de outras atividades afins determinadas pela Diretoria do Departamento. A jornada de trabalho estabelecida era de 25 horas semanais (Catanduva, 1994).

Ainda segundo legislação municipal de Catanduva (1994), foi criado o cargo de Berçarista - Educador Municipal (BEM), com a previsão de 30 vagas preenchidas por concurso público de títulos e provas. Os requisitos para o cargo incluíam a conclusão do 2º grau completo. As atribuições do BEM envolviam a participação na elaboração de planos e programas educacionais em conjunto com outros profissionais da unidade educacional, assegurando a coerência com o projeto pedagógico. O profissional deveria planejar, executar e avaliar atividades educativas e de assistência sanitária, alimentar e social para as crianças do berçário. Era responsável por acompanhar, orientar, incentivar, registrar e avaliar o desenvolvimento dos bebês nos aspectos lúdicos, sociais, físicos e psicológicos. O cumprimento dos dispositivos do Regimento da Unidade Educacional, bem como a execução de outras atividades determinadas

pela Diretoria do Departamento, também fazia parte das atribuições do cargo (Catanduva, 1994).

Depois de quase dois anos a Lei Complementar nº 32, de 17 de outubro de 1996, instituiu o primeiro Estatuto dos Profissionais da Educação do Município de Catanduva:

Art. 8º A classe de Docentes será constituída pelos cargos de:
Berçarista Educador Municipal;
Recreacionista Educador Municipal;
Professor Educador Municipal I;
Professor Educador Municipal III;
Professor Educador Municipal de Educação Especial. (Catanduva, 1996)

Sobre a formação necessária para atuação nestes cargos esta mesma Lei instituíu que:

Art. 15 - Para o preenchimento dos cargos referidos nesta lei, serão exigidos os seguintes requisitos mínimos de titulação e experiência, além dos previstos na legislação pertinente:
I- Berçarista Educador Municipal - Habilitação Específica em Magistério à nível de 2º e ou 3º Graus;
II- **Recreacionista** Educador Municipal - Habilitação Específica em Magistério à nível de 2º e ou 3º Graus;
III- Professor Educador Municipal I - Habilitação Específica em Magistério à nível de 2º e ou 3º Graus; (Catanduva, 1996, grifo nosso).

Percebe-se que de 1994 quando os cargos educacionais para a EI foram criados até 1996 houveram mudanças referentes à exigência de formação. No caso de Recreacionistas iniciando-se com Habilitação Específica para o Magistério em Nível de 2º Grau, sendo também considerada a Habilitação em nível superior nas áreas de Educação Física, Educação Artística ou áreas correlatas e em 1996 as formações específicas não eram mais necessárias, sendo somente exigido Habilitação Específica no Magistério à nível de 2º e 3º Graus. O que era um problema na legislação anterior piorou ainda mais com esta reformulação.

Seguindo uma ordem cronológica é importante salientar que foi criado um cargo específico para atuar como Coordenador de Esporte e de Recreação de um núcleo escolar base da cidade através da Lei Complementar nº63 de 23 de Dezembro de 1997:

Art 5º Fica criada a Função Gratificada a ser preenchida por ocupante do Quadro Efetivo de Encarregado Pedagógico de Esporte, Recreação e Lazer do CAIC, FG-3, 40(quarenta) horas semanais (Catanduva, 1997).

A presença de um coordenador ou supervisor específico da área de Educação Física reflete o reconhecimento e a importância desse componente curricular. No entanto, em muitas Secretarias de Educação Municipais, essa prática não é comum, resultando na atribuição das funções a profissionais não especializados ou na ausência de contratações para a organização e gestão do setor. Essa realidade contribui para a desvalorização da disciplina.

Em 2001 por meio da Lei Complementar nº185 de 28 de dezembro, instituiu-se o primeiro Plano de Carreira, Vencimentos e Salários dos Profissionais da Educação Básica da Secretaria Municipal de Educação de Catanduva, trazendo novas diretrizes para a progressão funcional e a estrutura salarial da categoria. Esta legislação estabeleceu critérios para promoções e progressões e também definiu parâmetros para a valorização da formação continuada e do tempo de serviço dos profissionais da educação, consolidando um marco importante na organização da carreira docente no município. (Catanduva, 2001).

Esta nomenclatura de cargos vigorou por 27 anos no município, até que problemas começaram a ocorrer com estes profissionais. Porém, quando os primeiros servidores municipais contratados como Recreacionistas e Berçaristas procuraram aposentar-se tiveram dificuldades. Para a aposentadoria especial ser concretizada era necessária uma prova de que exerciam o trabalho como professor. Visto que, esta terminologia não estava incorporada na nomenclatura do cargo na legislação vigente.

Visando sanar o problema, em Dezembro de 2021, o executivo do município envia ao legislativo uma incorporação dos termos Professor Berçarista (PB) e Professor Recreacionista (PR) na Lei regente do município (Lei Complementar nº 1.023 de 10 de Dezembro de 2021):

Art. 4º O quadro dos profissionais da Educação Municipal será constituído das seguintes classes e respectivos cargos componentes: I – Classe de Docentes:

- a) Professor Berçarista;**
- b) Professor Recreacionista;**
- c) Professor I;**
- d) Professor II;**

No que diz respeito a este modo de sistematização, as crianças se ocupam das atividades ministradas por um professor P1 em um período (de preferência de manhã, onde o sistema relata, nas entrelinhas, ser mais importante a alfabetização e neste período o aluno “rende mais”). No outro período ele aprende por meio de brincadeiras com o PR (na maioria em período vespertino).

Nesta divisão em relação ao período, onde é estabelecido o que a criança faz, pode-se fazer um paralelo com o pensamento de Marcelino (2013, p. 31) em:

“Primeiro o dever, depois o prazer”: uma frase que ouvimos frequentemente, desde a nossa infância, e que não raro acabamos repetindo silenciosamente para nós mesmos, demonstrando que incorporamos bem a lição. Dever e prazer estão aí retratados como duas grandes antíteses, situadas em polos opostos das nossas linhas existenciais. Ou, como duas retas paralelas, que só se encontram no infinito (Afinal, onde fica o infinito?).

Durante o período em que as crianças passam com o PR elas devem também seguir a rotina da escola: de alimentação, higiene, horários de parque. Durante 5 horas, todos os dias, elas permanecem com o mesmo PR. Assim, cada classe é atribuída para um professor P1 e um PR, não havendo rotatividade de turmas entre os professores.

O formato no qual esse modelo de EI está inserido revela diversos aspectos a serem analisados. O fato da criança possuir um tempo maior de brincadeiras e sem fragmentação de tempo, constitui-se como agregador para a criança pequena que não deseja, após a brincadeira, seu momento valioso, voltar para a carteira para aprender a escrita. Este tempo maior e sem rotatividade aprofunda a relação professor aluno, garante confiança e a criança se sente acolhida com maior facilidade. Há de se levar em conta o maior tempo dedicado ao lúdico. Tal organização do ambiente é importante pois pode criar um ambiente favorável ao seu desenvolvimento (Assis; Moreira; Fornasier, 2021).

Existe ainda entre os PRs uma questão de formação que causa certa divisão. Professores com formação exclusivamente pedagógica estariam preparados para

assumir um cargo de Professor de EF para crianças menores? Apesar da nomenclatura ser diferente, o trabalho em si é este.

Para contextualizar melhor este modo de ensino é interessante saber quantos professores são inseridos neste setor da educação. No último processo seletivo realizado conforme edital processo seletivo N° 01/2024 (Catanduva, 2024), frisando este ser de periodicidade anual, o número de inscritos pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de inscritos no último Processo Seletivo de Catanduva-SP:

Função	Total de Inscritos
101-PROFESSOR BERÇARISTA	610
105-PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	51
102-PROFESSOR I	678
104-PROFESSOR II - 01- ARTE	23
104-PROFESSOR II - 02- CIÊNCIAS	30
104-PROFESSOR II - 03- EDUCAÇÃO FÍSICA	89
104-PROFESSOR II - 04- GEOGRAFIA	9
104-PROFESSOR II - 05- HISTÓRIA	33
104-PROFESSOR II - 06- INGLÊS	22
104-PROFESSOR II - 07- LÍNGUA PORTUGUESA	34
104-PROFESSOR II - 08- MATEMÁTICA	34
103-PROFESSOR RECREACIONISTA	127
Total de Inscritos	1740

Fonte: Prefeitura de Catanduva (2024)

https://www.catanduva.sp.gov.br/editais/lista_de_candidatos_inscritos_por_cargos_ps_01-2024_20045356.pdf

De acordo com Resolução SME nº 1 de 13 de Janeiro de 2025 (Catanduva, 2025) demonstrado na Figura 1, visualiza-se a quantidade de professores convocados até o segundo semestre de 2024:

Figura1: Resolução de Convocação do último Processo Seletivo de Catanduva-SP:



PREFEITURA DE
CATANDUVA *Secretaria de Educação*

CONVOCAÇÃO

A **Secretária Municipal de Educação, Profª Drª Cláudia de Carvalho Cosmo** CONVOCA os docentes aprovados no Processo Seletivo nº 01/2024, para contratação temporária de docentes para o ano letivo de 2025, para atribuição de aulas/classes na Secretaria Municipal de Educação, à Avenida Engenheiro José Nelson Machado, nº 1.795, Centro, conforme segue:

DATA	HORÁRIO	FASE MUNICÍPIO
30/01	08h	PROFESSOR RECREACIONISTA – Candidatos nº 16 a 30
30/01	08h30min	PROFESSOR BERÇARISTA – Candidatos nº 70 a 115 e a 4ª candidata da Lista Especial
30/01	09h15min	PROFESSOR I – Candidatos nº 131 a 185

Os candidatos deverão comparecer munidos do Certificado de conclusão de curso, do Histórico Escolar e do Horário de Trabalho, em caso de outro emprego público.

Não será permitida a entrada do candidato no Auditório após o início da atribuição.

Catanduva, 29 de janeiro de 2025.

Profª Drª Cláudia de Carvalho Cosmo
Secretária Municipal de Educação
R.G. nº 27.580.374-0

Fonte: Prefeitura de Catanduva(<https://www.catanduva.sp.gov.br/portal/secretarias/8/educacao>)

O total de inscritos no último concurso (Concurso Público nº 01/2023) na área educacional, está apresentado no quadro a seguir:

Quadro 2 – Número de inscritos no último Concurso Público de Catanduva-SP:

Cargo	Inscritos
101- DIRETOR DE ESCOLA	270
102- PROFESSOR BERÇARISTA	1004
103- PROFESSOR I	1243
104- PROFESSOR II - GEOGRAFIA	44
105- PROFESSOR II - MATEMÁTICA	60
106- PROFESSOR II - EDUCAÇÃO FÍSICA	95
107- PROFESSOR II - HISTÓRIA	56
108- PROFESSOR II - CIÊNCIAS	59
109- PROFESSOR II - INGLÊS	52
110- PROFESSOR II - ARTES	31
111- PROFESSOR RECREACIONISTA	141
112- SUPERVISOR EDUCACIONAL	134

Fonte: Prefeitura de Catanduva (2024)

https://www.catanduva.sp.gov.br/editais/lista_de_candidatos_inscritos_por_cargos_28100424.pdf

Conforme publicação do Diário Oficial do Município de Catanduva em 09 de abril de 2024 (Catanduva, 2024), foram convocados até o momento: o primeiro colocado para o cargo de Professor Berçarista – Portador de Deficiência (PD), 14 Professores Berçaristas, 1 Professor P1, 1 PD, 19 Professores P1 e 2 Professores Recreacionistas (Catanduva, 2024).

Sobre como a Recreação é vivenciada na cidade é interessante a consulta de um PPP (Projeto Político-Pedagógico) referente à uma escola de EI da cidade. Ao realizar esta análise percebe-se que, apesar da inclusão da Recreação no planejamento escolar, ela ainda não é plenamente valorizada. O PPP menciona no Plano de Ação das turmas a Recreação, assim como os conteúdos pedagógicos de alfabetização realizados por Professores P1 e PBs.

Percebe-se que a forma como as atividades de Recreação são tratadas indica que ela é vista mais como um complemento do que como uma parte essencial do desenvolvimento infantil. Fica claro que o brincar é dinâmica importante para o desenvolvimento motor e social, porém não há uma ênfase clara na recreação como um elemento central do processo pedagógico. As atividades recreativas são descritas de forma genérica, sem destacar a necessidade de infraestrutura adequada. Além disso, não há informações de estratégias específicas para integrar a Recreação de forma transversal no currículo ou para resolver os problemas estruturais (espaços físicos) que dificultam sua implementação plena. Portanto, embora o PPP mencione o componente Recreação, a abordagem permanece superficial. Pode-se dizer que está inserida apenas como atividade acessória, necessitando de políticas concretas que garantam sua integração efetiva e sua valorização profissional dentro da rede municipal de ensino.

Ao entrar no quesito da funcionalidade da EI, o PPP assim descreve:

Os fundamentos filosóficos – sociológicos norteadores da proposta pedagógica, procuram revelar o espaço da educação infantil, como espaço de construção social, educativa e cultural, entendendo a criança como sujeito histórico de direitos que, nas interações, relações e experiências cotidianas vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (Catanduva, 2024, p. 6)

Este trecho revela a consciência do sistema em agregar a cultura corporal do movimento de acordo com abordagens sociológicas que respeitam a criança e sua necessidade básica de vida que é o brincar, sendo assim uma visão contemporânea do que a primeira etapa da EI deva contemplar e reconhece, mesmo que não de maneira explícita, a necessidade da EF nesta fase educacional.

O mesmo acontece em relação aos objetivos do documento (Catanduva, 2024, p. 8):

- desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- 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;
- estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- brincar, expressando emoções, sentimentos, 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;
- conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

A análise dos objetivos do PPP evidencia uma forte valorização do lúdico na EI. O brincar é destacado não apenas como uma atividade recreativa, mas como um meio essencial para a expressão de emoções, sentimentos e pensamentos. Além disso, o

documento enfatiza o uso de diferentes linguagens, incluindo a corporal, musical e plástica, que são fundamentais para o desenvolvimento lúdico e criativo das crianças e quesito integrante da EF.

A organização curricular não é detalhada, somente revela-se um recorte da BNCC (Catanduva, 2024, p. 10):

A organização curricular na educação infantil deve embasar-se na Base Nacional Comum Curricular. Ao longo da Educação Básica – na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio –, os alunos devem desenvolver as dez **competências gerais da Educação Básica**, que pretendem assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Diante dessa descrição, percebe-se que o documento não detalha como o currículo é efetivamente estruturado na EI, limitando-se a mencionar a orientação geral da BNCC. Seria interessante que o documento apresentasse de forma mais clara a maneira como o currículo é organizado na EI, indicando as atribuições específicas de seus componentes, de modo a fornecer um panorama mais abrangente e prático sobre a implementação pedagógica no contexto municipal.

3.3 O panorama político no município e a Educação Infantil

Para compreender de forma aprofundada o contexto educacional de Catanduva-SP atualmente, é importante analisar o panorama político do município. Historicamente a administração da cidade foi marcada por diferentes partidos políticos desde 1992. Portanto, a cada nova gestão decisões políticas impactam na gestão pública, especialmente no setor educacional.

O maior tempo de governos do PSDB, voltado mais para a organização administrativa e controle de gastos, foi diferente de períodos de maior participação popular e inclusão social durante a gestão do PT. Na atual administração do PL, percebe-se valores mais conservadores, com ênfase em terceirizações e na centralização das decisões educacionais.

Essas mudanças ideológicas ajudam a entender as diferenças nas políticas de valorização dos profissionais da educação, na organização curricular e nas condições de trabalho dos docentes, como é o caso específico dos PRs. Portanto, entender o

panorama político do município e seu histórico é peça importante para contextualizar as transformações ocorridas na EI e os desafios enfrentados pelos profissionais da área.

Nesta perspectiva os aspectos se relacionam com Bronfenbrenner (1996) que será analisado com maior profundidade no próximo capítulo. O autor propõe que, para compreender o contexto ambiental em que o ser humano se desenvolve é necessário analisar não só o ambiente imediato, mas sim, analisar outros ambientes que interferem no ambiente vivenciado pela pessoa em desenvolvimento. Assim, identificam-se os seguintes contextos: a) Macrossistema: onde são definidas as políticas Educacionais em nível Federal-Estadual; b) Exossistema: onde o poder político das cidades buscam implementar estas legislações; c) Mesossistemas: que sofrem influências das leis e das legislações na organização e dinâmicas no ambiente escolar que, por exemplo, define os profissionais para atuar; d) Microssistemas: sala de aulas com os seus conteúdos específicos como no caso das aulas de EF na EI que buscam o desenvolvimento dos escolares.

Entendendo que esta perspectiva de análise do contexto escolar utilizadas nos estudos de Prado Jr. (2001), Massambani (2020), Hernandez-Garcia (2023), Malagi (2023), Vitorino (2023) e Costa (2024) deram conta de explicar como as aulas de EF no contexto escolar sofre influências de outros atores que estão em outros ambientes, por exemplo, em cargos políticos, é que definiu-se utilizar a TBDH (Bronfenbrenner; Morris, 1998) como referencial para analisar os resultados de nosso estudo.

A priori, fechando este resgate histórico sobre a cidade de Catanduva-SP, fica evidente que desde a promulgação da LDB (1996) até as mudanças nas legislações municipais mais recentes a prática das aulas de EF na EI sofreu modificações. Para a TBDH é importante entender estas mudanças ao longo do tempo, que na teoria é visto como o cronossistema, pois algumas modificações em nível federal podem levar um tempo para serem implementadas no chão da escola como nos apresentou Malagi (2023) e Vitorino (2023).

Mais do que isso, para Hernandez-Garcia (2023) deliberações municipais se apoiam em brechas transitórias da legislação para não cumprir, por exemplo, a

inclusão do professor especialista como regente das aulas de EF nos anos iniciais. Para a autora isto ocorre para que não seja necessário a contratação do especialista e assim o município tem uma economia. A seguir, portanto, serão apresentados os pressupostos da TBDH.

3.4 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano na Educação Infantil

A TBDH, proposta por Urie Bronfenbrenner (1979, 1996), é um dos modelos que busca estudar e compreender o ser humano em desenvolvimento. O princípio básico estava inicialmente em valorizar a descrição do ambiente natural que este vivencia e as influências que podem surgir no percurso de sua vida.

Para Assis, Moreira e Fornasier (2021), a crítica inicial da proposta de Bronfenbrenner é que os estudos sobre a criança eram realizados utilizando metodologias que criavam ambientes restritos e estáticos, em laboratórios, fora do seu contexto de vida. Desta forma, as influências dos contextos que as crianças viviam eram ignoradas, tais como: família, grupos de amigos, cultura da cidade e legislações do estado e país.

Bronfenbrenner (1996) define a área do desenvolvimento humano da seguinte forma:

“envolve o estudo da acomodação progressiva, mútua, entre o ser humano ativo e as propriedades mutantes dos ambientes imediatos em que vive, sendo que, esse contexto é afetado por qualquer mudança nos outros contextos em que o ambiente desse ser está inserido”

Segundo Bhering e Sarkis (2009) esta perspectiva de uma abordagem ecológica traz implicações para a realização das pesquisas que devem, portanto, não focar apenas nas mudanças que ocorrem com a criança – biológicas, psicológicas, motoras – mas sim, descrever o contexto que estas ocorrem. Para os autores, quando se refere à educação, a escola é considerada um dos contextos primordiais.

Ao estudar a escola ou uma de suas disciplinas entender as características destas instituições, as pessoas nela inseridas e as relações estabelecidas são aspectos relevantes para entender o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos

escolares (Bhering; Sarkis, 2009). Freire *et. al.* (2024) baseados na TBDH reforçam esta visão quando buscam entender o processo de inclusão da Pessoa com Deficiência no contexto escolar onde precisa conhecer as potencialidades e restrições do aluno com deficiência e adaptar o ambiente imediato das aulas de EF respeitando os processos e legislações vigentes ao longo do tempo.

Nesta mesma linha Costa (2024) aponta que planejar as atividades para um grupo de crianças no contexto ambiental da EI deverá proporcionar vivências significativas para as crianças e que se perdurar ao longo do tempo serão a base de novas aprendizagens e inserção da criança em outros contextos ambientais, quer seja na escola ou nos demais ambientes em que está inserida como: família, grupo de amigos.

O estudo de Vitorino (2023) traz uma revisão de literatura sobre a TBDH e apresenta as modificações que ocorreram na proposta de Bronfenbrenner. Para a autora, baseada na revisão de literatura sobre a teoria de Bronfenbrenner, na primeira versão da abordagem ecológica proposta por Bronfenbrenner (1996) a questão das descrições sobre o contexto ambiental natural que a pessoa em desenvolvimento estava inserida era o foco. Porém, posteriormente o autor insere a visão Bioecológica do Desenvolvimento Humano (Bronfenbrenner; Morris, 1998), onde apresenta a necessidade de compreender quatro aspectos inter-relacionados: Pessoa, Processo, Contexto e Tempo – “Modelo PPCT”.

Bronfenbrenner e Morris (1998) fizeram a proposição que para além da análise dos Contextos - microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema – proposto por Bronfenbrenner (1996), deve-se considerar igualmente os aspectos relacionados à Pessoa, os Processos que elas estão passando e fazer a análise levando em consideração o momento histórico que estão vivenciando. Na Figura 2 abaixo é apresentado este modelo.

Figura 2 – Modelo da TBDH conforme proposto no estudo de Vitorino (2023).



Fonte: Vitorino(2023)

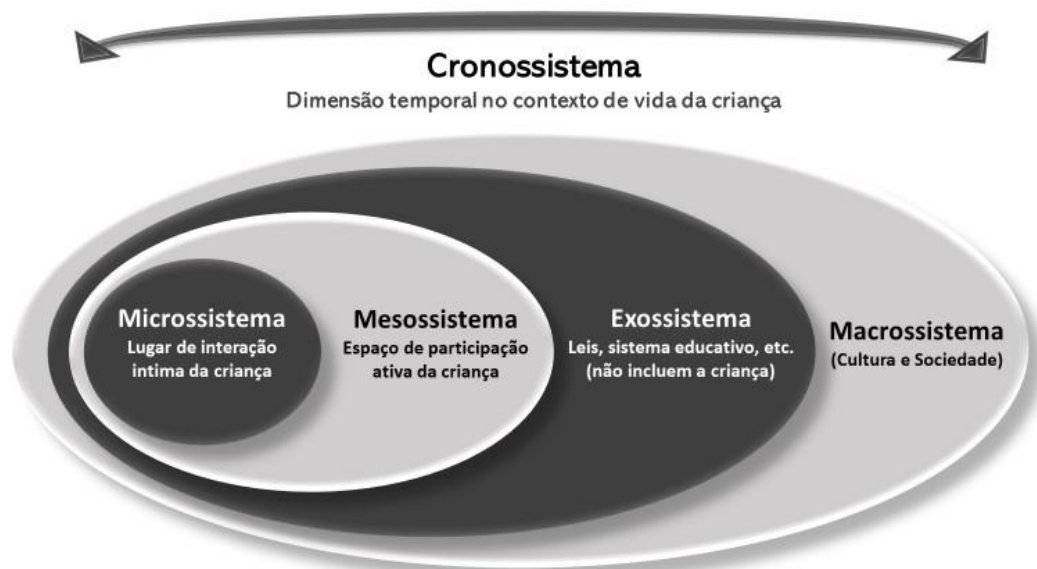
Freire, Venditti Júnior e Prado Junior (2023) utilizaram o modelo PPCT para estudar o estágio curricular supervisionado dentro da formação do professor de EF, em especial, focando nas vivências com a inclusão de alunos com deficiência no contexto escolar. Para os autores, para ocorrer o desenvolvimento dos discentes da graduação dentro do estágio na escola é fundamental entender a relação entre quem é o docente da Universidade, bem como o supervisor de estágio dentro da Unidade de Ensino. Além disso, este processo é influenciado pelas legislações e regras que definem o estágio curricular e ainda se deve levar em consideração a variável do tempo que garante as interações do aluno universitário dentro do contexto escolar em contato com a realidade da EF inclusiva. Esta interconexão do contexto foi avaliada pelos autores como uma perspectiva teórica importante que embasou as análises e as conclusões sobre as variáveis que interferem na formação profissional quando analisada a ação dos estudantes na aplicação dos conteúdos de EF inclusiva no estágio curricular no ambiente real da escola.

O foco do presente estudo encontra-se na análise do contexto em que as aulas de EF estão ocorrendo na EI na cidade de Catanduva-SP. Assim, enfatizou-se a verificar como influências de decisões de pessoas que atuam em outros ambientes

(Secretário da Educação que propõe mudanças na legislação municipal) impactam na visão e prática dos professores recreacionistas que estão desenvolvendo as aulas de EF dentro do ambiente escolar. Estudos de Hernandez-Garcia (2023) e Malagi (2023) já identificaram a influência de agentes externos ao microsistema, aula de EF, interferindo, inclusive, se teriam ou não o especialista da área ministrando as aulas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Bronfenbrenner e Morris (1998) priorizam a descrição dos contextos que envolve a criança em desenvolvimento e suas inter-relações, sendo eles: o microsistema, o mesossistema, o exossistema, macrosistema, cronossistema; conforme visualiza-se na Figura 3 abaixo proposta por Vitorino (2023).

Figura 3: Cronossistema de acordo com a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996)



Fonte: Vitorino (2023)

A estrutura central da TBDH proposta por Bronfenbrenner (1996) é composta por quatro sistemas ambientais que interagem desta maneira:

1. **Microsistema:** Refere-se aos ambientes mais próximos e diretos nos quais a criança participa ativamente, como a família, a escola e o grupo de amigos. No contexto da EI, o microsistema é representado pela interação da criança com professores, colegas e as atividades lúdicas que promovem o seu desenvolvimento.

2. Mesossistema: Compreende as inter-relações entre dois ou mais microssistemas. Por exemplo, a comunicação entre pais e professores ou a influência do ambiente familiar nas experiências escolares da criança. A EF desempenha um papel importante aqui, ao conectar as experiências corporais vividas na escola com o cotidiano familiar.
3. Exossistema: Inclui ambientes nos quais a criança não participa diretamente, mas que ainda assim influencia. Exemplo disso são as decisões administrativas das secretarias de educação ou a política municipal que define a estrutura curricular, como no caso da cidade de Catanduva-SP, onde o PR substitui o professor especialista de EF.
4. Macrossistema: engloba aspectos culturais, econômicos e políticos mais amplos que influenciam todos os outros sistemas. As legislações nacionais, como a BNCC e a LDB, e as concepções culturais sobre a importância do lúdico na EI são exemplos de fatores do macrossistema.

Um aspecto essencial da TBDH foi a introdução da variável Cronossistema por Bronfenbrenner e Morris (1998), que representa a análise do fator tempo. Ou seja, as mudanças e rotinas nos ambientes e nas interações ao longo do tempo. As alterações nas políticas educacionais, como a criação do cargo de PR em Catanduva, e as mudanças nas abordagens pedagógicas ao longo dos anos, ilustram o impacto que o cronossistema possa interferir em quem é o professor da EI, como está ministrando as aulas e qual o impacto no desenvolvimento das crianças.

No contexto da EI, a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) oferece um quadro valioso para entender como diferentes níveis de influência, desde o contato direto com professores e colegas até as políticas educacionais e culturais mais amplas, contribuem para o desenvolvimento integral da criança. O foco na interação dinâmica entre esses sistemas destaca a importância de um ambiente educacional que valorize o brincar, a expressão corporal e a participação ativa das crianças no processo educativo (Assis; Moreira; Fornasier, 2021).

É importante ressaltar que professores que se sentem valorizados e apoiados em seu ambiente de trabalho tendem a refletir essa satisfação nas interações com seus colegas e alunos. A qualidade das relações interpessoais dentro da escola, conforme descrito na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1996), impacta diretamente o processo de aprendizagem (Assis; Moreira; Fornasier, 2021).

Ambientes positivos e colaborativos incentivam o desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, demonstrando que o bem-estar dos educadores é um fator essencial para a criação de espaços de aprendizagem saudáveis e produtivos. (Bronfenbrenner, 1979).

Para Bhering e Sarkis (2009):

“Investigar as práticas, crenças, valores e hábitos que envolvem a infância, ao longo de um período, em diferentes macrossistemas, pode nos levar ao avanço de práticas mais pertinentes à infância, levando em consideração a qualidade da educação infantil em diferentes contextos (p.18).”

Spessato *et. al.* (2009) já apontavam que criar um ambiente pré escolar rico em estímulos, com material variado, profissionais especializados nos contextos de creche e EI favorece o desenvolvimento das crianças para além dos aspectos motor e fisiológico. Concordando com o autor Freire *et.al.* (2024) apoiam a visão de que é fundamental transformar a visão assistencialista da EI a partir da intervenção em outros contextos como: exigir do poder público que cumpra a legislação em vigor e estimule a formação continuada dos educadores que atuam neste nível de ensino.

Dessa forma, a aplicação da Teoria Bioecológica no estudo da EI na EF em Catanduva permite uma compreensão abrangente das influências que moldam tanto a prática pedagógica quanto a experiência das crianças. Destaca-se, também, a necessidade de integrar o lúdico e o movimento corporal como elementos centrais para o desenvolvimento humano (Assis; Moreira; Fornasier, 2021). Ao mesmo tempo em que se destaca a importância de valorizar os profissionais especialistas na EF para a construção de um ambiente educacional mais eficiente e acolhedor (Malagi, 2023; Hernandez-Garcia, 2023; Borre; Reverdito, 2020).

4. TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

4.1 Universo da pesquisa

Esta pesquisa utilizou o método científico indutivo. Segundo Lakatos e Marconi (2010, p. 68) “Indução é um processo mental por intermédio do qual, partindo de dados particulares, suficientemente constatados, infere-se uma verdade geral ou universal,

não contida nas partes examinadas”. Os dados muito particulares desta pesquisa como modo de organização escolar são preponderantes para este método ser utilizado.

Foi adotada a linha metodológica de caráter qualitativo por privilegiar as visões dos professores envolvidos neste modelo, onde Minayo (2011, p.21) pontua que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

O estudo foi realizado na cidade de Catanduva-SP por se tratar de um município onde a pesquisadora está atuando e onde a EI é vivenciada de maneira diferente das demais localidades próximas, com características únicas que são o foco da investigação. Talvez exatamente por suas características, no mínimo diferentes e devido a resquícios políticos, a autorização para o estudo foi muito difícil e demorada, sendo necessária bastante insistência por parte da pesquisadora para a autorização junto a Secretária de Educação Municipal. Após a obtenção das autorizações necessárias, definiram-se os locais onde o estudo foi desenvolvido.

Para a escolha das escolas, verificou-se como um primeiro critério de seleção unidades que possuíam o período integral de funcionamento para incluir Professores Polivalentes (P1) e Professores Recreacionistas (PRs) como participantes da pesquisa, haja vista que escolas de tempo parcial não possuem PRs, atores principais no presente estudo.

A cidade fica localizada na região Noroeste do estado de São Paulo, com uma população aproximada, de acordo com o último censo, de aproximadamente 122.000 habitantes. Na cidade encontramos 37 escolas municipais, sendo 21 destinadas à EI.

O segundo quesito de escolha das escolas é referente à localidade física de cada uma delas. Objetivou-se pesquisar unidades escolares que se localizassem nos quatro pontos cardeais da cidade, o que não foi possível de acontecer devido a recusa através de empecilhos colocados por seus gestores.

Fizeram parte do estudo 4 Unidades de Ensino de EI da cidade de Catanduva-SP, são elas:

- a) EMEI Caio Eduardo Luis Pereira Manchini;
- b) EMEI Prof. Nelson Martins;
- c) EMEI Prof^a Elissa Schettini Roman Capuano e;
- d) EMEI Prof Virgílio de Arruda Mendes.

A ideia de distribuir às escolas por diferentes localizações serve para não concentrar as escolas, por exemplo, no centro da cidade, onde tem um perfil diferente tanto da escolha dos professores como dos estudantes quando comparadas com escolas mais periféricas. Desta forma, poderíamos englobar diferentes contextos ambientais e sociais que existem no município. As localizações das escolas participantes podem ser visualizadas na Figura 4.

Figura 4 – Mapa de geolocalização das escolas participantes:



Fonte: Elaboração autora

O ícone  representa cada unidade escolar.

A escola EMEI Caio Eduardo Luis Pereira Manchini atende alunos de vários bairros próximos. Possui atualmente 144 alunos de 0 a 5 anos e 29 professores divididos em: 10 PBs, sendo 7 destes contratados, 5 - P1, sendo um destes contratado, 5 PRs, sendo um contratado e uma professora de AEE (Atendimento Educacional Especializado). A gestão da escola é composta por uma diretora. Possui ainda, 2

cuidadores contratados como estagiários, 2 merendeiras e 2 Auxiliares de Serviços Gerais, sendo as quatro últimas terceirizadas.

Na segunda escola, EMEI Prof. Nelson Martins, verifica-se 76 alunos de 0 a 5 anos e 15 professores divididos em: 8 PBs, sendo 4 destes contratados, 3 – P1, todos estatutários, 3 PRs, todos também estatutários e uma professora de AEE. A gestão da escola é composta por um diretor. Possui ainda 4 cuidadores contratados como estagiários, 2 merendeiras e 3 Auxiliares de Serviços Gerais, sendo duas destas auxiliares terceirizadas.

A instituição escolar seguinte, EMEI Prof^a Elissa Schettini Roman Capuano, agrega um total de 112 alunos de 0 a 5 anos e 21 professores divididos em: 12 PB, sendo 5 destes contratados, 4 - P1, sendo um destes contratado, 4 PRs, sendo três contratados e uma professora de AEE. A gestão da escola é composta por uma diretora. Possui ainda, 1 cuidador contratado como estagiário, 1 merendeira terceirizada e 2 Auxiliares de Serviços Gerais, sendo uma terceirizada.

E por último a unidade escolar EMEI Prof Virgílio de Arruda Mendes, também atende alunos de vários bairros próximos possuindo 344 alunos de 0 a 5 anos e 53 professores divididos em: 28 PB, sendo 1 destes contratados, 12 - P1, sendo dois destes contratados, 12 PRs, todos estatutários e uma professora de AEE. A gestão da escola é composta por uma diretora e uma vice-diretora. Possui ainda, 1 funcionária readaptada, 10 cuidadores contratados como estagiários, 4 merendeiras dentre essas três são terceirizadas, 2 auxiliares de classe estatutárias e 6 auxiliares de Serviços Gerais, sendo cinco terceirizadas.

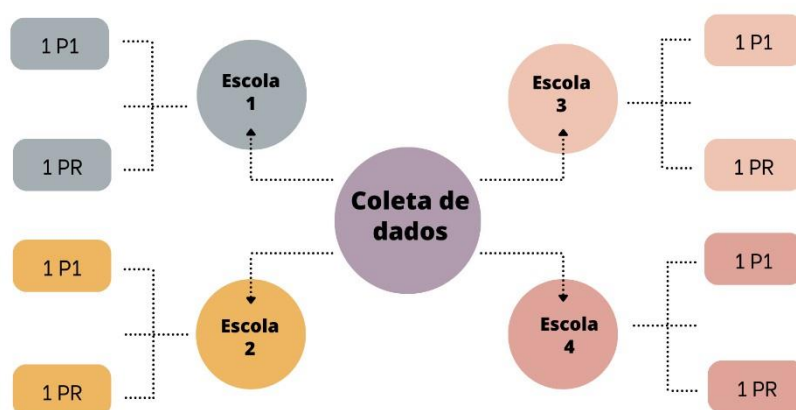
4.2 Participantes

A população alvo do estudo foi constituída por 1 participante P1 e 1 PR de cada escola, que somados totalizam 8 professores participantes.

A seleção de 8 participantes deu-se pelo pouco tempo hábil da pesquisadora em realizar o levantamento, mediante atraso da autorização da Secretária de Educação do Município e como foram requisitadas 4 escolas culminou-se em uma amostra por escola.

Dentre os professores que aceitaram participar foram formados dois grupos para posterior análise. A escolha destes participantes também levou em consideração o fato da proposta da pesquisa em analisar as particularidades deste cargo (PR) criado pelo município, sua relação com o parceiro de sala, o professor P1, assim como as respectivas visões de cada docente, de seus trabalhos e incumbências em relação à EF.

Figura 5 – Infográfico da Coleta de Dados



Fonte: Elaboração da autora

4.3 Instrumentos para coleta de dados

O instrumento utilizado foi a entrevista semiestruturada. Esta foi empregada como uma forma de entender a relação dos professores perante toda a sistematização da EI e principalmente as funcionalidades, nomenclatura e as entrelinhas da estruturação de PRs neste modelo instituído no município. Este instrumento, muito utilizado na investigação social, deve ser efetuado de maneira metódica e proporcionar ao entrevistado a informação necessária se tornando excelente para pesquisas sociais (Lakatos; Marconi, 2010).

Durante as reuniões de HTPC a pesquisa foi apresentada a todos os professores e verificados quais gostariam de participar. Posteriormente foram agendadas as entrevistas que ocorreram também em horário de HTPC nas dependências da escola. Foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com os professores individualmente por meio de gravação de áudio em ambiente restrito.

4.4 Procedimentos para a coleta de dados

Aos professores que concordaram em participar foi disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), apêndice A, que atua como um importante mecanismo de autorização à participação na pesquisa e para que seus dados possam, com total confidencialidade, serem utilizados para divulgação do referido estudo no meio científico.

Depois de assinado o TCLE por aqueles docentes que demonstraram interesse em participar, lembrando que foram dois professores por escola, realizou-se os agendamentos dos horários individualmente para posterior entrevista semiestruturada que foram gravadas por meio de áudio e subsequente transcrição para análise de dados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” e cadastrada na Plataforma Brasil sob o nº (CAAE 79280024.8.0000.5398), e aprovada conforme parecer nº 6.901.738. Conforme Anexo 9.2.

4.5 Procedimentos para a análise de dados

Quando a coleta de dados foi encerrada se iniciou a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977).

Bardin (p. 31, 1977) conceitua o método como:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Por meio da análise de conteúdo pode-se enxergar com maior nitidez informações importantes da pesquisa que poderão auxiliar no seu desfecho e resultado. Quando o analista faz a leitura isso não se resume a somente uma leitura, a letras dispostas, mas sim um sentido encontrado que antes estava encoberto (Bardin, 1977).

Minayo (2002, p. 27), considera que:

[...] o tratamento do material nos conduz a uma busca da lógica peculiar e interna do grupo que estamos analisando, sendo esta a construção fundamental do pesquisador. Ou seja, análise qualitativa não é uma mera classificação de opinião dos informantes, é muito mais. É a descoberta de seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. A busca da compreensão e da interpretação á luz da teoria aporta uma contribuição singular e contextualizada do pesquisador.

Para que a organização da análise de tudo que foi coletado ocorra, Bardin (1977) propõe as seguintes etapas de sistematização do conteúdo obtido: a) Pré-análise; b) Exploração do material, categorização ou codificação; c) Tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Na primeira fase, a pré-análise, é desenvolvido o esquema de organização das informações. Serão escolhidos os documentos que passarão por análise, a criação de hipóteses e objetivos para a construção dos indicadores que justifiquem a interpretação final (Bardin, 1977).

Dentro desta fase Bardin (1977) indica que sejam seguidas a seguintes etapas:

- 1- Leitura Flutuante: onde se faz uma leitura do material de maneira mais corrente para que o primeiro contato com as informações ocorra preliminarmente;
- 2- Escolha dos documentos: deve ser orientado através dos objetivos da pesquisa. Para esta seleção deve-se seguir critérios de seletividade, representatividade, homogeneidade e persistência;
- 3- Formulação das hipóteses e objetivos: são suposições construídas antes que sejam examinadas as informações e a finalidade na qual o estudo está se baseando;

- 4- Referenciação dos índices e elaboração de indicadores: as informações serão separadas por critérios adotados, como por exemplo a repetição de manifestações do participante.
- 5- Preparação do material: onde as informações que forem coletadas serão organizadas através de divisões como por exemplo fichas, textos transcritos, etc.

Depois de todas estas etapas da pré-análise ocorre o período da exploração do material, categorização ou codificação, fase esta onde as informações coletadas serão codificadas. É um momento que requer mais tempo, sendo as decisões tomadas na pré-análise concretizadas neste momento. (Bardin, 1977)

Em seguida é o momento do tratamento dos resultados onde as informações são interpretadas, classificadas e discutidas com a literatura fazendo relação dos resultados obtidos com os objetivos propostos da pesquisa (Bardin, 1977).

Para Lakatos e Marconi (2010) a interpretação das informações é:

[...] atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. (p. 152)

A interpretação estará baseada na Teoria de Bronfenbrenner (1996) que permite analisar os dados obtidos a partir dos contextos que o influenciam e possibilitam inferir possíveis alterações em busca de atingir o objetivo proposto neste estudo.

5. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas respostas dos participantes trazendo suas visões perante o modelo educacional vigente no município relativa a EI, depois de leitura flutuante e leitura detalhada, foram grifadas as ideias que traziam conexões com a temática investigada e possibilitaram criar categorias para análise.

Os depoimentos foram classificados e realocados em categorias para melhor interpretação. Sendo assim, ficaram divididas dessa maneira: a) Formação dos professores; b) Organizações Curriculares na EI; c) O cargo de PR.

5.1 Formação dos Professores

Os professores serão identificados com a sigla do seu cargo correspondente (P1 ou PR) e números, ou seja, Professor P1-1, Professor PR-1, Professor P1-2, Professor PR-2, e assim por diante. A ordem na qual se encontram foi estabelecida de acordo com a escolha da entrevistadora para melhor clareza das informações na apresentação dos resultados. Dos 8 participantes, 6 são do sexo feminino e 2 são do sexo masculino.

O primeiro questionamento realizado buscou caracterizar quem era o professor e solicitou-se informações sobre idade e ano de conclusão da graduação. Tais dados estão apresentados na Tabela 3 abaixo.

Quadro 3 – Indicação da idade e ano de graduação dos participantes

PARTICIPANTES	IDADE	GRADUAÇÃO
P1-1	30	2014
P1-2	67	1978
P1-3	34	2021
P1-4	52	1991
PR-1	30	2016
PR-2	35	2008
PR-3	38	2014
PR-4	33	2011

Fonte: Elaboração da autora

Verifica-se que em relação à idade de todos os professores participantes, a média é de 39,8 anos. Porém, quando dividimos os grupos em P1 e PR, estes valores se alteram. Entre os professores P1 a média é de 45,7 anos tendo a mais jovem com 30 anos e a de maior idade tendo 67 anos. Já entre os PRs verifica-se a média de 34 anos com a menor idade de 30 anos e a maior em 38 anos. Isto pode demonstrar um perfil diferente entre os dois grupos de professores e sua visão frente sua atividade profissional devido ao seu tempo de formação e prática.

No estudo de Borre e Reverdito (2020) dados semelhantes foram encontrados quanto à média da idade dos professores que atuavam na EI. Porém, nesse estudo, só encontraram professores polivalentes atuando neste nível de ensino numa cidade do interior de Mato Grosso.

Em relação ao ano de formação a diferença é ainda mais significativa. 25% (2) dos participantes se formaram antes dos anos 2000, sendo que uma professora se formou no final da década de 70. 12,5% (1) se formou entre 2000 e 2010. 50% (4) obtiveram sua graduação entre 2010 e 2020. Destaca-se que 12,5% (1) um participante se formou em 2021, portanto bem recente. Logo, a maioria tem mais de 10 anos de formação. Dados diferentes foram obtidos por Borre e Reverdito (2020) onde a maioria se formou recentemente com menos de 5 anos.

A partir dos dados da idade e ano de formação buscamos relacionar estes com o surgimento dos marcos legais da Educação, especificamente da EI, como realizado por Costa (2023) baseado na perspectiva de Bronfenbrenner (1996) Na figura 4 está apresentada a relação do ano com o surgimento das legislações referentes a EI:

Figura 6 – Infográfico da Linha do Tempo dos Marcos Legais da EI



Em dois participantes (P1-2 e P1-4) podemos ver que suas graduações se efetivaram antes da integração da EI à Educação Básica - LDB, 1996 (Brasil, 1996) e antes também da pré-escola se tornar obrigatória. Fato este que só ocorreu em 2013 por meio da Lei 12.796 que altera a Lei nº 9.394. Sendo assim, é esperado que nestas graduações a EI não era devidamente abordada como conteúdo a ser incorporado pelos graduandos.

Se nos basearmos em documentos como RCNEI (1998), o primeiro PNE (2001), DCNEI (2009) e BNCC (2017), observamos ainda que somente o Participante P1-3, provavelmente pode discutir todos eles em sua graduação e o PR-1 também. Neste caso, mesmo com a BNCC não instituída ainda na finalização de sua graduação, deve ter participado das discussões do processo no seu curso.

Ao refletir sobre a EF como parte integrante de toda a Educação Básica, ou seja, inserida também obrigatoriamente no EI, esta se efetivou com emenda na LDB somente em 2003 por meio da Lei 10.793. Entre os participantes, particularmente os PRs, que vivenciam a EF, vemos que todos quando estavam se graduando, a EI, já deveria fazer parte da grade curricular em seus estudos. Porém, quando se fala em formação inicial de professores percebe-se defasagens em relação a este período de estudo conforme os resultados de diversos estudos (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010; Bertini Jr; Tassoni, 2013; Chiocca; Favreto; Favreto, 2016; Costa, 2010; Gatti, 2010; Januario *et al*, 2009; Lacerda; Costa, 2012; Martins; Tostes; Mello, 2018; Molina Neto, 1997; Moura; Costa; Antunes, 2016; Nóvoa, 1992; Pinto, 2001; Quaranta; Franco; Betti, 2016).

A integração entre teoria e prática em relação à formação inicial de professores tem sido apontada como uma das principais dificuldades nas graduações em educação e por consequência nos cursos de licenciatura em EF. Diversos autores destacam essa problemática, ressaltando as consequências da desarticulação entre esses dois campos do saber (Alvarado-Prada; Freitas; Freitas, 2010; Bertini Jr; Tassoni, 2013; Costa, 2012; Gatti, 2010; Lacerda; Costa, 2012; Nóvoa, 1992; Pinto, 2001; Quaranta; Franco; Betti, 2016).

Pinto (2001) indica que o modelo ideal de formação inicial deve ultrapassar a divisão entre teoria e prática, permitindo que os futuros professores aprendam de maneira crítica tanto a cultura quanto o conhecimento necessário para ensinar, compreendendo as teorias e as práticas pedagógicas. Essa separação, também identificada por Lacerda e Costa (2012), é considerada uma das principais causas da formação docente resultar em profissionais que se tornam apenas executores de tarefas, ao invés de indivíduos capazes de refletir criticamente sobre suas práticas.

Costa (2012) defende que a formação de professores deve ser mais completa, tanto no que diz respeito à teoria quanto na política. Mas, percebe-se que a maioria dos docentes em formação na graduação não tem acesso a essa formação de forma integral. Gatti (2010) também critica a lacuna entre teoria e prática nas licenciaturas, explanando que as teorias e as práticas pedagógicas não são incorporadas totalmente aos currículos. Em vez disso, as graduações muitas vezes dão maior ênfase em abordagens teóricas, não levando em conta as particularidades das práticas educativas.

Nóvoa (1997) sugere que a prática docente deve ser abordada de maneira diversificada durante a formação, unindo diferentes modelos pedagógicos, para que os futuros professores possam juntar o saber científico ao pedagógico. Esse processo deve ser crítico, permitindo que o docente reflita sobre a utilização dos modelos e concepções pedagógicas que vivencia. Bertini Jr. e Tassoni, (2013) concordam com essa visão, apontando a desarticulação entre teoria e prática como um obstáculo significativo nas formações iniciais de professores.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) destacam que, nas graduações, muitas vezes há uma dificuldade em associar teoria e prática, com ênfase excessiva nas primeiras e desatenção em relação ao que ocorre nas escolas, o que é comumente relatado por professores iniciantes como um obstáculo em sua trajetória profissional. Quaranta, Franco e Betti (2016) defendem que os currículos dos cursos de formação inicial devem dar maior importância à abordagem das teorias pedagógicas e à sua aplicação prática nas escolas, preparando melhor os futuros docentes para o campo de atuação.

A desarticulação entre teoria e prática, mencionada por diversos autores, revela um dos principais problemas nas formações iniciais de professores. Esse desafio se intensifica no campo da EI, que foi integrada por último à Educação Básica, exigindo uma reorganização curricular nas faculdades de formação docente. Deve-se discutir a não incorporação das especificidades da EI nos currículos, a visão de que as crianças são seres incompletos, a falta de respeito pela cultura infantil e sua identidade geracional, e a ausência de uma formação cultural crítica que faça com que a criança compreenda o que está fazendo, por que está fazendo e o que isso tem a ver com o que está aprendendo.

Outros aspectos importantes incluem a seriedade dos estágios como parte do processo de formação e a necessidade de currículos menos voltados para a área esportiva, tendo em vista a necessidade de uma preparação mais qualificada para a atuação da EF na EI. A formação inicial também deve ser questionada no contexto dos cursos de pedagogia atualmente oferecidos, especialmente com o aumento da modalidade à distância (EAD), que abre espaço para ocorrer a terceirização de tarefas, trabalhos e provas pelos alunos, defasando o conhecimento necessário para se tornar professor.

Gatti (2010) observa que as condições de formação docente são frequentemente insatisfatórias, especialmente nas licenciaturas EAD. Dados do último Censo da Educação Superior no Brasil (2024) revelam que 87,8% das instituições de ensino superior são privadas e que, entre 2013 e 2023, houve um aumento de 543,1% no ingresso de alunos em cursos de graduação à distância, que em 2023 atingiram quase 5 milhões de matrículas, representando 49,2% do total de matrículas de graduação. Esse crescimento nos mostra o grande aumento desse modelo de ensino superior, mas também apresenta prejuízos no processo de formação docente.

Gatti (2010, 2014) enfatiza que os alunos da modalidade EAD são privados de uma vivência acadêmica plena, com interações diretas com colegas e professores, participação em eventos acadêmicos e a participação presencial na faculdade, o que torna sua formação mais precária. A autora propõe a reestruturação da formação inicial de professores, com uma formação comum antes da especialização, e destaca

que reformas legislativas sozinhas não resolvem o problema sem que os professores se qualifiquem da maneira que se espera.

Por fim, as mudanças legislativas que ocorrem durante o período de graduação indicam diferentes modos de aprendizagem. Em cursos atualizados conforme a atualidade, espera-se que os futuros professores consigam incorporar esses conhecimentos em sua prática profissional. Nos casos em que as mudanças ocorreram após a graduação, presume-se que a formação continuada possa ter ocorrido, embora esse aspecto não tenha sido abordado nas entrevistas realizadas.

A formação continuada apresenta-se como essencial para o desenvolvimento profissional dos docentes, principalmente diante das constantes mudanças legislativas e sociais que afetam as escolas. Esse processo de qualificação contínua torna-se importantíssimo, pois permite que os professores ajustem suas práticas pedagógicas às demandas das escolas, para que ocorra a melhora de suas habilidades e conhecimentos.

Martins, Tostes e Mello (2018) destacam que a formação continuada deve ser um espaço de questionamento, revisão de práticas docentes e reflexão sobre as concepções pedagógicas. O objetivo é que essa formação atenda às necessidades das unidades escolares, contribuindo para a melhoria das práticas de ensino. A formação continuada não deve ser apenas um cumprimento de protocolo, mas uma maneira para chegar até uma evolução profissional.

No estudo realizado por Quaranta, Franco e Betti (2016), no município de Praia Grande-SP, através de questionários e entrevistas com professores e supervisores de EF na EI, foi possível observar que os docentes sentiam a ausência de uma formação em serviço, que fosse contínua e integrada ao Projeto Político-Pedagógico da escola. Os resultados demonstraram que a qualificação contínua é imprescindível, pois a graduação inicial não é suficiente para garantir uma preparação completa para o exercício docente. A formação continuada, portanto, é vista como um processo necessário ao longo de toda a carreira do professor, promovendo seu desenvolvimento profissional.

Além disso, é fundamental que as formações continuadas ocorram de maneira comunicativa, favorecendo a troca de saberes e experiências entre os docentes.

Nóvoa (1992) defende que esses espaços devam ser criados como momentos de interação onde o professor ao mesmo tempo aprende e compartilha suas práticas contribuindo com seus pares. Essa maneira permite que o docente não apenas receba conteúdos e metodologias, mas também se envolva de maneira crítica e reflexiva com o que está sendo ensinado, aplicando essas reflexões de forma prática em seu cotidiano escolar.

Contudo, conforme aponta Mororó (2017) muitos modelos de formação continuada ainda estão centrados na transmissão de conteúdo, distantes da prática pedagógica e sem proporcionar uma reflexão profunda sobre a ação docente. Esses modelos não consideram a realidade encontrada nas escolas, nem oportunizam momentos para escolhas de metodologias e reflexão do trabalho efetuado. A formação continuada, portanto, precisa se distanciar de modelos que somente apresentam novidades, e deve proporcionar uma reflexão crítica que permita ao docente decidir o melhor caminho a seguir com base em suas próprias experiências e contextos.

A formação inicial, dificilmente é suficiente para aprender todos os conhecimentos necessários para o exercício da docência. Ferraz e Macedo (2001) concordam dizendo que a formação na graduação é limitada e que, para alcançar uma educação de qualidade, é necessário que os professores continuem seu processo de formação ao longo de sua carreira. A formação continuada, portanto, surge como fundamental para ajudar nas aprendizagens não disponibilizadas pela graduação.

Alvarado-Prada, Freitas e Freitas (2010) enfatizam que as relações não devem ser engessadas e sim flexíveis, permitindo ajustes sempre que necessário com o apoio das formações continuadas. Os docentes devem ser os protagonistas de sua própria formação, não apenas ouvintes. Para que isso seja possível, é necessário que haja condições adequadas para a realização.

No entanto, os autores também ressaltam a dificuldade de implementar essa formação de forma real e concreta. Tanto professores efetivos quanto contratados enfrentam obstáculos relacionados à falta de tempo e à ausência de orientação adequada para o estudo e reflexão (Borre; Reverdito, 2020). Isso se torna um grande obstáculo para a formação continuada, que precisa ser inserida na rotina escolar da

melhor forma, com tempo destinado para que os docentes possam realmente se beneficiar do momento e aplicar os conhecimentos adquiridos em sua prática pedagógica.

Sobre o regime de contratação e o tempo de atuação na rede municipal de ensino observa-se:

Quadro 4- Regime de contratação e tempo de atuação dos participantes:

PARTICIPANTES	REGIME DE CONTRATAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO
P1-1	Estatutário	5 anos
P1-2	Celetista estável	43 anos
P1-3	CLT	3 anos
P1-4	Estatutário	22 anos
PR-1	Estatutário	6 anos
PR-2	Estatutário	13 anos
PR-3	CLT	7 anos
PR-4	Estatutário	12 anos

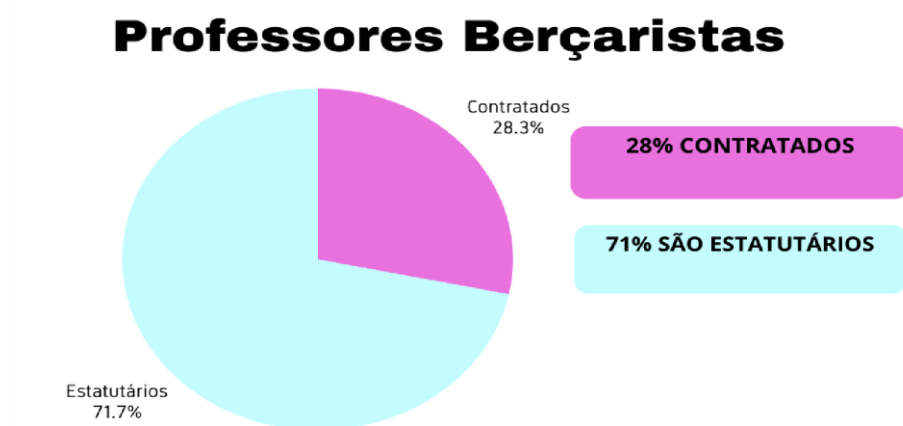
Fonte: Elaboração da autora

Percebe-se que, entre os oito professores analisados, cinco encontram-se em efetivo exercício sob regime estatutário. Esse dado reflete as medidas estabelecidas pelo Ministério Público no setor da educação municipal, que resultaram em uma predominância de servidores efetivos na Secretaria de Educação. Além disso, foi identificado um docente sob o regime de celetista estável, o que evidencia a presença de um modelo de vínculo empregatício atualmente em desuso. Por fim, constatou-se a contratação de dois professores sob o regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), indicando a existência de certa rotatividade no corpo docente municipal.

No estudo de Borre e Reverdito (2020) a maioria era de professores temporários, o que gera mais instabilidade na EI. Com este tipo de vínculo, o profissional pode ser trocado a cada ano ou período político dentro do município. Tal fato pode comprometer a obtenção dos objetivos na EI.

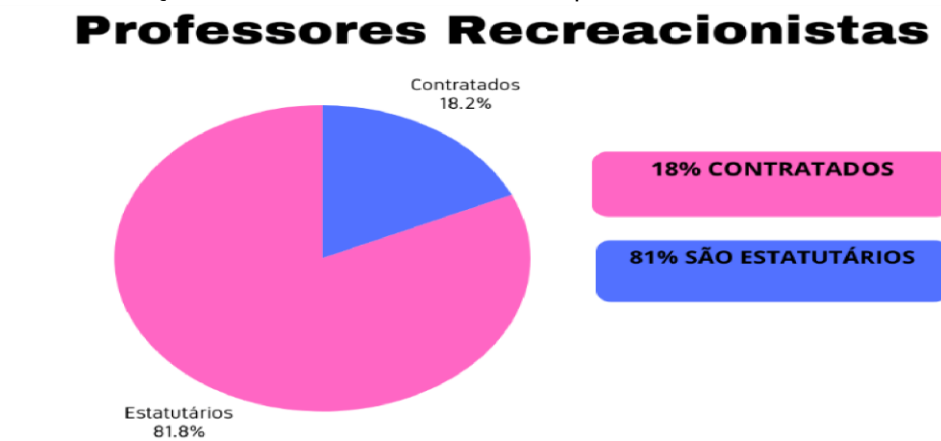
Conforme dados do Portal da Transparência, acessados em janeiro de 2025 (Catanduva, 2025), o quadro de professores do município se apresenta:

Gráfico 1 – Quantidade de PBs da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP



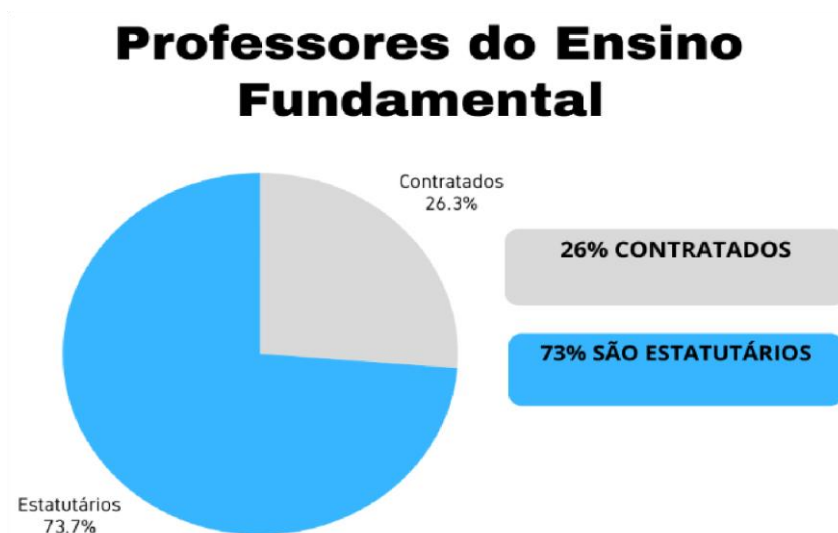
Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 2 - Quantidade de PRs da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP



Fonte: Elaboração da autora

Gráfico 3 – Quantidade de Professores P1 do Ensino Fundamental e EI da Rede Municipal de Ensino de Catanduva-SP



Fonte: Elaboração da autora

Pode-se perceber que dentre os 360 PBs, 71% são estatutários e 28% contratados; entre os 144 PRs, 81% são estatutários e 18% contratados; e, entre os 386 Professores P1 da EI e do ensino fundamental I, 73% são estatutários e 26% contratados. Esses dados evidenciam a presença significativa de professores em regime estatutário se comparados aos regimes de contratação. Porém um número grande de contratações temporárias, o que deve ser inserido apenas em casos excepcionais, o que reflete uma prática cada vez mais comum nas redes públicas de ensino.

A Constituição Federal 1988, em seu artigo 37, dispõe que a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público (Brasil, 1988). A Emenda Constitucional nº 106, de 7 de maio de 2020, estabelece que, durante a vigência de estado de calamidade pública reconhecido pelo Congresso Nacional, a União poderá adotar regime extraordinário fiscal, financeiro e de contratações para atender às necessidades urgentes, incompatíveis com o regime regular, conforme previsto na referida Emenda (Brasil, 2020).

A contratação temporária pode apresentar também aspectos positivos, especialmente no que se refere à flexibilidade para atender demandas específicas e à exigência de bom desempenho por parte dos profissionais que tentam se esforçar para continuar na escola apresentando um bom trabalho, considerando a ausência de estabilidade no cargo. Contudo, os aspectos negativos também são relevantes. A rotatividade constante dos professores atrapalha a continuidade do ensino, prejudica o vínculo com a comunidade escolar e dificulta a adaptação dos docentes às especificidades de cada instituição, tornando-se um aspecto negativo para a melhoria da qualidade do ensino. Bronfenbrenner (1996) quando apresenta sua teoria indica que qualquer alteração dentro de um microssistema irá provocar mudanças positivas ou negativas, dependendo das relações que irão se formar a partir desta mudança.

Ferreira e Abreu (2014) destacam que o regime temporário de contratação revela prejuízos aos profissionais contratados, que não possuem os mesmos direitos garantidos aos servidores efetivos, como plano de carreira, estabilidade, plano de saúde e benefícios trabalhistas. A incerteza profissional e a diminuição de direitos, ajuda a piorar as condições de trabalho desses docentes. Além disso, quando o contrato termina acontece o desemprego, o que faz com este profissional trabalhe sempre com a incerteza sobre a continuidade do trabalho e a cada ano letivo a quantidade de vagas pode mudar.

Silva (2023) salienta que, embora a Constituição Federal permita a contratação temporária em situações emergenciais, esse regime não deve ser utilizado como modelo principal de trabalho na educação pública, como vem sendo observado em vários sistemas educacionais. O autor enfatiza que essa prática deve ser utilizada apenas para ajudar em necessidades que não são comuns e não como uma saída ao concurso público. Ainda, é fundamental que essa temática seja debatida no Novo Plano Nacional da Educação (2025-2035), uma vez que o plano vigente (2014-2024) previa, em sua primeira estratégia da meta 18, que, até 2017, 90% dos profissionais do magistério fossem contratados sob regime efetivo, meta cujos resultados ainda não foram divulgados.

Além disso, à luz da Teoria Ecológica de Bronfenbrenner (1996), compreende-se que o desenvolvimento humano ocorre na interação entre o indivíduo e seus contextos. O modelo PPCT (Pessoa, Processo, Contexto e Tempo) permite analisar as leis maiores do estado e federação como o macrosistema, a Prefeitura e suas legislações como o exossistema, influenciando normas e práticas das escolas, que, por sua vez, constituem os mesossistema, refletindo diretamente no microsistema, onde estão inseridos os professores contratados ministrando suas aulas de EF nas escolas como PRs. Portanto, as leis feitas em níveis superiores impactam diretamente as práticas, comportamentos e o tipo de contratações dos docentes, influenciando no dia a dia das escolas e que pode interferir positiva ou negativamente na qualidade do ensino (Bronfenbrenner; Morris, 1998; Spessato *et al.*, 2009).

A análise do tempo de atuação dos participantes revelou diferentes níveis de experiência. Em uma extremidade, encontram-se os participantes P1-2 e P1-4, com longos períodos de exercício docente, o que possibilitou para eles vivenciar diversas mudanças no sistema de ensino da cidade em questão. Na outra extremidade, o participante P1-3 apresenta apenas três anos de experiência, caracterizando-se como um profissional em início de carreira.

Essa diversidade de experiências pode ser vista no estudo de Gonçalves (2009). O autor argumenta que os comportamentos e sentimentos dos professores variam conforme o tempo de atuação. Nos primeiros anos de carreira, entre 1 e 4 anos, os docentes vivenciam uma fase de descobertas, marcada pelo choque com a realidade e a luta pela adaptação ao contexto educacional. Entre 5 e 7 anos, chega um período de estabilidade, em que predominam a segurança, o entusiasmo e a maturidade profissional. Entre 8 e 14 anos, observa-se a fase da divergência, em que parte dos professores continua a investir na carreira, enquanto outros manifestam sinais de cansaço e saturação. Dos 15 aos 22 anos, ocorre a fase de reinteriorização, caracterizada por maior serenidade, capacidade reflexiva e ponderação. Após 23 anos de carreira, observa-se que enquanto alguns profissionais renovam seu interesse e buscam inovações, outros demonstram desencanto, cansaço e impaciência diante da proximidade da aposentadoria.

Esses comportamentos, segundo Gonçalves (2009), são resultados de diferentes vivências profissionais, como períodos de valorização, inovação, desvalorização, manipulação. Esses fatores fazem com que os docentes ajustem seu modo de trabalhar e enxergar o trabalho ao longo das fases de suas carreiras.

Além disso, Costa (2024) enfatiza que o contexto em que o profissional atua na EI é determinante para sua prática docente. Reforçando as ideias de Bronfenbrenner e Morris (1998), que defendem o contexto como um fator decisivo em relação às situações favoráveis ou desfavoráveis no ambiente educacional. Esses fatores que acontecem nas escolas, exercem influência sobre os comportamentos dos professores, repercutindo diretamente em sua atuação e no processo de desenvolvimento dos escolares.

Ao analisar os PRs, observa-se que todos os participantes estavam em atividade no momento da mudança de nomenclatura do cargo de Recreacionista para Professor Recreacionista, instituída pela Lei Complementar nº 1.023, de 10 de dezembro de 2021 (Catanduva, 2021). Supõe-se, portanto, que esses profissionais compreendem as implicações dessa mudança terminológica e sua relação com a função exercida.

Fica evidente nesta mudança que foi uma ação legislativa para acomodar professores, não especialistas em EF, que vinham atuando na função tiveram e teriam problemas com aposentadoria por estar exercendo e recebendo por uma função que não estava prevista na lei anterior. Aqui fica caracterizado como ocorrem as interferências de contextos na vida de uma pessoa em desenvolvimento conforme proposto por Bronfenbrenner (1996).

Um microssistema (atuação do professor na EI) é influenciado por ações do exossistema (legislações municipais) aprovadas em desacordo deliberações existentes no macrosistema (com leis maiores em Nível federal) e que impactam diretamente nas pessoas e nos contextos que elas estão inseridas. Além disso, explicita a dimensão do cronossistema, a importância da variável tempo para analisar as mudanças que ocorrem na vida dos indivíduos devido a mudanças no contexto dos ambientes proximais que eles estão inseridos (Benetti *et al.*, 2013).

5.2 Organizações Curriculares na Educação Infantil

Nessa categoria buscou-se informações sobre as vivências de outros modelos de EI que possam servir como análise da forma atuante no município. No que diz respeito a experiências anteriores em outros formatos de sistematização do EI, dos participantes do estudo, três professores (P1-1, P1-4, PR4) relataram práticas vivenciadas em três municípios distintos, conforme são apresentados na Tabela 5.

Essas referências ajudam a identificar pontos em comum e diferenças entre os modelos de EI devido às mudanças no contexto educacional que foi estruturado ao longo do tempo em cada ambiente municipal e que se altera a cada quatro anos com as eleições. Mais uma vez, esta situação nos remete à TBDH onde a visão do cronossistema mudanças ao longo do tempo e das deliberações em níveis de exossistema podem influenciar na caracterização dos microssistemas aulas de EF na EI, demonstrando a importância de identificar o contexto ambiental e sua influência na vida das pessoas, como proposto por Bronfenbrenner e Morris (1998).

Quadro 5 : Indica outros municípios onde os participantes já vivenciaram a EI.

PARTICIPANTES	MUNICÍPIO
P1-1	Uchôa
P1-4	Pindorama
PR-4	Santa Adélia

Fonte: Elaboração da autora

Sobre os modelos de EI das respectivas cidades citadas como vivências destes profissionais os participantes relataram:

[...] lá era integral e lá no município são duas professoras pedagogas tanto no período da manhã quanto à tarde[...] (P1-1).

[...] Pindorama é um modelo integral, as crianças chegam de manhã e tomam um lanche depois vão para sala de aula normalmente. Na parte da manhã é

alfabetização né, a parte pedagógica depois ele sai para o almoço, vão para o descanso aonde eles dormem acordando a 1 hora da tarde com outra professora e que vai reforçar a parte pedagógica e também da parte de recreação, aí eles jantam e depois os pais a partir das 4:30 começa a buscar até às 17 horas. **Qual é o nome do cargo dessas duas professoras dos dois períodos de lá?** Professoras de Educação Infantil, P1 [...] (P1-4, grifo nosso).

[...]Em Santa Adélia e era ruim porque não tinha respaldo das pessoas e por eu ser de outra cidade e eles queriam que entrassem gente que eles conheciam. Eu tive represálias e perseguição por parte da gestão. Era o cargo P2 em educação física em educação infantil. **E aí ele vai atuar tanto como na educação infantil como fundamental. Qual a diferença que você acha para o professor, sendo um professor de Educação Física trabalhando na educação infantil e um professor recreacionista trabalhando na educação infantil, você que já teve essas duas vivências?** Diferença só tem na questão do tempo com a criança porque lá como P2 eu trabalho com 50 minutos de hora aula e alternando turmas, no Professor recreacionista tem uma turma fixa o tempo todo, então trabalha isso daí, o convívio, o cuidado que com o recreacionista é maior porque você se dedica somente a uma turma e com o P2 você tem que se desdobrar com todas as turmas que você tem e lá eu tinha tanto turma com fundamental carga no Fundamental e complementei com o infantil então era bastante[...] (PR-4, grifo nosso)

O participante P1-1 relata a realidade do município de Uchôa. O segundo participante-P1-4 refere-se à cidade de Pindorama como mencionado em sua resposta. O terceiro participante PR-4, comenta sobre Santa Adélia, também exposto em sua resposta.

De acordo com Sayão (1999), a organização curricular na EI, especialmente na Pré-Escola, varia muito. Essa variação se vê em relação à inclusão ou não de disciplinas e na atuação de especialistas.

No município de Uchôa, como apontado pelo participante P1-1 verifica-se a adoção de um modelo muito comum em muitas cidades brasileiras. Nesse formato, as crianças permanecem durante todo o período escolar sob a responsabilidade de professores pedagogos, priorizando o trabalho de alfabetização.

Essa abordagem revela uma ênfase em conteúdo de alfabetização e diminuição ou inexistência de práticas corporais e lúdicas, que são trabalhadas com professores generalistas com formação em pedagogia (Mello *et al.*, 2014). Para o autor, apesar

dos estudos realizados, ainda é muito difícil de encontrar a presença de especialistas nesta etapa educacional.

Cereja, Basei e Bendrath (2016) revelam que, quando professores com formação somente em pedagogia assumem a responsabilidade por disciplinas como EF, há dificuldades na vivência dos conteúdos. Neste estudo as professoras participantes demonstraram objetivos integrados à EF, mas afirmavam que precisavam de aprofundamento teórico e prático, para propor diferentes práticas corporais como: jogos, danças e ginástica. Além disso, esses docentes frequentemente relataram insegurança e insatisfação em trabalhar com esses conteúdos, mostrando o despreparo em sua formação inicial. Esse problema influencia na qualidade da aprendizagem e não deixa claro os objetivos e conteúdo da EF na EI.

No município de Pindorama, a organização é parecida com Uchôa, com dois professores pedagogos em cada sala de aula. No entanto, o discurso informal revela que os professores do período da tarde recebem orientações para realizar mais a ludicidade em suas atividades. Essa informação não está inserida nas atribuições nos processos seletivos ou concursos públicos realizados no município. O último edital de processo seletivo divulgado para contratação temporária (Processo Seletivo nº 1/2024) descreve as funções de professores da EI:

Cuidar e educar crianças de 0 a 5 anos nas Escolas Municipais de Educação Infantil, proceder, orientar e auxiliar as crianças no que se refere a higiene pessoal; auxiliar as crianças na alimentação; promover horário para repouso; garantir a segurança das crianças na instituição; observar a saúde e o bem-estar das crianças, prestando os primeiros socorros; comunicar aos pais os acontecimentos relevantes do dia; levar ao conhecimento da Direção qualquer incidente ou dificuldade ocorridas; manter a disciplina das crianças sob sua responsabilidade; apurar a frequência diária das crianças; respeitar as épocas do desenvolvimento infantil; planejar e executar o trabalho docente; **realizar atividades lúdicas e pedagógicas que favoreçam as aprendizagens infantis**; organizar registros de observações das crianças; acompanhar e avaliar sistematicamente o processo educacional; participar de atividades extraclasse; participar de reuniões pedagógicas e administrativas; contribuir para o aprimoramento da qualidade do ensino executa; outras tarefas afins determinadas pelo superior imediato.(Pindorama, 2024, p. 24, grifo nosso).

Essas diretrizes não especificam a diferença de trabalho entre as práticas pedagógicas e lúdicas de cada período, o que pode gerar diferentes interpretações sobre o trabalho docente.

Ao sair da região Sudeste observa-se na cidade de Miracema do Tocantins uma realidade diferente no que diz respeito ao EI. De acordo com o estudo de Tavares, Nascimento, Abrão e Kiouranis (2021), a cidade, localizada a aproximadamente 80 km de Palmas, conta com apenas três escolas de EI. Dessas, apenas uma dispõe de um professor de EF, enquanto as outras duas o componente fica sob a responsabilidade de professoras pedagogas. Essa organização deixa transparecer uma diferenciação entre escolas de tempo integral e escolas de tempo parcial, onde nas últimas, a prioridade é a alfabetização. Mais uma vez encontramos diferenças entre as escolas quanto ao ensino nos anos iniciais nas diferentes cidades como no estudo de Malagi (2023) e agora na mesma cidade como também foi verificado Vitorino (2023).

Na cidade de Barra do Garças, no estado de Mato Grosso, uma pesquisa realizada por Guirra (2009) visitou duas escolas públicas municipais de EI, entrevistando e observando oito professoras pedagogas. O estudo teve como objetivo compreender os conhecimentos das docentes sobre o corpo e o movimento, além de questionar quem deveria ser responsável por atividades corporais com crianças de quatro e cinco anos. Os resultados indicaram que algumas professoras achavam importante a presença de um professor especialista para trabalhar as atividades corporais e disseram que não se sentiam preparadas para essa tarefa. As participantes relataram que sua formação, tanto em nível superior quanto de pós-graduação, não integrou muito bem assuntos relacionados ao movimento. Além disso, muitas professoras desconheciam os documentos que regem a EI e o trabalho realizado fora da sala de aula não é contextualizado com a parte pedagógica.

Na cidade de Santa Adélia, conforme relato da participante PR-4, percebe-se a contratação de professores especialistas para a EI, uma realidade ainda pouco comum na maioria dos municípios. Esse modelo de atuação já é adotado em cidades como Florianópolis, onde, segundo Sayão (1999, 2000), a presença de especialistas desde o berçário até a pré-escola vem sendo realizada desde 1982.

Em Itajaí-SC, cidade próxima a Florianópolis, Melo e Vanzuita (2019) afirmam que a EF é parte da EI, realizada por professores específicos desta etapa educacional. De forma parecida, Mello *et al.* (2014) em seu estudo revelam a inserção da EF na EI em

Vitória-ES, informando que o componente é vivenciado por alunos desde a primeira etapa da Educação Básica.

No Espírito Santo, experiências em municípios como Vila Velha e Vitória já mencionados acima, também mostram aspectos positivos com a inserção da EF. Santos *et al.* (2009) falam sobre esta inserção por meio de estágio supervisionado do curso de EF do Centro Universitário Vila Velha, que começou em 2001. O estágio, estruturado em três semestres, ajudou na implementação da EF em Unidades Municipais de Educação Infantil (UMEIs). Freire, Venditti Júnior e Prado Junior (2023) também se referem à importância do estágio supervisionado para formação do futuro profissional em EF buscando intervir no contexto escolar em busca da mudança desta realidade quanto à inserção do aluno com deficiência no contexto das aulas. Os autores afirmam que é fundamental a presença do professor especialista para que o processo de inclusão ocorra.

Em Serra-ES, de acordo com Jesus (2014), a presença de professores especialistas na EI foi muito importante para cumprir a Lei nº 11.738/2008, que estabelece a necessidade de planejamento docente para as professoras regentes. Perini (2016) em seu estudo diz que a EF já era uma realidade em municípios como Vitória, Vila Velha, Cariacica e Viana, ajudando a inserir o componente também na cidade de Serra.

No município de Vinhedo-SP, De Oliveira (2008) analisou a prática de professores de EF na EI e percebeu que, apesar da presença desses profissionais, a maioria atua em mais de uma escola devido à escassez de especialistas na realidade local. Já em Jundiaí-SP, Bonfietti (2019) revela que a EF na EI é realizada por especialistas, além de possuir na cidade publicações de documentos curriculares específicos que ajudam a valorização e a igualdade entre os componentes da Educação Básica.

Em Campinas-SP, Ayoub (2005) informa que as atividades de EF na EI são realizadas por professores generalistas, com estagiários de Licenciatura em EF da UNICAMP. Em estudos como os de Cavalaro e Muller (2009) deixam claro que cidades como Campinas e Florianópolis apresentam boas práticas sobre a inserção da EF na EI. Malagi (2023) em seu estudo revela a cidade de Macatuba-SP, onde especialistas atuam desde a EI até os anos finais do Ensino Fundamental.

No Paraná, Jardim (2014) em seu estudo na cidade de Maringá informa que a EF se tornou disciplina obrigatória no currículo da EI a partir da Lei nº 8.392/2009 (Maringá). Essa legislação, ao determinar a atuação de professores especialistas, foi preponderante para a valorização do componente escolar, substituindo o trabalho realizado por pedagogos.

No Distrito Federal, Lemos e Costa (2021) em sua pesquisa descrevem o Programa Educação com Movimento (PECM) como o motivo principal para a integração da EF à formação de crianças na rede pública. Essa política foi criada para fazer parte do Plano Distrital de Educação (Distrito Federal), fazendo com que houvesse a inclusão da EF na EI a partir de 2014.

Na dissertação de Quaranta (2015), a autora argumenta sobre inserção da EF na EI no município de Praia Grande-SP, onde informa sobre as mudanças ocorridas no currículo municipal e a inserção desse componente na formação das crianças da primeira infância. De acordo com a autora, a EF é obrigatória na rede pública municipal desde a criação do Sistema Municipal de Ensino, em 2002, através da Lei nº 1177 de 16 de dezembro de 2002. Essa legislação inclui, no artigo 26º, parágrafo VI, a EF como integradora do currículo das escolas municipais, determinando que seja ministrada somente por professores especialistas no Sistema Municipal de Ensino.

Quaranta (2015) identifica diversos fatores que contribuíram para o sucesso da implementação do professor especialista em EF no município de Praia Grande, destacando a proximidade com a administração pública, o apoio político, o entendimento sobre a relevância desse profissional, as dificuldades observadas em professores polivalentes para ministrar aulas de EF, o investimento em capacitação e a presença de um Assistente Técnico Pedagógico (ATP) especializado em EF para orientar as práticas docentes.

A autora fala também do Projeto de Lei Complementar nº 116 de 2013, que visava alterar os artigos 26º e 62º da LDB para tornar obrigatória a presença de professores licenciados em EF na EI, Ensino Fundamental e Médio. Este Projeto de Lei foi arquivado e sua elaboração mostra a relevância da temática e também a necessidade de avanços legislativos para assegurar a atuação de profissionais especializados em

todas as etapas da Educação Básica. O arquivamento do projeto reflete as tensões políticas e os conflitos de interesse que permeiam a tomada de decisões nesse âmbito.

As evidências apresentadas nos diversos municípios reforçam a importância da EF na EI, especialmente quando ministrada por especialistas. Essa abordagem promove não apenas o desenvolvimento integral das crianças, mas também a aceitação da importância do componente como parte essencial do currículo da Educação Básica.

Quando os participantes foram indagados sobre o modelo educacional implantado em Catanduva, todos se expressaram de maneira positiva:

[...]Acho interessante, pois cada professor consegue focar mais em sua especialidade, mas também colaborar com o companheiro de sala para melhorar o desenvolvimento das crianças[...] (PR-1,)

[...]Eu acho que essa é a maneira ideal né, da educação que trabalha em conjunto né, tanto pelo como um recreacionista. Cada um na sua área de atuação, que um complementa o outro né, porque como é período integral facilita muito na aprendizagem das crianças[...] (PR-2)

[...]Eu acho que é bom porque na verdade as crianças, elas ficam bastante tempo na escola e algumas cidades vizinhas o que eu tenho visto é que as crianças saem de uma escola e vão para Projetos. [...] (P1-2)

[...]O professor 1, ele trabalha de uma forma e o professor recreacionista trabalha de uma forma totalmente diferente. São os mesmos assuntos, mas é totalmente diferente e isso para a vivência da criança é fundamental. Para escolas de meio período o ideal sim seria só o P1 agora se ela ficasse o dia inteiro seria interessante ela ter esse professor recreacionista porque querendo ou não cansa a criança ficar só com P1, por mais que a gente trabalha com bastante coisas lúdicas o recreacionista ele tem muitas outras atividades né, que interessa a criança porque senão a criança vai ficar cansada né, de ficar só ali com o professor na sala fazendo as atividades. Então o recreacionista ele explora bastante coisas fora da sala que é interessante para criança, o convívio não só na sala, mas fora da sala também, aprendendo dentro e fora da sala de aula[...] (P1-3,)

[...]Eu acho muito bom porque o Professor Recreacionista ele tá mais preparado né, voltado para parte de Recreação. Ele também participa da parte pedagógica, mas de uma maneira diferente do professor que está o P1, que está dentro da sala de aula[...] (P1-4)

[...]Eu acho bom porque assim eles conseguem ter mais específico o aprendizado com o professor 1, a parte de letramento alfabetização pré-alfabetização e com o Professor Recreacionista vai ter isso só que mais voltado com brincadeiras, com jogos, com atividades que mexe mais com a parte motora [...] (PR-4).

O modelo vigente, ao incorporar atividades voltadas ao desenvolvimento motor de forma lúdica, conduzidas por um PR em turmas exclusivas ao longo do ano letivo, sem rotatividade de grupos e com maior continuidade no tempo de execução, destaca-se como um diferencial pedagógico. Essa sistematização contribui para evitar a fragmentação do ensino, apresentando-se como um avanço na EI.

A abordagem mostra uma preocupação com a dimensão motora, aspecto que se diferencia de outros modelos educacionais onde essa área é frequentemente negligenciada. Essa perspectiva foi reforçada pelas respostas dos participantes, que reconheceram a importância dessa estrutura para a qualidade do ensino na etapa educacional analisada.

A inserção da EF na EI tem gerado debates sobre a fragmentação curricular e das implicações pedagógicas dessa prática. Segundo Oliveira (2008), a presença de professores especialistas em EF nesse setor, muitas vezes, resulta na separação de conteúdo, o que pode contribuir para uma abordagem separada do processo de ensino-aprendizagem. Esse modelo pode dividir o desenvolvimento infantil em áreas, como aspectos cognitivos, motores e socioemocionais, em vez de adotar uma perspectiva integrada.

A introdução de professores especialistas em EF na EI pode, em alguns casos, reforçar uma visão fragmentada da criança. Ayoub (2001) observa que essa prática frequentemente separa as responsabilidades pedagógicas, atribuindo ao professor de EF o cuidado com o "corpo" das crianças, enquanto o professor generalista se concentra no "intelecto", como se essas dimensões pudessem ser tratadas de forma isolada.

Sayão (1999) complementa essa análise ao destacar que a presença de especialistas no currículo da EI, embora possa enriquecer as práticas pedagógicas, também é marcada por disputas político-pedagógicas no espaço escolar. Além disso, a organização curricular que inclui especialistas pode, em alguns casos, refletir uma concepção fragmentada do conhecimento, na qual as áreas de aprendizado são tratadas de maneira isolada, comprometendo uma abordagem integral do desenvolvimento infantil.

Mello *et al.* (2014) argumentam que, embora a EF tenha o potencial de enriquecer o currículo da EI, a sua implementação sem uma articulação com os demais componentes curriculares pode reforçar a divisão do conhecimento. Essa fragmentação pode dificultar a compreensão do desenvolvimento infantil como um processo global, reduzindo a eficácia das práticas pedagógicas.

Por outro lado, Santos *et al.* (2009) apontam que a inclusão da EF, quando realizada de forma planejada e em diálogo com os professores polivalentes, pode diminuir os efeitos da fragmentação. Esses autores destacam experiências em municípios onde a integração curricular foi promovida por meio de planejamento conjunto, permitindo que as atividades motoras interajam com os objetivos pedagógicos gerais, como o desenvolvimento da linguagem, da sociabilidade e da autonomia das crianças.

Perini (2016) ressalta que a fragmentação muitas vezes acontece pela falta de formação continuada e de uma coordenação pedagógica eficiente. A ausência de diálogo entre os professores especialistas e os regentes pode prejudicar a criação de práticas educacionais de acordo com as necessidades integrais das crianças. Além disso, o autor aponta que o contexto político e administrativo também influencia tudo isso, uma vez que decisões fragmentadas na gestão educacional podem refletir diretamente no ambiente escolar.

Por fim, Bronfenbrenner e Morris (1998) destacam que o desenvolvimento infantil ocorre na interação entre a criança e seus contextos. A fragmentação curricular, ao tratar as dimensões do desenvolvimento de forma isolada, desconsidera a importância dessa interação e pode limitar o potencial de aprendizagem das crianças. Assim, a inserção da EF na EI deve ser acompanhada de esforços para promover a integração curricular, garantindo que todas as áreas do desenvolvimento sejam trabalhadas de forma articulada.

O que deve ser pensado e planejado em conjunto é como o contexto escolar irá atender seus objetivos, incluindo a cultura corporal no dia a dia das crianças. Costa (2024) argumenta que é fundamental o planejamento na EF, os momentos de trocas entre os profissionais que atuam com a criança e proposta de formação continuada

para que possíveis deslizos nas práticas sejam superados em prol do desenvolvimento infantil dentro da EI.

Nas falas dos entrevistados, não foram identificados relatos de aspectos negativos relacionados à sistematização diferenciada da EI no município.

A inclusão da EF na EI deve ser realizada de forma planejada, integrada e de acordo com as necessidades das crianças, garantindo práticas pedagógicas que promovam seu desenvolvimento integral dos alunos (Brasil, 2017). Mello *et. al.* (2014) sugerem que a implementação da EF na EI deve ocorrer em colaboração com os professores regentes, garantindo que as práticas pedagógicas sejam planejadas de forma conjunta e alinhadas aos objetivos gerais do currículo. Essa integração é fundamental para evitar uma visão fragmentada do ensino, promovendo uma abordagem integrada que respeite as especificidades de cada área do conhecimento.

De acordo com Sayão (1999), a presença de especialistas em EF na EI pode enriquecer o currículo, mas deve ser acompanhada de uma formação adequada que permita aos professores compreender e atender às necessidades globais das crianças.

A presença do professor de EF na EI pode contribuir de maneira significativa para o desenvolvimento das crianças, desde que essa atuação seja compreendida como uma oportunidade para trabalhos integrados. Ayoub (2001) destaca que essa parceria deve ser realizada sem hierarquizações entre os profissionais, promovendo uma relação de cooperação no ambiente escolar. Essa abordagem de "mãos dadas" entre professores especialistas e generalistas reforça a importância do trabalho em equipe para o sucesso das práticas pedagógicas e o desenvolvimento integral das crianças.

Perini (2016) destaca que a presença do professor de EF na EI é fundamental para garantir uma formação integral e atender às demandas de políticas públicas que promovam a qualidade do ensino. Além disso, a articulação entre teoria e prática e o planejamento conjunto entre os professores regentes e especialistas são indispensáveis para alcançar uma abordagem pedagógica eficaz.

Em síntese, a inclusão da EF na EI deve ser baseada na integração curricular, planejamento conjunto e valorização do desenvolvimento integral da criança. A

colaboração entre profissionais, a formação adequada e o respeito às especificidades culturais e sociais são elementos essenciais para que essa etapa educacional se torne um espaço contextualizado para o aprendizado e o desenvolvimento das crianças.

5.3 O cargo de Professor Recreacionista(PR)

O cargo de PR destaca-se como uma especificidade do município de Catanduva, trazendo uma proposta específica para a EI. Este profissional desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral das crianças, com foco em atividades lúdicas e motoras, contribuindo para a articulação entre o brincar e o aprender. No entanto, sua atuação também deixa claro reflexões sobre a formação docente, as responsabilidades atribuídas e a percepção de sua identidade profissional no contexto escolar. Neste capítulo, serão discutidos os aspectos que diferenciam o PR de outros profissionais, como os Professores P1 e de EF, toda a parte pedagógica, a organização curricular e o impacto dessa nomenclatura e prática no cenário educacional local.

Sobre o cargo no qual escolheram para atuação relacionando-o com sua respectiva formação podemos visualizar na Tabela 6 as respostas. Ressalta que apenas dois participantes são formados em EF.

Quadro 6: Relaciona o cargo dos participantes com sua graduação

PARTICIPANTES	CARGO EM EXERCÍCIO	GRADUAÇÃO
P1-1	P1	Pedagogia
P1-2	P1	Pedagogia
P1-3	P1	Pedagogia
P1-4	P1	Pedagogia
PR-1	P1	Pedagogia
PR-2	PR	Educação Física
PR-3	PR	Pedagogia
PR-4	PR	Educação Física

Ao serem questionados sobre a escolha do cargo para atuação, somente 2 participantes (P1-3 e PR-4) demonstraram que esta ocorreu por ser a área de maior afinidade com o cargo:

[...]Porque o berçarista eu vejo que é mais o cuidado ali, o cuidado diário como... como se fosse um bebezinho né, dá o leitinho, a comidinha e o **recreacionista eu não me identifico** com o trabalho do recreacionista. Eu me identifico com mais conteúdo, o letramento, você ensinar a criança a ler, ver os anos iniciais realmente, que ali que é a base, que se a criança daqui ela tira uma boa base, lá no futuro ela vai conseguir ter o processo dela[...] (P1-3, grifo nosso).

[...]Porque é a área que eu mais me identifico com a formação que eu tenho de educação física, pois eu vou utilizar de movimento, jogos e brincadeiras para desenvolver o que eu aprendi na faculdade[...] (PR-4).

Dois outros participantes (PR-1 e PR-3) revelaram critérios de escolha diferentes:

[...]Não era a minha primeira escolha, porém passei no concurso efetivo de Recreação e assumi o cargo[...] (PR-1, grifo nosso).

[...]porque é uma área que tá ligada com a pedagogia. É através da recreação que as crianças desenvolve melhor a coordenação física, ehh... fina e a grossa na alfabetização. Foi por esse motivo que você quis trabalhar como professor recreacionista? sim[...] (PR-3, grifo nosso).

Pode-se observar que, entre os participantes, apenas as professoras P1-3 e PR-4 demonstraram que a escolha de seus cargos foi condizente com suas áreas de maior interesse e atuação. Porém, outros dois participantes, que atualmente ocupam o cargo de PRs e possuem formação em Pedagogia, indicaram que essa não foi sua principal escolha, possivelmente tratando-se de uma segunda opção.

Essa dinâmica reflete as possibilidades apresentadas pelo edital de concursos e processos seletivos na área da educação em Catanduva, que permite aos graduados em Pedagogia optar entre três cargos distintos: Professor P1, PB e PR. Conforme descrito no último edital do processo seletivo municipal, os requisitos básicos para inscrição incluem "ter Licenciatura Plena em Pedagogia", evidenciando que essa formação é central para as diferentes funções no contexto educacional local no EI. Abaixo foi feito um recorte do edital do Processo Seletivo N° 01/2024.

Figura 7 : Indicação da Habilitação requisitada para atuação nos cargos de EI (Catanduva, 2024) .

Código	Denominação da Função	Escolaridade / Requisitos / Jornada de Trabalho
101	Professor Berçarista	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com estudos na área de Educação Infantil.
102	Professor I	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia.
103	Professor Recreacionista	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com estudos na área de Educação Infantil ou Licenciatura Plena em Educação Física, com estudos na área de Educação Infantil. Registro no CONFEF/CREF (para os graduados em Educação Física).

Fonte: Prefeitura de Catanduva-SP

Ao serem questionados sobre a experiência em outros cargos desempenhados na rede municipal de ensino, 3 participantes que vivenciaram essa oportunidade forneceram os seguintes relatos:

[...]Berçarista, Foi uma experiência positiva, foi minha primeira experiência como professora e gostei muito[...] (PR-1).

[...]Berçarista. Como professora de berçário estava me sentindo uma babá mesmo ali o cuidado diário com um bebê, só isso[...] (P1-3).

[...]P2, educação física. Foi legal, mas eu me identifico mais com o Recreacionista[...] (PR-4).

O participante PR-4 que é professor de EF, destacou que sua preferência pela posição atual decorre de uma afinidade pessoal, sem realizar comparações detalhadas entre as funções de PR e Professor de EF. Esta visualização sugere que a percepção sobre a valorização em relação aos dois cargos não foi enfatizada de maneira reflexiva. Essa ausência de confronto entre os cargos e suas especificidades pode indicar que o assunto sobre reconhecimento e a relevância de cada cargo permanecem subentendidas pelos participantes da pesquisa. Constata-se que cabe ao profissional de EF reivindicar seu espaço no ambiente escolar, direito este respaldado por dispositivos legais. Hernandez-Garcia (2023) ressalta que a efetivação

do professor especialistas nos anos iniciais como previsto em legislação nas escolas municipais, assim como já ocorre em nível estadual, só irá ocorrer com a conscientização do profissional e luta para modificação das legislações municipais junto a secretaria de educação municipal.

De acordo com Bronfenbrenner (1996), as relações de poder nos ambientes sociais, como a escola, muitas vezes acontecem discretamente, levando os indivíduos dominados a naturalizar sua posição e a não questionar a hierarquia estabelecida. Para Bourdieu (1989) isso acontece na efetivação de normas e valores que fazem com a estrutura permaneça a mesma, uma estrutura de dominação, fazendo com que não aconteça reflexão sobre as condições de desigualdade e, portanto, não ocorra a transformação no contexto do ambiente escolar e nem no processo de escolarização dos estudantes

Esse olhar pode ser relacionado à percepção dos PRs em relação à sua posição no contexto educacional. A ausência de uma visão crítica sobre a desvalorização de seu cargo em comparação ao de um professor de EF reflete uma essa naturalização das relações de poder na escola. Apesar de exercerem funções essenciais no âmbito escolar, os PRs parecem não reconhecer plenamente essa diferença.

Ao serem questionados sobre a forma como se referem ao colega de sala (P1 sobre o PR e o PR sobre o P1), a maioria dos participantes afirmou utilizar o nome próprio do companheiro. No entanto, um dos entrevistados apresentou a seguinte observação:

[...]Como eu chamo? Ah... ele é um **meu auxiliar** porque a gente se completa tanto, eu completo ele, como ele me completa, a gente está sempre conversando né e trocando ideias o que fazer sobre algumas coisas que acontecem na sala de aula com os alunos e um ajuda o outro. [...] (P1-2, grifo nosso).

Na resposta do participante fica claro que sua visão em relação ao PR companheiro de sala parece ser de troca constante, porém quando coloca que é seu auxiliar, demonstra uma diferenciação que não deveria existir, elegendo sua atuação como principal e do PR como se fosse auxiliar a sua função.

A EF, embora reconhecida como componente curricular essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes, frequentemente enfrenta processos de

desvalorização no âmbito educacional. Isso fica evidente quando professores pedagogos percebem os PRs como meros auxiliares no processo de alfabetização, desconsiderando o papel específico e relevante dessa área para a formação física, social e cognitiva das crianças (Prado Jr., 2001; Hernandez-Garcia, 2023; Malagi, 2023).

Betti (1991) argumenta que a visão reducionista sobre a disciplina muitas vezes está associada a uma compreensão limitada de sua relevância, o que reflete uma hierarquização das áreas do conhecimento dentro do espaço escolar. Nesse ambiente, os PRs são frequentemente vistos numa posição inferior, apenas como colaboradores do processo pedagógico liderado por professores P1, o que subestima a especificidade e a importância de suas funções.

A hierarquização entre as disciplinas escolares, destacada por Ayoub (2001), contribui muito para esse cenário, uma vez que áreas como EF e Artes são frequentemente consideradas menos "nobres" em comparação a outras. Essa percepção reflete uma desvalorização histórica dessas disciplinas, especialmente no contexto da EI, onde a ausência de propostas oficiais para a formação qualificada dos profissionais agrava ainda mais as dificuldades no desenvolvimento do trabalho educativo em creches e pré-escolas.

Isso tudo, além de deixar clara a falta de reconhecimento profissional, revela um problema estrutural na formação e nas políticas educacionais. Como ressalta Darido (2004), a ausência de uma visão integrada do currículo escolar contribui para a fragmentação das disciplinas, desvalorizando especialmente aquelas que não são diretamente associadas às avaliações tradicionais, como provas e testes de alfabetização. Assim, a EF, muitas vezes, acaba sendo percebida como uma atividade complementar e não como uma área central para o desenvolvimento integral dos estudantes.

Além disso, a realidade da desvalorização profissional na área da EF não apresentou uma evolução satisfatória nas últimas décadas, como apontado por Hernandez-Garcia (2023), perpetuando desafios estruturais que dificultam o reconhecimento dessa área como componente essencial do currículo escolar. É

fundamental que as práticas pedagógicas realizadas pelos PRs sejam conduzidas de maneira consistente e alinhadas aos objetivos educacionais gerais.

O reconhecimento da importância da EF na EI será alcançado aos poucos, contribuindo para a valorização da EF e promovendo uma formação mais completa e integrada para os estudantes. Bronfenbrenner (1996) destaca que transformações no microsistema imediato de atuação docente - particularmente nas aulas de EF - podem potencialmente gerar impactos significativos nos demais contextos e atores do ambiente escolar

Tal fato foi constatado no estudo de Massambani (2020) onde a autora propôs mudar o contexto da aula de EF no sistema escolar, visto que, os alunos estavam desmotivados e com baixa participação nas aulas. A autora propôs que os alunos selecionassem espaços e desejos de atividades que queriam vivenciar e que conheciam. Demarcaram espaços na cidade e incluíram visitas em outros espaços fora da cidade. Para a implementação foi necessário o envolvimento com a coordenação, direção e pais. Esta iniciativa mudou completamente o interesse dos alunos, superaram a desconfiança dos demais profissionais da escola e tiveram reconhecimento dos pais da mudança do comportamento dos filhos onde estes comentavam o que estava ocorrendo nas aulas em casa. Ou seja, iniciativas dentro do microsistema impactando a vida dos escolares e tendo seu reconhecimento nos mesossistemas que as crianças participam, conforme previa a TBDH proposta por Bronfenbrenner (1996).

Ao serem questionados sobre os conteúdos trabalhados pelos PRs, a maioria dos participantes mencionou que as atividades desenvolvidas estavam fundamentadas no uso de material apostilado:

[...]O material que temos hoje é válido, temos um suporte com atividades diárias, porém não é o suficiente para trabalhar com as crianças, necessitando sempre de complementos ou mais atividades[...] (PR-1).

[...] Eu acho que é um conteúdo muito bom né, que foi feito faz alguns anos, precisa de uma revisão e alguns aspectos que tá faltando dar uma melhorada, mas nem tinha quando eu comecei. Hoje a gente pelo menos tem um norte né, quando eu comecei nem a apostila tinha[...] (PR-2).

[...] Eu acho um conteúdo bem elaborado né, eles têm também uma apostila que é fornecida pelo município que coincide muitas vezes com meu trabalho dentro da sala de aula, de uma maneira diferenciada, sem usar o caderno apostila com aluno... lápis... eles conseguem passar esse conteúdo através da brincadeira da recreação[...] (P1-4).

[...] A apostila que se tem hoje, mas eu acho que depois que foi feita essa apostila deu um norte maior para se trabalhar. Como ela não é algo obrigatório para ser feito a gente pode usar dela como base e além dela né, usar outras atividades, outros conteúdos, mas ela dá aquele norte do que a criança seria legal de estar trabalhando naquela época do mês né, naquela ...naquele bimestre[...] (PR-4).

Em nenhuma das respostas obtidas foi falado sobre a qualidade do conteúdo trabalhado pelos PRs ou à sua relevância para o desenvolvimento dos alunos. Essa ausência de reconhecimento reflete uma perspectiva reducionista em relação ao tema, na qual nem mesmo os próprios PRs demonstraram conhecimento ou argumentaram sobre a importância de suas práticas pedagógicas, limitando-se a mencionar o uso do material apostilado como referência principal.

O uso de material apostilado na EF tem sido alvo de discussões acerca de sua eficácia e adequação ao contexto pedagógico. De acordo com Darido (2004), a padronização de conteúdos pode limitar a autonomia dos professores e restringir a abordagem de práticas contextualizadas que atendam às reais necessidades dos alunos. Neira e Nunes (2009) destacam que a EF deve contemplar experiências motoras, sociais e culturais diversificadas, o que pode ser comprometido pelo excesso de dependência de materiais estruturados. Assim, embora o material apostilado possa oferecer uma organização inicial, é fundamental que os professores adaptem e enriqueçam suas práticas pedagógicas para garantir uma formação mais significativa para os estudantes. Segundo Vitorino (2023) cada escola tem o seu espaço físico, seu material e a realidade do ensino necessita que o professor adapte as atividades para atingir os objetivos previstos para cada nível de ensino.

Os entrevistados indicam que o material apostilado funciona como um guia ou norte para suas práticas, evidenciando as dificuldades enfrentadas no que diz respeito à implementação de um currículo específico para a EF na EI. Essa percepção está alinhada com a análise de Gomes (2020), que aponta como os professores da EI frequentemente se sentem desorientados em relação ao currículo, o que os leva a

dependem de materiais estruturados como referência principal para suas atividades pedagógicas.

Kunz (1991) acrescenta que o uso de materiais pré-estruturados pode levar a um empobrecimento das práticas pedagógicas, pois frequentemente priorizam apenas a reprodução de movimentos e atividades, deixando em segundo plano os aspectos críticos e reflexivos da EF. Assim, a prevalência do uso de materiais apostilados mostra-se não apenas como uma dificuldade individual dos professores, mas também um desafio estrutural relacionado à formação docente e à ausência de políticas curriculares mais claras e consistentes principalmente em relação à EI.

A ausência de preparo adequado na formação inicial e continuada dos docentes constitui um fator determinante para as dificuldades enfrentadas no planejamento de conteúdos que integrem a cultura corporal de movimento de forma contextualizada no EI (Costa, 2024). Nesse cenário, embora os materiais apostilados possam ser recursos valiosos, sua eficácia está diretamente relacionada à capacidade de serem utilizados de acordo com o contexto sociocultural dos alunos, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e alinhadas às suas realidades.

Outros participantes se manifestaram sobre a importância do conteúdo do PR:

[...] Ela sempre procura trabalhar no mesmo... na mesma linha de raciocínio que eu, mas a gente não tem influência no conteúdo uma da outra...(P1-1).

[...] Eu acredito que como eles já tem uma apostila que eles seguem e às vezes eles até mudam né, essa apostila para poder continuar o trabalho do P1. Então eu acho que tá tudo dentro, tá dentro do que é necessário para uma criança se desenvolver e ter uma escola de qualidade...(P1-2).

[...] Muito bom que complementa o que o professor alfabetizador tá dando em sala de aula...(PR-3).

Observa-se que o participante P1-1 mencionou a existência de uma convergência no raciocínio entre os profissionais, sugerindo certa articulação no trabalho conjunto. No entanto, não foi feita referência à interdisciplinaridade como integrante dessa colaboração.

De acordo com Darido (2004), a interdisciplinaridade na EF, especialmente na EI, é essencial para integrar os conhecimentos específicos dessa área com os saberes pedagógicos, promovendo uma abordagem mais contextualizada do desenvolvimento

infantil. Nesse sentido, Ayoub (2001) destaca que a cooperação entre professores de diferentes áreas é fundamental para superar a fragmentação curricular e construir práticas pedagógicas significativas. A ausência dessa integração nos relatos evidencia um desafio recorrente na articulação entre os PRs e os pedagogos.

Dois participantes (P1-2 e PR-3) destacaram a preferência dada à alfabetização na EI, descrevendo o papel do PR como um recurso complementar, sem o desenvolvimento de uma identidade própria. Essa perspectiva revela uma abordagem limitada da EF, frequentemente interpretada como escada para outras áreas, especialmente a alfabetização. Segundo Kunz (1991), essa visão reduz o potencial educativo da EF, deixando para trás sua capacidade de promover experiências críticas e significativas para os alunos.

Além disso, conforme apontado por Hernandez-Garcia (2023), os professores generalistas (ou polivalentes, como são referidos no estudo) ainda adotam uma visão funcionalista, na qual a EF é percebida como uma ferramenta para contribuir com o ensino e a aprendizagem de outras disciplinas, evidenciando uma compreensão superficial da real importância desse componente curricular no desenvolvimento integral dos educandos. Essa visão não apenas reforça a inferioridade instaurada da EF, mas também limita seu potencial como espaço de formação social, motora e cultural.

Saviani (1999) relata que a marginalização de componentes curriculares que não se transparecem aos resultados de aprendizagem tradicionais reflete uma lógica tecnicista que desconsidera a formação integral do aluno. Por sua vez, Freire (1996) deixa clara a importância de compreender todas as práticas educacionais como espaços de diálogo e construção de conhecimento, desafiando a ideia de que uma disciplina possa ser reduzida a uma função instrumental.

O relato dos participantes e a análise teórica evidenciam não apenas um problema de percepção, mas também práticas pedagógicas que desvalorizam o papel da EF. Para superar essa perspectiva, é necessário um esforço conjunto para reavaliar o currículo e ampliar a compreensão da EF como um componente essencial na formação integral das crianças, destacando sua relevância para além de uma função de apoio.

A ênfase tão percebida na alfabetização na EI tem contribuído para a desvalorização de outras áreas do conhecimento, como a EF, frequentemente percebida como uma atividade secundária e complementar no currículo escolar. Sarmiento e Pinto (1997) destacam que a infância deve ser valorizada como uma etapa única, marcada por múltiplas experiências e aprendizagens, onde todas as dimensões do desenvolvimento — física, emocional, social e cognitiva — precisam ser igualmente atendidas.

Essa desvalorização da EF também está relacionada a uma visão tradicional escolar que privilegia o desempenho acadêmico em áreas consideradas "nobres", como leitura e escrita, em detrimento de outras práticas. De acordo com Souza e Marchi (2017), a EF é muitas vezes tratada como um suporte ou complemento para o trabalho pedagógico voltado à alfabetização, o que compromete sua identidade enquanto componente curricular indispensável. Além disso, a ausência de integração entre os diferentes campos do conhecimento na EI se mostra como um problema no planejamento pedagógico, que ainda precisa reconhecer a importância de se trabalhar em conjunto.

Para que essa realidade seja transformada, é necessário reavaliar as políticas e práticas educacionais, ampliando a compreensão do papel da EF na EI.

Nesse contexto, a situação pode ser analisada de acordo com a Teoria de Bronfenbrenner (1996), que explora como as relações nos diferentes sistemas ecológicos influenciam os comportamentos e as percepções dos indivíduos. No âmbito escolar, essas interações de poder e hierarquia são bases para a visão sobre o papel das disciplinas, como a EF, dentro do currículo. Conforme a teoria, os sistemas micro e meso, que abrangem as interações diretas entre professores, gestores e demais atores escolares, tendem a naturalizar essas hierarquias, dificultando alterações na perspectiva curricular. Essa naturalização reforça a percepção da EF como um componente secundário, fazendo com que esta estrutura de poder se fortaleça favorecendo áreas cognitivas e desvalorizando práticas corporais. Para superar essa realidade, é fundamental que políticas educacionais e práticas pedagógicas sejam elaboradas, promovendo a valorização de todos os componentes curriculares.

No que se refere à realização profissional no cargo que ocupam, todos os participantes que atuam como P1 expressaram satisfação e felicidade com suas funções de trabalho. Por outro lado, entre os PRs, além de relatarem sua realização profissional, foram questionados sobre os pontos positivos que diferenciam seu trabalho em relação ao desempenhado por um Professor de EF. Também foi levantada a questão de existirem diferenças entre o trabalho de um PR e o de um Professor de EF na EI, buscando compreender como esses profissionais percebem suas funções e responsabilidades específicas no contexto escolar:

[...] **Realizada não**, pois ainda temos muito a melhorar[...] (PR-1, grifo nosso).

[...] Sim. Ponto positivo é o ponto de contato, assim... com essa primeira infância né, de... da primeira vivência da criança na escola né, fica muito marcada para as crianças né e todo o processo de aprendizagem que a gente faz com elas auxilia muito né no desenvolvimento e na continuação do estudo né da criança durante os anos letivos aí de educação[...] (PR-2).

[...] Sim. Eu acredito que... o que é melhor é... uma das opções é o horário e outra que é atuar com crianças que é a base né... organizado[...] (PR-3).

[...] Sim me sinto. Da parte de ficar específico com a criança com uma sala, só é você, de ponto positivo né. Eu gosto porque eu vou me dedicar somente a uma turma, consegui desempenhar o que eu aprendo né, o que eu sei com uma turma só e me dedicar para eles né, não fico dividida em várias turmas e um pouco perdida com essa rotina do P2[...] (PR-4).

Observa-se que apenas um participante (PR-1) relatou não se sentir realizado em sua função. Esse participante, conforme indicado no Quadro 6, possui graduação em Pedagogia e atua como PR. No entanto, optou por não relatar os motivos que justificam sua insatisfação.

Por outro lado, os demais participantes que ocupam o cargo de PR demonstraram satisfação com suas funções, destacando aspectos positivos, como a especificidade de trabalhar diretamente com a EI. Porém, nenhum participante mencionou diferenças entre os cargos em termos de valorização profissional, indicando que essa questão ainda não é percebida pelos participantes da pesquisa. Essa ausência de percepção reflete um aspecto relevante para análise, especialmente no contexto da construção da identidade e do reconhecimento profissional na área. O que só se concretiza a partir do retorno a uma formação continuada que priorize discutir os papéis de cada

área na atuação com a criança no contexto escolar (Hernandes-Garcia, 2023; Borre; Reverdito, 2020).

Quando os participantes foram questionados novamente, com maior ênfase, sobre a existência de diferenças entre o papel de um PR e um Professor de EF que atuem na EI, a maioria falou sobre as distinções observadas entre os alunos da EI e do Ensino Fundamental:

[...]Acredito que existe diferença só do profissional de Educação Física com o Pedagogo [...] (PR-1).

[...]Eu acredito que tem a diferença, assim né, professor de Educação Física abrange é... um pouco mais de conteúdo com a criança maior né, e da Educação Infantil abrange coisas mais específicas do desenvolvimento da criança né. E seria muito importante que até então, aqui na prefeitura tem, mas deveria ser específico **nos concursos que os Professores Recreacionistas deveriam exclusivamente serem formados em Educação Física**, porque tem muito trabalho dessa parte do corpo né, de desenvolvimento corporal que infelizmente alguns dos Professores são Recreacionistas que também são formados em pedagogia acabam tendo que vivenciar muito na prática após assumir o cargo né, porque eles têm, conseguem o direito durante o concurso de quem tem pedagogia também poder prestar e recreação[...] (PR-2, grifo nosso).

[...] Não sei **acho que não, porque por exemplo lá em Uchôa depois que eu saí, que eu já tava aqui eles incluíram na grade do infantil a Arte e a Recreação. Então as crianças de período parcial, escola parcial, então eles tinha aula de arte e a recreação é o Professor de Educação Física que dá essa aula**[...] (P1-1, grifo nosso).

[...]Eu acho que o Recreacionista ele é especificamente para a Educação Infantil que seria a parte mais de Recreação mesmo, a Educação Física eu acho que seria mais para o Ensino Fundamental, mais atenção, para os maiores é outro tratamento[...] (P1-2).

[...] **Eu acredito que não**[...] (PR-3, grifo nosso).

[...] Porque o professor de Educação Física ele só vai trabalhar a parte de esporte só, agora o Recreacionista ele vai trabalhar o esporte junto com alfabetização totalmente diferente[...] (P1-3).

[...] Eu acho que sim, porque eu acho que o Professor Recreacionista ele tem uma postura, é mais adequada para lidar com criança pequena né. Ele tem que ter uma mobilidade no desenvolvimento das atividades, tá sempre presente, demonstrar carinho, companheirismo e o Professor de Educação Física ele já tem uma postura mais voltada com fundamental com crianças maiores[...] (P1-4).

[...] A diferença é que os outros municípios o Professor vai ficar dividido em todas as salas né, o conteúdo e os aprendizados acaba ficando mais generalizado eu acho e o Professor Recreacionista ele consegue ter um

serviço mais individualizado com os alunos né, porque ele tem só aquela quantidade de aluno para se preocupar, então consegue lembrar melhor do que um aluno ou outro consegue fazer e precisa de mais atenção[...] (PR-4).

Os participantes PR-1 e PR-3 demonstram que apesar da nomenclatura o PR e o Professor de EF executam o mesmo trabalho, assim como o participante P1-1 ao fazer uma relação com o município no qual trabalhou.

O participante PR-2 comenta a necessidade de o PR ter formação em EF para realizar seu trabalho e fala sobre o direito dado ao Professor P1, de formação exclusiva em Pedagogia, ministrar aulas de Recreação.

Ao relacionar o cargo/função com suas respectivas remunerações, é possível estabelecer uma comparação a partir dos dados do último Processo Seletivo (Processo Seletivo nº 1/2024), destinado à contratação de profissionais para atuação no ano letivo de 2025.

Figura 8: Valor da hora/aula entre diferentes funções docentes:

Código	Denominação da Função	Escolaridade / Requisitos / Jornada de Trabalho	Valor Hora/aula
101	Professor Berçarista	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com estudos na área de Educação Infantil.	23,33
102	Professor I	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia.	23,33
103	Professor Recreacionista	Habilitação em nível médio para a docência na Educação Infantil e/ou Licenciatura Plena em Pedagogia, com estudos na área de Educação Infantil ou Licenciatura Plena em Educação Física, com estudos na área de Educação Infantil. Registro no CONFEF/CREF (para os graduados em Educação Física).	23,33
104	Professor II: 01- Arte 02- Ciências 03- Educação Física 04- Geografia 05- História 06- Inglês 07- Língua Portuguesa 08- Matemática	Licenciatura Plena, com habilitação específica na área em que deva atuar ou formação superior em área correspondente e complementação nos termos da legislação vigente. Para as aulas de Informática, o docente deve ter Licenciatura Plena em Matemática ou Ciências e curso de Informática (oferecido em escolas de Informática) com carga horária mínima de 72 horas. Registro no CONFEF/CREF (para os graduados em Educação Física).	29,12

Fonte: Prefeitura de Catanduva(2024)

https://www.catanduva.sp.gov.br/editais/edital_ps_01-2024_24053859.pdf

Fica nítida a diferença salarial entre um PR e um Professor de EF, conforme demonstrado na figura acima do Processo Seletivo nº 1/2024. O PR recebe R\$ 23,33 por hora/aula, mesma remuneração atribuída aos PBs e Professores I, cuja formação mínima exigida é o nível médio com habilitação para docência na EI ou Licenciatura Plena em Pedagogia. Já o Professor de EF, classificado como Professor II, possui um valor hora/aula de R\$ 29,12, uma diferença significativa que pode ser justificada pelas exigências de formação específica na área e pela necessidade de registro no CONFEF/CREF.

Essa distinção salarial evidencia uma valorização maior dos profissionais que possuem formação específica em EF e que atuam no Ensino Fundamental. No entanto, a sobreposição de funções entre PRs e Professores de EF na EI levanta questionamentos sobre a equiparação salarial e a adequação dos critérios de contratação. Considerando que o PR também desempenha atividades relacionadas ao desenvolvimento motor e a cultura corporal das crianças, a diferença salarial pode refletir não apenas a qualificação acadêmica, mas também a segmentação e regulamentação da profissão dentro do município. Esta relativização não foi mencionada por nenhum participante.

No entanto, ao analisar a inclusão de pedagogos no cargo de PR, observa-se um cenário de tensionamento em relação às exigências e critérios de habilitação docente. No município em questão, conforme ilustrado na Figura 5, é exigido o registro no Conselho Regional de Educação Física (CREF-SP) exclusivamente para docentes com formação em Licenciatura em EF. Porém, o cargo também pode ser ocupado por profissionais habilitados em Pedagogia, o que levanta questionamentos sobre a coerência dessa exigência. Se a documentação que regulamenta o exercício profissional, como o registro no CREF-SP, é considerada indispensável para a atuação de especialistas em EF, a inclusão de outra formação para o mesmo cargo representa uma incoerência que precisa de justificativa clara.

Sayão (1999) argumenta que, mesmo em currículos menos disciplinarizados, como os da EI, a introdução da EF tem gerado disputas por espaço de atuação e

status profissional entre professores especializados e professores unidocentes. Essa disputa é ampliada pela falta de diretrizes claras sobre a regulamentação do cargo, criando um ambiente de ambiguidade que impacta tanto a identidade profissional quanto a percepção de valorização entre os docentes.

Além disso, Neira e Nunes (2009) destacam a importância da formação específica em Licenciatura em EF para atender às demandas técnicas e pedagógicas da área, o que justifica a exigência de regulamentação por parte do CREF-SP. Porém, a aceitação de profissionais com formação em Pedagogia para ocupar o mesmo cargo, sem as mesmas exigências, pode ser interpretada como uma desvalorização do profissional especializado, ao mesmo tempo em que inferioriza a necessidade de qualificação técnica na EF. Ayoub (2001) reforça que essa hierarquização implícita entre formações e disciplinas aumenta conflitos no ambiente escolar, evidenciando a necessidade de políticas que sejam mais iguais.

A incongruência entre a exigência de documentação para especialistas e a absorção de profissionais de outra formação ressalta a urgência de uma revisão nos critérios de regulamentação e contratação. Se o registro profissional é indispensável para as funções, torna-se necessário questionar por que o mesmo critério não é aplicado uniformemente.

O restante dos participantes apenas diferencia o trabalho da EF entre as etapas, não comparando as nomenclaturas dos Professores. Além disso, prevalece a visão esportivista da EF e que, portanto, não deveria estar na EI. Concordamos com González (2020) que o profissional de EF necessita adequar os conteúdos à realidade de cada nível escolar e, portanto, a visão de cultura corporal deve prevalecer sobre a visão desportivista que ainda prevalece na área.

Para não deixar passar este importante assunto os participantes foram perguntados especificamente sobre a nomenclatura do cargo PR criado no município e assim declararam:

[...] Enxergo como **uma conquista** para nós, pois até pouco tempo éramos vistos somente como recreadores, que estávamos em sala somente para brincar, e sim, nós brincamos, mas temos intencionalidades no brincar, pois isso é fundamental para o desenvolvimento e aprendizado das crianças[...] (PR-1, grifo nosso).

[...] Eu acho que ela, essa nomenclatura que... que se fez necessário, que antigamente não tinha né, para **valorizar a classe** e o trabalho que a gente faz aqui, que é muito importante né... trabalhando nos aspectos do corpo né, trabalhando sobre folclore, diversas outras coisas que o professor P1 não consegue trabalhar devido ao volume de coisas que ele tem para fazer também. E isso se torna **um complemento** nesse trabalho da criança na Educação Infantil[...] (PR-2, grifo nosso).

[...] Ó quando eu trabalhei no infantil no meu Município eu fazia o período da tarde que seria a recreação, então eu associei assim. Para mim ficou tranquilo porque eu fazia a parte lúdica, a parte da recreação Só que lá é professor, é um mesmo igual. Então para mim é tranquilo é normal entendeu, eu consigo enxergar o trabalho delas porque eu fiz o trabalho delas quando eu trabalhava no município[...] (P1-1).

[...] Eu acho que seria só Recreacionista, porque na verdade ele é um Professor sim, mas ele deveria ficar mais no nome, na função dele, que é a parte de Recreação, parte de Educação Física, de movimentos e eu acho que... eu acho que seria só Recreacionista e eu acho que Professor ou é P1 ou é P2 né, por isso acho que essa nomenclatura não encaixou bem, mas respeito[...] (P1-2).

[...] Ter reconhecimento[...] (P1-3).

[...] Então eu acho **normal** essa nomenclatura porque aqui no nosso município sempre foi né, muitos anos dessa forma. Um período como a escola infantil é integral, um período fica com a P1 e outro com o Recreacionista então **eu não vejo problema** na nomenclatura na verdade eles trabalham de uma maneira diferente, mas com o mesmo objetivo nosso. [...] (P1-4, grifo nosso).

[...] Diferente. As pessoas não conhecem, eu tenho que explicar porque associam muitas vezes com os Recreadores de festa, mas não é isso aí. Ah então é o Professor de Educação Física... falei isso só. [...] (PR-4).

Vários participantes expressaram satisfação com a recente alteração na nomenclatura de seus cargos, de "Recreacionista" para "Professor Recreacionista". Essa mudança foi oficializada pela Lei Complementar nº 1.023, de 10 de dezembro de 2021, que modificou a Lei Complementar nº 185, de 28 de dezembro de 2001, redefinindo as nomenclaturas dos cargos no magistério municipal de Catanduva-SP (Catanduva, 2021).

Essa mudança não foi realizada de forma a equiparar o cargo de PR ao de um professor especialista, como um Professor de EF, mas sim como uma adaptação a função como "professor" e não apenas como "recreacionista". Essa distinção deixa

claro uma incongruência na valorização do cargo, pois a mudança deveria ter sido acompanhada, de acordo com estudos na área, pela exigência exclusiva de formação especializada, bem como pela nomenclatura apropriada e pela remuneração compatível com a de um professor especialista em EF. No entanto, os próprios professores não percebem esse problema, deixando de visualizar a mudança como uma oportunidade para reivindicar o reconhecimento pleno de sua qualificação e de suas funções no contexto educacional.

O participante PR-2, ao expressar satisfação com a recente mudança na nomenclatura do cargo, relata que a alteração reflete uma valorização da classe. No entanto, ao descrever o papel do PR, destaca que sua função é um complemento do trabalho realizado pelo Professor P1, indicando que suas atividades diárias necessitam de independência e objetivos pedagógicos do colega, sendo reduzidas a um suporte ao processo de alfabetização. Por outro lado, o participante P1-2 discorda da alteração da nomenclatura, argumentando que o PR não se enquadra nem como P1 nem como especialista, o que revela uma clara depreciação do profissional, colocando-o em uma posição de menor reconhecimento no contexto escolar. Essa desvalorização é ainda mais evidente na declaração do participante PR-4, que relata ter de esclarecer frequentemente que sua função não é a de um recreador de festas, mostrando a confusão e a falta de compreensão sobre o papel desse profissional.

De acordo com Gohn (2006), a desvalorização de determinados papéis no ambiente educacional, principalmente aqueles desempenhados por profissionais que não são formalmente reconhecidos como "especialistas", mostra-se uma hierarquização no sistema educacional, que privilegia áreas consideradas "nobres", como a alfabetização. No caso do PR, sua função é frequentemente associada a atividades lúdicas e desprovidas de intencionalidade pedagógica, reforçando uma visão limitada do papel desse profissional.

Ghiraldelli (2005) destaca que a identidade docente é construída a partir de critérios como formação, reconhecimento social e clareza das atribuições profissionais. A falta de definição clara sobre o que constitui o papel do PR contribui para a percepção de que ele é apenas um auxiliar do Professor P1, e não um educador com objetivos pedagógicos específicos e autonomia em sua prática.

Em relação à EI, a figura do PR ainda precisa de reconhecimento pleno. Ele é frequentemente visto como um recreador, limitado às atividades de entretenimento, sem o devido valor por suas contribuições ao desenvolvimento integral das crianças. Somente assim será possível superar a visão reducionista e fortalecer a identidade profissional do PR no cenário educacional.

Em relação ao motivo pelo qual essa nomenclatura foi criada no município, a maioria relata desconhecimento:

[...] **Não sei** [...] (PR-1, grifo nosso).

[...] **Exatamente eu não sei**, mas pelo que eu me lembro quando foi noticiado, porque até então não tinha né, nem do cargo de Professor Recreacionista como de Professor Berçarista era só Recreacionista e tinha o P1. E foi criado isso porque a gente não deixa de ser professor também né, a gente tem as nossas obrigações, o conteúdo que a gente tem que passar em conjunto com o próprio P1, mas a gente também tem as especificidades do nosso trabalho que é muito importante né, principalmente que a gente é sempre lembrado nas épocas de final de ano festas juninas comemorativas né, que geralmente esse trabalho acaba ficando sempre mais para o Professor Recreacionista que também tem muito a ver com a função do que a gente estuda na faculdade né, que acaba trabalhando muito sobre isso e na Faculdade de Educação Física a gente tem disciplina de danças né. E essas disciplina também acaba trabalhando todos esses aspectos culturais aí que é trabalhado nas festas culturais e muitos desses Professores Recreacionistas que não têm essa graduação acabam tendo que pegar meio que no tranco ou se algum tem alguma facilidade para isso às vezes fica mais fácil, mas geralmente eu percebo que eles sentem um pouco mais de dificuldade, eles vão ganhando bagagem com o tempo e isso facilita né, mas é mais por isso mesmo né[...] (PR-2, grifo nosso).

[...] **Não** [...] (P1-1, grifo nosso).

[...] **Não sei** [...] (P1-2, grifo nosso).

[...] **Não vou saber**[...] (PR-3, grifo nosso).

[...] **Não** [...] (P1-3, grifo nosso).

[...] **Não tenho certeza**, mas eu acredito que seja para poder diferenciar né. A questão do P1 fica mais com a parte pedagógica e a recreação nesse desenvolvimento de atividades motora, coordenação, brincadeiras de maneira mais diversificada [...] (P1-4, grifo nosso)

[...] **Não sei** [...] (PR-4, grifo nosso).

O participante PR-2, ao responder sobre a mudança na nomenclatura do cargo, limita-se a mencioná-la, conforme destacado em perguntas anteriores, sem apresentar reflexões sobre a origem ou as razões que motivaram a criação dessa nomenclatura. Essa ausência de comentários sobre a criação do cargo, deixa claro não apenas a necessidade de conhecimento por parte deste participante, mas também um desconhecimento generalizado entre os profissionais entrevistados sobre a particularidade desse cargo, cuja existência ocorre somente no município em questão.

Essa situação deixa claro um não conhecimento em relação às questões políticas e estruturais que envolvem a categoria do PR, o que pode ser entendido como resultado de uma desunião entre os profissionais e os debates sobre a valorização e regulamentação de suas funções. Conforme apontado por Freire (1996), o educador deve ser um sujeito consciente e engajado, capaz de compreender as dimensões políticas de seu trabalho e de lutar pela transformação das condições que afetam sua prática pedagógica. No caso do PR, a falta de clareza sobre a origem e os objetivos do cargo demonstra certa ignorância no entendimento da dimensão política e histórica que envolve sua atuação.

Saviani (2008) argumenta que a alienação dos trabalhadores da educação em relação às políticas em relação a sua prática profissional não apenas enfraquece a luta por melhores condições, mas também fortalece sistemas e condições que desvalorizam o papel desses educadores. Essa falta de visão crítica, segundo Libâneo (2008), reforça dinâmicas de subordinação no campo educacional, onde profissionais menos valorizados não participam de decisões importantes no ambiente educacional.

Portanto, o desconhecimento sobre a criação e a regulamentação do cargo de PR não apenas limita o entendimento sobre a função, mas também enfraquece as possibilidades de organização e luta coletiva pela valorização da categoria. Para superar isso, é fundamental que sejam promovidas iniciativas de formação política e profissional que capacitem esses educadores a compreenderem e participarem de situações que determinam suas condições de trabalho e reconhecimento. Dessa forma, será possível consolidar uma identidade profissional juntamente com os desafios do campo educacional.

Depois de várias declarações sobre a atuação de pedagogos como PRs, os participantes foram indagados se este profissional está preparado para atuar neste componente:

[...] O que estudamos em nossa graduação de **Pedagogia não é o suficiente** para se trabalhar como Professor Recreacionista, é um cargo muito amplo e que ainda não tem suas definições completamente definidas. [...] (PR-1, grifo nosso).

[...] **Eu acho que não**, ele acaba se preparando durante o processo na vivência né, diária do dia a dia né, e muito contando com a ajuda dos Professores Recreacionistas que são formados em Educação Física. Se às vezes tem na escola né e a gente acaba auxiliando muito né, nada contra, mas tipo, cada um na sua área né, eles acabam tendo uma vantagem também entre aspas né, por poder escolher duas coisas para poder prestar no concurso né, e a gente só pode prestar um né, então tem que ser mais ou menos assim cada um na sua, é lógico que ele tem a especificidade deles né, mas o nosso conteúdo é muito importante tanto que até então a gente não era considerado no município como professor e foi criado o cargo de Professor Recreacionista para gente, **então isso mostra o quanto é importante o nosso trabalho dentro da educação infantil do município**[...](PR-2, grifo nosso).

[...] **Não igual o professor de Educação Física. A** gente não consegue fazer, por exemplo se eu tiver que ir lá e fazer eu vou lá eu vou fazer, mas não com as mesmas intencionalidade que o professor de Educação Física que tem um conhecimento muito maior[...] (P1-1, grifo nosso)

[...] **Eu acredito que sim**, mas precisa ser melhor. Essas atividades lúdicas na prática seria um trabalho então o professor aprender a trabalhar mais ludicidade querendo entender[...] (PR-3, grifo nosso)

[...] Não. [...] (P1-3)

[...] **Eu acredito que sim. Eu** acredito porque ele vai adaptar né as suas atividades mais baseadas na parte da recreação e como Catanduva da esse suporte né, traz as atividades, os temas que eles têm que desenvolver então isso acho que facilita. [...] (P1-4, grifo nosso)

[...] Depende a situação que é preciso nas aulas. Se for uma aula que envolva mais movimento, mais exercícios, que é mais motor ele sentem um pouco de dificuldade, que o professor da Educação Física não vai ter. Nas aulas do Pré 2 que é a minha turma desse ano, no começo são o corpo e as funções dele, os órgãos e tudo mais, então aí eu percebo que eles têm um pouquinho mais de dificuldade para explicar sobre essas funções dos órgãos que nós professores formados em Educação Física não têm por ter tido a matéria de fisiologia, de anatomia, então acaba tendo uma facilidade para explicar esse conteúdo. **Não que o pedagogo não consiga, mas eles não teve essa vivência para aprofundar** PR-4, grifo nosso).

A análise das respostas deixa transparecer que dois participantes com formação exclusivamente em Pedagogia (PR-3 e P1-4), como pode ser visto na Tabela 6,

acreditam que sua graduação é suficiente. No entanto, a maioria dos entrevistados não concorda com essa opinião, apontando limitações na formação pedagógica para atender ao trabalho específico do cargo. Um dos participantes, em particular, (PR-4) inicia sua resposta com dúvidas e conclui relatando as dificuldades enfrentadas por pedagogos ao atuarem na área de Recreação, o que se mostra como uma percepção de insuficiência na formação inicial.

De acordo com Ferraz e Macedo (2001), a maioria dos professores considera que a EF deve ser ministrada por especialistas na área, devido à especificidade dos conhecimentos envolvidos. Essa visão é reforçada por Quaranta, Franco e Betti (2016), que destacam que os conteúdos de EF desenvolvidos nos cursos de Pedagogia são, em grande parte, baseados na psicomotricidade. Essa abordagem, embora importante, diminui o entendimento dos futuros professores reforçando somente à dimensão motora, diminuindo vários quesitos importantes que a EF oferece, como a promoção de conhecimentos sobre movimento, cultura corporal e desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, Gatti (2010) aponta que os cursos de Pedagogia, de maneira geral, apresentam problemas significativos na formação dos professores para atuar em áreas específicas da Educação Básica, como a EF. Os conteúdos das disciplinas a serem ensinadas na escola básica são tratados de maneira superficial, sem um aprofundamento sobre as práticas docentes. Essa formação, frequentemente centrada em teorias psicológicas, fornece uma bagagem para o trabalho do professor, mas não é suficiente para a execução de suas atividades de ensino, especialmente em áreas que necessitam de habilidades técnicas específicas, como a EF.

Observa-se então um problema na formação inicial dos pedagogos, que impacta na qualidade da atuação desses profissionais em cargos como o de PR. Enquanto a formação em Licenciatura em EF oferece uma abordagem abrangente e específica para trabalhar com cultura corporal, movimento e desenvolvimento infantil, os cursos de Pedagogia precisam de um aprofundamento semelhante nessa área. Portanto, fica evidente que a atuação de pedagogos ministrando EF apresenta limitações que precisam ser enfrentadas, seja por meio de melhora nos currículos dos cursos de

formação ou por uma revisão dos requisitos para o exercício do trabalho desempenhado por PRs.

Essa discussão reforça a importância de garantir que a EF seja trabalhada por profissionais qualificados, capazes de compreender e explorar suas várias possibilidades pedagógicas, contribuindo de forma integral para o desenvolvimento das crianças na EI.

O direito de incluir o professor com formação em Magistério como proponente ao cargo de Recreacionista Educador Municipal (REM) foi assegurado desde sua criação, regulamentada pela Lei nº 2.994, de 03 de janeiro de 1994 (Catanduva, 1994). Considerando também a Habilitação em nível superior nas áreas de EF, Educação Artística ou áreas correlatas, ou seja, o cargo foi criado pensando nesta inclusão e não foi inserido posteriormente.

A validação destes profissionais da área do Magistério no exercício do cargo de Recreacionista reflete uma tentativa de regulamentar funções específicas no âmbito da EI e do Ensino Fundamental, alinhando-se às demandas educacionais da época e possíveis currais eleitorais. Nesse contexto, vale destacar que, quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi criada em 1996, dois anos após a criação do cargo, a EF não era considerada um componente curricular obrigatório na EI, sendo essa obrigatoriedade concretizada posteriormente por meio de uma emenda à LDB, introduzida apenas em 2003, por meio da Lei nº 10.793 (Brasil, 2003), que institui a EF como componente curricular obrigatório em todas as etapas da Educação Básica, garantindo sua presença na grade escolar regular.

Atualmente a distribuição desses profissionais por formação específica não está detalhada nos dados públicos acessíveis.

No município, as aulas de Recreação, em sua maioria, são realizadas no período vespertino. Considerando essa organização, os participantes foram questionados sobre a necessidade das aulas conduzidas pelo Professor P1 serem realizadas em um período específico, buscando compreender como a divisão de período das atividades pode influenciar o processo pedagógico:

[...] Durante esse período de 5 anos trabalhando com Recreação no período da tarde, acredito que a recreação no período da manhã seja mais benéfica para as crianças. Seria mais benéfico tanto para a Recreação quanto para as aulas de P1, inclusive tem estudos que falam sobre a importância do brincar para depois fazerem as atividades de forma mais efetivas. [...] (PR-1)

[...] Olha foi falado nos últimos anos que para focar seria melhor de manhã (aulas com Professor P1), que **facilitava no processo de aprendizagem, isso eu até concordo né, mas é acho que varia muito né, de classe para classe. Depende também da estrutura física das escolas** né, porque o nosso processo de trabalho do Professor Recreacionista exige muitas atividades extra classe né, e às vezes a escola não tem um espaço físico digamos assim, adequado, com bastante espaço, sombra né, para a gente fazer as atividades Isso acaba meio que se tornando inviável em certos aspectos, porque no período da tarde geralmente pelo fato da gente tá trabalhando no interior é sempre mais quente né, aí a gente não tem condições de fazer tantas atividades externas por não ter tanta área específica com sombra ou o local adequado que não sofra com excesso de calor devido ao sol que faz na região né.[...](PR-2, grifo nosso)

[...] Com a P1 têm que ser de manhã porque a tarde eles já estão muito cansados[...] (P1-1)

[...] Sim . O P1, a criança, as crianças que frequentam as escolas, **o P1 teria que sempre trabalhar de manhã** porque a criança chega com a cabecinha descansada da noite. Ele vem sem nenhum problema, assim de comportamento, então **flui melhor, a criança aprende melhor** no período da manhã do que **a tarde quando eles já estão cansados, já estão desmotivados** pelo período intenso que eles ficam na escola, então o período da manhã seria o essencial para as crianças para aprendizagem das crianças. [...] (P1-2, grifo nosso)

[...] **Seria melhor e a recreação à tarde** porque na parte da recreação as atividades vai exigir que vão lá no chão, correr e aí já tá no período para eles ir embora para casa, se isso acontecer de manhã aí a hora que o professor tem uma entrada vai pegar eles tudo já cansado[...] (PR-3, grifo nosso).

[...] Porque quando a criança chega na escola ela chega descansada, então para **ela ficar sentadinha na cadeirinha fazendo as atividades é melhor do que na parte da tarde**. Ela já ficou a manhã inteira, ela vai estar mais cansada, então ela precisa do Professor Recreacionista porque vai levar ela para fora, explorar outros ambientes, vai trabalhar essa parte lúdica na parte de fora da escola, então é melhor **de manhã o P1 e à tarde o Recreacionista**. [...] (P1-3, grifo nosso)

[...] **Não tem um período específico. Eu acho apenas que deve observar a questão de espaço** para Recreação. Então se você coloca todas as salas no mesmo período, no outro todos os Recreacionista vão ter que usar o mesmo espaço e eu acho que isso dificulta. Então deveria no meu modo de ver uma parte de P1 de manhã e parte de recreação também para que o espaço seja adequado para todos[...] (P1-4, grifo nosso)

[...] **Eu penso que não**, mas dentro da rotina da nossa escola **favorece o período da manhã** para algumas etapas, **principalmente as de**

pré-alfabetização porque o período em sala é maior e ajuda não interromper o raciocínio das crianças e aqueles que tem um pouquinho mais dificuldade em acompanhar o conteúdo **mas ao meu ver tanto faz o período** [...] (PR-4, grifo nosso).

As respostas dos participantes apresentaram opiniões divergentes sobre a necessidade de um período específico para que o Professor P1 ministre suas aulas. Atualmente, a divisão dos horários é determinada pela gestão de cada escola, com autonomia dos diretores. No entanto, observa-se que a Secretaria Municipal de Educação, ainda que de maneira informal e sem uma resolução específica, prioriza de forma velada as atividades relacionadas à alfabetização, refletindo uma visão adultocêntrica que valoriza o preparo para o Ensino Fundamental em detrimento de práticas mais lúdicas.

Essa abordagem prioriza a alfabetização como principal objetivo da EI, desconsiderando a especificidade dessa etapa, caracterizada pela valorização da ludicidade, das brincadeiras e do movimento, aspectos que são fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças e que estão alinhados às práticas realizadas nas aulas de Recreação. Marcelino (2013) critica essa visão, ressaltando que o conceito de "primeiro o dever, depois o lazer" desvaloriza as atividades lúdicas e recreativas, ao colocá-las em uma posição menos importante e separada do processo de aprendizagem. Esse olhar não apenas reforça uma hierarquia entre as práticas educativas, mas também desconsidera a relevância do brincar como linguagem essencial da infância.

Outro ponto problemático é o espaço apropriado para as aulas de Recreação no período vespertino, o que gera desafios relacionados à infraestrutura escolar. Em muitas escolas, estes espaços para a prática de atividades recreativas, como quadras, pátios e áreas sombreadas, são limitados e não comportam a demanda de todas as turmas no mesmo período. Essa situação é agravada pela necessidade de oferecer condições climáticas adequadas, como sombra ou horários em que o sol não esteja tão intenso. O período da tarde, por exemplo, muitas vezes apresenta um clima com sol mais forte, dificultando a realização de atividades ao ar livre e comprometendo a qualidade da prática pedagógica.

Este empecilho revela uma desconexão entre a organização pedagógica e as condições reais das escolas, o que prejudica as atividades de Recreação e consequentemente o pleno desenvolvimento das crianças. Como ressalta Kishimoto (2010), o brincar não pode ser tratado como um elemento secundário no currículo, pois representa uma dimensão essencial do desenvolvimento infantil. No entanto, para que o brincar seja efetivo, é necessário que as condições materiais e organizacionais das escolas sejam adequadas, garantindo que todos os alunos tenham acesso a espaços privilegiados para as práticas recreativas.

Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais considerem não apenas o equilíbrio entre alfabetização e ludicidade, mas também a adequação das condições físicas das escolas para a realização das atividades. A definição de períodos específicos e a organização do uso dos espaços devem ser pautadas por uma visão pedagógica que respeite a infância e assegure o acesso às práticas educativas de qualidade. Dessa forma, será possível superar os desafios estruturais e oferecer uma experiência formativa mais completa e significativa para as crianças.

Os participantes foram questionados novamente sobre as deliberações da Secretaria Municipal de Educação, especificamente em relação ao suprimento das necessidades pedagógicas dos diferentes cargos de Professores P1 e PRs. Foram indagados se estão se sentindo respaldados pedagogicamente:

[...] **Não.** [...] (PR-1, grifo nosso)

[...] **Não** e precisa melhorar até para os próprios profissionais né, também trabalhando terem qualificações né, cursos né e conversas entre os professores da própria rede né, ter reuniões né, mais do que a gente já tem, que isso é muito importante para a gente ter esse processo no processo de educação infantil. [...] (PR-2, grifo nosso)

[...] **Eu acredito que sim**[...] (P1-1, grifo nosso)

[...] Sinceramente eu acho que fica muito a desejar. A apostila tem atividades que vem para jardim que eles não têm condição de fazer ainda, então você tem que fazer certas adaptações, complementar com outras atividades para suprir aquela que ficou ainda pesada. Então eu acredito que se tivesse um curso preparatório nem precisaria da apostila. Um curso preparatório onde você poderia dar da sua maneira, com a necessidade do seu aluno e adaptando suas atividades sem ter que gastar com apostila...[...](P1-2)

[...] Ah **não sei** explicar com clareza se dão a mesma atenção[...] (PR-3, grifo nosso)

[...] É uma cidade grande né, então eu acho que **sempre tem alguma coisa faltando** né [...] (P1-3, grifo nosso)

[...] A **maioria é**. Existem alguns momentos que não, mas a maioria a gente tem bastante orientação. Eu acho que não há diferença nesse exato momento como eu já falei, a Recreação fornecer uma apostila para o Recreacionista para que eles possam desenvolver também todo o conteúdo e os Professores também tem esse acompanhamento[...] (P1-4, grifo nosso)

[...] **Não porque os Recreacionistas ao meu ver são deixados de lado** na questão da preocupação deles, igual eles têm conteúdo e apostila e o conteúdo do Universitário (Sistema de Ensino) que vem e tudo mais, então os Professores Recreacionistas que tiveram que se virar e montar um grupo e formar sua apostila, os Professores Recreacionistas. Uma época eles queriam que eles mesmo se monitorassem e intervisse nas melhorias. Ultimamente não me sinto valorizada. É questão do cargo, mas eu não sinto que o Professor Recreacionista está sendo valorizado. Eu me sinto culpada e ao mesmo tempo a herói de melhorar a educação da cidade, do país, do que for mas eu digo assim indiferenças de cargos, a importância. O respeito profissional você acha que você como Professora Recreacionista não tem, eh... individualmente eu acho que está crescendo esse respeito, um dia não teve, um dia a gente era meros ajudantes do P1, hoje em dia eles estão enxergando o nosso trabalho, mas é algo que ainda precisa ser construído e que a própria SME (Secretaria Municipal de Educação) desse valor para alguns professores conseguirem também ser valorizados. [...] (PR-4, grifo nosso)

Alguns participantes expressaram percepções sobre desigualdades no suporte pedagógico fornecido pela Secretaria de Educação para os diferentes cargos de professores. O participante PR-4 destacou que, enquanto os Professores P1 utilizam um sistema de ensino contratado com materiais didáticos padronizados, os PRs dependem de conteúdos desenvolvidos pelos próprios profissionais da área, evidenciando uma disparidade nos recursos disponíveis. Outro participante(P1-2) também demonstrou insatisfação em relação ao material apostilado fornecido para os Professores P1, sugerindo que questões relacionadas ao material didático são um ponto crítico de descontentamento.

Além disso, o participante PR-4 ressalta a necessidade de um apoio mais efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SME) para garantir a valorização da função. Isso implica não apenas um reconhecimento simbólico, mas também medidas

concretas, como melhorias salariais, formação continuada e definição clara das atribuições do cargo dentro da estrutura educacional. A valorização profissional não se dá apenas no discurso, mas na forma como as políticas públicas tratam esses profissionais dentro da rede de ensino.

A resposta deixa claro também o problema de identidade profissional. Quando um trabalhador da educação se sente desvalorizado, isso pode impactar sua motivação e, conseqüentemente, a qualidade do ensino e das experiências proporcionadas às crianças. Para reverter essa realidade, é fundamental que haja um esforço coletivo, tanto por parte das instituições educacionais quanto de seus sistemas por meio das instâncias políticas locais, para compreender e reconhecer a importância dos PRs como agentes fundamentais no desenvolvimento infantil e na construção de uma educação integral não somente no discurso.

Apesar dessa insatisfação, os comentários dos participantes não mencionaram a formação continuada. No entanto, foi relatado que as reuniões de HTPC, realizadas em formato remoto e síncrono, frequentemente abordam temas relacionados ao trabalho dos Professores P1, com orientações específicas sobre a utilização do material apostilado adotado para esses profissionais.

Em momentos de formações mais extensas, com duração aproximada de cinco horas, os temas destinados aos Professores P1 demonstram alinhamento com suas atribuições pedagógicas, enquanto os conteúdos destinados aos PRs, em sua maioria, abrangem temas gerais, como educação especial e primeiros socorros, que não estão diretamente relacionados às práticas pedagógicas do componente de Recreação. Raríssimas vezes, segundo os participantes, houve uma formação específica voltada para os PRs, na qual profissionais que atuam na rede compartilharam suas experiências com os colegas.

Essa discrepância no suporte pedagógico oferecido aos PRs pode ser interpretada como reflexo do desprestígio que a EF, e mais especificamente a Recreação, enfrenta tanto nas unidades escolares quanto na Secretaria de Educação. Darido (2004), cita que a desvalorização da EF está ligada a uma visão que reduz suas práticas a um papel complementar.

Atualmente, não há nenhum documento norteador na rede municipal específico para a EF na EI voltado para a prática dos PRs. Essa ausência de diretrizes claras compromete a padronização e a consistência das práticas pedagógicas na área, dificultando tanto a realização de estratégias pedagógicas eficazes quanto a proposição de melhorias ou novas abordagens na utilização do material apostilado atualmente adotado pela rede. Esse problema mostra-se como uma limitação que impacta diretamente a qualidade e a intencionalidade das práticas educativas voltadas ao desenvolvimento integral das crianças.

Além disso, não existe um coordenador ou supervisor específico para a área de EF na EI. Toda a orientação pedagógica destinada aos PR é conduzida por profissionais com formação exclusiva em Pedagogia, direcionados à parte pedagógica geral. Esse vazio reflete a falta de especialização no acompanhamento da prática pedagógica dos PRs, reforçando a desvalorização da área e a falta de reconhecimento da especificidade das atividades relacionadas ao movimento e à cultura corporal no desenvolvimento integral das crianças. Essa estrutura evidencia a necessidade de uma reavaliação das políticas de gestão e formação continuada, de modo a garantir suporte mais adequado e especializado para os profissionais da área.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto por esta pesquisa foi verificar como a EF é vivenciada na EI a partir da legislação vigente no município de Catanduva-SP analisando a visão dos profissionais responsáveis por esta área no contexto escolar. A partir das respostas obtidas, foi possível identificar diferentes percepções e desafios enfrentados pelos profissionais responsáveis pela EF na EI. Os dados revelaram que, embora haja um reconhecimento da importância desse componente curricular para o desenvolvimento integral das crianças, sua implementação ainda apresenta problemas, especialmente no que se refere à valorização dos PRs e à formação específica dos pedagogos para essa área.

Além disso, a pesquisa revelou que muitos participantes demonstraram desconhecimento em relação aos aspectos políticos que envolvem a criação do cargo

de PR. A valorização desse profissional dentro do sistema educacional ainda não é totalmente reconhecida por todos os professores, o que contribui para a manutenção da problemática.

Observou-se também que a falta de reconhecimento, por parte dos pedagogos, sobre a importância do trabalho desenvolvido pelos PRs é uma realidade. Porém nem sempre percebida pelos próprios PRs. Isso mostra a necessidade de maior clareza nas diretrizes e na valorização desses profissionais para que sua atuação seja reconhecida, bem como um trabalho mais integrado no contexto educacional

Esta pesquisa apresenta três principais contribuições para debate dentro da área. A primeira contribuição está na ampliação da compreensão sobre a EI, ao dar luz a diferentes modelos de organização curricular e como estes influenciam a atuação docente e a identidade profissional. A pesquisa destaca que a separação entre professores generalistas e especialistas pode ser tanto um desafio quanto uma oportunidade, dependendo da forma como a integração curricular é planejada e implementada. Além disso, aprofunda o debate sobre a identidade, a valorização e a regulamentação do PR, demonstrando que sua atuação é influenciada por fatores institucionais que vão além da prática pedagógica individual. O estudo também confirma os pressupostos da TBDH ao revelar que a estrutura educacional de cada município reflete suas condições político-administrativas, reforçando que a EI é construída por decisões locais, fatores estruturais e políticas públicas.

A segunda contribuição destaca a importância da EI como uma etapa essencial da Educação Básica, enfatizando que a EF deve ser integrada ao currículo, evitando uma abordagem fragmentada, frequentemente criticada por diversos estudiosos. No município de Catanduva-SP, essa integração foi implementada com sucesso, embora ainda haja desafios na valorização dos profissionais da área. A inclusão da EF nesse contexto contribui para o desenvolvimento integral da criança, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, culturais, psicológicos e corporais. Dessa forma, sua inserção deve assegurar o direito à brincadeira, à ludicidade e à cultura corporal desde a primeira infância, prevenindo abordagens adultocêntricas.

Como terceira contribuição, este estudo evidencia a evolução da teoria educacional ao demonstrar que a formação de professores deve ser entendida como

um processo com variações e mudanças a todo o momento, influenciado por fatores como legislação, condições de trabalho e a estrutura dos cursos de graduação. Percebe-se a necessidade de repensar a integração entre teoria e prática para garantir uma melhor preparação aos docentes que atuarão na EI, sejam pedagogos ou especialistas.

Em relação às contribuições práticas, este estudo resultou na elaboração de um material de formação continuada voltado tanto para pedagogos quanto para PRs, visando ampliar o conhecimento específico sobre a atuação na EF dentro da EI. Essa iniciativa se justifica pela constatação de que os cursos de Pedagogia, de modo geral, não oferecem uma preparação abrangente para esse componente curricular, além do fato de que a inserção da EF na primeira etapa da Educação Básica e sua inclusão na grade dos cursos de formação inicial são relativamente recentes. Da mesma forma, os PRs também enfrentam desafios decorrentes das mudanças nesse componente curricular e da necessidade de assimilação com as novas diretrizes educacionais. Assim, o material desenvolvido busca auxiliar esses problemas, oferecendo um instrumento que qualifique a prática pedagógica e promova uma abordagem mais integrada da EF nessa etapa da educação.

A segunda contribuição prática do estudo é a necessidade de elaborar documentos oficiais que definam com clareza as responsabilidades e os objetivos pedagógicos dos PRs. Esses documentos devem estabelecer suas funções de maneira detalhada. A pesquisa revela que a falta de diretrizes claras sobre o cargo de PR influencia sua identidade profissional, suas práticas pedagógicas e sua valorização dentro do sistema educacional. Dessa forma, a criação de normas específicas e documentos norteadores contribuiriam para a valorização desses profissionais, garantindo maior reconhecimento. O desafio municipal consiste em assegurar que as aulas de EF na EI sejam ministradas exclusivamente por professores especialistas. Para tanto, torna-se imperativo: (1) conscientizar os profissionais da área por meio de formação continuada; e (2) promover a reformulação da legislação local que atualmente permite a atuação de profissionais não especializados no cargo de PR.

Como terceira contribuição prática, o estudo revela a necessidade de reflexão e adaptação dos modelos educacionais adotados na EI, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil e a diversidade de realidades municipais. A pesquisa mostra que diferentes municípios adotam distintas formas de organização, variando entre modelos que enfatizam a alfabetização e aqueles que incorporam atividades lúdicas e motoras. Essa diversidade aponta a importância de políticas educacionais centradas no respeito da infância como um período em que o brincar é a base para a construção do conhecimento seja garantido e que as práticas pedagógicas estejam de acordo com o modo como a criança percebe e interage com o mundo ao seu redor.

A pesquisa apresenta algumas limitações como a ausência de observação dos professores participantes do estudo. O estudo se baseou em entrevistas e análise documental, sem a realização de observações diretas das aulas dos PRs. Isso poderia ter permitido uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas adotadas por docentes com diferentes formações (EF e Pedagogia) e suas possíveis implicações para o desenvolvimento das crianças.

Como sugestão para futuras pesquisas a inclusão da visão das crianças sobre o modelo educacional de EI que vivenciam. Investigar como as crianças percebem a atuação dos PRs e a sistematização educacional vigente. Isso poderia fornecer uma visão mais ampla sobre os impactos da estrutura educacional na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.

Constatou-se então que a formação inicial e continuada dos docentes ainda apresenta lacunas, especialmente sobre a integração entre teoria e prática e quanto ao preparo para atuar com crianças na primeira infância.

A pesquisa também reforçou que a EF, quando integrada de maneira intencional e planejada, contribui significativamente para o desenvolvimento integral das crianças no EI, respeitando a infância como um período em que o brincar é essencial. E reforça que cabe ao Professor Especialista atuar neste período de escolarização.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para reflexões sobre políticas públicas, formação docente e a necessidade de maior articulação entre os diferentes profissionais da EI, garantindo um ensino mais qualificado, coerente e de acordo com

as necessidades das crianças. No entanto, a falta de reconhecimento do PR e a pouca valorização da EF como componente essencial da EI ainda representam obstáculos a serem superados.

Durante a pesquisa foi elaborado um Guia, intitulado "Formação Continuada para Professores de Educação Física na Educação Infantil". Diante das peculiaridades observadas no município, como a criação do cargo de PR, o material visa oferecer suporte teórico e prático para qualificar esses docentes. Ele busca preencher lacunas da formação inicial, principalmente para aqueles profissionais com formação predominantemente pedagógica, que atuam na EF sem uma preparação específica para atender às demandas do desenvolvimento infantil.

Este material teve como objetivo principal fornecer ferramentas para subsidiar a construção de uma prática pedagógica significativa, visando ao fortalecimento da atuação docente. A formação continuada proposta neste material também visa estimular uma reflexão crítica sobre o papel do educador, incentivando práticas que valorizem o brincar de maneira fundamentada como elemento essencial para o desenvolvimento integral da criança.

7.REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Denise I.P.; DEL-MASSO, Maria C. S.(org.). Desafios da Educação Física Escolar: temáticas da formação em serviço no ProEF. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, 2020. 170 p. 1 PDF. ISBN 978-65-86546-43-9. (Coleção IEP3, nº 8).

Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384> . Acesso em: 19 de jun. de 2022.

ALVARADO-PRADA, Luis E.; FREITAS, Thaís C.; FREITAS, Cinara A. Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas.

Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 10, n. 30, p. 367-387, maio/ago. 2010.

Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2464/0> .

Acesso em: 14 fev. 2025.

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Rev. Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 251-283, 2001. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/VWpK5QqzkMzX9MrdJNHZRpM/?lang=pt#> . Acesso em: 02 mar 2024.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ASSIS, Diana C. M. de; MOREIRA, Lúcia V. de C.; FORNASIER, Rafael C. Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner: a influência dos processos proximais no desenvolvimento social da criança. **Investigação, Sociedade e Desenvolvimento**, [S. l.], v. 10, n. 10, pág. e582101019263, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i10.19263.

Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/19263> . Acesso em: 3 jul. 2023.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594> . Acesso em: 14 fev. 2025.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas, v. 26, n. 3, p. 143-158, maio 2005. Disponível em: <https://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165>.

Acesso em: 14 fev. 2025.

BARBOSA, Maria C. S.; DORNELLES, Carla R. C. A cultura infantil de relevante importância deve ser respeitada. In: KRAMER, Sonia (Org.). **Infância e produção cultural**. Campinas: Papyrus, 2008.

BARBOSA, Maria C. S. RICHTER, Sandra R. S. DELGADO, Ana C. C. Educação Infantil: tempo integral ou educação integral?. **Educação em Revista**, v. 31, p.

95-119, 2015. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edur/a/Z3wmPnKv9wf9BQtHwfGNbGh/?format=html> . Acesso em: 02 mar 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASEI, Andréia P. A Educação Física na Educação Infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em:
<https://rieoei.org/historico/deloslectores/2563Basei.pdf> . Acesso em: 02 mar 2024.

BENETTI, Idonézia C. et al. Fundamentos de la teoría Bioecológica de Urie Bronfenbrenner. **Pensando Psicología**, v. 9, n. 16, p. 89-99, 2013.

BERTINI JUNIOR, Nestor; TASSONI, Elvira C. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 3, p. 467-483, jul./set. 2013. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/S1807-55092013000300013> . Acesso em: 14 fev. 2025.

BETTI, Mauro. Perspectivas para a educação física escolar. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991.

BETTI, Mauro. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, jan./mar. 2004. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/download/16551/18264/19700> . Acesso em: 14 fev. 2025.

BHERING, Eliana; SARKIS, Alessandra. Modelo bioecológico do desenvolvimento de Bronfenbrenner: implicações para as pesquisas na área da Educação Infantil. **Revista Horizontes**, v. 27, n. 2, p. 7-20, 2009.

BONFIETTI, Priscila E. et al. O/a professor/a de educação física na educação infantil. **Revista@ ambienteeducação**, v. 12, n. 1, p. 160-176, 2019. Disponível em:
<https://doi.org/10.14244/198271991760> . Acesso em: 14 fev. 2025.

BORRE, Leila M.; REVERDITO, Riller S. Análise ecológica do ensino infantil e as interfaces com a Educação Física. **Revista de estudos aplicados em educação**. V.5, n.9, jan/jul, 2020. pg 33 a 51.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.

BRACHT, Valdemar. **Cultura corporal de movimento: a educação física e o movimento humano**. São Paulo: Cortez, 1999.

BRASIL. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990. **Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 22 nov. 1990. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-norma-pe.html>. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil/**Ministério da Educação e do Desporto**, Secretaria da Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf . Acesso em: 02 mar 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 02 mar 2024.

BRASIL. Lei nº. 9. 394, de 20 dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 02 mar 2024.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera o art. 26, §3º, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm . Acesso em: 1 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior: 2023 – principais resultados**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Controladoria-Geral da União. **Portal da Transparência**. Brasília, DF: CGU, [ano]. Disponível em: <https://www.catanduva.sp.gov.br/portal/secretarias-paginas/8/portal-da-transparencia/> Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências**. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm . Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. **Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm . Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm . Acesso em: 28 jan. 2025.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação infantil.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm . Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10793.htm . Acesso em: 15 fev. 2025.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Diário Oficial da União, Brasília,

DF, 18 dez. 2009. Disponível em:

https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. **Altera a redação dos incisos I e VII do art. 208 da Constituição Federal, ampliando a obrigatoriedade e gratuidade da educação básica dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 25 jan. 2025.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 106, de 7 de maio de 2020. **Altera a Constituição Federal, para instituir o Regime Fiscal, Financeiro e de Contratação, com a finalidade de enfrentar a calamidade pública decorrente da pandemia da COVID-19.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 8 mai. 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc106.htm. Acesso em: 15 fev. 2025.

BRONFENBRENNER, Urie. **The ecology of human development: experiments by nature and design.** Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

BRONFENBRENNER, U. A. **Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos Naturais e planejados.** Porto Alegre: ArtMed, 1996.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of development processes. In W. Damon & R.M. Lerner, **Handbook of child psychology.** New York, NY: Wiley, 1998.

CATANDUVA, Lei Orgânica do Município de Catanduva. **A Câmara Municipal de Catanduva, no uso de suas atribuições constitucionais e legais, em sessão solene de 05 de abril de 1.990, promulga a presente Lei Orgânica.** Catanduva, SP: Prefeitura Municipal, 1990. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-catanduva-sp>. Acesso em: 02 mar 2024.

CATANDUVA. Lei Complementar nº 185 de 28 de Dezembro de 2001. **Institui o plano de carreira, vencimentos e salários dos profissionais da educação básica da secretaria municipal de educação de Catanduva e dá outras providencias.**

Catanduva, SP: Prefeitura Municipal, 2001. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/lei-complementar/2001/19/185/lei-complementar-n-185-2001-institui-o-plano-de-carreira-vencimentos-e-salarios-dos-profissionais-da-educacao-basica-da-secretaria-municipal-de-educacao-de-catanduva-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 02 mar 2024.

CATANDUVA. Lei Complementar nº 1.023, de 10 de dezembro de 2021. **Altera a Lei Complementar nº 185, de 28 de dezembro de 2001 e dá outras providências.** Catanduva, SP: Prefeitura Municipal, 2001. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/lei-complementar/2021/103/1023/lei-complementar-n-1023-2021-altera-a-lei-complementar-n-185-de-28-de-dezembro-de-2001e-da-outras-providencias#:~:text=dezembro%20de%202.021-,%22Art.,constituir%C3%A1%20no%20seu%20est%C3%A1gio%20probat%C3%B3rio.> Acesso em: 02 mar 2024.

CATANDUVA. Lei Complementar nº 32, de 26 de dezembro de 1996. **Dispõe sobre a criação de cargos públicos e dá outras providências.** Diário Oficial do Município de Catanduva, Catanduva, SP, 26 dez. 1996. Disponível em: <https://www.catanduva.sp.gov.br/legislacao> . Acesso em: 1 fev. 2025.

CATANDUVA. **Edital nº 020/2024 de Convocação do Concurso Público 001/2023.** Diário Oficial do Município de Catanduva, Catanduva, SP, ano XIX, edição nº 2541, p. 7, 09 abr. 2024. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciane/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/BLUP5HGD/2acc9cd0620e2b6c03ae52e6a670f0d0\[1\].pdf](file:///C:/Users/Luciane/AppData/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/BLUP5HGD/2acc9cd0620e2b6c03ae52e6a670f0d0[1].pdf). Acesso em: 08 fev. 2025

CATANDUVA. Lei Complementar nº 63, de 23 de dezembro de 1997. **Altera a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências.** Catanduva, 1997. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/lei-complementar/1997/7/63/lei-complementar-n-63-1997-altera-a-estrutura-da-secretaria-municipal-de-educacao-e-da-outras-providencias?q=63>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CATANDUVA. Lei nº 2.994, de 3 de janeiro de 1994. **Dispõe sobre a criação de cargos na administração municipal e dá outras providências.** Catanduva, 1994. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/lei-ordinaria/1994/300/2994/lei-ordinarian-2994-1994-dispoe-sobre-a-criacao-de-cargos-na-administracao-municipal-e-da-outras-providencias?q=2994>. Acesso em: 15 fev. 2025.

CATANDUVA. Lei Complementar nº 1.023, de 10 de dezembro de 2021. **Altera a Lei Complementar nº 185, de 28 de dezembro de 2001, e dá outras providências.** Catanduva, SP, 2021. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/sp/c/catanduva/lei-complementar/2021/103/1023/lei-complementar-n-1023-2021-altera-a-lei-complementar-n-185-de-28-de-dezembro-de-2001-e-da-outras-providencias>. Acesso em: 14 mar. 2025.

CATANDUVA. **Diário Oficial do Município de Catanduva**, n.2541, 9 abr. 2024.

Disponível em: https://dosp.com.br/exibe_do.php?i=NDgxMDQy. Acesso em: 15 fev. 2025.

CATANDUVA. Secretaria Municipal de Educação. **Resolução SME nº 01, de 13 de janeiro de 2025. Dispõe sobre o processo de atribuição de classes, blocos de aulas e aulas do Processo Seletivo nº 01/2024 para contratação temporária.**

Catanduva, SP, 2025. Disponível em:

https://catanduva.demandanet.com/portal/noticia_completa.php?id=1536. Acesso em: 14 mar. 2025.

CAVALARO, Adriana G. e MULLER, Verônica R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. **Educar em Revista [online]**. n. 34, p. 241-250, 2009.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHR/?lang=pt>

. Acesso em: 14 jun 2022.

CAVALCANTI, Andréa. A importância da Educação Física na educação infantil.

Revista Ibero-Americana de Educação, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 14 fev 2025.

CEREJA, Caroline; BASEI, Andreia P.; BENDRATH, Eduard A. Contratempos na trajetória da Educação Física na Educação Infantil. **Biomotriz**, v. 10, n. 2, 2016.

Disponível em:

<https://revistaeletronica.unicruz.edu.br/index.php/biomotriz/article/view/195>. Acesso em: 14 fev. 2025.

CHIOCCA, Bruna; FAVRETTO, Liani H.; FAVRETTO, Jacir. Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. **Revista de Carreiras e Pessoas**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 20-34, 2016. Disponível em:

<https://revistas.pucsp.br/ReCaPe/article/view/28021> . Acesso em: 14 fev 2025.

COSTA, Bruna V. **A manifestação dos saberes docentes na prática pedagógica de professores de educação física iniciantes e experientes**. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/90083>. Acesso em: 14 fev. 2025.

COSTA, Vívian H. **Educação Física na Educação Infantil: Reflexões sobre o planejamento**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru/SP, 2024. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/f8506a87-1bb5-4c37-984f-747bc2d5522b> . Acesso em 15 fev. 2025.

CUNHA, Niágara. V. S., CUNHA, Marcel. L., & FERREIRA, Heraldo. S. Concepção de formação humana para a educação infantil: um estado da questão. **Revista Brasileira De Educação**, 25, e250033, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yCmpsPLLy7tdYPh3KtkPn4f/?lang=pt> . Acesso em: 26 mai. 24.

DARIDO, Suraya C. A importância da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 26, n. 3, p. 143-158, 2004. Disponível em:

<https://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 14 fev 2025.

DE OLIVEIRA, Maria I. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. **Psicologia da Educação**, n. 27, p. 53-70, 2008. Disponível em:

<https://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n27/v27a04.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 , Plano Distrital de Educação. **Aprova o Plano Distrital de Educação e dá outras providências**. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em:

<https://www.educacao.df.gov.br/plano-distrital-de-educacao/> . Acesso em: 28 jan. 2025.

ESCOLA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL VIRGÍLIO DE ARRUDA MENDES. **Projeto Político-Pedagógico**. Catanduva-SP, 2024.

FARIA, Ana L. G. de; AQUINO, Ligia M. L. (Org.). **Educação infantil e PNE: questões e tensões para o século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.

FERRAZ, O. L; MACEDO, L. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil incluindo o referencial curricular nacional. **Revista Paulista de Educação Física**. São Paulo, v.15, n.1, 2001. p. 83-102.

FERREIRA, Denize Cristina Kaminski; DE MOURA ABREU, Claudia Barcelos. Professores temporários: flexibilização das contratações e condições de trabalho docente. **Trabalho & Educação**, v. 23, n. 2, p. 129-139, 2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9163> . Acesso em : 15 fev. 2025.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

- FREIRE, João B. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. São Paulo: Scipione, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, D. G.; VENDITTI JÚNIOR, R.; PRADO JUNIOR., M. V. **Estágio Curricular Supervisionado, Teoria Bioecológica e Formação Profissional em Educação Física Adaptada: Reflexões e Perspectivas**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 307 p.
- FREIRE, Débora G. *et. al.* Atuação profissional em Educação Física Adaptada: Um olhar pela Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano e a inclusão da Pessoa Com Deficiência nas práticas corporais. In: Rubens Venditti Júnior & Natália Cristina de Oliveira. **Abordagens Interdisciplinares em atividade física e saúde: Atendimento às pessoas em condição de eficiência, populações especiais, atenção integral à mulher e equidade em saúde**. São Carlos-SP, Pedro & João Editores, 2024.
- GALLAHUE, David L.; OZMUN, John C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400016> . Acesso em: 14 fev. 2025.
- GATTI, Bernardete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164> . Acesso em: 15 fev 2025.
- GHIRALDELLI, P. A identidade docente. **Educação & Sociedade**, v. 26, n. 91, p. 93-113, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edusoc/a/4BKbqc6L3B5GPxP98RwfsDr/> . Acesso em: 14 fev. 2025.
- GOHN, Maria G.. A desvalorização dos profissionais no ambiente educacional: uma análise crítica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 75-88, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/qcNHYSnjHsFYbqfgnHYZn7/?lang=pt> . Acesso em: 14 fev. 2025.
- GUIRRA, Frederico J. S. **Mediação da professora generalista no trabalho corporal na educação infantil**. 2009. Tese (Doutorado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Faculdade de Educação Física, Universidade

Estadual de Campinas, Campinas, 2009. Disponível em:
<http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/444044> . Acesso em:14 fev. 2025.

GOMES, Livia C. P. **Educação física na educação infantil: experiências de professores na elaboração do currículo**. Bauru, 2020.337 f. Dissertação(Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.Disponível em: <
<https://repositorio.unesp.br/items/a3976049-af08-4079-b70c-dccd40344619>> Acesso em: 19 de jun. de 2022.

GONÇALVES, José A. Desenvolvimento profissional e carreira docente: fases da carreira, currículo e supervisão. **Sísifo: Revista de Ciências da Educação**, n. 8, p. 125-136, 2009. Disponível em:
<https://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/131>. Acesso em: 14 fev. 2025.

GONÇALVES, Maria A. A importância da Educação Física na Educação Infantil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 32, n. 2, p. 1-10, 2010. Disponível em:
<https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16551> . Acesso em: 14 fev 2025.

GONZÁLEZ, Fernando J. Educação Física Escolar: entre o “rola bola” e a renovação pedagógica. **Desafios da EFE: temáticas da formação em serviço no ProEF**. São Paulo: **Cultura Acadêmica**, p. 130-148, 20. Disponível em:
< <https://acervodigital.unesp.br/handle/unesp/381384> >. Acesso em: 19 de jun. de 2022.

HERNANDES-GARCIA, Emanuela M. M. **Educação física nos anos iniciais na rede municipal de educação de São José do Rio Preto–SP: sob a perspectiva dos atores da educação**. Bauru, 2023. Dissertação(Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2020.Disponível em:
<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/773caa1b-ba49-43a3-bc2a-f9819ffb4f6f/content> Acesso em: 26 mai. 24

HERNANDES, Emanuela. M. M.; ROSSI, Mariana. V.; MALAGI, Rita . C.; PRADO JR, Milton. V. Impacto da pandemia nas aulas de Educação Física e as problemáticas do retorno às aulas presenciais. In. SOUZA, L. M. V. (org) **Educação Física e qualidade de vida: reflexões e perspectivas** 2. Ponta Grossa, PR: Atena, 2022. Disponível em:<
<https://atenaeditora.com.br/catalogo/ebook/educacao-fisica-e-qualidade-de-vida-reflexoes-e-perspectivas-2> > . Acesso em: 26 mai. 24.

JANUÁRIO, José; *et al*. Desenvolvimento profissional: a percepção da importância da formação contínua e das necessidades de formação em professores de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 1-14, 2009.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892009000200001> .Acesso em:14 fev. 2025.

JARDIM, Nayara F. P. et al. A educação física como componente curricular na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 4, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/31250>. Acesso em:14 fev 2025.

JESUS, Joise. F. **Representações sociais de professores sobre a inserção/intervenção pedagógica da educação física na educação infantil de Serra**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014. Disponível em:https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_425c1f1f44c3e26a3bdf1f1983c2aa8f . Acesso em: 14 fev 2025.

KISHIMOTO, Tizuko M. Os jardins de infância e as escolas maternas de São Paulo no início da República. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo , n. 64, p. 57-60, fev. 1988 . Disponível em < http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741988000100006&lng=pt&nrm=iso >.Acessos em 20 nov. 2023.

KISHIMOTO, Tizuko M. O brincar na educação infantil: um conceito em transformação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 46, p. 109-125, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CnJQ6vLqB3vWjMNXv8xR6hf/?lang=pt> . Acesso em: 14 fev. 2025.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria F, R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/vZGy5F6XjQ3C9rS4VvrcMXJ/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 02 mar 2024.

KRUG, Sérgio. Educação Física na Educação Infantil: considerações sobre sua importância. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 31, n. 2, p. 1-10, 2009. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-na-educacao-infantil.htm>. Acesso em: 14 fev 2025.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista brasileira de educação**, n. 14, p. 5-18, maio, jun., jul., ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/CNXbjFdfdk9DNwWT5JCHVsJ/?lang=pt> . Acesso em: 02 mar 2024.

KUHLMANN JR, Moysés. A educação infantil no século XX. In: STEPHANOU, Maria,

BASTOS, Maria H. C. (org). **Histórias e memórias da educação no Brasil**, Petrópolis, 6 ed., Editora Vozes, v. 3, 2012, p. 182-193

KUNZ, José C. **A Educação Física escolar: uma proposta de intervenção pedagógica**. São Paulo: Cortez, 1991.

LACERDA, Cristiane G.; COSTA, Martha B. Educação Física na Educação Infantil e o Currículo da Formação Inicial. **Pensar a Prática**, v. 15, n. 2, p. 1-15, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/rpp.v15i2.15334> . Acesso em: 14 fev. 2025.

LAKATOS, Eva M.; MARCONI, Marina A. **Fundamentos da metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEMOES, Graciele P.; DA COSTA, Jonatas M. A Educação Física integrada à Educação Infantil no Distrito Federal: considerações acerca do Programa "Educação com Movimento". **Revista Didática Sistemica**, v. 23, n. 1, p. 228-242, 2021. Disponível em: <https://revistadidaticasistemica.com.br/index.php/rdas/article/view/106> . Acesso em: 14 fev. 2025.

LIBÂNEO, José C. A prática pedagógica e a organização do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 29-41, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/9w6QGf4J7sL7ZYdrQ6b3SYv/?lang=pt> . Acesso em: 14 fev. 2025.

LIBÂNEO, José C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 26 mai. 24.

LIGEIRO, Melissa G.; HERNANDES, Emanuela M M.; ROSSI, Mariana. V.; MALAGI, Rita C.; PRADO JR; DA SILVA, Marcio P. Educação física escolar na pandemia das dificuldades à valorização da disciplina em diferentes contextos. **Europub Journal of Health Reserarch**. v.3, n.2, p. 213-235, maio/ago. 2022. DOI: 10.54747/ejhrv3n1-014. Disponível em: <https://ojs.europubpublications.com/ojs/index.php/ejhr/article/view/105> Acesso em: 05 ago. 2023.

LOPES, Sérgio. **Educação física na infância: desenvolvimento motor e aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 1997.

MAGALHÃES, Joana S.; KOBAL, Marília C.; GODOY, Regiane P. Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária. **Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Campinas, v. 6, n. 3, p. 43-52, 2007. Disponível em:

<https://www.revistasmackenzie.com.br/index.php/remefe/article/view/1058> . Acesso em: 14 fev 2025.

MALAGI, Rita C. **A implementação do especialista em educação física nos anos iniciais do Ensino Fundamental: A realidade de três cidades do interior paulista**. Bauru, 2023.89 f. Dissertação(Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF)- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru, 2023.Disponível em: <

<https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b33d021b-70f1-4a44-9664-2ad8056928ef/content> ≥. Acesso em: 26 de mai. de 2024.

MARCELLINO, Nelson C. Lúdico e Lazer. *In* MARCELLINO, Nelson C.(org). **Lúdico, educação e educação física**. Ijuí: ed Unijuí, 2013. P. 13-30.

MARINGÁ. Lei nº 8.392, de 23 de dezembro de 2009. **Torna obrigatória a inclusão da disciplina de Educação Física no currículo da Educação Infantil**. Diário Oficial do Município, Maringá, PR, 23 dez. 2009. Disponível em:

<https://leismunicipais.com.br/a/pr/m/maringa/lei-ordinaria/2009/840/8392/lei-ordinaria-n8392-2009-determina-a-inclusao-da-disciplina-educacao-fisica-no-curriculo-da-educacao-infantil-de-0-zero-a-5-cinco-anos-a-partir-do-exercicio-de-2010>. Acesso em: 28 jan. 2025.

MARTINS, Rodrigo L.; TOSTES, Luiza F.; MELLO, André S. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 24, n. 3, p. 705–720, jul./set. 2018. DOI: 10.22456/1982-8918.77519. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/77519> . Acesso em: 29 out. 2023.

MASSAMBANI, P. **Educação Física Escolar: interesse dos estudantes com a mudança de ambiente em uma disciplina eletiva**. 2020. 178 f. Dissertação de Mestrado (Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2020. Disponível em:

<https://repositorio.unesp.br/entities/publication/de78df98-3ba9-4c59-8384-d4732a44128e> . Acesso em: 15 fev. 2025.

MELLO, André S. *et al.* Educação Física na educação infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte [online]**. 2014, v. 36, n. 2 p. 467-484. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32892014000200013> . Acesso em: 17 jun 2022.

MELO, Amanda F.; VANZUITA, Alexandre. Educação física na educação infantil: um estudo das práticas pedagógicas de professores de educação física. **Educação**, v. 40,

n. 26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.15448/1981-8106.2019.1.32607> . Acesso em: 14 fev. 2025.

MINAYO, Maria C.(org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. Ed. Petropolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MINAYO, Maria C.(org). DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Editora Vozes, 2011.

MINI DICIONÁRIO AURÉLIO DA LÍNGUA PORTUGUESA, Curitiba, Ed. Positivo, 2021.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/download/6877/5830>. Acesso em: 14 fev. 2025.

MORORÓ, Leila P. A. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 36-51, 2017. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/1961> . Acesso em: 14 fev. 2025.

MOURA, Diego L.; COSTA, Kamilla R.; ANTUNES, Marcelo M. Educação Física e Educação Infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1-19, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/34061> . Acesso em: 14 fev. 2025.

NEIRA, Marcos G.; NUNES, Mário L. F. **Educação Física, currículo e cultura**. São Paulo: Phorte, 2009.

NÓVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. A formação da profissão docente. In: **Os Professores e sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Luciana D. **Reflexões sobre a ação do professor de educação física na educação infantil**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/276973> . Acesso em: 14 fev. 2025.

PAGNI, Pedro A. Infância, Arte de Governo Pedagógica e Cuidado de Si. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 3, 2010. Disponível em: [file:///C:/Users/Luciane/Downloads/edsondeoliveira,+10_Pedro+Angelo%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Luciane/Downloads/edsondeoliveira,+10_Pedro+Angelo%20(1).pdf) . Acesso em : 02 mar 2024.

PASCHOAL, Jaqueline D.; MACHADO, Maria C. G.. A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista Histedbr on-line**, v. 9, n. 33, p. 78-95, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639555> . Acesso em: 02 mar 2024.

PERINI, Rosiléia. **A educação física na educação infantil de Serra/ES: os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6790> . Acesso em: 14 fev. 2025.

PINDORAMA. **Edital nº 01/2024. Processo Seletivo para Contratação de Professores Temporários**. Pindorama: Prefeitura Municipal, 2024. Disponível em: <https://cdn.glconsultoria.com.br/edital/1/206/d2a9676f7f6a365b4f85f2a88db58ac5.pdf> . Acesso em: 27 jan. 25.

PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel J. As crianças: contextos e identidades. Universidade do Minho. **Centro de Investigação em Estudos da Criança (CIEC)**, 1999. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79928> . Acesso em: 14 fev, 2025.

PINTO, Rubia-Mar N. A formação de professores para a educação infantil: desafios para a universidade. **Pensar a Prática**, v. 4, p. 135-148, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/558> . Acesso em: 14 fev. 2025

PRAIA GRANDE. Lei nº 1.177, de 16 de dezembro de 2002. **Disciplina a organização do Sistema Municipal de Ensino do Município de Praia Grande e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, Praia Grande, SP, 16 dez. 2002. Disponível em: https://www.praiagrande.sp.gov.br/Administracao/leisdecretos_view.asp?codLeis=1490 . Acesso em: 28 jan. 2025.

PRADO JR, M. V. **A prática da Educação Motora na Primeira Série Escolar à Luz da Teoria Ecológica do Desenvolvimento**. Orientador: Prof. Dr. Ademir de Marco. 2001. 149 f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

QUARANTA, Sílvia C. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/1641> . Acesso em: 14 fev. 2025.

QUARANTA, Sílvia C.; FRANCO, Maria A.R. S. ; BETTI, Mauro. Ensino da educação física na educação infantil: dificuldades e possibilidades. **Práxis Educacional**, Vitória

da Conquista v. 12, n. 23, p. 57-81, 2016. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/906> . Acesso em: 2 mar. 2024.

ROSEMBERG, Fúlvia. Sísifo e a educação infantil brasileira. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 14, n. 1, p. 177–194, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643915> . Acesso em: 2 mar. 2024.

SANTOS, D. C. C. *et al.* Desempenho motor grosso e sua associação com fatores neonatais, familiares e de exposição à creche em crianças até três anos de idade. **Brazilian Journal of Physical Therapy**, v. 13, p. 173-179, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/rbfis/a/RfVd4NkFBDWHbrpcc8wcb8c/> . Acesso em: 26 mai. 24.

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

SARMENTO, Manuel J.; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Orgs.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997. p. 9-30. Disponível em:
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/79715> . Acesso em: 15 mar. 2025.

SARMENTO, Manuel J. *et al.* As culturas da infância nas encruzilhadas da 2ª modernidade. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Asa, p. 9-34, 2004. Disponível em:
<https://iehost.net/pdf/encruzilhadas.pdf> . Acesso em: 02 mar 2024.

SARMENTO, Manuel J. Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. **Infância (In)visível**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522> . Acesso em: 02 mar 2024.

SARMENTO, Manuel J., FERNANDES, Natália; SIQUEIRA, Romilson M. **A defesa dos direitos da criança: uma luta sem fronteiras**. 1 ed. Goiânia: Cânone Editorial, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: a pedagogia de Paulo Freire**. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. A educação profissional e a alienação do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 361-384, 2008. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/edusoc/a/Tjp4yyz9k7mwpL6vXGJxD4m/?lang=pt> . Acesso em:

14 fev. 2025.

SAYÃO, Deborah T. Educação Física na Educação infantil: Riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408> . Acesso em: 02 mar 2024.

SAYÃO, Deborah T. Infância, Educação Física e Educação Infantil. **Momento**, Rio Grande, v. 13, p. 35-46, Disponível em: 2000.onívelem:<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/14408> . Acesso em: 14 fev. 2025.

SILVA, Darlan. Análise da contratação temporária como alternativa para suprir a demanda de pessoal na administração pública. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 58, n. 1, p. 1-20, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220230010> . Acesso em:14 fev. 2025.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, M. E.; MARCHI, L. L. A educação física na educação infantil: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 211-220, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefes> . Acesso em: 14 fev. 2025.

SPESSATO, Bárbara C. *et al.* Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/5617> . Acesso em 24 mai 2024.

TAVARES, Giselle H.; NASCIMENTO, Danielly E.; ABRÃO, Rosângela M. B.; KIOURANIS, Taiza D. S. Corporeidade e Educação Física na Educação Infantil: A atuação das professoras do município de Miracema do Tocantins. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, n. 2, p. 123-130, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2020.10.004> . Acesso em: 14 fev 2025.

TOLOCKA, Rute E.; BROLLO, Ana L. Atividades físicas em Instituições de ensino infantil: uma abordagem bioecológica. **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, v. 12, p. 140-147, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcdh/a/Gm3rnYKJJj7bCCc5ygNPKdK/> . Acesso em 26 mai. 24.

TOLOCKA, Rute E. *et al.* Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. **LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, v. 12, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere> . Acesso em 26 mai. 24.

VITORINO, Mariana. **Minha escola não tem quadra: Problemáticas e possibilidades, diante à falta de espaço físico adequado.** Dissertação de mestrado (Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional ProEF), Universidade Estadual Paulista – UNESP, Bauru, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/entities/publication/6bd75edd-a79a-4cd9-b096-12e4c7a81815> . Acesso em: 15 fev. 2025.

8. APÊNDICES

8.1 Apêndice A

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS - Câmpus de Bauru/ SP Termo de Consentimento
Livre e Esclarecido (TCLE) Conselho Nacional de Saúde, Resoluções 466/12 e
510/16**

Prezado professor(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa científica intitulada “REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO : DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE COMO VIVENCIAR ESTA ETAPA”, elaborada pela professora-pesquisadora Luciane de Oliveira Neves dos Santos, sob a orientação do Professor Dr. Milton Vieira do Prado Junior através do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional(PROEF), com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior(CAPES).

O objetivo da pesquisa é analisar a sistematização de Educação Infantil na cidade de Catanduva-SP em relação aos profissionais de Educação Física nela inseridos.

Ao assinar este termo será realizado um agendamento para uma entrevista semiestruturada durante HTPC(Horário Tempo Pedagógico Coletivo). Estas serão gravadas para que posteriormente possam ser transcritas na pesquisa. A participação é voluntária não envolvendo nenhum tipo de pagamento ou ressarcimento financeiro e a identidade dos participantes serão protegidas. Todas as respostas serão estritamente confidenciais, respeitando o sigilo das informações coletadas. Somente através da assinatura deste termo é que ocorrerá a participação no estudo.

Como benefício essa pesquisa poderá eventualmente proporcionar questionamentos internos que levem o participante a estudar sobre o assunto em questão, assim como os resultados do estudo servirão como base em investigações posteriores com finalidade científica e poderão ser revertidos para os profissionais que atuam nesta etapa educacional.

Esta pesquisa poderá eventualmente causar medo de alguma retaliação por parte da rede municipal, sensações de cansaço ao responder à entrevista ou até mesmo insegurança ao tocar em assuntos que normalmente não são mencionados entre os pares. Antes da participação ou caso apresente alguma dessas manifestações durante a entrevista, haverá mais uma vez o esclarecimento de que a identidade do participante não será revelada podendo o instrumento de pesquisa ser interrompido para maiores informações que o tranquilize(a) e também em relação a possível insegurança no que diz respeito ao assunto.

Declaro, ainda, que o participante pode a qualquer momento deixar de participar da pesquisa, ou até mesmo não responder a qualquer das questões sugeridas, sem acarretar nenhum tipo de punição para este.

Confirmo que, após entender as informações sobre o estudo, aceito participar e autorizo a publicação dos resultados e sua apresentação em eventos científicos, aulas, sem que meu nome venha a público.

Este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será elaborado em duas vias sendo que uma ficará de posse do pesquisador responsável e a outra em sua posse.

Confiante em contar com vossa colaboração, antecipo agradecimentos pela consideração e apresento meus cordiais cumprimentos.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____
portador (a), do RG _____, aceito participar da pesquisa “Realidade da educação física na educação infantil em uma cidade do interior de São Paulo : diálogos docentes sobre como vivenciar esta etapa”. Concordo em participar na obtenção das informações para o desenvolvimento da pesquisa aqui apresentada. Autorizo a divulgação e publicação das informações prestadas exclusivamente para fins acadêmicos e científicos.

Catanduva, _____ de _____ de 2024.

Assinatura da Professora-pesquisadora

Assinatura do Responsável

Assinatura do orientador responsável

Pesquisadora responsável: **Luciane de Oliveira Neves dos Santos**

Dados para contato: fone (17) 997217929; e-mail: neves.santos@unesp.br

Orientador: **Prof.º Dr.º Milton Vieira do Prado Junior**

Dados para contato: e-mail: milton.vieira@unesp.br

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa

Coordenador: Prof. Dr. Mário Lazáro Camargo

Endereço: Av. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - Vargem Limpa, CEP: 17033-360, Bauru-SP

Telefone: (14) 3103-9400; E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP-Bauru/ Faculdade de Ciências

8.2 Apêndice B – Entrevista Semiestruturada

Perguntas orientadoras para a entrevista com os professores participantes que atuam como Professores de Educação Básica (P1) e Professores Recreacionistas (PR).

1. Qual é seu nome completo e sua idade?
2. Qual cargo você exerce na rede e qual a formação que você utiliza para seu cargo?
3. Qual o ano de sua graduação e o regime no qual está trabalhando?
4. Há quanto tempo você trabalha na rede municipal de Catanduva?
5. De acordo com a sua formação, dentre as opções de cargo para atuar no município, por que você escolheu esta?
6. Você já atuou em outro cargo em Catanduva? Qual?
7. Se sim, como foi sua experiência com este outro cargo no qual atuou?
8. Você já atuou em outro município na Educação Infantil? Se sim, fale como foi esta vivência?
9. Como funcionava a Educação Infantil neste outro município no qual atuou?
10. O que você acha do modo como a Educação Infantil acontece em Catanduva em relação aos alunos terem um Professor P1 e um Professor Recreacionista?
11. Como você normalmente chama seu companheiro de sala?
12. O que você acha do conteúdo que o Professor Recreacionista aplica?
13. Você se sente realizado no seu cargo? O que você citaria como pontos positivos no seu cargo que os diferencie do professor de Educação Física da rede municipal?
14. Como você enxerga a nomenclatura Professor Recreacionista?
15. Você acredita que tenha diferença entre um Professor Recreacionista e um Professor de Educação Física que atue na Educação Infantil, como ocorre em outros municípios?

16. Você acredita que o fato de possuir a recreação na grade de formação do pedagogo ele está preparado para trabalhar como Professor Recreacionista?
17. Você sabe o porquê esta nomenclatura diferente Professor Recreacionista foi criada no município de Catanduva?
18. Na sua opinião as aulas com os Professores P1 devem ocorrer de preferência em algum período específico? Por que?
19. Em relação ao modo como a Educação Infantil em Catanduva acontece em se tratando da criança, você acredita ser um modo no qual o respeito, a voz delas e suas infâncias são respeitadas?
20. Qual o maior objetivo de uma escola de Educação Infantil na sua opinião?
21. Você acredita que o suporte pedagógico da Secretaria de Educação está suprimindo as necessidades de todos os professores, sejam eles P1 ou Recreacionistas?
22. Na sua opinião algo deveria ser modificado no modo como a Educação Infantil é aplicada no ensino público de Catanduva?

9.ANEXOS

9.1 Anexo 1 - Carta de Anuência

ANEXOS A - Carta de Anuência



**Secretaria
de Educação**

CARTA DE ANUÊNCIA

Eu, Cláudia de Carvalho Cosmo, secretária de educação do município de Catanduva-SP, declaro que **tenho ciência e autorizo a professora recreacionista Luciane de Oliveira Neves dos Santos**, aluna do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, núcleo Bauru-SP, sob a orientação do **Prof. Dr. Milton Vieira do Prado Jr.**, desenvolver o projeto de pesquisa de mestrado intitulado **" REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO : DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE COMO VIVENCIAR ESTA ETAPA "**, junto a unidades escolares de Educação Infantil, condicionada à aprovação final da proposta pelo Comitê de Ética em Pesquisa, responsável por sua avaliação. Declaro que conheço os requisitos descritos nas resoluções éticas brasileiras, farei cumprir, em especial as resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 436/2012 e 510/2016 e tendo as unidades escolares condições para o desenvolvimento deste Projeto de Pesquisa, autorizo sua aplicação.

Parecer Consubstanciado CEP nº 3.261.852

Catanduva, 12 de abril de 2024.

Cláudia de Carvalho Cosmo

Cláudia de Carvalho Cosmo
Secretaria Municipal de Educação
RG 27.680.374-0

9.2 . Anexo 2 - Parecer Consubstanciado do CEP

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



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: REALIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL EM UMA CIDADE DO INTERIOR DE SÃO PAULO: DIÁLOGOS DOCENTES SOBRE COMO VIVENCIAR ESTA ETAPA.

Pesquisador: LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79280024.8.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.901.738

Apresentação do Projeto:

Como informado no Projeto de Pesquisa e nos Documentos de Informação, a presente pesquisa, inserida no Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF), caracteriza um estudo primário de natureza qualitativa e será desenvolvida através do método indutivo já que trata-se de uma realidade muito particular onde ocorrerá o estudo. Os dados muito específicos desta pesquisa em se tratando da organização escolar no local é preponderante para este método ser utilizado. Será adotada a linha metodológica de caráter qualitativo por privilegiar as visões dos professores envolvidos neste modelo de desenvolvimento da Educação Infantil. O estudo abrangerá a pesquisa de campo porque além da pesquisa documental de leis orgânicas no Município em questão ocorrerá também a coleta de informações através de entrevista semiestruturada com os docentes inseridos no sistema educacional da cidade. O local escolhido para a realização do estudo será composto por 4 (quatro) escolas de Educação Infantil da rede municipal de educação. As instituições escolares são: EMEI Caio Eduardo Luis Pereira Manchini, EMEI Prof. Nelson Martins, EMEI Profa Elissa Schettini Roman Capuano e EMEI Profa Maria Ap. de Carvalho Azarite, na cidade de Catanduva-SP. Os participantes serão constituídos por um professor de educação básica e um professor recreacionista de cada escola citada acima, totalizando assim 8 professores. Durante reuniões de Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) a pesquisa será apresentada e aos

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Camargo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO **CEP:** 17.033-360
UF: SP **Município:** BAURU
Telefone: (14)3103-6070 **Fax:** (14)3103-9400 **E-mail:** cepesquisa.fc@unesp.br

Continuação do Parecer: 6.901.738

professores que se propuserem a participar será disponibilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Será agendada com cada professor participante a realização da entrevista semiestruturada a ser realizada também em horário de HTPC, nas dependências da escola. Na entrevista serão avaliadas questões sobre a natureza da profissão de professor recreacionista, suas deliberações, relações sociais e profissionais dentro do sistema educacional e o modelo educacional de educação infantil diverso no qual fazem parte.

Objetivo da Pesquisa:

Como informado Projeto de Pesquisa e nos Documentos de Informação, o objetivo principal deste estudo será Este trabalho visa analisar como a Educação Física na Educação Infantil a partir da legislação vigente no município de Catanduva-SP é tratada tanto em relação aos professores nela inseridos quanto ao atendimento das crianças desta etapa. Além disso, a pesquisa também terá os seguintes objetivos específicos Analisar a construção desta etapa na cidade de Catanduva-SP, suas vertentes e seus pontos relevantes inclusive a visão dos profissionais do cargo criado pelo município, chamado Professor Recreacionista, em relação a constituição desta nomenclatura e seus significados; Discutir se o modelo educacional vigente no município corrobora com as necessidades de crianças na Primeira Infância.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios apresentados são coerentes aos objetivos e metodologia adotados para a pesquisa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa está clara no que se propõe e apresenta uma justificativa coerente aos seus objetivos e metodologia, destaca seu potencial na contribuição para a compreensão das professoras e professores em sua profissão e de sua própria atuação no âmbito da Educação Infantil.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) está redigido em linguagem adequada para os sujeitos da pesquisa. Os benefícios e os riscos estão explicitados, bem como as ações do pesquisador caso venham a ocorrer. Também está claro o fato de não haver compensação nem prejuízo financeiro. São informados os dados para contato com o pesquisador e este CEP sendo necessário, apenas, corrigir o nome do coordenador do CEP. Em geral, o TCLE apresenta todos os aspectos indicados na Resolução 510/16 do CONEP.

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

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



Continuação do Parecer: 6.901.738

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Corrigir o nome do coordenador do CEP no TCLE.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2309934.pdf	24/04/2024 08:40:17		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PB.pdf	24/04/2024 08:38:59	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	TERMO_COMPROMISSO.pdf	24/04/2024 08:36:17	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Cronograma.pdf	24/04/2024 08:33:11	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	Roteiro_Entrevista.pdf	24/04/2024 08:32:39	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Outros	cartaAnuenciaSec.pdf	24/04/2024 08:26:32	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	24/04/2024 07:38:44	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	24/04/2024 07:32:23	LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

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



Continuação do Parecer: 6.901.738

BAURU, 21 de Junho de 2024

Assinado por:
Marianne Ramos Feijo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Lutz Edmundo Carrão Coube, nº 14-01 - Prédio Administrativo da Faculdade de Ciências - anexa à
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-6070 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

Página 04 de 04



FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



LUCIANE DE OLIVEIRA NEVES DOS SANTOS



SUMÁRIO



INTRODUÇÃO

02

05

CAPÍTULO 1

Importância da Educação Física na Primeira Infância.

CAPÍTULO 2

Papel do Professor de Educação Física na Educação Infantil

08

10

CAPÍTULO 3

Fundamentos Teóricos da Educação Física Infantil

CAPÍTULO 4

Avaliação na Educação Física Infantil

15



20

CAPÍTULO 5

Capacitação e Formação Continuada

CAPÍTULO 6

Práticas Pedagógicas Inovadoras

25



39

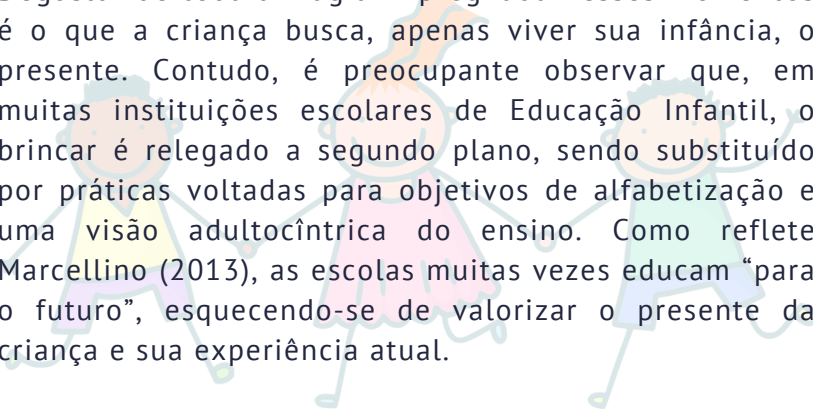
CONSIDERAÇÕES FINAIS



INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma etapa fundamental do desenvolvimento humano, marcada por experiências que moldam as bases cognitivas, motoras, emocionais e sociais das crianças. Segundo Sarmento (2003), é essencial compreender a infância como uma fase singular da vida, com necessidades e direitos próprios, respeitando os contextos culturais e sociais em que a criança está inserida. Ariès (1981) destaca que na sociedade medieval o sentimento da infância não existia, ou seja, não se reconhecia a particularidade infantil que distingue a criança do adulto. Com o tempo, esse entendimento evoluiu, e hoje compreendemos que a infância é uma categoria social formada por sujeitos ativos que interpretam e produzem culturas próprias (Sarmento, 2007).

Esta fase da vida é considerada especial: tudo vira uma brincadeira, a curiosidade e a alegria são marcantes. Degustar de toda a magia impregnada nesses momentos é o que a criança busca, apenas viver sua infância, o presente. Contudo, é preocupante observar que, em muitas instituições escolares de Educação Infantil, o brincar é relegado a segundo plano, sendo substituído por práticas voltadas para objetivos de alfabetização e uma visão adultocêntrica do ensino. Como reflete Marcellino (2013), as escolas muitas vezes educam “para o futuro”, esquecendo-se de valorizar o presente da criança e sua experiência atual.



INTRODUÇÃO

Nesse contexto, a Educação Física tem um papel crucial. Cabe aos professores criarem ambientes propícios para a brincadeira, que estimulem a exploração do movimento, a criatividade, a interação social e a diversão. Segundo Tolocka et al. (2019), ao colocar a brincadeira como conteúdo central e de forma intencional nas atividades físicas, os educadores proporcionam às crianças oportunidades significativas de desenvolvimento integral.

O grupo geracional da infância merece ser respeitado diante de toda a sua alteridade, como nos revelam Soares, Sarmiento e Tomás (2005). Considerar a alteridade da infância significa reconhecer suas culturas específicas e modos de interpretação do mundo, permitindo às crianças serem protagonistas de sua experiência escolar. Este e-book foi desenvolvido para qualificar professores, especialmente aqueles com formação predominantemente pedagógica, a fim de contribuir para a construção de uma prática pedagógica que valorize a ludicidade, o respeito à infância e o direito da criança de viver plenamente seu presente.

Este guia foi criado a partir da Dissertação de Mestrado intitulada “Educação Física na Educação Infantil: professor especialista ou professor recreacionista?”, com o objetivo de contribuir para a qualificação de professores que atuam na área, fornecendo subsídios teóricos e práticos que valorizam a ludicidade, o respeito à infância e o direito da criança de viver plenamente seu presente.

INTRODUÇÃO

Adicionalmente, realizar um curso de formação para pedagogos que atuam na Educação Física é fundamental, pois esta é uma área que exige constante reflexão sobre as práticas docentes e sua relação com o desenvolvimento integral das crianças. Betti (1991) enfatiza que a Educação Física deve ultrapassar a mera reprodução de técnicas, promovendo o movimento como uma expressão cultural e social. Já Cavalaro e Muller (2009) destacam a necessidade de formações específicas para pedagogos que lecionam Educação Física, pois muitos desses profissionais possuem formação limitada no campo, sendo imprescindível capacitá-los para compreender as demandas e especificidades da Educação Infantil. Segundo os autores, a formação continuada deve preparar os educadores para atender às novas realidades escolares, promovendo práticas pedagógicas mais significativas e adaptadas ao contexto de cada escola e comunidade. Esses aspectos tornam evidente a necessidade de oportunizar formações que qualifiquem os profissionais, ampliando suas competências e alinhando-as às exigências da Educação Infantil atual.

CAPÍTULO 1

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA PRIMEIRA INFÂNCIA.

A primeira infância é uma fase de descobertas, experimentações e aprendizado. Nesse período, o desenvolvimento motor, cognitivo e socioemocional está intimamente ligado às experiências de movimento e interação social proporcionadas pela Educação Física. Gallahue e Ozmun (2005) destacam que o desenvolvimento motor ocorre de forma progressiva, passando por fases que devem ser respeitadas e estimuladas por meio de atividades adequadas ao nível de desenvolvimento de cada criança. Atividades físicas planejadas e intencionais permitem que as crianças desenvolvam habilidades fundamentais, como coordenação, equilíbrio, força e agilidade, que são a base para aquisição de competências motoras mais complexas no futuro.



Além dos aspectos motores, a Educação Física na primeira infância contribui para o desenvolvimento cognitivo e emocional. Piaget (1976) afirma que o movimento é fundamental para a construção do conhecimento, pois é através da interação com o meio que as crianças aprendem e compreendem o mundo ao seu redor. Wallon (1975) reforça que o movimento está diretamente ligado à expressão das emoções, contribuindo para o equilíbrio emocional e para a formação da identidade.

Outro conceito essencial é o da cultura corporal de movimento, que, segundo Kunz (2004), compreende as práticas corporais como formas de expressão cultural e histórica do ser humano.

A cultura corporal de movimento reflete a relação entre o corpo, o movimento e a sociedade. Para Kunz, é essencial que a Educação Física não se limite a reproduzir gestos e movimentos mecânicos, mas que promova experiências significativas, permitindo às crianças compreenderem e ressignificarem as próprias práticas corporais.



A ludicidade também é um elemento imprescindível na Educação Física infantil. Brincadeiras e jogos não apenas promovem o aprendizado de habilidades motoras, mas também estimulam a criatividade, a cooperação e o respeito às regras. Segundo Brougère (2002), o brincar é uma linguagem universal da infância e um direito garantido, sendo essencial para o desenvolvimento integral da criança. Por meio de atividades lúdicas, os professores podem criar experiências significativas que respeitam os interesses e as necessidades das crianças, permitindo-lhes explorar, experimentar e aprender em um ambiente acolhedor e divertido. Contudo, é importante ressaltar que a Educação Física na primeira infância não deve se limitar a atividades desestruturadas ou “livres”.

Cabe ao professor planejar e conduzir as atividades de forma intencional, considerando os objetivos pedagógicos e o desenvolvimento integral das crianças. Como enfatiza Tolocka et al. (2009), ao integrar o brincar às atividades físicas de forma planejada, os educadores promovem o aprendizado de forma prazerosa e significativa.

Portanto, a Educação Física na primeira infância é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral das crianças. Ela proporciona experiências que vão além do movimento, envolvendo aspectos cognitivos, emocionais e sociais que são fundamentais para a formação de indivíduos saudáveis, criativos e felizes.



CAPÍTULO 2

PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

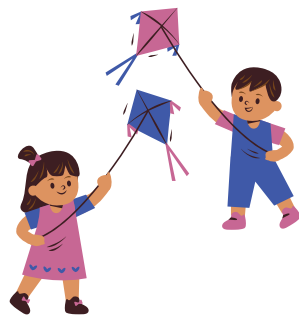
O papel do professor de Educação Física na Educação Infantil é atravessado por um compromisso pedagógico que vai além da simples transmissão de movimentos. Segundo Freire (2001), o educador deve atuar como mediador, estimulando a participação ativa e crítica das crianças no processo de aprendizagem. Ele propõe uma pedagogia que valorize a autonomia do aluno, respeitando seu tempo e suas experiências pessoais.

Betti (1991) reforça essa perspectiva ao destacar que a Educação Física deve promover o acesso à cultura corporal de movimento, possibilitando que as crianças compreendam o sentido e o valor de suas práticas corporais. Para isso, é essencial que o professor atue como um facilitador, criando um ambiente inclusivo e estimulante onde o brincar seja valorizado como um eixo central da aprendizagem.

Gómez (2004) em seu estudo critica a atuação de professores que utilizam “receitas prontas” em suas aulas, sem considerar as singularidades das crianças e sem oferecer espaços de experimentação e vivência.

Essa prática limita o potencial criativo e participativo das crianças, transformando as atividades físicas em repetições mecânicas e desprovidas de significado.

Além disso, existe uma crítica à supervalorização da esportivização na Educação Física, especialmente na Educação Infantil.



De acordo com Bracht (1999), a ênfase excessiva na competição e na execução correta de movimentos tidos como ideais pode afastar as crianças da experiência lúdica e criativa. Essa visão esportivista ignora as potencialidades das crianças como seres em desenvolvimento e transforma o aprendizado em uma busca por resultados que muitas vezes não fazem sentido para elas.

A competência do professor de Educação Física na Educação Infantil inclui a capacidade de planejar aulas que considerem os diferentes ritmos e interesses das crianças, integrando conteúdos lúdicos e significativos. Esse planejamento deve ser flexível e interdisciplinar, alinhando-se às demandas do desenvolvimento integral. Freire (2001) também destaca que o professor deve ser um permanente aprendiz, reflexivo e disposto a questionar suas próprias práticas. Na Educação Infantil, isso significa estar atento às singularidades de cada criança, garantindo que todas tenham voz e participação ativa nas atividades propostas.

Em resumo, o papel do professor de Educação Física na Educação Infantil é fundamental para criar experiências pedagógicas significativas, que promovam o desenvolvimento integral das crianças. Ele deve atuar como mediador, facilitador e incentivador, garantindo que o processo educativo valorize a ludicidade, a inclusão e o respeito às particularidades da infância.



CAPÍTULO 3

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1. Teorias Tradicionais

As teorias tradicionais da Educação Física infantil, como o desenvolvimentismo e o behaviorismo, enfatizam a evolução motora por meio da repetição de padrões e estímulos externos, sem considerar o contexto social e cultural da criança. Durante muito tempo, essas abordagens tecnicistas foram as principais referências para a prática pedagógica na Educação Física escolar.



No entanto, hoje esses conceitos são considerados limitados, pois priorizam a padronização dos movimentos e o rendimento motor, deixando de lado a individualidade da criança e a riqueza de suas interações sociais e culturais.

2. Teorias Histórico-Críticas

A abordagem histórico-crítica, formulada pelo Coletivo de Autores (1992), propõe que a Educação Física deve ultrapassar a simples execução de movimentos e ser um meio para a formação crítica e cidadã. A prática pedagógica deve considerar a história e a cultura das crianças, promovendo a compreensão das práticas corporais como construções sociais. Dessa forma, jogos e brincadeiras são abordados não apenas como atividades recreativas, mas como expressões culturais que precisam ser contextualizadas e analisadas criticamente.

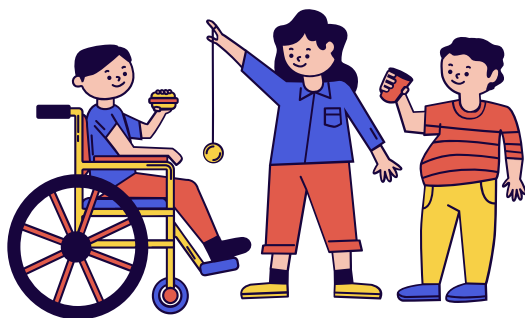
Exemplo: Ao trabalhar com brincadeiras populares, como amarelinha ou pipa, o professor pode estimular a reflexão sobre suas origens e transformações ao longo do tempo, incentivando as crianças a compararem com brincadeiras contemporâneas.



3. Teorias Críticas

A teoria crítica, representada por autores como Bracht (1999), enfatiza a necessidade de superar uma Educação Física alienante e reprodutora de padrões sociais excludentes. Em vez de focar apenas no desempenho motor e na aprendizagem técnica, essa abordagem defende que a prática pedagógica deve problematizar as relações de poder dentro das atividades corporais e esportivas.

Exemplo: No ensino de jogos coletivos, o professor pode discutir questões como cooperação versus competitividade, gênero no esporte e inclusão de crianças com deficiência, promovendo um olhar mais equitativo e reflexivo sobre as práticas corporais.



4. Teorias Pós-Críticas

As teorias pós-críticas, influenciadas por autores como Foucault(1977) e Larrosa(1994), trazem uma visão ainda mais aprofundada sobre a Educação Física, analisando como o corpo é disciplinado por discursos e normas sociais. Essas abordagens enfatizam a desconstrução de conceitos naturalizados e a valorização das diferenças, possibilitando que a Educação Física seja um espaço de emancipação.



Exemplo: Em atividades rítmico-expressivas, como a dança, o professor pode problematizar padrões estéticos impostos pela sociedade e estimular a exploração livre de movimentos, respeitando a individualidade e a identidade cultural de cada criança.

5. Práticas Pedagógicas Baseadas nas Teorias Contemporâneas

A combinação das abordagens desenvolvimentistas, histórico-críticas, críticas e pós-críticas permite que a Educação Física na Educação Infantil seja uma ferramenta para o desenvolvimento integral das crianças. Exemplos de práticas incluem:



- Jogos e brincadeiras lúdicas: Promovem o desenvolvimento motor e social.
- Dança e expressão corporal: Incentivam a criatividade e a compreensão cultural.
- Atividades interativas: Favorecem a cooperação e a resolução de problemas.



Compreender as teorias e práticas que fundamentam a Educação Física é essencial para que pedagogos desenvolvam uma visão ampla e crítica sobre o papel dessa disciplina na Educação Infantil. A integração de abordagens desenvolvimentistas, histórico-críticas, críticas e pós-críticas permite criar um ambiente de aprendizagem rico, que respeita as necessidades e potencialidades das crianças, promovendo sua autonomia e desenvolvimento integral.



CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

A avaliação na Educação Física Infantil desempenha um papel crucial no acompanhamento do desenvolvimento integral das crianças. Diferentemente de práticas voltadas apenas para resultados, na Educação Infantil, o foco deve estar no processo, reconhecendo os avanços individuais e coletivos de forma contínua e significativa.

Avaliação Formativa: Foco no Processo e Não Apenas no Resultado.

A avaliação formativa é um recurso essencial na Educação Física Infantil, pois privilegia o acompanhamento do aprendizado ao longo do tempo. De acordo com Haywood e Getchell (2014), a avaliação na infância deve considerar o desenvolvimento motor como um processo dinâmico e contínuo, que reflete as interações entre o ambiente e a criança. O objetivo principal é observar e compreender como as crianças interagem com as atividades propostas, desenvolvem habilidades motoras e sociais, e expressam criatividade e autonomia. Nesse contexto, o resultado final não é o mais importante, mas sim os esforços, os processos de exploração e a participação ativa da criança.



Por exemplo, em uma atividade que envolve arremessar uma bola, o professor deve valorizar a tentativa, o engajamento e o progresso, mesmo que a execução não atinja o objetivo imediato. Dessa forma, a avaliação passa a ser uma ferramenta pedagógica para estimular o aprendizado e não um mecanismo de comparação entre crianças (ARIÈS; CAILLOIS; BROUGÈRE, 2008).



FERRAMENTAS PARA REGISTRO E OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES

Para implementar uma avaliação formativa eficaz, é fundamental contar com ferramentas que auxiliem no registro e na observação das atividades. Algumas opções incluem:

- **Diários de Bordo:** Um registro contínuo das atividades realizadas, destacando os avanços e as observações individuais de cada criança.
- **Fichas de Observação:** Planilhas simples que permitem anotar habilidades específicas, como coordenação motora, interação social e participação.
- **Portfólios:** Coleta de registros das crianças, como desenhos, fotos das atividades e relatos de vivências, que evidenciam o desenvolvimento ao longo do tempo. Segundo Luckesi (2011), a avaliação deve ser diagnóstica e processual, permitindo que o professor analise a trajetória de aprendizagem da criança de forma ampla.
- **Vídeos ou Fotografias:** Recursos visuais que documentam os momentos das aulas, facilitando a análise do progresso motor e comportamental.

Essas ferramentas ajudam o professor a organizar as informações de maneira estruturada e a construir um panorama mais completo sobre o desenvolvimento das crianças.

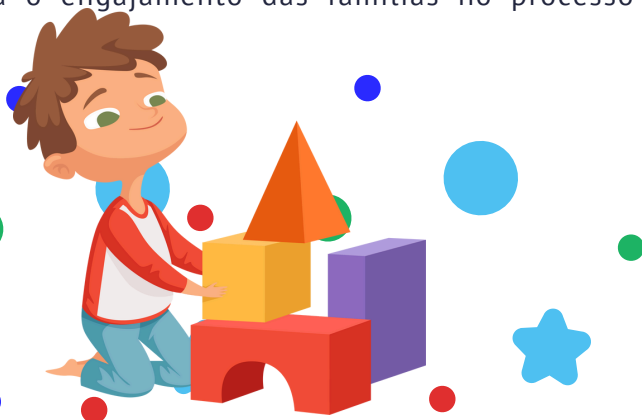


A IMPORTÂNCIA DO FEEDBACK PARA AS CRIANÇAS E FAMÍLIAS

O feedback é um elemento essencial na avaliação da Educação Física Infantil. Ele deve ser positivo, construtivo e voltado para encorajar a criança em suas conquistas e superar desafios. O feedback deve destacar o progresso, o esforço e a criatividade, em vez de focar em eventuais dificuldades ou falhas (Hoffmann, 2005).

Além disso, é fundamental envolver as famílias nesse processo. Compartilhar observações sobre o desenvolvimento motor, social e emocional das crianças fortalece a parceria entre a escola e a família, criando um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Reuniões periódicas, relatórios descritivos e portfólios compartilhados são formas eficazes de fornecer feedback às famílias.

Por exemplo, ao comunicar aos pais que a criança demonstrou mais confiança ao realizar uma atividade, como correr ou pular, o professor valoriza o progresso e incentiva o engajamento das famílias no processo educativo.



A avaliação na Educação Física Infantil vai além da mensuração de resultados; é um processo que busca compreender, acompanhar e estimular o desenvolvimento integral das crianças. Ao adotar uma abordagem formativa, utilizar ferramentas de registro e oferecer feedback constante, o professor contribui para uma prática pedagógica mais significativa, que respeita as singularidades de cada criança e fortalece os vínculos entre escola e família.



CAPÍTULO 5

CAPACITAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA

A capacitação e a formação continuada são fundamentais para que professores de Educação Física Infantil aprimorem suas práticas pedagógicas, acompanhem as inovações da área e atendam às necessidades específicas de suas turmas. Neste capítulo, serão abordados caminhos e recursos para fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores.

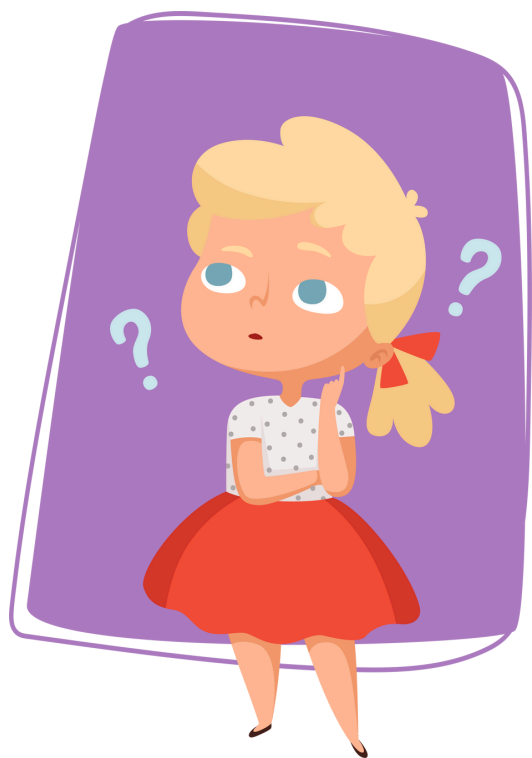
Importância da Atualização Pedagógica e Troca de Experiências.

Manter-se atualizado é essencial para acompanhar as mudanças nas práticas pedagógicas e as novas descobertas sobre o desenvolvimento infantil.

Segundo Nóvoa (1992), a formação continuada deve ser vista como um processo colaborativo, onde os professores aprendem uns com os outros e constroem conhecimento a partir de suas vivências e reflexões.



No entanto, Perrenoud (2000) alerta para o desânimo que pode surgir ao longo da carreira docente, quando os professores enfrentam dificuldades em manter a motivação diante dos desafios diários. Além disso, há uma resistência comum entre alguns educadores que acreditam já saber tudo o que precisam, o que dificulta a adoção de novas práticas e o aprendizado contínuo. Segundo Freire (2001), reconhecer que a formação nunca se encerra é fundamental para que os professores se mantenham abertos ao aprendizado e à reflexão crítica sobre sua prática.



Grupos de estudo, comunidades de prática e encontros pedagógicos são importantes espaços de troca de experiências. Essas iniciativas permitem que os professores compartilhem desafios, soluções e boas práticas, enriquecendo o repertório coletivo e fortalecendo a qualidade do ensino.

RECURSOS DIGITAIS E PLATAFORMAS PARA APRENDIZADO

O avanço da tecnologia trouxe novas possibilidades para a capacitação de professores. Atualmente, há diversas plataformas e recursos digitais voltados para a formação continuada, como:

- **Cursos Online:** Disponíveis em plataformas como Coursera, Udemy e Khan Academy, oferecem flexibilidade de horários e conteúdos diversificados.
- **Webinars e Lives:** Eventos transmitidos ao vivo, promovidos por especialistas, instituições ou grupos de professores, abordam temas atuais e relevantes para a Educação Física Infantil.
- **Aplicativos Educacionais:** Ferramentas como LessonUp e ClassDojo ajudam na organização de planos de aula e no registro das atividades.
- **Bibliotecas Virtuais:** O acesso a artigos, livros e materiais de referência amplia o conhecimento teórico e inspira novas práticas pedagógicas.



Além disso, a integração de práticas de educação criativa pode transformar a forma como os professores abordam sua formação. A educação criativa incentiva o uso de metodologias inovadoras, como design thinking, gamificação e criação de materiais personalizados, permitindo que os professores desenvolvam soluções originais para desafios pedagógicos. Plataformas como TED-Ed e Canva podem ser utilizadas para explorar essas metodologias, incentivando a criação de experiências de aprendizado significativas e adaptadas às necessidades das crianças.

Investir na capacitação e formação continuada dos professores de Educação Física Infantil é essencial para garantir um ensino de qualidade, atualizado e inovador.

A Educação Infantil ainda é uma área onde a Educação Física está engatinhando, sendo incorporada às graduações com maior ênfase apenas recentemente. Por isso, é imprescindível que formações sejam oportunizadas também para os profissionais especialistas da área, com o objetivo de atualizar-se e adequar-se à nova realidade escolar. Ao participar de cursos, oficinas e trocas de experiências, os educadores ampliam suas competências e contribuem para o desenvolvimento integral das crianças. Além disso, o uso de recursos digitais e plataformas de aprendizado facilita o acesso ao conhecimento e reforça o compromisso com a educação inclusiva e transformadora.



A qualificação de professores de Educação Física e Pedagogos atuantes neste componente é essencial para garantir uma prática pedagógica de qualidade na Educação Infantil. O objetivo é proporcionar uma vivência significativa para as crianças, além de contribuir para o desenvolvimento integral de futuros cidadãos saudáveis, criativos e felizes.



CAPÍTULO 6

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS

A Educação Física na Educação Infantil é uma oportunidade de promover práticas pedagógicas que unam ludicidade, criatividade e conexão com as experiências culturais e sociais das crianças.

Neste capítulo, apresentaremos planos de aula detalhados, com base nos seguintes tópicos: materiais utilizados, campos de experiência, expectativa de aprendizagem, direitos de aprendizagem, competências, habilidades, desenvolvimento, vivência, fechamento e avaliação.

A vivência das atividades deve respeitar o ritmo e as características individuais de cada criança, permitindo que elas explorem e descubram suas próprias possibilidades de movimento. É importante criar um ambiente acolhedor e seguro, onde os pequenos se sintam confiantes para participar e se expressar.

O encerramento das aulas é um momento importante para a reflexão sobre as experiências vivenciadas. Através de formas de expressão, as crianças podem compartilhar suas experiências, sentimentos e aprendizados.



É fundamental que o professor de Educação Física na Educação Infantil esteja em constante diálogo com os demais educadores, famílias e comunidade escolar, buscando integrar suas práticas ao projeto pedagógico da instituição e às experiências culturais das crianças. Dessa forma, as aulas se tornam mais significativas e benéficas para o desenvolvimento integral dos pequenos.



PLANO DE AULA 1- PARA BEBÊS (4 MESES A 1 ANO)

DESCOBRINDO O MUNDO AO REDOR

Materiais necessários: Tapete colorido e texturizado. Brinquedos com diferentes sons e texturas (como chocalhos e tecidos macios). Um espelho seguro para os bebês se observarem.

Campos de experiências:

O corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Manipular objetos com as mãos e responder a estímulos visuais e sonoros.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, brincar, explorar, comunicar-se.

Competências:

Explorar estímulos visuais, táteis e sonoros.

Expectativa de Aprendizagem: Estimular os sentidos e os primeiros movimentos do bebê em interação com objetos e com o ambiente.

VIVÊNCIA INICIAL :

Coloque os bebês em um espaço acolchoado com o tapete texturizado. Mostre os brinquedos e incentive os cuidadores a interagirem com os bebês, apresentando sons e texturas.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Posicione o espelho próximo aos bebês para que eles possam observar seus próprios movimentos. Use brinquedos com som para estimular o olhar e o movimento do corpo, incentivando o rolar e o alcançar.

Exploração livre: Permita que os bebês toquem e explorem os brinquedos, ajudando-os a experimentar texturas e sons diferentes.

FECHAMENTO :

Cante uma canção de despedida com os cuidadores enquanto embalam os bebês ou acariciam suas mãos, proporcionando um momento de relaxamento.

AVALIAÇÃO:

Registre as reações dos bebês aos estímulos apresentados e observe os movimentos realizados durante a atividade.

PLANO DE AULA 2 - PARA BEBÊS (2 ANOS)

AVENTURAS NO MAR IMAGINÁRIO

Materiais necessários: Tapetes ou almofadas azuis para representar o mar. Cones ou marcadores representando ilhas. Brinquedos temáticos, como peixinhos ou barcos.

Campos de experiências:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Realizar movimentos variados, como pular, rastejar e se equilibrar em superfícies seguras.

Direitos de aprendizagem:

Brincar, participar, explorar e comunicar-se.

Competências:

Desenvolver a coordenação motora ampla e o equilíbrio. Estimular a imaginação e a criatividade.

Expectativa de Aprendizagem: Explorar movimentos amplos, como pular e agachar, enquanto interage com o ambiente de forma lúdica.

VIVÊNCIA INICIAL :

Apresente a história: “Hoje vamos navegar por um mar cheio de aventuras!” Mostre os materiais e demonstre como pular entre as “ilhas” ou navegar no “mar”.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Oriente as crianças a realizarem movimentos específicos, como pular nas almofadas (ilhas), rastejar para passar por “túneis” ou andar equilibrando-se enquanto seguram um brinquedo (barco).

Exploração livre: Deixe que as crianças inventem novos caminhos no mar imaginário, criando histórias com os brinquedos.

FECHAMENTO :

Finalize com uma roda, perguntando às crianças quais partes do mar mais gostaram de explorar. Encerrando com uma música sobre o mar.

AVALIAÇÃO:

Observe como as crianças participaram da atividade, o uso da imaginação e a execução dos movimentos propostos.

PLANO DE AULA 1 - PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS - 3 ANOS

EXPLORANDO O MOVIMENTO COM BOLAS SUSTENTÁVEIS

Materiais necessários: Bolas feitas de jornal ou tecido reciclado. Cestos ou caixas reutilizáveis para servir como alvos.

Campos de experiências:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos.

Habilidades:

Arremessar bolas em alvos próximos e identificar variações na força aplicada.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, brincar, participar, explorar, comunicar e expressar-se.

Competências:

Ampliar a coordenação motora fina e grossa. Desenvolver noções espaciais básicas.

Expectativa de Aprendizagem: Explorar diferentes formas de manipulação de objetos e desenvolver habilidades motoras iniciais, como arremessar e rolar.

VIVÊNCIA INICIAL :

Comece com uma roda de conversa, mostrando as bolas recicláveis e explicando como foram feitas. Pergunte às crianças como acham que podem brincar com elas.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Organize os alvos em diferentes distâncias e alturas. Oriente as crianças a arremessar as bolas, incentivando que experimentem movimentos variados, como rolar, lançar com uma ou duas mãos, e mirar os cestos.

Exploração livre: Deixe que as crianças brinquem livremente com os materiais, criando seus próprios jogos.

FECHAMENTO :

Converse com as crianças sobre como se sentiram ao realizar os movimentos. Pergunte: “Foi fácil acertar os cestos? Qual movimento foi mais divertido?”

AVALIAÇÃO:

Observe a participação das crianças e registre como exploraram os movimentos, interagiram com os colegas e demonstraram interesse pela atividade.

PLANO DE AULA 2 - PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS - 3 ANOS

DANÇANDO COM AS CORES

Materiais necessários: Lenços de tecido colorido. Aparelho de som com músicas infantis variadas.

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Criar movimentos corporais de acordo com estímulos musicais e visuais.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, brincar, expressar-se, explorar.

Competências:

Estimular a expressão corporal.
Desenvolver percepção rítmica e coordenação motora ampla.

Expectativa de Aprendizagem: Vivenciar diferentes ritmos e movimentos corporais de forma lúdica.

VIVÊNCIA INICIAL :

Apresente os lenços coloridos às crianças. Convide-as a explorar o movimento dos lenços com as mãos, pés ou cabeça.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Coloque músicas de ritmos variados (lento, moderado e rápido) e oriente as crianças a criar movimentos que acompanhem os ritmos. Exemplos: fazer o lenço “voar” como uma borboleta ou “flutuar” como uma nuvem.

Exploração livre: Proponha que as crianças inventem suas próprias danças, usando os lenços para criar histórias

FECHAMENTO :

Realize uma roda de conversa e pergunte: “Qual foi o movimento mais divertido que você criou? O que o lenço parecia para você?”

AValiação:

Registre os movimentos explorados pelas crianças, destacando a criatividade e a interação com os colegas.

PLANO DE AULA 3 - PARA CRIANÇAS BEM PEQUENAS- 3 ANOS

BRINCANDO DE CORRIDA DOS ANIMAIS

Materiais necessários: Espaço aberto. Marcadores (cones ou garrafas plásticas).

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos;
O eu, o outro e o nós.

Habilidades:

Imitar movimentos de diferentes animais em um percurso motor.

Direitos de aprendizagem:

Brincar, conviver, explorar e participar.

Competências:

Estimular o equilíbrio e a coordenação motora ampla.

Expectativa de Aprendizagem: Desenvolver habilidades motoras amplas, como pular, correr e engatinhar.

VIVÊNCIA INICIAL :

Inicie com uma conversa sobre os animais favoritos das crianças. Mostre como imitar alguns movimentos, como saltar como um sapo ou engatinhar como um gato.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Monte um percurso motor com os marcadores, e oriente as crianças a percorrê-lo imitando os animais. Alterne comandos: “Agora todos são cangurus!” ou “Agora somos cobras rastejando!”

Exploração livre: Permita que as crianças escolham seus próprios animais para imitar e criem movimentos diferentes.

FECHAMENTO :

Pergunte às crianças quais animais elas gostaram mais de imitar e como se sentiram durante a brincadeira.

AVALIAÇÃO:

Observe a habilidade das crianças em imitar os movimentos e o nível de engajamento na atividade.

PLANO DE AULA 1 - PARA CRIANÇAS PEQUENAS - 4 ANOS

CORRIDA DOS BALÕES COLORIDOS

Materiais necessários: Balões coloridos (um para cada criança). Fitas para marcar linhas no chão.

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos;
O eu, o outro e o nós.

Habilidades:

Promover interação social por meio de atividades coletivas.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, brincar, explorar, comunicar.

Competências:

Desenvolver habilidades motoras amplas como correr e desviar de obstáculos.

Expectativa de Aprendizagem: Participar de atividades coletivas envolvendo coordenação motora ampla e noções de espaço.

VIVÊNCIA INICIAL :

Apresente os balões às crianças e peça que explorem os movimentos de segurar, empurrar e correr com eles. Estimule a criatividade perguntando como podem usar os balões para brincar.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Organize uma corrida cooperativa em que as crianças devem empurrar os balões com o corpo, sem usar as mãos, até um ponto marcado. Varie os desafios, como fazer o balão quicar ou movê-lo por um percurso em zigue-zague.

Exploração livre: Permita que as crianças inventem brincadeiras e formas de interagir com os balões em pequenos grupos.

FECHAMENTO :

Reúna o grupo e pergunte como foi a experiência. Incentive a troca de ideias sobre os diferentes movimentos criados.

AVALIAÇÃO:

Observe a capacidade das crianças em explorar os movimentos, trabalhar juntas e demonstrar criatividade durante as atividades.

PLANO DE AULA 2- PARA CRIANÇAS PEQUENAS- 4 ANOS

DESCOBRINDO FORMAS COM O CORPO

Materiais necessários: Fitas adesivas no chão formando quadrados, triângulos e círculos.

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Estimular a criatividade e a percepção espacial.

Direitos de aprendizagem:

Explorar, expressar-se, brincar.

Competências:

Desenvolver consciência corporal e trabalho em equipe.

Expectativa de Aprendizagem: Identificar e criar formas geométricas com o corpo.

VIVÊNCIA INICIAL :

Mostre as formas geométricas no chão e peça às crianças que caminhem sobre elas, percebendo seus contornos.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Proponha que as crianças usem o corpo para representar as formas geométricas, individualmente e em pequenos grupos. Estimule a colaboração para formar figuras maiores, como retângulos ou hexágonos.

Exploração livre: Incentive as crianças a criar novas formas ou padrões no chão utilizando as fitas adesivas.

FECHAMENTO :

Realize uma roda de conversa e pergunte como foi criar as formas com o corpo. Valorize as contribuições criativas.

AVALIAÇÃO:

Observe como as crianças compreenderam as formas geométricas, colaboraram entre si e expressaram criatividade.

PLANO DE AULA 3- PARA CRIANÇAS PEQUENAS - 4 ANOS

EXPLORADORES DO ESPAÇO

Materiais necessários: Almofadas ou tapetes pequenos (representando planetas). Um círculo grande de papel ou tecido (representando a Lua). Música instrumental para ambientação.

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Estimular a criatividade por meio da interpretação de histórias.

Direitos de aprendizagem:

Explorar, brincar, comunicar e expressar-se.

Competências:

Desenvolver habilidades motoras amplas, como saltar, agachar e correr.

Expectativa de Aprendizagem: Participar de brincadeiras que estimulem a coordenação motora e a imaginação.

VIVÊNCIA INICIAL :

Apresente a história: "Hoje somos exploradores do espaço e vamos visitar planetas diferentes!" Explique que cada planeta tem desafios específicos, como pular em crateras ou passar por túneis imaginários.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Organize as almofadas como planetas espalhados pelo ambiente. Oriente as crianças a se deslocarem entre os planetas, realizando desafios, como saltar entre crateras (almofadas) ou rastejar para passar por túneis invisíveis.

Exploração livre: Deixe as crianças inventarem seus próprios planetas e desafios, incentivando a colaboração para criar um universo único.

FECHAMENTO :

Reúna as crianças e pergunte sobre os planetas visitados. Incentive-as a descrever os movimentos que mais gostaram de realizar.

AVALIAÇÃO:

Observe a participação e a criatividade das crianças durante a atividade, registrando os movimentos explorados e o engajamento com a história.

PLANO DE AULA 1 - PARA CRIANÇAS PEQUENAS - DE 5 ANOS

CORRIDA DE COOPERAÇÃO

Materiais necessários: Bastões ou bolas leves para carregar em dupla. Cones para marcar trajetos.

Campos de experiências:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos.

Habilidades:

Estimular o trabalho em equipe e a coordenação motora ampla.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, explorar, brincar.

Competências:

Promover habilidades de resolução de problemas.

Expectativa de Aprendizagem: Desenvolver habilidades motoras e colaboração em atividades coletivas.

VIVÊNCIA INICIAL :

Explique a importância da cooperação. Mostre como carregar os bastões ou bolas em dupla, enfatizando o equilíbrio.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Divida as crianças em duplas e organize um percurso onde elas precisam carregar os objetos juntas sem deixá-los cair. Proponha diferentes desafios, como curvas ou troca de posições no meio do percurso.

Exploração livre: Permita que as crianças criem suas próprias regras para a atividade, incentivando a colaboração.

FECHAMENTO :

Pergunte como foi trabalhar em dupla e o que acharam mais desafiador.

AVALIAÇÃO:

Registre como as crianças colaboraram entre si e superaram os desafios propostos.

PLANO DE AULA 2 - PARA CRIANÇAS PEQUENAS- 5 ANOS

DANÇA DAS EMOÇÕES

Materiais necessários: Cartazes com expressões faciais (alegria, tristeza, medo, etc.). Músicas associadas às emoções.

Campos de experiências:

Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação.

Habilidades:

Estimular a expressão emocional e corporal.

Direitos de aprendizagem:

Expressar-se, comunicar, brincar.

Competências:

Desenvolver empatia e criatividade.

Expectativa de Aprendizagem: Relacionar movimentos corporais com diferentes emoções.

VIVÊNCIA INICIAL :

Mostre os cartazes e pergunte como as emoções podem ser expressas pelo corpo. Toque músicas correspondentes às emoções e peça que as crianças imaginem cenários.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Oriente as crianças a criar movimentos corporais que representem cada emoção sugerida. Trabalhe com transições entre emoções, como passar de alegria para tristeza de forma suave.

Exploração livre: Permita que escolham novas emoções e criem movimentos espontâneos.

FECHAMENTO :

Discuta como foi representar as emoções e quais foram mais fáceis ou desafiadoras de expressar.

AVALIAÇÃO:

Observe a interação entre as crianças e como expressaram as emoções de forma corporal.

PLANO DE AULA 3- PARA CRIANÇAS PEQUENAS - 5 ANOS

BRINCADEIRAS COOPERATIVAS

Materiais necessários: Bolas grandes e pequenos obstáculos.

Campos de experiências:

O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos.

Habilidades:

Estimular a cooperação e o trabalho em equipe.

Direitos de aprendizagem:

Conviver, participar, brincar.

Competências:

Desenvolver habilidades motoras amplas.

Expectativa de Aprendizagem: Trabalhar em grupo para atingir objetivos comuns.

VIVÊNCIA INICIAL :

Explique a importância de trabalhar em grupo. Apresente o percurso e os obstáculos.

ATIVIDADE PRINCIPAL:

Divida as crianças em grupos para empurrar uma bola grande por um trajeto, enfrentando desafios como passar por baixo de uma corda ou contornar cones.

Exploração livre: Permita que as crianças criem novos desafios cooperativos.

FECHAMENTO :

Refleta sobre como foi trabalhar em equipe e alcançar os objetivos.

AVALIAÇÃO:

Observe a cooperação entre as crianças e a execução das atividades.

Os planos de aula apresentados neste material utilizam práticas pedagógicas inovadoras e alinhadas à Educação Infantil, promovendo ludicidade, interação social e respeito às individualidades das crianças. Ao integrar atividades culturais, materiais sustentáveis e exploração livre, o objetivo é proporcionar experiências enriquecedoras e significativas para os pequenos. Não se pretende que os professores apenas reproduzam as aulas sugeridas, mas que, a partir destes exemplos, adaptem as atividades aos contextos educacionais e às necessidades específicas de cada turma.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação Física na Educação Infantil é uma ferramenta indispensável para o desenvolvimento integral das crianças, promovendo não apenas o aprimoramento motor, mas também o crescimento cognitivo, emocional e social. O profissional especialista em Educação Física possui formação técnica e pedagógica adequada para atender às demandas específicas dessa fase do desenvolvimento, sendo, portanto, o profissional mais indicado para atuar na Educação Infantil.

O especialista em Educação Física compreende as fases do desenvolvimento motor, sabe planejar atividades adequadas às diferentes faixas etárias e é capaz de integrar aspectos lúdicos e pedagógicos de forma equilibrada. Além disso, este profissional está apto a criar ambientes de aprendizagem que valorizam a ludicidade, a criatividade e a interação social, promovendo experiências significativas para as crianças.

Entretanto, a realidade das instituições de Educação Infantil nem sempre conta com a presença desses profissionais especializados. Diante dessa lacuna, a formação continuada aparece como uma medida para capacitar Professores com formação exclusivamente pedagógica que atuam na área sem formação específica em Educação Física. Esses cursos de formação são fundamentais para que esses profissionais adquiram conhecimentos sobre o desenvolvimento motor, práticas pedagógicas adequadas e abordagens contemporâneas da Educação Física na primeira infância.



A formação continuada também é vital para os próprios professores com formação em Educação Física, que precisam manter-se atualizados em relação às novas metodologias, tecnologias educacionais e abordagens pedagógicas. O constante aprimoramento profissional garante que a prática pedagógica se mantenha relevante, inovadora e alinhada às necessidades contemporâneas da Educação Infantil.

Portanto, a defesa da presença do professor especialista em Educação Física na Educação Infantil é essencial para assegurar uma educação de qualidade, que respeite as especificidades do desenvolvimento infantil.

Enquanto essa presença não for universalizada, a formação continuada se apresenta como a melhor alternativa para capacitar professores com formação pedagógica e atualizar os especialistas, garantindo que todas as crianças tenham acesso a experiências enriquecedoras e significativas no âmbito da Educação Física.



REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2a ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

ARIÈS, Philippe; CAILLOIS, Roger; BROUGÈRE, Gilles. O BRINQUEDO COMO OBJETO DE CULTURA. Jogos e brincadeiras: desafios e descobertas, 2008. 2ª Ed. Disponível em:
<https://www.pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2013/06/JOGOS-E-BRINCADEIRAS.pdf#page=25> Acesso em: 25 jan. 25.

BETTI, Mauro. Perspectivas para a educação física escolar. Revista Paulista de Educação Física, v. 5, n. 1-2, p. 70-75, 1991. Disponível em:
<file:///C:/Users/Luciane/Downloads/zeluiz,+13+Perspectivas+para+a+educa%C3%A7%C3%A3o+f%C3%ADsica+escolar.pdf> . Acesso em : 23 jan 25.

BRACHT, Valter. Educação Física e Aprendizagem Social: Reflexões sobre a prática pedagógica. Porto Alegre: Magister, 1999.

BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. O brincar e suas teorias. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 19-32.

CAVALARO, Adriana G. e MULLER, Verônica R. Educação Física na Educação Infantil: uma realidade almejada. Educar em Revista [online]. n. 34, p. 241-250, 2009. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/er/a/DD3pk9KX3KWhBD94GbGbGHr/?lang=pt>
.Acesso em: 22 jan 25.

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

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GÓMEZ, Antonio Ignacio Pérez. A cultura escolar na sociedade neoliberal: escola, educação e democracia. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAYWOOD, Kathleen M.; GETCHELL, Nancy. Life Span Motor Development. 6. ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2014.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação na Educação Infantil: um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

Kunz, Elenor. Transformação didático-pedagógica do esporte. 6. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2004.

LARROSA, J. Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELLINO, Nelson C. Lúdico e Lazer. In MARCELLINO, Nelson C.(org). Lúdico, educação e educação física. Ijuí:

NÓVOA, António. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, J. Psicologia e Pedagogia.(p. 37, 48).RJ: Forense Universitária, 1976.

Sarmento, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância: Correntes e Confluências, In M.Sarmento & M. C. S Gouvea (org), Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais. Petropolis: Editora Vozes, 2009. P. 17-39. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66608> . Acesso em: 24 Jan. 25.

Visibilidade social e Estudo da Infância. In: VASCONCELLOS, V. M. R. de; SARMENTO, M. J. Infância (In)visível. Araraquara: Junqueira e Marin, 2007. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/66522> . Acesso em: 24 jan 25.

SOARES, N. F.; SARMENTO, M. J.; TOMÁS, C. INVESTIGAÇÃO DA INFÂNCIA E CRIANÇAS COMO INVESTIGADORAS: METODOLOGIAS PARTICIPATIVAS DOS MUNDOS SOCIAIS DAS CRIANÇAS. Nuances: Estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 12, n. 13, 2005. DOI: 10.14572/nuances.v12i13.1678. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/1678>. Acesso em: 25 jan. 2025.

TANI, G. et al. Educação física escolar: fundamentos de uma abordagem desenvolvimentista. São Paulo: EPU/USP, 1988. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000779067> . Acesso em: 23 jan. 25.

TOLOCKA, Rute Estanislava et al. Como brincar pode auxiliar no desenvolvimento de crianças pré-escolares. LICERE-Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer, v. 12, n. 1, 2009.