

UNESP UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Faculdade de Ciências
Campus de Bauru – SP

LÍVIA CARMELITA PONCE GOMES

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: experiências de professores na elaboração do currículo

BAURU – SP
2020

LÍVIA CARMELITA PONCE GOMES

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

experiências de professores na elaboração do currículo

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

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

BAURU – SP
2020

Gomes, Livia Carmelita Ponce.

Educação Física na Educação Infantil : experiências
de professores na elaboração do currículo / Livia
Carmelita Ponce Gomes, 2020
292 f. : il.

Orientador: Willer Soares Maffei

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2020

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Educação
Infantil. 4. Bourdieu. I. Universidade Estadual
Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

LÍVIA CARMELITA PONCE GOMES

EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL:

experiências de professores na elaboração do currículo

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

Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei

Data da defesa: 28/05/2020

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Willer Soares Maffei
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof.^a Dr.^a Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger
Universidade Estadual Paulista – UNESP, campus Bauru

Membro Titular: Prof. Dr. Dariel de Carvalho
Faculdade Anhanguera

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências
UNESP – Campus de Bauru



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Bauru



ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE LIVIA CARMELITA PONCE GOMES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 28 dias do mês de maio do ano de 2020, às 09:00 horas, no(a) Faculdade de Ciência/Unesp Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER do(a) Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP, Professor Doutor DARIEL DE CARVALHO do(a) Departamento de Ciências Humanas / Faculdade Anhanguera de Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de LIVIA CARMELITA PONCE GOMES, intitulada **Educação Física na Educação Infantil: experiências de professores na elaboração do currículo**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

Prof. Dr. WILLER SOARES MAFFEI

Profa. Dra. DAGMAR APARECIDA CYNTHIA FRANÇA HUNGER

Professor Doutor DARIEL DE CARVALHO

Banca realizada no formato não presencial síncrona (online, via hangouts) em função do isolamento social provocado pela COVID/19.

Ao Leandro pelo apoio sem o qual eu não teria iniciado e me mantido grande parte dessa jornada.

Aos meus pais e irmãos por estarem sempre presentes em todos os momentos, principalmente nos que mais precisei.

A minha gatinha Miu, que mesmo tendo uma partida tão precoce, sempre me acompanhou, proporcionando momentos de alegria e amor genuíno, tão necessários para me manter firme nessa batalha.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado força e fé para superar todos os obstáculos e adversidades ao longo de todo esse processo. Por muitas vezes pensei em desistir, mas acredito que o Senhor tem um propósito maior. Agradeço por não me deixar cair e ter dado toda a resiliência para me tornar a pessoa que sou hoje. Muitos desafios ainda virão, mas tenho cada vez a certeza maior de vou conseguir, pois não estou sozinha.

Aos meus pais Orisson e Elizete, pois mesmo mais distantes por alguns momentos e agora perto novamente, sempre me incentivaram a ser uma pessoa melhor, a lutar pelos meus objetivos, mas principalmente por acreditarem em mim e me oferecerem o suporte que tanto precisei em todos os momentos da minha vida, apoio sem o qual não teria conseguido finalizar essa etapa. Saibam que no esforço para que me tornasse “melhor que vocês”, vocês são os melhores para mim em tudo, meus exemplos de ser humano. Amo mais que o Universo.

Aos meus irmãos Tavinho e Juninho, que me ajudaram sempre que necessário em tudo que decidi fazer. Ao Tavinho pelo apoio mesmo a distância e das broncas quando necessárias e ao Juninho pela disposição, principalmente nos aspectos tecnológicos, em sempre me socorrer quando necessitei (e não foram poucas vezes). Espero poder retribuir tudo que já fizeram e ainda fazem por mim. Quando era criança, por conta das brigas e desentendimentos normais da idade e da familiaridade, não imaginava que um dia chegaria a ter esse amor tão grande que sinto por vocês. Agradeço ao papai e à mamãe por terem me dado vocês como irmãos.

Ao meu orientador Willer Soares Maffei por todo apoio, paciência e compreensão, virtudes tão necessárias quanto os ensinamentos e conhecimentos teóricos que muito acrescentaram a minha formação. Levo como uma verdade constante e em tudo que vou fazer, uma frase que aprendi com meu querido professor e mestre Mauro Betti: “Na vida devemos sempre buscar aprender com os melhores”. Tenho certeza de que fiz a melhor escolha.

Aos membros da banca, à professora Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger e ao professor Dariel de Carvalho que trouxeram apontamentos e

conhecimentos precisos que muito vieram a acrescentar no meu trabalho, pois sozinha não chegaria a eles.

Aos professores do PROEF que com compreensão e motivação nos impulsionavam sempre à frente nessa saga que é o mestrado.

Aos meus colegas do PROEF polo de Bauru. Ao pensar em vocês, tenho cada vez mais certeza de que Deus coloca as pessoas certas em nossos caminhos. Obrigada pelos momentos de partilha, seja das dúvidas, incertezas, angústias, mas também das alegrias e conquistas, fazendo com que nos déssemos conta, quando batia aquele medo e vontade de desistir, pois estávamos no mesmo barco, buscando forças que muitas vezes nós mesmos não tínhamos para motivar o outro no momento em que se encontrava pior que nós. Juntos somos mais fortes.

Aos professores que participaram da minha pesquisa, que com o relato de suas práticas e experiências muito contribuíram para que novos questionamentos e reflexões sobre a realidade da Educação Física na Educação Infantil, sejam levados em consideração na busca de uma melhor afirmação da nossa disciplina no cenário educacional como um todo, além de conhecimentos para que outros professores que nas mesmas situações e dificuldades que nós, possam trazer uma melhoria para suas práticas. Este trabalho também é de vocês e para vocês.

À secretária de Educação do Município de Macatuba Gilcelene Chiari Artioli, às minhas diretoras Marilene Aparecida Gabani Varasquim e Karla Fabiana Sacoman Iazbek por me apoiarem sem medir esforços nessa luta e minhas colegas professoras por todo apoio e compreensão em meus momentos de ausência para me dedicar ao estudo. O apoio de todas, cada uma com seu jeitinho, foi fundamental.

Aos meus alunos: a luta em tentar me tornar uma “prô” melhor vem da necessidade de ser cada vez melhor primeiramente para vocês. O amor legítimo de vocês é que me faz me manter firme nesse árduo, ao mesmo tempo, recompensador caminho do magistério. Com vocês encontrei o meu lugar e defini o meu papel.

Às minhas amigas de longa data, Aline Ramirez e Amanda Tonetti, às quais considero mais que amigas, são irmãs de coração. Obrigada por nunca desistirem de mim, por mais que a correria do dia a dia e a distância nos façam ausentes por um tempinho, isso nunca foi capaz de apagar esse laço tão profundo a qual nem é preciso esforço para se manter, pois é genuíno. O apoio de vocês sempre foi fundamental.

Não me canso de dizer, são meus exemplos de mulheres lindas, inteligentes e guerreiras aos quais me espelho.

Aos meus amigos do *crossfit*, em especial Fernanda, Simone, Matheus, Caio e Louise, por proporcionarem momentos de alegria, descontração, força e motivação, sentimentos que aumentaram mais o meu ânimo para continuidade na prática do exercício. Essa interação é que torna tudo muito mais significativo e tenho certeza de que esses laços de amizade serão para sempre. Obrigada por tudo, amigos.

A todos que de alguma forma contribuíram com a finalização dessa pesquisa. Gratidão.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Educação Física na Educação Infantil:** experiências de professores na elaboração do currículo. 2020. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física Escolar) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2020.

RESUMO

A Educação Física constitui-se como componente curricular obrigatório para toda a Educação Básica, o que envolve respectivamente a Educação Infantil. Porém, o que se percebe é que embora a disciplina tenha tido avanços quanto à produção de referenciais teóricos voltados a esse nível de ensino, ainda há um número reduzido de profissionais que atuam nessa área, o que remete aos profissionais atuantes dúvidas sobre como as práticas educacionais devam ocorrer de fato, principalmente com relação à definição dos objetivos de ensino da disciplina para a faixa etária, os conteúdos mais adequados para a pequena infância, assim como a sistematização das aulas, enfim, o modo de organização das práticas educativas para que os alunos tenham o desenvolvimento e a formação adequada no que se espera para a Educação Física. Por entender que o currículo é o documento capaz de sistematizar as ações que deverão ser levadas para a prática e tendo em vista a dificuldade dos professores ao elaborar currículos de Educação Física voltados à Educação Infantil, essa pesquisa objetiva compreender como que os professores de Educação Física, que atuam na Educação Infantil, constroem seus currículos, quais suas concepções sobre o mesmo, de que modo as especificidades da faixa etária são consideradas, bem como identificar dificuldades encontradas no seu processo de construção. Por meio do referencial teórico, busca-se estabelecer relação entre os relatos dos professores participantes da pesquisa com a teoria sociológica de Bourdieu no que diz respeito ao conceito de campo, *habitus* e capital cultural. Para tanto, foi realizado um estudo de campo com oito professores que se constituiu nas seguintes fases: 1) Fase exploratória: apoiou-se na revisão de literatura sobre os assuntos condizentes ao Currículo, sua relação com a Educação Física na Educação Infantil e com a teoria Sociológica de Pierre Bourdieu, assim como confecção dos instrumentos de seleção e coleta das informações; 2) Trabalho de campo: seleção dos participantes por meio do questionário (oito professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil) e coleta das informações por meio da entrevista semiestruturada; 3) Tratamento do material: análise do material coletado a partir pressupostos teóricos da análise do conteúdo de Bardin, divididos em três categorias principais, com subcategorias complementares. Como principais resultados, verificou-se a visão limitada e restrita sobre currículo, com atenção voltada prioritariamente ao aspecto de definição dos conhecimentos a serem desenvolvidos. Quanto ao processo de elaboração dos currículos, este ocorre tanto coletiva como ainda individualmente, com dificuldades distintas, relacionadas às diferentes realidades e situações nas quais ele é desenvolvido. Apesar das dúvidas e dificuldades relatadas, conclui-se que os professores conseguem organizar os saberes relacionados aos objetivos e aos conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil de modo a realizar práticas que contribuem para a formação dos alunos. Do mesmo modo, os professores demonstraram o domínio do capital cultural relativo à área de atuação, adequados ao

seu campo de atuação de forma a definir o *habitus* professoral que caracteriza sua atuação nesse nível específico de ensino.

Palavras-chave: Educação Física. Currículo. Educação Infantil. Bourdieu.

GOMES, Livia Carmelita Ponce. **Physical Education in Early Childhood Education: Teachers' experiences in curriculum formulation.** 2020. 292 f. Dissertation (Master in School Physical Education) – UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2020.

ABSTRACT

The Physical Education is a mandatory curricular component to all the Basic Education, which also involves the early childhood education. However, it is noticed that although the subject had its advances involving the production of theoretical referential in this level of education, there are still a reduced number of professionals acting in this area, which raise doubts to the professionals about how the practical education should actually occur, mainly involving the definition of goals that the subject should achieve to the age group, as well as systematization of classes. In sum, there are still many aspects to be improved in what concerns the way of organizing educational practices so that students have the development and most suitable contents in terms of what is expected for Physical Education. By understanding that the curriculum component is the document that is able to systematize the actions that will lead to the practice and in view of the difficult that the teachers have to elaborate their early childhood education curriculums, the aim of this study is to comprehend how the Physical Education teachers that act in the early childhood education make their curriculums, what their conceptions regarding this theme are and how the specificities of the age range are taken into account, as well as identify the difficulties found in this construction process. Through the theoretical referential, this study aims to establish a connection between the reports of the teachers who participated in the research / interview and the Bourdieu's sociological theory, regarding the concepts of field, habitus and cultural capital. To this end, a field study was conducted with eight teachers which consisted of the following phases: 1) Exploratory phase: relied on the literature review about the befitting topics involving the curriculum, its connection with the Physical Education in the early childhood education and with Bourdieu's sociological theory, as well as the confection of selection instruments and information gathering; 2) Fieldwork: selection of the participants through the questionnaire (eight Physical Education teachers that act in the early childhood education field) and information gathering through the semi structured interview; 3) Material treatment: analysis of collected material from theoretical assumptions of Bardin's content, divided in three main categories, with complementary subcategories. As main results, the restricted and limited vision of the curriculum was observed, with attention focused primarily on the aspect of defining the knowledge to be developed. Regarding the curriculum development process, it occurs both collectively and individually, with different difficulties, related to the different realities and situations in which it is developed. Despite the reported difficulties and doubts, the conclusion is that the teachers can organize the knowledge related to the goals and contents of the Physical Education to the early childhood education, in order to carry out practices that contribute to the formation and growth of the students. Likewise, the teachers demonstrated the domain of the cultural capital related to the acting field, in order to define the teaching habitus that characterizes its performance at this specific level of education.

Keywords: Physical Education. Curriculum. Early childhood education. Bourdieu.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores que determinam o Currículo de um sistema educativo.	28
Figura 2 – A Objetivação do Currículo no processo de seu desenvolvimento.	56
Figura 3 – Três formas do Currículo e suas zonas de coerência.	57
Figura 4 – Esquema de concepção do Currículo como processo e práxis.....	58
Figura 5 – Dimensões do conhecimento da Educação Física nas diferentes etapas escolares.	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese dos fundamentos das teorias na concepção de Currículo.....	47
Quadro 2 – Ideologias curriculares.....	50
Quadro 3 – Concepções que fundamentam os Currículos.....	50
Quadro 4 – Níveis de decisão de um Currículo.....	54
Quadro 5 – Âmbitos e ações nos quais se define o Currículo.....	55
Quadro 6 – Comparativo entre BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs.....	79
Quadro 7 – Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil.....	85
Quadro 8 – Finalidades da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil	90
Quadro 9 – Caracterização dos participantes quanto ao local de atuação	119
Quadro 10 – Caracterização dos participantes da pesquisa	122
Quadro 11 – Participação na elaboração do currículo	123
Quadro 12 – Perfil dos participantes quanto à formação acadêmica	124
Quadro 13 – Perfil em relação à formação continuada e tempo de atuação.....	125
Quadro 14 – Descrição das categorias e subcategorias que compõem a Análise..	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
EF	Educação Física
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
PROEF	Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
UNESP	Universidade Estadual Paulista
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
CMEI	Centro Municipal de Educação Infantil
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
USP	Universidade de São Paulo
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
PEB	Professor de Educação Básica
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
2 CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO.....	26
2.1 Ampliando o conhecimento sobre o currículo	26
2.2 Correntes de pensamento que influenciam a concepção de Currículo.....	30
2.3 Teorias Curriculares.....	34
2.3.1 Teorias Tradicionais	34
2.3.2 Teorias Críticas.....	36
2.3.3 Teorias Pós-críticas	42
3 ESTRUTURA CURRICULAR	52
3.1 Elementos constituintes, funções e características do Currículo	52
3.2 Algumas considerações a respeito do Currículo.....	56
4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	62
4.1 Currículo de Educação Física na Educação Infantil.....	75
4.2 Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil	84
4.3 Conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil.....	87
5 REFLEXÕES SOBRE A RACIONALIDADE PRÁTICA NA ESCOLA	93
5.1 Sistemas simbólicos e o poder simbólico	94
5.2 <i>Campo</i> na Educação Física.....	96
5.3 <i>Habitus</i> e Educação Física	99
5.4 Capital Cultural e Educação Física.....	103
5.5 A escola como legitimadora da cultura dominante.....	106
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA.....	110
6.1 Materiais e métodos.....	111
6.1.1 Coleta das informações	113
6.1.2 Análise das informações.....	114
6.2 Contextualização da Pesquisa.....	117
6.2.1 Fase Exploratória.....	118
6.2.2 Trabalho de Campo	119
6.2.3 Tratamento do Material.....	126

6.2.3.1	Pré-análise	126
6.2.3.2	Exploração do material.....	127
6.2.3.3	Tratamento dos resultados.....	128
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	199
	REFERÊNCIAS.....	208
	APÊNDICES	216
	Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes	216
	APÊNDICE B – Questionário para os Professores participantes	218
	APÊNDICE C – Perguntas orientadoras para a entrevista com os professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil e participaram ou não da construção do Currículo em seu local de atuação.	219
	APÊNDICE D – Transcrições das entrevistas com os Professores.	221



1 INTRODUÇÃO

Desde o início de minha atuação como professora de Educação Física, no ano de 2011, a Educação Infantil foi a etapa de ensino à qual me identifiquei mais. Porém, ao longo de minha trajetória nesse nível (de 2012 até o presente momento), tive algumas dificuldades em minha prática docente, uma delas voltada para a definição de um currículo próprio para a Educação Física na Educação Infantil, visto que, o município em que atuo ofereceu um *documento pronto* com algumas orientações para que os professores da rede seguissem, mas que, ao meu ver, ainda não contempla o rol de conhecimentos pertencentes à área, nem aos objetivos da Educação Física na Infância que, segundo Darido (2010, p. 17), seriam: “introduzir o aluno na Cultura Corporal de movimento; compreender e vivenciar o significado de saúde integral; compreender o significado de Lazer e suas possibilidades e entender a linguagem corporal como forma de interação”.

Embora considere minha graduação muito boa, comparada a relatos de outros professores, ela não possibilitou o aprofundamento dos estudos relativos à atuação na Educação Infantil e sobre concepção de currículo e sua construção não só nesse nível específico de ensino, mas como numa perspectiva mais geral da Educação Física na escola.

Não digo que esses temas não foram trabalhados, me lembro que na disciplina Educação Física Escolar I, a Educação Física na Educação Infantil foi abordada, mas de maneira mais genérica e superficial, deixando o foco maior de estudo para o Ensino Fundamental. Com relação ao tema Currículo, o mesmo aconteceu. Tive estudos, sim, leituras e aulas sobre, porém não de maneira aprofundada (teorias, sujeitos e etapas que envolvem sua construção) a fim de que essa minha dificuldade agora na realidade de atuação viesse a ser de imediato suprida.

Grande parte dos conhecimentos que levei inicialmente para minha prática na escola, principalmente na Educação Infantil, acredito serem oriundos, inicialmente, da minha experiência num projeto de extensão da própria faculdade, denominado “Educação Física para pré-escolares: uma necessidade”, que tinha por objetivo demonstrar a importância do professor de Educação Física nas instituições de Educação Infantil para proporcionar ampliação no repertório motor, bem como no desenvolvimento global (afetivo, cognitivo e social) de crianças de 2 a 6 anos. Nesse projeto, nós, graduandos, ministrávamos aulas de Educação Física na escola de



Educação Infantil da própria universidade, o Centro de Convivência Infantil (CCI) que atende aos filhos de funcionários e de alunos da UNESP aqui de Bauru. Participei desse projeto por dois anos (de 2008 a 2009), na companhia de mais três colegas e revezávamos a regência das aulas nas diferentes turmas, até para poder conhecer alguns dos desafios que somente a prática de uma aula proporciona bem como as peculiaridades que cada idade apresenta. Planejávamos as aulas juntos, tentando aproximar os objetivos da Educação Física Escolar dentro desse desconhecido universo infantil de forma a construir uma práxis que suprisse essa perspectiva. Foi uma experiência que me marcou profundamente, pelo fato de adorar estar ali, me identificar com aqueles alunos e, apesar das dúvidas e desafios, me sentia muito bem com aquela faixa etária, com todo aquele amor e carinho que eles genuinamente oferecem.

Quando terminei a graduação, no ano de 2010, prestei o concurso oferecido pela Secretária de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) para cargo de professor PEB II (Professor de Educação Básica para Ensino Fundamental e Ensino Médio) para as escolas públicas do Estado. Consegui uma boa classificação, porém não fui chamada de imediato, o que me fez trabalhar durante esse ano no escritório de uma fábrica de semijoias aqui de Bauru, emprego no qual não tinha nenhuma ligação com os estudos e conhecimentos até então adquiridos na graduação, o que com o tempo, foi me deixando frustrada pois sentia que todo empenho e dedicação ofertados na minha graduação estavam sendo desperdiçados, porém, precisava trabalhar de algum modo, e aquele emprego era o que eu tinha conseguido no momento.

No final de 2010, mais precisamente em novembro, abriu um concurso para professor de Educação Física para Ensino Fundamental I na cidade de Pederneiras, que fica ao lado de Bauru (onde sempre morei) e resolvi tentar, pois era uma nova oportunidade de me dedicar àquilo para que tinha tanto estudado. Foram duas etapas para o ingresso: prova teórica e posteriormente prova prática, com o sorteio de um tema específico para uma aula e apresentação da mesma para uma banca examinadora. Os temas foram disponibilizados antes da avaliação prática, somente o sorteio foi efetuado na hora. Achei interessante o método utilizado, pois além dos conhecimentos cognitivos, exige do candidato conhecimentos práticos relativos às atribuições docentes. Novamente, obtive uma boa colocação, mas que não estava dentro do número de vagas oferecidas.

Porém em abril de 2011, fui convocada para dar aula nesse município, como professora efetiva sob regime celetista para ministrar aulas numa escola de Ensino Integral, de 1.º ao 5.º ano. Foi minha primeira experiência como professora efetivamente, e acredito que ali obtive um grande amadurecimento, pois senti de fato a necessidade de ter que lidar com meus fatores internos (conhecimentos, insegurança, medos, confiança, ansiedade, etc.) unidos a fatores externos (ambiente, alunos, coordenação, direção, espaço, materiais, indisciplina, entre muitos outros) na busca da construção de minha própria prática docente.

Dois meses depois, fui convocada também para o cargo de professora PEB II do Estado de São Paulo, conseguindo as aulas, em jornada reduzida (12 horas semanais), na minha própria cidade, numa escola de Ensino Fundamental II (de 6.º ao 9.º ano). Porém, no segundo semestre de 2011, os professores convocados tiveram que participar de um curso oferecido pela própria Secretaria de Educação do Estado e posteriormente de uma avaliação para então poderem assumir suas aulas. Consegui conciliar os dois cargos (município de Pederneiras e Estado), porém, ao iniciar minhas aulas no Ensino Fundamental II, no início de 2012, percebi que nesse nível de ensino, a realidade era totalmente diferente. O fato de lidar com adolescentes, a escola em que atuava estar sem um diretor/coordenador fixo, a escola também possuir alunos com problemas de indisciplina, foram alguns dos motivos que me levaram a pedir a exoneração do cargo dois meses depois. Não consegui ter uma afinidade com aquele perfil de aluno, com aquela faixa etária, acredito que também pelo fato de lidar até então com crianças menores. Os desafios eram imensos e eu não me via apta para lidar com eles. Não me sentia fazendo um bom trabalho, tentava me manter firme, porém com o tempo isso foi me causando uma angústia a ponto de desistir e ir partir para busca de algo em que eu me sentisse mais feliz, que me trouxesse uma satisfação não só profissional, mas pessoal também.

Nesse mesmo período, abril de 2011, fui informada por colegas da escola, que outra cidade aqui perto de Bauru, agora o município de Macatuba, estava abrindo concurso para professor de Educação Física para sua rede de ensino, também, a princípio para o Ensino Fundamental I. Como havia desistido de um cargo recentemente, resolvi tentar mais uma vez, em busca de um lugar que me trouxesse motivação profissional maior. Fiz a prova, passei melhor que nos concursos anteriores que havia prestado e fui convocada em julho de 2012. No processo de escolha das aulas, para minha grata surpresa, havia opções para a Educação Infantil.

Optei obviamente pela Educação Infantil e foi aí que tive minha primeira experiência com esse nível de atuação como professora efetiva, que me levou a exonerar o cargo no município de Pederneiras devido a incompatibilidade de carga horária. Apaixonei-me novamente pelos pequenos, me senti em paz comigo e satisfeita com minha escolha, mas foi aí, nessa nova realidade que percebi o quanto a Educação Física nessa etapa teria que avançar. Nesse meu curto período profissional até chegar à Educação Infantil, pude perceber que ela não se faz ainda muito presente nesse nível de atuação, tanto em escolas públicas como em particulares. Ainda que seja obrigatória, as escolas particulares, quando a ofertam, parece ser como um diferencial, não como uma disciplina de cunho fixo e talvez esse seja um dos motivos de ter sido tão pouco abordada na graduação, o que leva consequentemente a um número mais limitado de estudos e pesquisas relativos a ela.

Segundo Gonzaga (2011), a Educação Física na Educação Infantil no Brasil tem sido preterida em suas produções teórica e somente nos últimos 20 anos que pesquisas nesse campo passaram a ser mais frequentes, devido ainda a apropriação de conhecimentos advindos às áreas das ciências sociais, o que mostra também que a inserção desses profissionais nesse campo de atuação também pode ser considerada recente. Ainda segundo a autora, apesar de a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil requerer conhecimentos específicos do campo da Educação Infantil, muitos cursos de graduação em Educação Física não se atentaram ainda para essa necessidade.

Os desafios e problemas que envolvem a participação de professores de EF na EI remetem principalmente para a questão da formação. Sem a formação necessária para atuação na EI, a inserção de professores de EF tende a não ser bem-sucedida (GONZAGA, 2011, p. 133).

No início, tive muitas dúvidas, embora com um pouco de experiência que trazia do meu tempo de graduação, não conseguia achar muitas referências sobre o assunto, mas através de estudo do que descobria (artigos, relatos e experiências compartilhadas na internet) e também pela troca com outros professores da rede, fui construindo minha prática de acordo com o que considerava adequado quanto ao que a literatura apontava e também ao que eu considerava ideal, mas sem nenhuma confirmação pautável sobre o que de fato devia ser feito.

É fundamental que o professor tenha consciência das características, necessidades e interesses de seus alunos, para que, a partir desse diagnóstico, consiga elaborar estratégias e propor atividades que favoreçam

o alcance de seus objetivos, pois se as sugestões apresentadas forem utilizadas como meras receitas, sem significado ou reflexão por parte do professor, isso colocará em dúvida se o processo de ensino e aprendizagem terá êxito (SILVA FILHO; PEREIRA, 2012, p. 167).

Deste mesmo modo, Mello *et al.* (2014, p. 469) apontam para a:

[...] necessidade de estudos que ofereçam aos profissionais da Educação Infantil conhecimentos para uma prática pedagógica sobre a cultura do movimento adequada à pequena infância, oriunda de situações concretas de ensino-aprendizagem.

Outro ponto que vale destacar é que, em relação ao Ensino Fundamental e Médio, nota-se uma preocupação crescente em definir um currículo que orientem as práticas pedagógicas dos professores através de uma sequência didática estruturada com objetivos e metodologias definidas (um exemplo disso é Currículo do Estado de São Paulo, criado pela Secretaria de Educação). Diferente disso, na Educação Infantil, percebe-se ainda dificuldades em definir sua base de conteúdos da Educação Física e distribuí-la ao longo das idades, tal qual a falta de orientações de como trabalhar com esses conteúdos integrando suas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) de modo que seja definida uma sequenciação adequada aos mesmos.

Também deve-se considerar que os princípios metodológicos dos conteúdos da inclusão (incluir todos os alunos), da diversidade (trabalho da Cultura Corporal de movimento em sua totalidade), da complexidade (complexidade crescente ao longo dos anos, motor e cognitivo) e da adequação ao aluno (em todas as fases de ensino, considerar as características, capacidades e interesses do aluno) sejam respeitadas e integradas às propostas didáticas (BETTI; ZULIANI, 2002).

Diante desse contexto, um estudo mais concreto que objetiva compreender quais conteúdos são considerados essenciais para a Educação Física na Educação Infantil, especificamente de 3 a 5 anos e como distribuí-los ao longo dos anos, juntamente com uma investigação mais aprofundada sobre como são construídos os currículos que orientam a prática dos professores nesse nível de ensino se faz necessário.

É notório que investigações a respeito dessa temática contribuam no sentido de trazer mais segurança para a atuação docente, com orientações para a construção de currículos sólidos para a disciplina, ao mesmo tempo que considera as particularidades educacionais de cada estabelecimento de ensino. Ademais, elas



auxiliam a desconstruir alguns reducionismos relacionados a disciplina na Educação Infantil, como por exemplo, a Educação Física relacionada ao objetivo de recreação, especialmente na primeira infância (LACERDA; COSTA, 2012), baseada numa ideia de “espontaneidade” que acaba limitando a aula ao “brincar pelo brincar” (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2006) reduzindo os professores a *meros aplicadores de joguinhos* na qual a função primordial é *divertir* as crianças (AYOUB, 2001).

Diante dessas inúmeras questões envolvidas, que vão desde a formação dos profissionais que irão atuar também nessa faixa etária, a quantidade de estudos realizados sobre a temática para esse nível de atuação, o reconhecimento e afirmação da Educação Física na Educação Infantil, entre muitos outros, surge o seguinte questionamento: como os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil constroem seus currículos tendo em vista as especificidades tanto da área como do nível de atuação?

Assim, o presente trabalho propõe-se a compreender como um grupo professores de Educação Física, que atua na Educação Infantil, elabora seus currículos e qual a concepção que possuem sobre o mesmo, afim de conseguir informações pertinentes que levem a entender como esse processo de construção ocorre na prática educacional e como o currículo para a Educação Física é construído considerando as especificidades da Educação Infantil. Busca-se também identificar as dificuldades encontradas por esse grupo professores com relação à prática de construção curricular que contemple esse nível de atuação. Para tanto, serão utilizadas as reflexões sociológicas a respeito da racionalidade prática no ambiente escolar trazidas por Pierre Bourdieu relativo aos conceitos de poder simbólico, campo, *habitus* e capital cultural.

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

O tópico dois faz referência às considerações que envolvem o currículo de uma maneira geral, definições e concepções e as principais teorias que embasaram suas definições educacionais ao longo dos anos.

O terceiro tópico nos remonta à estruturação do currículo no processo educativo, quais os níveis de organização para que esse processo ocorra, os atores envolvidos, enfim aspectos que acabam por definir suas funções e características no âmbito educacional de modo geral.

Em seguida, apresentam-se considerações sobre a Educação Física na Educação Infantil com relação ao que a literatura aborda sobre sua situação curricular no âmbito disciplinar, assim como os objetivos e conteúdos específicos considerados ideias para serem abordados para esse nível de atuação.

O quarto tópico traz reflexões a respeito da teoria de Pierre Bourdieu sobre a racionalidade prática na escola de maneira a definir conceitos fundamentais que embasam sua concepção, por meio da relação dos sistemas e poder simbólico, campo, *habitus* e capital.

Por fim, apresenta-se a trajetória metodológica da pesquisa, na qual, estão especificados os procedimentos metodológicos definidos pela abordagem qualitativa, assim como o instrumento de coleta de informações por meio da entrevista semiestruturada que gerou informações necessárias para desenvolver a Pesquisa de Campo com foco nos objetivos de investigação a serem buscados e interpretados a partir da Análise de Conteúdos, finalizando com a definição das categorias a serem posteriormente discutidas.

Ainda em relação à pesquisa de campo, são apresentadas as categorias definidas em: 1) *Aspectos gerais com relação ao currículo*; 2) *Especificidades da Educação Física na Educação Infantil e seu currículo: campo, habitus e capital* e 3) *A formação dos professores de Educação Física*, de modo a tentar compreender, pela fala dos participantes os aspectos relativos a problemática aqui apresentada sobre o currículo da Educação Física na Educação Infantil.

As considerações finais trazem a articulação dos resultados da pesquisa com os objetivos inicialmente propostos assim como apontamento da contribuição especificamente desse estudo tendo em vista também aspectos também que poderão embasar o aprofundamento sobre os assuntos aqui apontados.



2 CONSIDERAÇÕES EM RELAÇÃO AO CURRÍCULO

No processo educacional, o currículo constitui um dos elementos de grande importância na definição das orientações que o processo de ensino aprendizagem deve seguir. Muitas questões estão presentes nele, desde as concepções de ensino que interferem diretamente nos processos de elaboração do mesmo, as teorias que lhe dão base, os agentes envolvidos em toda sua fase de construção, a forma como ele é estruturado, os referenciais teóricos adotados, enfim, uma infinidade de fatores que atuarão de forma decisiva na maneira, não só de idealizá-lo, mas também na hora de colocá-lo em prática.

2.1 Ampliando o conhecimento sobre o currículo

Ao considerar os aspectos educacionais, pode-se dizer que o currículo é visto como resultado de um processo de seleção cultural de determinados conhecimentos e práticas de ensino-aprendizagem que, produzidos em determinados contextos históricos, procuram garantir aos alunos o direito de acesso aos conhecimentos e cultura produzidos historicamente pelos homens ao longo de sua trajetória.

Neste sentido, Sacristán (2013) ressalta que desde sua origem, o currículo está atrelado à ideia de conhecimentos demarcados e regradados sobre os conteúdos que as escolas e os professores deveriam ensinar, ou seja, à seleção organizada dos conteúdos a aprender e que regula a prática didática que se desenvolve durante toda a escolaridade.

Para Palma, Oliveira e Palma (2010, p. 20), “o currículo na escola é organizado para efeitos de ensino e aprendizagem: ensino, por atribuição específica da docência e, aprendizagem, por ser um direito do aluno” e o mesmo é composto por saberes escolares que são as disciplinas que compõem o currículo e os saberes disciplinares que dizem respeito ao conteúdo específico de uma matéria escolar.

Segundo Lopes e Macedo (2011), mesmo parecendo simples responder o que vem a ser currículo, isso não tem sido uma tarefa fácil, pois ao longo dos tempos, os estudos sobre os currículos o têm definido de formas muito diversas e variadas dentro da escola:



Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Para além das características que lhe parecem naturais, o fato é que os currículos apresentam sentidos e significados de acordo com o momento histórico em que são analisados.

Pautados nessa perspectiva, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 37) trazem como definição de currículo:

[...] um conjunto de elementos com fins educativos que, articulados entre si, permitem a orientação e a operacionalização de um sistema educativo por meio de planos de ações pedagógicos e administrativos. Ele está ancorado nas realidades históricas, sociais, linguísticas, políticas, econômicas, religiosas, geográficas e culturais de um país, de uma região ou de uma localidade.

Nesta perspectiva, o currículo de um sistema educativo deve deixar claro as finalidades e o modo de operação do conjunto de planos educacionais, assim como a sua aplicabilidade de um plano de ação administrativo. Ele é complexo e sempre apresenta uma marca local, nacional ou regional.

Dessa forma, Kliebard (1992, p. 157), citado por Santos e Oliveira (1998, p. 14), defende que “o currículo em cada período pode ser considerado uma relíquia valiosa das formas de conhecimento, valores sociais e crenças que alcançaram status especial em um dado tempo e lugar” que também expressam as dimensões culturais valorizados em determinada época e sociedade.

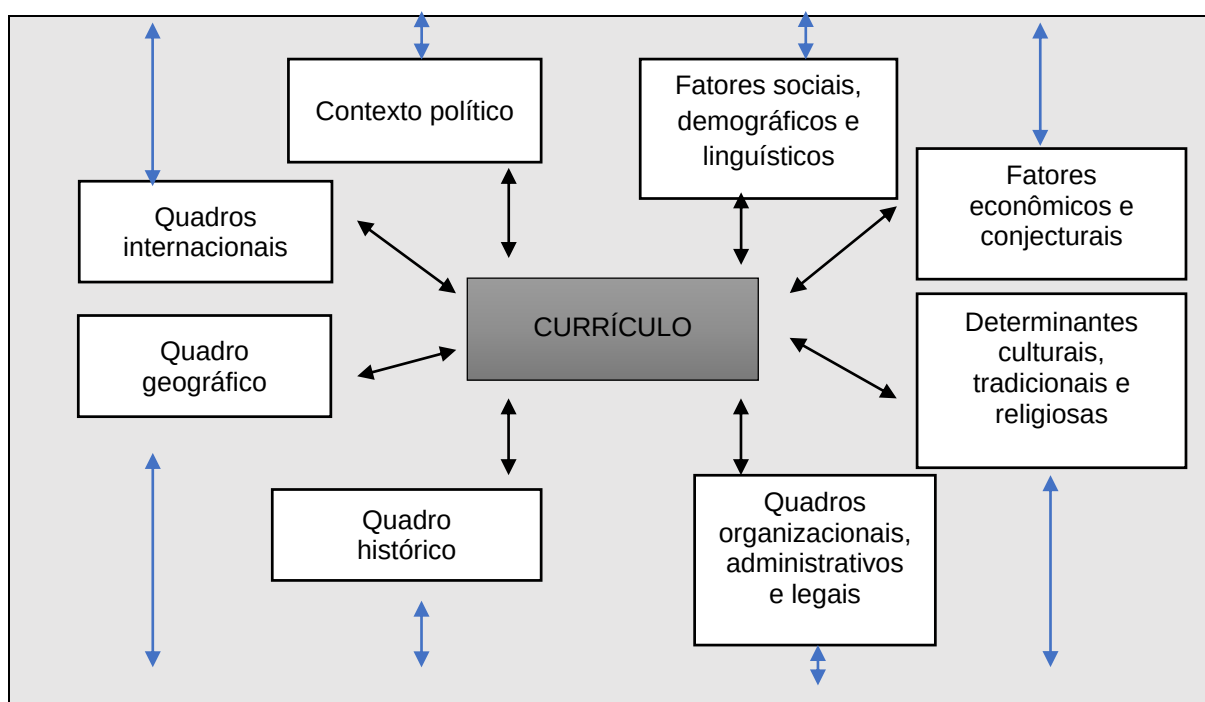
Santos e Oliveira (1998, p. 15) expõem que o currículo expressa forças e interesses conflitantes da sociedade, de forma que “a história do currículo tenta compreender o que torna possível a inclusão e exclusão de certas formas do conhecimento nos diferentes cursos oferecidos pelas instituições educacionais”.

Santos (2016) salienta ainda que estudos sobre currículo no processo educacional percorreram diferentes caminhos impulsionados por diferentes tendências e visões de educação, pois, ao longo do processo, nota-se que o currículo representa modos, intenções e significados que compreendem relações de poder e

de espaço na sociedade. Partindo-se dessa ideia, pode-se dizer que foram se originando as diferentes teorias curriculares.

Dessa maneira, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) descrevem alguns fatores que influenciam diretamente as orientações voltadas para um sistema educativo por meio do currículo: **políticos** - o contexto político determina as finalidades da educação em um sistema educativo; **sociais** - as características sociais de uma país, ou de uma região, permitem identificar as necessidades em matéria de educação; **demográficos** - os dados demográficos de um país determinam um conjunto de dimensões que permitem caracterizar sua população escola, tais como as taxas bruta e líquida de escolarização, as taxas de alfabetização, de enfraquecimento, de escolarização de meninas, etc. São dados que permitem, por exemplo, a eficácia externa e interna de um sistema educativo.

Figura 1 – Fatores que determinam o Currículo de um sistema educativo.



Fonte: Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 40).

Nessa totalidade de definições, Sacristán (2000) apresenta de forma sintética os principais aspectos constituintes do currículo assim como seu papel no sistema educativo, ao considera-lo um instrumento com a função socializadora da escola, capaz de criar o repertório de usos da prática pedagógica assim como sua



compreensão ao trazer em si os conteúdos e formas de desenvolvê-lo; delimitar as ações e funções docentes e por conseguinte estabelecer o seu papel como bom professor; interligar os componentes pedagógicos, políticos, administrativos entre outros que envolvem o âmbito escolar e educativo; enfim, se torna o ponto chave para que haja uma melhora na qualidade de ensino, transformação, aperfeiçoamento e renovação nas práticas, nos professores e nas instituições escolares de modo geral.

Para Grundy¹ (1987 *apud* Sacristán, 2000, p. 14):

O currículo não é um conceito, mas uma construção cultural. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. É, antes, um modo de organizar uma série de práticas educativas.

Moreira e Candau (2007), partindo do pressuposto de que pelo fato da palavra currículo estar associada a diferentes concepções, derivadas dos diversos modos de compreender como a educação é concebida historicamente, bem como, das influências teóricas que as afetam e as tornam tão hegemônicas em um dado momento, também reconhecem que diferentes fatores socioeconômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que currículo venha a ser entendido como: conteúdo a ser ensinado e aprendido; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Além disso, defendem que o currículo assim como as experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, ocorrem em meio a relações sociais, e que contribuem dessa maneira para a construção das identidades dos estudantes. Sendo assim, o currículo está associado ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas.

Nesta mesma linha, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) defendem que mais que um composto de orientações baseadas nos conteúdos e métodos de educação, o currículo representa um plano de ação inspirado em valores que a sociedade deseja alcançar e que expressam a finalidade do sistema educacional num todo, através de

¹ GRUNDY, Shirley. **Producto o praxis del curriculum**. Madrid: Morata, 1987.



um conjunto planejado, estruturado e coerente de ações educativas para organizar e administrar a aprendizagem para se atingir os resultados almejados.

Em um passo recente, os programas escolares oficiais se reduziam a uma lista de matérias a serem ensinadas em diferentes níveis de escolaridade e a uma lista de matérias a serem ensinadas em diferentes níveis de escolaridade e a uma especificação do tempo semanal a ser dedicado a cada uma, é para marcar o abandono dessa preeminência da matéria em prol do foco no aluno em desenvolvimento que os pioneiros anglo-saxões da Educação Nova, a começar com Dewey, adotaram o termo currículo. Eles definem, de modo geral, como o *conjunto de experiências de vida necessárias ao desenvolvimento do aluno*, desenvolvimento que exige ainda, certamente, a apropriação de saberes e habilidades, mas que, dessa vez, se operam em função das necessidades do estudante e de sua preparação para a participação responsável na vida em sociedade (DE LANDSHEERE², 1992 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 18, grifo do autor).

A partir dessas definições, entende-se que além da ideia de estruturação do conhecimento, o currículo traz consigo diferentes modos de ser entendido a partir do que se considera o ideal de educação, de sociedade, sofrendo assim influências diversas dependendo do momento histórico no qual ele é concebido. Além disso, nota-se preocupação crescente em relação ao entendimento sobre seu papel, que deve ser percebido também no plano da ação, da práxis educativa, para realmente alcançar os fins almejados. Em função disso, as diferentes concepções que se têm a respeito do currículo e dos itens que o compõem, têm propiciado o surgimento de diferentes correntes de pensamento, influenciadoras do conteúdo e da forma como o currículo é concebido e influenciadas pelas características do momento histórico. Sendo assim, as correntes de pensamento fundamentam a elaboração do currículo, o qual, apresenta determinada concepção sobre a finalidade da educação e da escola, papel do professor, perfil de aluno a ser formado, conteúdos necessários a formação, critérios de avaliação, entre outros. Em seguida, serão apresentadas algumas correntes de pensamento que influenciam a elaboração do currículo.

2.2 Correntes de pensamento que influenciam a concepção de Currículo

Ainda que diferentes linhas de pensamento, formas de se compreender o currículo, ou correntes curriculares tenham surgido na trajetória da educação

² DE LANDSHEERE, Viviane. **L' éducation et la formation**. Science et pratique. Paris: PUF, 1992.

escolarizada, percebe-se na literatura duas correntes com maior expressão, a saber: a *tecnicista* que define objetivos assim como as atividades de ensino e aprendizagem por meio de sequências pedagógicas; e a *cultural* que compreende o desenvolvimento do indivíduo por meio da integração social, do qual compartilha sua cultura, linguagem e experiências com os outros membros desse grupo. Porém Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) defendem que deve haver uma articulação entre elas, a fim de que uma acabe por complementar a outra no que diz respeito à definição de suas categorias, nesse sentido:

O foco do currículo nos saberes disciplinares, no aluno ou na sociedade dará uma importância mais ou menos grande à abordagem tecnicista e planificadora ou à abordagem cultural. Da mesma forma, uma abordagem focada nos alunos não exclui nem os saberes disciplinares nem os interesses para a sociedade. Na verdade, um currículo terá o foco mais intenso, por exemplo, um foco nos saberes disciplinares, e dará também uma atenção a outras questões, atribuindo-lhes, no entanto, uma importância menor. Do mesmo modo, um currículo pode se inscrever em uma abordagem cultural sem menosprezar as dimensões tecnicistas planificadoras (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 58).

Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) apresentam ainda duas correntes curriculares, baseados na literatura atual europeia que, apesar de distintas, nos leva a uma visão de complementariedade.

Na perspectiva anglo-saxã, o currículo é um dos meios maiores para permitir a um sistema educativo se adaptar às necessidades em matéria de educação e de formação de uma sociedade em dado momento de sua história. Esse tipo de currículo é centrado no desenvolvimento pessoal e social das pessoas. Já na perspectiva franco-europeia, ele é sinônimo de programas de ensino. Ele propõe a organização e uma programação dos conteúdos de aprendizagem, tendo como base a transmissão dos conteúdos, podendo ser definidos em termos de saberes, competências ou objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, a dimensão programática dos conteúdos de aprendizagem dos currículos franco-europeus complementa a visão humanista e pragmática do currículo anglo-saxão.

Segundo Silva (2013), as novas concepções curriculares nos fizeram pensar o currículo para além de conceitos técnicos, com base em categorias psicológicas como as de aprendizagem e desenvolvimento, ou ainda a imagens que nos remetem a grades curriculares e lista de conteúdos. Admite-se que o currículo possa ser tudo isso, pois ele é o que se faz dele, mas é inegável que esses novos estudos com novas

ideias de concebê-lo despertaram nossa reflexão sobre suas outras formas e perspectivas.

Do mesmo modo, para Braslavsky³ (2001 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010), essas tendências atuais trouxeram novas reflexões e modos de entender e fazer o currículo, propondo orientações que redefiniram seu conceito para além de planos de ações e programas de ensino, além de buscarem trazer uma diversificação nos métodos de elaboração assim como introduzir mudanças nos aspectos estruturais que regulam os cursos, como nos conteúdos e métodos de ensino. O autor também percebe alguns pontos comuns na concepção dessas novas perspectivas que envolvem maior flexibilidade estrutural; orientação para a formação e desenvolvimento de competências; redução da fragmentação por meio de práticas pedagógicas inter e multidisciplinares; introdução de opções para que os alunos possam selecionar; recuperação da pedagogia por projetos.

Assim, Sacristán (2000, p. 35) define as concepções curriculares como “as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota o currículo”, ou seja, o modelo utilizado para programar a prática docente, articular a prática, decidir seus conteúdos tem por trás de si uma série de determinações de diversos tipos, explícito e implicitamente. Diante disso, as teorias do currículo são epistemologias sobre os códigos que o estruturam e a forma de pensá-lo, que desempenham várias funções como seleção de temas e perspectivas; influências nos formatos que o currículo adota antes mesmo de serem consumidos e interpretados pelos professores adquirindo valor formativo profissional para os mesmos; determinação do sentido da profissionalidade dos professores ao ressaltar certas funções e racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares, segundo o autor, conseqüentemente acabam atuando como mediadoras entre o pensamento e a ação na educação.

Neste sentido, todas as finalidades do currículo estão atribuídas e destinadas implícita ou explicitamente à escola, à sociedade, à formação, à segregação ou interação social, etc. e acabam necessariamente tendo um reflexo nos objetivos que orientam todo o currículo, na seleção dos componentes que o compõem. Por isso, pode-se dizer que a complexidade dos currículos é reflexo dessa multiplicidade de finalidades às quais a escola se refere. É nisso que as teorizações curriculares devem

³ BRASLAVSKY, Cecilia (org.). **La educación secundaria: cambio o inmutabilidad?** Análisis y debate de proceso europeos y latino-americanos contemporáneos. Buenos Aires: Santillana, 2001.

recair seu olhar, ou seja, na reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares em função da complexidade e desenvolvimento na realização do currículo.

Para Sacristán (2000, p. 13), a prática que faz referência ao currículo “é uma realidade muito bem estabelecida através de comportamentos didáticos, políticos, administrativos, econômicos, etc. atrás dos quais se encobrem muitos pressupostos, teorias parciais, esquemas de racionalidade, crenças e valores” que acabam influenciando as teorias sobre o currículo.

Linuesa (2013) aponta a racionalidade técnica e prática como formas distintas para entender a estruturação curricular, sem perder de vista as perguntas nas quais o planejamento educacional se pauta: que fins buscamos, qual cultura selecionamos e como pensamos realizar a prática.

Para a autora, no modelo de projeto curricular voltado para racionalidade técnica (abordagem defendida por Tyler) define-se em três etapas específicas: formular objetivos, selecionar experiências e meios de aprendizagem e avaliar os resultados. Por se tratar de um método ou procedimento, o projeto curricular visa responder as perguntas que ele próprio propõe, com relação aos objetivos propostos, quais experiências educacionais serão selecionadas e como organizá-las, além de como avaliar esses objetivos, deixando as perguntas inerentes ao processo educacional de lado (LINUESA, 2013).

O modelo voltado para a racionalidade prática traz nova forma de pensar, projetar e desenvolver o currículo. Ao criticar o tecnicismo, a burocratização, a desconsideração às ideologias e desconexão com a prática traz como referência “a reflexão sobre a própria experiência, sobre os valores transmitidos pelo ensino e sobre a cultura pela qual a escola se sustenta” (LINUESA, 2013, p. 235).

Assim, o professor utiliza do conhecimento teórico pautado no conhecimento obtido pelas suas experiências e reconhecendo a inter-relação desses três tipos de conhecimento (conhecimentos, valores e cultura) cria uma proposta curricular entendida na prática como uma hipótese, não um plano fechado, prevendo que como a educação se desenvolve sempre em situações particulares, ele consegue lidar com os imprevistos utilizando um conhecimento prático ativado pela sua própria ação.

Para Linuesa (2013), o currículo é visto como a ação educacional e a concepção curricular, nessa perspectiva, deve se pautar em oferecer princípios norteadores que ajudarão nas tomadas de decisão pelo professor.



Em síntese, a razão presente nas diferentes correntes de pensamento que influenciam o currículo é portadora de determinada concepção de sociedade, escola, objetivos, conteúdos e estratégias de ensino, que influencia diretamente o fazer do professor por meio do currículo escolar. Os diferentes estudos teóricos atrelados à realidade sociocultural promovem formas diferenciadas de construção curricular, promovendo constructos que dão origem às teorias curriculares.

2.3 Teorias Curriculares

Para Silva (2013), quando se fala em teoria, numa perspectiva tradicional, a ideia implícita é a de que ela supõe a descoberta de algo real, ou seja, a representação de uma realidade que precede a teoria. Assim, no caso da Teoria do Currículo, há a suposição de que já exista um currículo que está esperando ser descoberto, descrito e explicado, um objeto que precede a teoria e no qual a teoria iria se apoiar.

Porém, segundo o autor, numa perspectiva pós-estruturalista defende-se que a palavra “teoria” ao invés de ser abandonada, seja remetida a essas noções de “perspectiva” e “discurso” visto que a teoria nesse modo de ser concebida nos mantém alertas sobre o papel ativo na sua constituição de quem supostamente a descreve. Assim, as diversas teorias que visam descrever o currículo só nos revelam o que cada uma delas e seus respectivos autores pensam ser o currículo, o que depende também do momento histórico na qual aquela concepção de currículo foi pensada e inserida. Na sequência, serão apresentadas de forma sintética três teorias curriculares com objetivo de compreender a perspectiva teórica embutida em cada uma delas.

2.3.1 Teorias Tradicionais

As teorias sobre currículo, de acordo com Silva (2013), sempre tiveram estreita relação com as teorias tradicionais, nas quais a menção da palavra currículo se remete a preocupações ligadas à organização e método.

Neste sentido, o currículo aparece pela primeira vez como objeto central de estudo e pesquisa nos Estados Unidos, em meados dos anos vinte, ligado ao processo de industrialização e movimentos imigratórios que intensificaram a

massificação escolar o que acabou impulsionando o processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículos.

John Dewey, em 1902, com o livro *“The Child and the curriculum”* numa vertente mais progressiva, iniciou os estudos voltados para ao currículo, num modelo voltado para a construção da democracia, onde a educação não era vista como uma preparação para a vida adulta e o currículo deveria considerar os interesses e experiências das crianças e jovens com foco na resolução de problemas sociais (SILVA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011).

Porém, segundo Libâneo (1998), foi Bobbit, em 1918, através de seu livro *“The Curriculum”*, considerado um marco nos estudos sobre o currículo, definiu o currículo como sendo aquele conjunto de habilidades que os alunos deveriam aprenderem para viver na sociedade, deslocando assim a ênfase dada ao legado cultural e definindo os famosos “objetivos terminais”, ou seja, o que o aluno deveria ser capaz de fazer ao final de um curso.

Nesse modelo de concepção curricular, Bobbit igualava o sistema educacional ao das empresas comerciais e indústria, com foco nos resultados obtidos através de métodos pré-estabelecidos e formas de mensuração da obtenção ou não dos resultados almejados. O conceito principal dessa teoria se focava na organização e elaboração do currículo, considerando então o currículo apenas como uma atividade burocrática, o desenvolvimento do currículo é visto como uma questão técnica e mecânica, com finalidade de atender as exigências profissionais da vida adulta.

Nesta perspectiva tradicional de Currículo, também denominada eficientismo social, por Lopes e Macedo (2011), o sistema educacional deveria estabelecer de forma precisa seus objetivos que por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer eficientemente as ocupações profissionais da vida adulta. Os currículos passaram a retratar um programa de treinamento, com objetivos selecionados por seu valor funcional e sua capacidade de resolver problemas práticos.

Outro modelo também bastante conhecido dentro das teorias tradicionais foi o trazido por Ralph Tyler em 1949. Ele consolida o modelo de Bobbit ao também se focar no conceito de organização e desenvolvimento, porém traz inovações ao considerar a psicologia e outras disciplinas acadêmicas ao tentar definir os objetivos da educação. Ele estabelece o currículo dentro de um modelo de quatro etapas principais: definição dos objetivos de ensino; seleção e criação de experiências de



aprendizagem apropriadas; organização dessas experiências de modo a garantir maior eficiência ao processo de ensino e avaliação do currículo (SILVA, 2013; LOPES; MACEDO, 2011).

Tais modos de pensar sobre o currículo de Dewey, Bobbit e Tyler surgiram como uma forma de reação ao currículo clássico, vindo da antiguidade clássica que tinha como base o modelo humanista com o “objetivo de introduzir os estudantes ao repertório das grandes obras literárias e artísticas das heranças clássicas gregas e latina, incluindo o domínio das suas respectivas línguas” (SILVA, 2013, p. 26). Para esses estudiosos, esse modelo de currículo acabava ficando restrito às classes dominantes e seu conhecimento também não traria nenhuma utilidade para as atividades voltadas à escolarização das grandes massas (visão tecnocrata) nem atendia aos interesses e expectativas dos jovens (visão progressista).

Segundo Lopes e Macedo (2011), em todas essas teorias são enfatizados o caráter prescritivo do currículo, visto como um planejamento das atividades da escola realizado segundo critérios objetivos e científicos.

Nessa perspectiva mais tradicional, o currículo é visto como um processo burocrático de organização dos conhecimentos, no qual não havia dúvidas sobre “o que” ensinar, os mesmos estavam bem definidos (e inquestionáveis), a preocupação recaía sobre a forma de transmiti-los, com o ensino centrado na figura do professor, que transmitia conhecimentos específicos aos alunos, estes vistos apenas como meros repetidores dos assuntos apresentados.

Fica evidente, assim, que os modelos tradicionais de pensar o currículo, de uma maneira geral, mantiveram seu foco na forma de organização e elaboração, buscando técnicas de como desenvolvê-los, numa concepção administrativa e burocrática dele.

2.3.2 Teorias Críticas

As chamadas teorias críticas, segundo Silva (2013), tiveram seu auge a partir da década de 60, período marcado por grandes transformações nos campos sociais, culturais, político e trazem inúmeras renovações nas teorias educacionais.

Estes modelos críticos voltaram sua ênfase ao questionamento e transformação dos arranjos sociais e educacionais ao discutirem temas como

desigualdade e injustiça social, buscando desenvolver conceitos que permitiriam a compreensão do verdadeiro papel do currículo para as mudanças sociais almejadas.

Lopes e Macedo (2011) retratam que as teorias críticas fazem questionamentos às chamadas teorias tradicionais classificadas como “teorias da correspondência” ou da “reprodução” ao enxergarem a escola e, conseqüentemente, o currículo como aparatos de controle social, voltado para o desenvolvimento da economia e preparação dos sujeitos de cada classe social para assumir os papéis que lhes cabem no sistema capitalista, atuando para isso de forma direta (formando mão de obra) e indireta (difundindo as ideologias de classes).

Na mesma linha, Santos (2002) relata que foi na década de 70, sob a influência do neo-marxismo, da fenomenologia, do interacionismo simbólico, da etnografia, da psicanálise, que dois movimentos, o de reconceptualização (onde ocorre a substituição da preocupação com o desenvolvimento curricular pelo interesse em sua compreensão) e o da Nova Sociologia da Educação (coloca como objeto central nos estudos do currículo o estudo do conhecimento escolar) reconfiguraram o campo curricular, passando então a adotar vários quadros interpretativos, utilizar novos referenciais, vindos de diferentes vertentes como os estudos culturais e as teorias pós-estruturalistas.

Sendo assim, muitos autores, influenciados por estudos no campo da teoria do discurso, passaram a considerar o currículo como um texto ou prática discursiva que não explora e trabalha apenas o mundo natural e social, mas também como um instrumento que forma subjetividades, identidades, desperta interesses, sensibilidades e desenvolve formas de raciocínio (SANTOS, 2002).

Considerado um dos precursores das teorias críticas, o filósofo francês Louis Althusser introduz, através de seu ensaio “*A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado*” (1970), o conceito de ideologia, onde a crítica a escola e ao sistema educacional ocorrem através da análise marxista de sociedade baseada na economia que argumenta que a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes econômicos (força de trabalho, meios de produção) e ideológicos mantidos por mecanismos e instituições do Estado (convencimento, repressão e ideológicos) que garantem que esse *status* não seja contestado.

Neste sentido, a escola é vista como um desses aparelhos de transmissão da ideologia capitalista ao reforçar através de seu currículo, as crenças que levam a aceitar as estruturas e arranjos sociais como bons e desejáveis.

Na mesma linha, Bowles e Gintis (1976) introduzem o conceito de correspondência entre escola e produção e defendem que a ênfase da aprendizagem proporcionada na escola está voltada para as vivências das relações sociais que contribuem para a formação das atitudes necessárias para se tornar um bom trabalhador capitalista, baseado na obediência, pontualidade, assiduidade, confiabilidade, isso nas escolas dos trabalhadores subordinados, os alunos aprendem a subordinação e nas escolas dos trabalhadores superiores, os alunos aprendem atitudes de comando e autonomia, ou seja, escola se torna um reflexo da economia capitalista.(SILVA, 2013)

Já Bordieu e Passeron, através do livro “A reprodução” de 1970, dirigem sua crítica educacional baseados no conceito de reprodução, ou seja, a reprodução social baseada no processo de reprodução cultural, mais precisamente em torno do que consideram “capital cultural”, usando como base de referência a sociologia crítica.

Para os autores, o mecanismo de dominação simbólica ocorre ao definir a cultura dominante como sendo a referência do que se pode considerar *cultura*. Nesse sentido, a cultura que tem mais prestígio e valor social passa a ser a cultura dominante, constituída como capital cultural, que ao ser internalizada, manifesta-se na forma de *habitus*, num processo oculto de imposição, que ocorre de um modo que parece natural (SILVA, 2013).

Portanto, a escola e a educação atuam no sentido de basear seu currículo na cultura dominante, dando uma chance maior das crianças das classes dominantes de obterem o sucesso e acesso a um grau superior do sistema educacional, visto que esse conhecimento explorado já faz parte do seu contexto cultural, enquanto as crianças das classes dominadas são fadadas ao fracasso por terem sua cultura nativa desvalorizada e não terem a chance de aumentar seu capital cultural.

Para Lopes e Macedo (2011), essas teorias surgem no sentido de expor a ideia de um sistema escolar responsável por manter a diferenciação social e falso espaço de oportunidades a todos (BAUDELOT; ESTABLET, 1971), com função reprodutora voltada para a materialidade da ideologia (BOWLES; GINTIS, 1976), na qual a reprodução não ocorre só no nível social, mas cultural também (BOURDIEU; PASSERON, 1970) e que diferente das perspectivas técnicas buscavam tentar entender o porquê dos interesse envolvidos em determinados conhecimentos e como a escola contribui para legitimar esses conhecimentos ou de quem os detém.

O currículo nessa visão pautada na teoria crítica então, mais do que um conjunto coordenado e ordenado de disciplinas e matérias de ensino, serviria também através de seus conhecimentos, para proporcionar a formação da consciência crítica e libertadora em favorecimento principalmente das classes populares. As práticas curriculares, nesse sentido, eram vistas como um espaço de defesa das lutas no campo cultural e social:

A elaboração curricular passa a ser pensada como um processo social, preso a determinações de uma sociedade estratificada em classes, uma diferenciação social reproduzida por intermédio do currículo. Ao invés do método, o currículo torna-se um espaço de reprodução simbólica e/ ou material. Surgem na agenda dos estudos curriculares questões como: por que esses e não outros conhecimentos estão no currículo; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são legitimadas por aí não estarem. Abre-se uma nova tradição nesses estudos, qual seja, a de entender que o currículo não forma apenas os alunos, mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona de forma interessada aquilo que é objeto da escolarização (LOPES; MACEDO, 2011, p. 29).

Dois conceitos fundamentais da teoria marxista, hegemonia e ideologia, surgem constantemente dentro das teorias críticas, pois reforçam essa ideia de reprodução, que segundo Lopes e Macedo (2011, p.31), “as ideologias são um sistema de crenças partilhadas que nos permite dar sentido ao mundo... e que quando hegemônicas, ocultam as contradições sociais”.

Essas vertentes curriculares, de modo geral, apesar de seguirem um determinismo econômico como base de suas críticas ao sistema educacional, trouxeram um novo olhar, para além daquele modo como as teorias tradicionais vinham tratando o currículo até então.

A partir do final dos anos 60, outras Teorias Educacionais Críticas surgiram com visões diferentes daquelas voltadas para a Filosofia Marxista ou Sociologia Crítica, mas ainda com críticas às concepções tradicionais e técnicas de currículo, num movimento conhecido, segundo Silva (2013) como reconceptualização.

Dentre elas, pode-se destacar como uma das mais radicais a fenomenologia, que ao se focar na pessoalidade e subjetividade argumentavam em favor de um currículo aberto à experiência do sujeito, sem uma estrutura tradicional, numa tentativa de aproximá-lo da realidade cotidiana e dessa maneira, torná-lo mais significativo (LOPES; MACEDO, 2011; SILVA, 2013).



Do mesmo modo, Michael Apple (1979) surge retomando a ideia de ideologia marxista em sua teorização, mas ao mesmo tempo fugindo do determinismo econômico e teorias da reprodução antes já exploradas, reconhecendo a existência de uma relação estrutural entre economia e educação mediada também pela ação humana e baseada no conceito de hegemonia que garante a reprodução social a partir dos ideais das classes dominantes (SILVA, 2013).

Já Henry Giroux, segundo Silva (2013), critica a perspectiva empírica e técnica do currículo dominante e, para isso, se fundamenta nas teorias dos investigadores da Escola de Frankfurt, que apesar de apoiar-se no Marxismo, tenta evitar uma identificação com rigidez economicista de alguns desses enfoques (eficiência e racionalidade burocrática, por exemplo) que acabam deixando o caráter histórico, ético e político das ações humanas de lado o que resulta em contribuir para reprodução das igualdades e injustiças.

Por fim, Paulo Freire, a partir dos livros “Educação como prática da liberdade” (1967) e “Pedagogia do oprimido” (1970), traz contribuições muito importante para as discussões sobre as teorias curriculares críticas, numa esfera de análise considerada mais filosófica e, ainda que suas obras não focassem diretamente o currículo com base em conceitos humanistas (amor, fé nos homens, esperança, humildade) enxerga o conhecimento sempre como algo “intencionado” dirigido para alguma coisa, sendo que, educador e educandos atuam ativamente através de um ato dialógico de intercomunicação e intersubjetividade, um conhecimento sobre o mundo.

Diante disso, os conteúdos programáticos se baseariam nas experiências dos alunos que se tornariam a fonte primária dos temas geradores que constituiriam os currículos, cabendo aos especialistas apenas organizar esses temas em unidades programáticas (SILVA, 2013).

Por volta de 1971, na Inglaterra, Michael Young inicia um movimento chamado “Nova Sociologia da Educação”, nome também dado ao seu livro, movimento no qual traz uma crítica a “antiga sociologia” que seguia a tradição de pesquisas empíricas sobre resultados desiguais produzidos pelo sistema educacional com preocupação central no fracasso escolar das crianças e jovens das classes operárias sem questionar a natureza do papel do conhecimento ou o papel do currículo na produção dessas desigualdades.

O currículo baseado na perspectiva da “Nova Sociologia da Educação” deveria tentar descrever tradições culturais e epistemológicas dos grupos subordinados, não



só dos considerados dominantes, de modo a desafiar as formas de fixação dos conhecimentos em atribuições de prestígios entre as diferentes disciplinas assim como o de embutir os princípios e ideias baseadas na “construção social” para o seu interior.

Basil Bernstein, em meados de 1975, de acordo Silva (2013), colabora trazendo ensaios teóricos sobre sua sociologia da educação em cima de conceitos que para ele são considerados fundamentais, argumentando que o sistema formal de educação se realiza por meio de três sistemas de mensagens que são o currículo, a pedagogia e a avaliação. Ele não se preocupa com os conteúdos ou o “por que” de um conhecimento e não outro dentro do currículo, mas sim nas relações estruturais entre os diferentes tipos de conhecimentos que constituem o currículo e como esses tipos de organização estão ligados a princípios diferentes de poder e controle. Nesse sentido, a sociologia de Bernstein ajuda entender qual o papel da escola e do currículo nesse processo de reprodução cultural e social.

Ao analisar as teorias críticas, nos confrontamos implicitamente com a aparição de termo “currículo oculto” que segundo Silva (2013, p. 79) “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes”.

Moreira e Candau (2007) também argumentam que nem sempre é remetido ao currículo os conhecimentos que nele não estão explicitados nos seus planos e nas suas propostas, não sendo, por isso, claramente percebidos pela comunidade escolar:

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 18).

Pode-se afirmar que para a perspectiva crítica, o que se aprende por meio do currículo oculto são atitudes, comportamentos, valores, orientações que levam as crianças e os jovens a se enquadrarem de forma mais conveniente às estruturas sociais da qual são classificadas, podendo esses valores estarem ligados ao

Sua disseminação, segundo Silva (2013), se dá através das relações sociais que ocorrem dentro da escola (relação entre professores e alunos, administração e aluno, aluno e aluno), por meio da organização do espaço, do tempo, dos rituais, regras, regulamentos e normas, das categorizações e divisões das experiências escolares (entre mais e menos capazes, meninos e meninas, currículo acadêmico e profissional, entre outros). Sendo assim, a forma mais eficaz de combatê-lo seria desocultá-lo, pois quanto mais consciente for sua existência, menos eficaz ele se tornará.

De modo geral, a abordagem crítica problematiza diferentes dimensões e aspectos do conhecimento. Fala-se em variados tipos de conhecimento que nos remete a diferentes interesses sociais o que acaba por refletir na diversidade de visões sobre a ordem social.

As teorias curriculares pós-críticas surgiram a partir das décadas de 1970 e 1980, partindo dos princípios da fenomenologia, do pós-estruturalismo e dos ideais multiculturais. Segundo Silva (2013), elas censuraram duramente as teorias tradicionais, enfatizaram o conceito de discurso ao invés do poder e, com isso, ampliaram a compreensão sobre os processos de dominação e poder para além da dinâmica de classe social, entendendo que ela ocorre também em todas as partes da sociedade e de múltiplas maneiras, como nos processos que envolvem as relações de gênero, etnia, raça e sexualidade, entre outras.

Para Ribeiro (2016), as Teorias Pós-críticas partem da premissa histórica marcada pela influência do Pós-modernismo e Pós-estruturalismo, numa tentativa de superação da teoria crítica, que se pautava na racionalidade, universalidade, entre outros, paradigmas todos advindos da Modernidade, além de levantar outras vertentes para além das que ressaltam o poder, a economia, a classe social e o conflito.

Partindo desse pressuposto, surge uma teoria curricular denominada Multiculturalista. De acordo com Silva (2013), o Multiculturalismo ficou conhecido



como um fenômeno de origem nos países dominantes do Norte, de reivindicação dos grupos culturais dominados para possuírem suas formas de cultura reconhecidas nacionalmente. Nesse sentido, o Multiculturalismo sai do foco antropológico e transfere-se para a área política ao expor as relações de poder existentes na convivência e nos *modos de serem vistos* esses variados tipos culturais, defendendo não ser possível estabelecer critérios para determinar a superioridade de uma cultura sobre a outra.

Segundo Santos (2016), cada grupo social tem a sua forma de classificar os objetos de seu mundo, estabelecendo, assim, a sua cultura. É pela maneira como se constroem os sistemas de classificação que a cultura nos fornece a possibilidade de dar sentido ao mundo social e estabelecer significados. Desse modo, ao se falar em construção curricular, considerar esses significados culturais é de extrema importância, uma vez que, passa a considerar o sujeito, o construtor desses significados, que do mesmo modo só terá uma aprendizagem efetiva se conseguir se identificar com aquele conhecimento oferecido.

Para Moreira (1999), as diferenças de raça, classe social, gênero, linguagem, cultura, preferência sexual e/ou deficiência física ou mental têm justificado as discriminações e as perseguições sofridas por indivíduos ou grupos em diferentes partes do mundo, como por exemplo contra comunidades negras, latinas e asiáticas, cujos sistemas de valores são rotulados como inferiores a da cultura ocidental, a cultura branca, cujo poder lhe tem dado o direito de definir o que se deve entender por normal e desejável em áreas cruciais da vida e da experiência humanas.

Os currículos multiculturalistas críticos, mais que pregar o respeito e a tolerância, entendem que a diferença deve ser sempre colocada em questionamento já que é constantemente produzida e reproduzida por meio das relações de poder. Outra questão levantada pelas teorias pós-críticas, segundo Silva (2013), diz respeito às relações de gênero, ao analisar que nossa identidade como homem ou mulher não pode ser reduzida à biologia e com base num discurso feminista, passa a entender também que as relações de poder que estruturam nossa sociedade não são só advindas do capitalismo, mas também do modelo patriarcal que privilegia muito mais os homens na apropriação dos recursos simbólicos e materiais dessa sociedade, ou seja, uma epistemologia dominante masculina impera e influencia consequentemente outras esferas sociais, como a educação e consequentemente o currículo.

As questões referentes à raça e etnia também emergem nas teorias pós-críticas o que, segundo Silva (2013), a princípio, assim como nas questões levantadas pelo feminismo, se concentravam no acesso, mas sem nenhuma ênfase sobre o conhecimento oferecido, reconhece que a identidade étnica e racial também envolve conceitos relacionados ao saber e ao poder, onde em geral, os textos curriculares descrevem as narrativas nacionais, étnicas e raciais de maneira que enaltecem as identidades dominantes e tratam as identidades dominadas como exóticas ou folclóricas.

Para Malta (2013), faz-se necessário desconstruir o texto racial de modo a questionar por que e como alguns valores étnicos e raciais são desconsiderados e menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e na organização curricular, de forma que ele seja tratado de forma igualitária, proporcionando os mesmos valores e significados a todos os grupos, sem super valorização de um ou de outro.

Desta maneira, Silva (2013) defende que um currículo baseado numa perspectiva crítica busque lidar com a questão da diferença e da diversidade não os utilizando como tema transversal, mas como uma questão histórica e política, “não no sentido de celebrá-las, mas sim de questioná-las pois aí não estaria apenas acrescentando informações superficiais de outras culturas e identidades” (2013, p. 104). Ao contrário, estaria centrando as discussões sobre as causas institucionais, históricas e discursivas que envolvem a construção social da raça, etnia e das questões que envolvem o racismo e evitando diminuir essas discussões a uma abordagem essencialista como por exemplo, aquelas voltadas apenas aos aspectos biológicos.

Outro ponto também questionado foi a questão da crítica ao currículo moderno baseado numa perspectiva pós-modernista, que segundo Silva (2013), entende que muitos problemas das quais assolam a sociedade contemporânea são heranças desses ideais modernistas, o que inclui aí as noções de educação, pedagogia e currículo, onde o objetivo da educação consistiria em transmitir o conhecimento científico de modo a formar o ser humano supostamente racional e autônomo de maneira a moldar o ideal de cidadão.

Assim, o pós-modernismo ao privilegiar as misturas (de raças, culturas, estilos e modos de vida), inclina-se para a dúvida e incerteza ao priorizar o subjetivismo das interpretações e rejeitar as distinções categóricas e absolutas que surge num

movimento de questionamento de tudo que foi estabelecido até então pela modernidade, remetendo suas críticas as ideias modernas de universalismo, essencialismo e fundacionalismo, desconfiados até então das ideias de emancipação e liberdade almejadas, marcando assim também uma mudança de época e também o fim da pedagogia crítica para a começo da pedagogia pós-crítica:

A perspectiva Pós-moderna questiona o pressuposto de uma consciência unitária, autocentrada e portanto, construída sobre utopias, universalismos, narrativas mestras, que se consubstanciaram a partir do Iluminismo. Nesta mesma linha, inquire tanto as posições teórico metodológicas positivistas como as marxistas. Na área educacional, o currículo tanto na perspectiva humanista, quanto na tecnicista e, ainda, toda tentativa de currículo emancipatório das pedagogias críticas são colocadas em questão (SILVA, 2006, p. 2).

O pós-estruturalismo partilha da mesma ênfase na linguagem como um sistema de significação que o estruturalismo propõe, porém eleva ainda mais a importância dela a um papel central. Porém, relata Silva (2013) que tal como o Pós-modernismo rejeita qualquer tipo de sistematização, sendo até esse um dos motivos para não haver uma Teoria Pós-estruturalista do currículo.

Neste caso, a perspectiva pós-estruturalista é caracterizada na área dos estudos do Currículo ao enfatizar a indeterminação e incerteza contidas no processo de significação e também nas questões que envolvem o conhecimento. Ao defender que o significado não é pré-existente, ou seja, é culturalmente e socialmente produzido, torna-se necessário examinar as relações de poder que envolvem essa produção do conhecimento. Sendo assim, tanto o conhecimento como o currículo, ao serem considerados campos de significação, são caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com as relações de poder.

Na visão pós-estruturalista que analisa as questões de significado, do que é considerado verdadeiro em termos de conhecimento, os significados são o que são porque foram socialmente assim definidos. Portanto, os campos de significação são caracterizados por sua indeterminação e por sua conexão com o poder. Assim, a noção de verdade também é questionada e por que algo é considerado verdade. A questão não é, pois, saber se algo é verdadeiro, mas saber por que esse algo se tornou verdadeiro. A perspectiva pós-estruturalista coloca em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares, além de todo o conhecimento (MALTA, 2013, p. 352).

É nesse cenário que, segundo Silva (2013, p. 125), surge a teoria Pós-colonialista que:



Tem como objetivo analisar o complexo das relações de poder entre as diferentes nações que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia tal como se configura no presente momento-chamado, é claro, de “pós-colonial”.

Ela se torna um importante elemento de crítica e questionamento dos currículos centrados no modelo ocidental de referência do conhecimento, baseados em grandes obras literárias e artísticas e assim como as teorizações críticas baseadas em outros movimentos sociais (feminismo, movimento negro, por exemplo) lutam pela inclusão das formas culturais que traduzem a experiência de grupos cujas identidades culturais e sociais são marginalizadas pela identidade europeia dominante (SILVA, 2013).

Com o surgimento dos chamados Estudos Culturais, surge também segundo Silva (2013), um novo campo de teorização e investigação, originado em 1964, na Inglaterra, com a fundação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham. Ele questionava a compreensão de cultura sobre a óptica dominante, identificada exclusivamente através das chamadas grandes obras da literatura e artes em geral, considera um privilégio de um grupo restrito de pessoas, o que acabava por gerar uma incompatibilidade entre cultura e democracia:

As produções de currículo na vertente estudos culturais não propõem alternativas curriculares, mas compreender as diferentes formações curriculares. Adotam as abordagens metodológicas etnográficas e as análises discursivas e textuais, tendo em vista a necessidade de ressignificar as noções de alta cultura e baixa cultura. A cultura passa a ser tomada como noção política, ensejando na área educacional o surgimento da noção de pedagogia cultural (SILVA, 2006, p. 8-9).

Na Perspectiva Culturalista, o Currículo entende as diversas formas de conhecimento não como uma revelação da natureza ou reflexo da realidade, mas como resultado de um processo de criação e interpretação social. Não é concebida a separação das diversas formas de conhecimento, ciências naturais das ciências sociais ou artes, conhecimento tradicional escolar, do conhecimento cotidiano. Todos esses tipos de conhecimento expressam significado social e culturalmente produzidos, buscam influenciar e modificar pessoas e estão envolvidos em relações de poder (SILVA, 2013). Por fim, Silva (2013) chega a chamada “Crítica Cultural do Currículo” que aborda as instâncias culturais por terem algo a ensinar, são consideradas pedagogias o que torna a pedagogia assim também como uma forma cultural onde tanto a educação como a cultura em geral estão envolvidas em



processos de transformação da identidade e da subjetividade. Este processo de equiparação entre a pedagogia e instancia cultural, ao surgir, abre espaço para que os processos escolares se tornarem comparáveis também aos processos de sistemas culturais extraescolares (Exemplo: programas de televisão e exposições de museus) que ao possuírem também um currículo oculto (que atua de forma implícita) acabam transmitindo uma forma variada de conhecimentos que agem de forma importantíssima na formação da identidade e subjetividade dos sujeitos de modo a gerar influências no comportamento das pessoas.

É neste sentido que a crítica cultural do currículo surge no sentido de tentar analisar a influência dessa indústria cultural (filmes, desenhos, peças publicitárias, brinquedos) na disseminação de um currículo oculto (mensagens sexistas, etnocêntricas, reprodução de valores morais e sociais mais tradicionais, etc.) fortemente capaz de moldar as identidades infantis e juvenis de acordo com seus interesses comerciais e econômicos (SILVA, 2013).

Assim, no que diz respeito à teoria dos currículos, ambas (a crítica e a pós-crítica) ajudam a compreender os processos pelos quais as relações de poder e controle influenciam na formação daquilo que nos tornamos. De diferentes formas, mostram que o currículo envolve questões relacionada ao saber, identidade e poder. No Quadro 1, estão apresentados os principais conceitos explanados e defendido em cada uma delas.

Quadro 1 – Síntese dos fundamentos das teorias na concepção de Currículo

(continua)

TEORIA	FUNDAMENTOS
Críticas	• Fundamentada na economia política do poder; • Análise materialista (Marxista); • Hipótese da determinação econômica; • Marxismo; • Conceitos de ideologia; • Expõe a presença dos processos de dominação das classes baseados na exploração econômica ainda como atuais; • Currículo: espaço de poder que reproduz culturalmente as estruturas sociais ao mesmo tempo que transmite a ideologia dominante, age na formação da consciência e se transforma num território político; • Currículo: construção social resultante de um processo histórico com foco sobre quais os conhecimentos são considerados válidos;

Quadro 1 – Síntese dos fundamentos das teorias na concepção de Currículo

(conclusão)

TEORIA	FUNDAMENTOS
Críticas	• Currículo: invenção social, porém com certa noção realista (a ideologia deve dar lugar ao conhecimento verdadeiro para conseguir liberdade e emancipação social, as relações de poder advindas do capitalismo e corporificadas no currículo distorcem o conhecimento).
Pós-críticas	• Baseadas em formas textuais e discursivas de análise; • Análise textualista; • Hipótese da construção discursiva; • Pós-estruturalismo e pós-modernismo; • Conceitos de discurso; • Elevaram a compreensão dos processos de dominação e poder para além dos de classe social (gênero, raça, etnia, sexualidade); • A concepção de identidade cultural e social permitiu entender a concepção de política para além de seu sentido tradicional, focalizadas no Estado; • Novo olhar ao conceito de ideologia, desfazendo a ideia de oposição entre ciência e ideologia numa concepção de verdadeiro e falso; • Desloca a questão do que é verdade para o que é considerado verdade; • Ampliam e modificam o que as teorias críticas ensinaram; • Currículo: entendido a partir da análise das relações de poder nos quais está envolvido, entendendo que elas podem ocorrer de maneira diversas e descentralizada, reconhecendo o conhecimento como parte do poder; • Embora sustentem o currículo como invenção social, mantem uma perspectiva mais realista ao projetarem nos conceitos de emancipação, libertação das relações de poder inerentes do capitalismo e a distorção que ele causa no conhecimento; • Enfatizaram o papel da linguagem e os processos de significação, admitindo que todo conhecimento depende da significação que por sua vez perpassa por relações de poder; • Enfatizam o papel formativo do currículo; • Desconfiam de conceitos de alienação, emancipação, libertação, autonomia, que supõe que uma essência subjetiva foi alterada e precisam ser restauradas.

Fonte: Adaptado de Silva (2013).

Deste modo, percebe-se, segundo Pinheiro (2009, p. 18), que “o currículo, a partir da teoria pós-crítica, pode ser visto como um complemento, como uma forma de aprofundamento e ampliação às teorias críticas”, não se trata portanto de escolher o mais adequada, mas sim de selecionar as contribuições de cada uma das tendências de maneira a fazer o currículo se tornar o mais abrangente possível afim de minimizar as possíveis desigualdades e maximizar as aprendizagens.

Santos (2016) assinala que nos estudos das teorias pós-críticas, duas perspectivas são predominantemente defendidas: a primeira, mais liberal humanista,



busca uma convivência harmoniosa entre as culturas; a segunda, por meio da visão mais crítica, acredita que dar espaço a outras formas de cultura impede a dominação da cultura dominante.

Assim, as considerações apresentadas sobre as diferentes concepções de currículo, se fazem importantes no sentido de mostrar tanto as questões comuns que os envolvem, quanto as ideias que os diferenciam, onde tão importante quanto saber *qual* conhecimento deve ser ensinado é tentar entender *por que* o conhecimento é considerado essencial para integrar os currículos.

Diante disso, cada teoria se utiliza de critérios diferenciados para definir e selecionar, dentro de um amplo universo de saberes e conhecimentos, quais deles o irão constituir; a definição sobre quais conhecimentos são considerados mais importantes vem da premissa de um *ideal de pessoa que se pretende formar com eles*, o que remete à teoria dos currículos uma questão de *identidade e subjetividade*. Assim, o currículo além de conhecimentos, tem a capacidade de formar identidades por meio de suas subjetividades, também exercendo aí, uma relação de poder, ou seja:

Selecionar é uma operação de poder. Privilegiar um tipo de conhecimento é uma operação de poder. Destacar, entre as múltiplas possibilidades, um a identidade ou subjetividade como sendo a ideal é uma operação de poder. As teorias do currículo não estão, nesse sentido, situadas num campo “puramente” epistemológico, de competição entre “puras teorias. As teorias do currículo estão ativamente envolvidas na atividade de garantir o consenso, de obter hegemonia. As teorias do currículo estão situadas num campo epistemológico social. As teorias do currículo estão no centro de um território contestado Silva (2013, p. 16).

Ainda segundo Silva (2013), são as questões de poder que vão separar as Teorias Tradicionais das Teorias Críticas e Pós-críticas. As Teorias Tradicionais se definem como teoria neutras, científica e desinteressadas, enquanto as Teorias Críticas e Pós-críticas questionam a existência de teoria neutra, científica e desinteressadas, e assinalam que estas envolvem relações de poder.

O autor explica ainda que são os conceitos de uma teoria que vão organizar e estruturar nossa forma de enxergar a “realidade”. Eles possuem a capacidade de direcionar nosso olhar para aspectos até então despercebidos, como essa questão relacionada ao conceito de poder que separa as teorias tradicionais, das críticas e pós-críticas.



Um exemplo de como esses conceitos são entendidos dentro das teorias curriculares é o quadro a seguir que explora o conceito de ideologia expondo a perspectiva de diferentes agentes na concepção curricular:

Quadro 2 – Ideologias curriculares

IDEOLOGIAS DO CURRÍCULO	CORRENTE DE PENSAMENTO
Acadêmica da Escola	Tem como base a necessidade de o jovem ter acesso aos saberes acumulados através dos séculos e organizados em disciplinas acadêmicas. Essa corrente é centrada nas disciplinas escolares e na transmissão do conhecimento.
Eficiência Social	A finalidade da escola é satisfazer as necessidades da sociedade, preparando os jovens para se tornarem membros por inteiro e capazes de garantir sua perenidade. Essa corrente é centrada na perenidade da sociedade.
Centrada no Aluno	Visa ao desenvolvimento da pessoa em todas as suas dimensões: social, intelectual, emocional e física. Essa corrente é centrada na pessoa.
Reconstrução Social	Considera a educação como sendo um meio para facilitar a construção de uma sociedade mais igualitária para todos seus membros. Essa corrente é centrada numa visão da sociedade.

Fonte: Adaptado de Schiro⁴ (2008 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 30).

Da mesma maneira, além dos conceitos que a envolve, a maneira na qual seu conhecimento é focalizado também irá interferir na definição da teoria curricular e na concepção de currículo que lhe será atribuído. No Quadro 3, estão apresentadas algumas concepções que fundamentam o Currículo:

Quadro 3 – Concepções que fundamentam os Currículos

(continua)

CONCEPÇÃO	FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO
Centrada no saber a ser adquirido	A aprendizagem sistemática das disciplinas está em primeiro lugar ou as precede; a progressão é ditada pela lógica interna do saber tal como os professores ou os pesquisadores a percebem.

⁴ SCHIRO, Michael Stephen. **Curriculum Theory**. London: Sage Publications, 2008.

Quadro 3 – Concepções que fundamentam os Currículos

(conclusão)

CONCEPÇÃO	FUNDAMENTOS DO CURRÍCULO
Centrada no aluno	As necessidades, os interesses, as aptidões e as experiências de vida dos alunos passam para o primeiro plano; a aprendizagem das disciplinas é funcional e se realiza durante o tratamento de situações vividas pelo aluno.
Centrada na sociedade	O currículo é exclusivamente focalizado na compreensão e na melhora da sociedade.

Fonte: Adaptado de De Landsheere (1992 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 34).

Analisando de forma sintética, pode-se dizer que as Teorias Tradicionais do currículo mantêm seu foco em conceitos voltados para aprendizagem, ensino, avaliação, metodologia, didática, organização, planejamento e objetivos; enquanto as teorias críticas enfatizam conceitos ligados a aspectos da ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência e por fim, as Teorias Pós-críticas exploram outros tipos de conceitos relacionados a questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo.

3 ESTRUTURA CURRICULAR

Além das teorias que embasam a construção de um currículo no âmbito educacional, que pressupõe inicialmente a tomada de decisão que guiará o seu processo de elaboração, pautando-se na definição político-metodológica-pedagógica que definirá a característica e o perfil do aluno a ser formado, é importante também pensar a respeito da estrutura curricular e dos elementos que o constituirão. Em seguida, serão apresentados mais detalhadamente esses elementos que constituem o Currículo.

3.1 Elementos constituintes, funções e características do Currículo

Quando se pensa em funções para o currículo, logo pauta-se as finalidades que ele assume no processo educacional. Partindo da perspectiva educacional, as funções do currículo estão ligadas às necessidades de uma sociedade. Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) elegem cinco funções para o currículo que, distribuídas em três categorias de níveis de decisão (macro, meso e micro), buscam entre outros aspectos: a) definir as finalidades e as grandes orientações em matéria de educação para um país ou para uma dada região; b) operacionalizar planos de ações pedagógicas e administrativos dentro de um sistema educativo e criar os mecanismos de controle; c) garantir a coerência do plano de ação e das atividades pedagógicas e didáticas com as finalidades e as orientações prescritas, e também a coerência do plano administrativo de ações com essas orientações e esse plano de ações pedagógicas; d) permitir o desenvolvimento e a formação das pessoas em harmonia com seu meio social, histórico, religioso, cultural, econômico, geográfico, linguístico e demográfico; e) adaptar o sistema educativo tanto a um projeto social local e atualizado, em matéria de educação, quanto a uma abertura da sociedade e de seus membros para o mundo.

Para os autores, o conjunto de funções atribuídas ao currículo não se relaciona somente ao processo de ensino em si, mas também, determina e assume uma função social:

[...] O conjunto dessas funções contribui essencialmente para o desenvolvimento das pessoas em relação a um projeto educativo em uma



dada sociedade. Essas funções não imobilizam o currículo de um país ou de uma região em um molde rígido. Ao contrário, elas garantem toda sua flexibilidade e sua adaptação contínua às necessidades da sociedade sempre atualizadas em matéria de educação. É por essa capacidade de adaptação que um currículo permite a uma sociedade progredir” (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 44).

Sacristán (2013) defende que o Currículo deve ser expresso num texto que contemple toda sua complexidade e conduza a ações que despertem o desejo de que seus objetivos educacionais sejam alcançados, visando o ensino para além do ensino dos conteúdos, ou seja, entendido e implementado contemplando sua finalidade para o caráter educacional de modo que o capacite para: construção da cidadania; o estímulo ao desenvolvimento de atitudes positivas; a percepção de mundo e do princípio da alteridade; conscientizar sobre a complexidade do mundo, da diversidade e da relatividade cultural; a tomada democrática de decisões.

Aliada à complexidade descrita por Sacristán, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), apontam duas características que merecem destaque na elaboração do currículo: *flexibilidade*, afim de considerar as especificidades locais e *adaptação* que se justifica pelo conjunto de mutações que as sociedades vivem através de sua evolução nas quais engloba o sistema educativo.

Logo, sendo assim, o Currículo é flexível ao direcionar o sistema educativo às demandas atuais da sociedade com a função de projetar as finalidades da educação para o futuro no qual o papel da escola é fazer com que suas práticas, conteúdos e métodos evoluam considerando a origem de suas finalidades. Nesse sentido, “um currículo está permanentemente em busca de meios para permitir a adaptação de um sistema educativo aos movimentos e as mutações da sociedade na qual se inscreve” (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010, p. 27).

Inquestionavelmente, por estar inserido em uma sociedade com níveis hierárquicos bem distribuídos, a concepção curricular também ocorre em função desses parâmetros sociais.

Para Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010), a delimitação das decisões em relação ao currículo garante que haja a reciprocidade das informações entre eles além da regulação de cada nível das diferentes funções do currículo nas diferentes categorias de decisão. A descrição dos níveis assim como a delimitação do papel de cada um na concepção curricular é definida pelos autores no Quadro a seguir:

Quadro 4 – Níveis de decisão de um Currículo

	Nível <i>macro</i> da política da educação	Nível <i>meso</i> da gestão da educação	Nível <i>micro</i> da ação educativa
Níveis de decisão	As finalidades se situam no nível das <i>políticas educativas</i> .	Os <i>programas</i> de ensino se situam no nível da gestão da educação.	As <i>situações</i> se situam no nível da ação educativa.
Lugares de decisão	<i>Parlamento, Câmara das representações, Ministérios.</i>	<i>Administrações, Ministérios, estabelecimentos escolares.</i>	As salas de aula.
Atores envolvidos	<i>Políticos, cidadão, grupos de pressão.</i>	<i>Administradores da educação, funcionários, inspetores, conselheiros pedagógicos, associação de pais, conselhos administrativos.</i>	<i>Professores e profissionais da educação (educadores, psicólogos escolares, ortopedagogos).</i>
Produtos brutos	<i>Declarações de intenções, grandes orientações, valores, finalidades.</i>	<i>Perfis de saída para as formações, documentos onde são especificados os manuais escolares e o material didático, políticas de avaliação.</i>	<i>Atividades de ensino, de aprendizagem e de avaliação nas salas de aula (inclusive as atividades de acompanhamento dos resultados da avaliação)</i>
Produtos aperfeiçoados	Um documento <i>Programa de orientação do currículo</i> (POC) que reúna e sintetize o conjunto das intenções políticas, orientações e valores.	Áreas de aprendizagem organizadas em <i>programas de ensino</i> ; conjunto das prescrições relativas à organização do ensino, da aprendizagem, da avaliação e da certificação; conjuntos didáticos (manuais escolares, cadernos de atividades, guias pedagógicos, tutoriais, material didático, etc); conjunto de prescrições relativas à organização administrativa do sistema educacional.	<i>Resultados de aprendizagens.</i>
Funções garantidas no nível de Currículo	<i>Definir as finalidades e as grandes orientações em matéria de educação; favorecer a coerência do plano de ação pedagógica e das atividades pedagógicas e didáticas; adaptar o sistema educativo a um projeto de sociedade local atualizado em matéria de educação e em relação à abertura da mesma para o mundo.</i>	<i>Operacionalizar o plano administrativo de ação; permitir o desenvolvimento e a formação das pessoas em harmonia com seu meio social, histórico, religiosa, cultural, econômico, geográfico e demográfico; estabelecer mecanismos de acompanhamento e de aperfeiçoamento contínuo com base nos resultados.</i>	<i>Operacionalizar um plano de ação pedagógica; estimular o sucesso para melhorar os resultados da ação pedagógica e das aprendizagens escolares; adaptar a ação pedagógica em função do projeto de sociedade local e matéria de educação e de abertura para o mundo.</i>

Fonte: Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 45-46, grifo do autor).



Sacristán (2000) determina que são quatro os níveis em que se distribuem as decisões sobre o Currículo, determinados nas instâncias do Estado, das Comunidades Autônomas, das Escolas e dos Professores, sem considerar ainda os determinantes sociais, culturais e materiais que também fazem parte do sistema curricular e que ficam fora do âmbito da instituição escolar e da ordem direta desse sistema. Essas instâncias ainda atuam com desigual poder de influência sobre diferentes âmbitos do currículo, definidos nos conteúdos, metodologias, avaliação, organização e inovação.

Linuesa (2013) salienta que além de entender suas diferentes maneiras e a complexidade que o implica, é preciso compreender também que o projeto curricular no âmbito educacional ocorre em vários níveis ou âmbitos que requerem elaboração e decisões específicas.

Nesse sentido, no âmbito *político-administrativo* são tomadas decisões sobre aspectos gerais do sistema educacional num todo, o que envolve a seleção cultural. Já no *âmbito do centro educacional*, tendo como base a vida escolar no geral, são decididas questões que afetam as diferentes séries e matérias de maneira geral. Por fim, no *âmbito da aula*, reconhecida como espaço da prática e interação social, está voltada para os alunos, as experiências particulares, programação das unidades didáticas, etc. As ações, segundo a autora, sobre as quais cada âmbito é responsável na concepção curricular podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 5 – Âmbitos e ações nos quais se define o Currículo

(continua)

Âmbitos	Ações
Político-administrativo	Selecionar objetivos gerais do sistema. Selecionar cultura escola. Estabelecer áreas dos conteúdos. Estabelecer o que seria opcional. Criar uma política de materiais
Centro Educacional	Linhas metodológicas. Atividades gerais. Selecionar e coordenar os conteúdos. Decidir a oferta de opções. Estabelecer critérios de avaliação. Decidir como se fará o agrupamento dos alunos. Estabelecer o uso do espaço e do tempo. Avaliação da instituição de educação.

Quadro 5 – Âmbitos e ações nos quais se define o Currículo

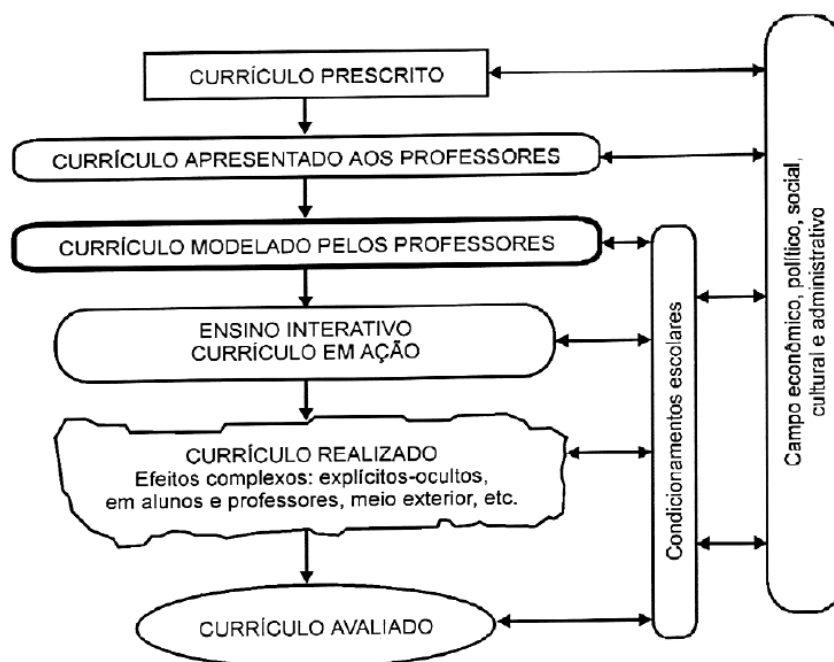
Âmbitos	Ações
Aula	Reflexão sobre os objetivos e fins. Seleção, organização e sequenciação dos conteúdos. Seleção de tarefas ou atividades. Seleção de materiais e recursos. Adequação e organização de espaços e tempos. Avaliação, seleção de técnicas, do que será avaliado, em que momento, etc.

Fonte: Adaptado de Linuesa (2013, p. 228).

3.2 Algumas considerações a respeito do Currículo

Para Sacristán (2000), o Currículo pode adotar significados diversos visto que está sujeito a diferentes enfoques. Nesse sentido, a construção curricular ocorre num campo de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas heterogêneos, onde a objetivação do currículo nesse processo de desenvolvimento perpassa por seis níveis em que há diferentes graus e forças de influência entre os elementos. A Figura a seguir representa esse modelo de interpretação:

Figura 2 – A Objetivação do Currículo no processo de seu desenvolvimento.



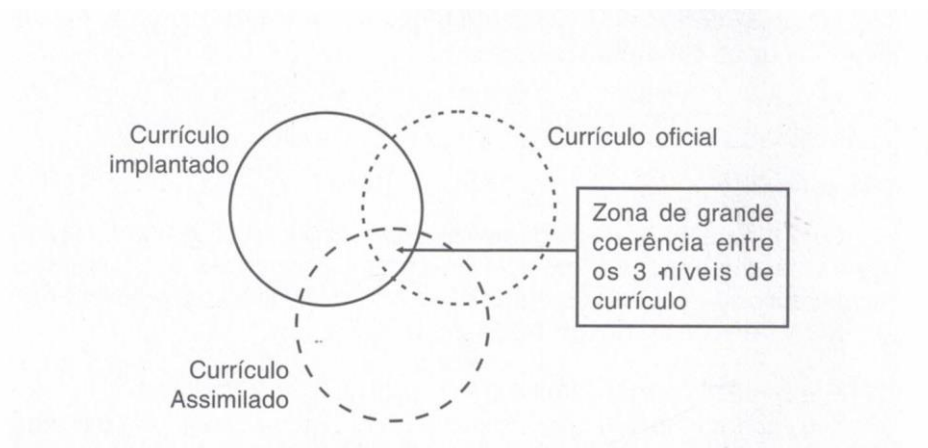
Fonte: Sacristán (2000, p. 105).

De acordo com a Figura proposta por Sacristán (2000), o Currículo prescrito é influenciado por macroestruturas e por condicionantes escolares sendo que tanto sua modelagem quanto a ação ficam sujeitas ao modo como ele é interpretado e posto em prática, o que, pode acarretar num distanciamento entre o idealizado e o realizado, com relação a suas concepções, finalidades, objetivos, etc., descaracterizando o que inicialmente foi prescrito.

Nesta perspectiva, Sacristán (2000) salienta que o processo de construção curricular, por ser resultado de toda uma gama de interações, relações e comportamentos autônomos, recebe influências que vão além dos propósitos do currículo, o que dificulta obter uma visão integral do processo de transformação e concretização curricular.

Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) apontam que o Currículo pode ser interpretado de três formas diferentes: *Currículo oficial* (parte descritiva derivada dos textos ministeriais e documentos oficiais), *Currículo implantado* (resultado da interpretação parte do professor do currículo oficial, baseado na sua compreensão e escolhas) e o *Currículo assimilado* (parte do currículo implantado no qual os alunos constroem seus conhecimentos e desenvolvem suas competências). Nesse sentido, o ideal seria que houvesse uma correspondência completa entre os três, mas somente a partir da avaliação do currículo assimilado é que se tem uma ideia da distância entre o currículo oficial e o currículo implantado. Por isso, o grau de adesão do professor no processo é de suma importância para eficiência nas reformas curriculares, visto que ele assume um papel fundamental na implementação do mesmo.

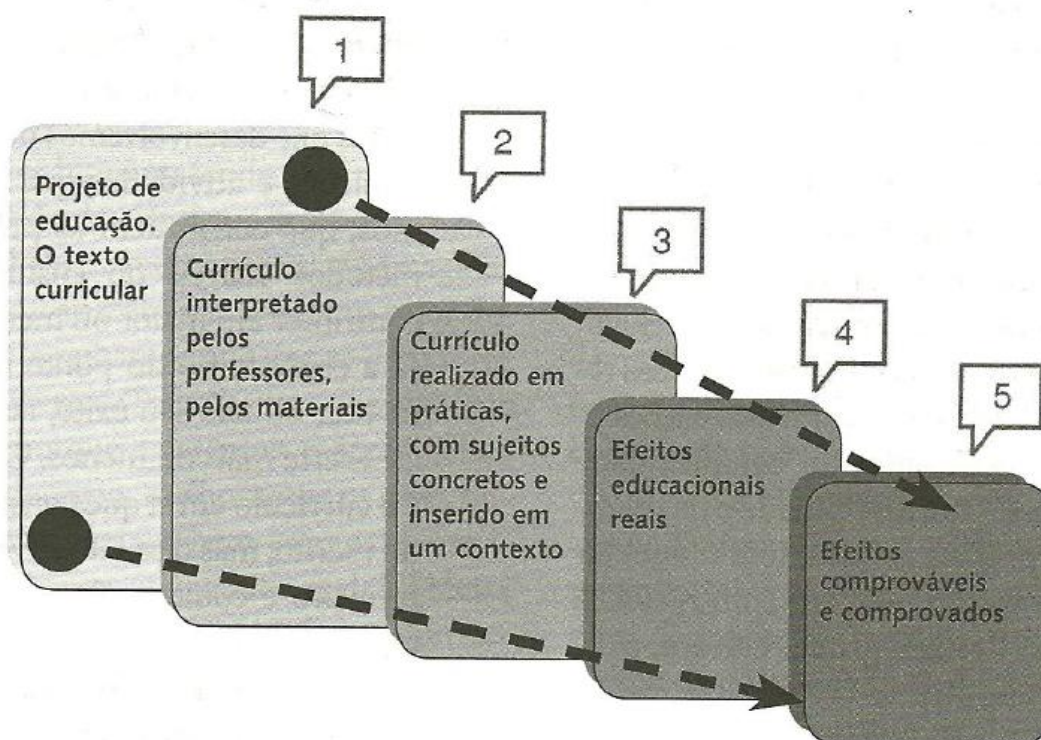
Figura 3 – Três formas do Currículo e suas zonas de coerência.



Fonte: Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010, p. 56).

Diante do exposto, um fato é a intenção de quem deseja reproduzir e alcançar êxitos guiados para determinados fins, outro são os efeitos provocados por essa ação em quem aprende. A Figura apresentada a seguir traz uma representação sobre o processo de desenvolvimento curricular desde o âmbito do texto curricular até chegar nos seus efeitos comprovados.

Figura 4 – Esquema de concepção do Currículo como processo e práxis.



Fonte: Sacristán (2013, p. 27).

Em síntese, a Figura 4 representa um processo de desenvolvimento curricular distribuído em cinco momentos, sendo que, o primeiro representa o currículo oficial, em seguida a apropriação do mesmo pelos professores, no terceiro momento há referência sobre a sua adequação na prática real, para em seguida representar os seus efeitos reais sobre os aprendizes, finalizando com os resultados avaliados. De certa forma, a imagem evidencia que ao longo do processo (da concepção a avaliação), o alcance do proposto/projetado acaba por ser reduzido.

A esse respeito, Moreira e Candau (2007, p. 19) defendem que o papel do professor no processo de concepção do Currículo se torna fundamental, uma vez que,

O currículo é, em outras palavras, o coração da escola, o espaço central em que todos atuamos, o que nos torna, nos diferentes níveis do processo educacional, responsáveis por sua elaboração. O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Além do papel de protagonista exercido pelo professor, há também a necessidade de tentar entender como ele se estrutura no campo educacional, de uma maneira que deixe clara a forma e os elementos necessários para que essa estruturação e organização dos conhecimentos se defina, além dos motivos que os justificam.

No mais, o Currículo é composto de alguns elementos constitutivos, considerados vitais para o sistema educativo, porém, muitas vezes encontram-se de modos dispersos, cabendo agrupá-los, analisá-los e apresentá-los dispostos numa forma de interação sistêmica e numa relação de interdependência (ETTAYEBI; DEFISE, 2010). Para os autores, os principais elementos constituintes do currículo são descritos como sendo: perfil de formação; concepção de aprendizagem; estatuto docente; duração dos períodos e mapa escolar (distribuição das escolas por região), estrutura dos programas de ensino; organização temporal; programas de ensino; didática; conteúdo; concepção de avaliação; língua de ensino.

Arroyo (2007) nos chama atenção para este viés sobre a maneira de se pensar o Currículo, remetendo à sensibilização sobre *como a forma de organização curricular afeta o trabalho dos educadores e educandos*:

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e sequenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores. [...] As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos (ARROYO, 2007, p. 18).

Segundo Linuesa (2013), o modo de conceber o Currículo, dentro dos moldes de estruturação na qual estamos ainda familiarizados, com objetivos estabelecidos para as bases de planejamento e organização escolar nas quais ele se baseia, inicialmente tinha a pretensão de torná-lo eficiente, assim como os modelos empresariais. Porém essa não foi a única forma de entender o projeto curricular,



outras foram surgindo que passaram a considerar, entre outros aspectos, que o ato de elaborar e planejar depende das representações e ações de quem os concebe.

Nesse sentido, Linuesa (2013, p. 226) explica:

Planejar o currículo entra no que chamamos de processo de representação, porque pressupõe que temos uma ideia de realidade, dos valores que se quer transmitir, e se fazem propostas concretas para agir nessa realidade, enquanto a ação é o conjunto de processos elaborados para a mudança de tal realidade e que identificamos por meio do desenvolvimento curricular

Deve-se, portanto, ao pensar o Currículo, refletir sobre as decisões, o que podemos, queremos e vamos fazer, configurando o projeto curricular em um conjunto de reflexões, propostas, prescrições e previsões para a ação dependente das leituras e interpretações de quem os prevê. Nesse sentido, Sacristán (2000, p. 201) defende que o Currículo entendido como ponte entre a teoria e a ação precisa ter seu olhar direcionado também para sua estrutura prática, de modo que:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significação e valor, independente de declarações e propósitos de partidas. Às vezes, também à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significado definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja.

A esse respeito, Arroyo (2007) assinala que somente a construção coletiva do Currículo é capaz de ir moldando os parâmetros desejáveis para uma ação profissional.

Em função disto, percebe-se que a elaboração do Currículo é uma ação coletiva, permeada pela sensibilização, estruturada em função das relações que se estabelece entre os envolvidos e a comunidade escolar num todo, em um contexto específico, respeitando suas fases, etapas, processo de elaboração e elementos que o constituem.

A ação coletiva busca atender aos anseios da maioria, visto que vários agentes estão envolvidos no processo de construção, assim, o Currículo pode ser pensado e reavaliado em cada fase de elaboração, de modo a alcançar os objetivos pré-estabelecidos para a formação do indivíduo, de acordo com os ideais para ele

almejados, assim como os ideais que a sociedade almeja, não de um pequeno grupo com interesses particulares.

4 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Física passou por diversas mudanças ao longo de sua trajetória nas escolas. Segundo Darido (2011), muitos papéis foram a ela atribuídos desde sua introdução oficial na escola brasileira em 1851 e, por meio da Reforma Couto Ferraz, a principal preocupação estava voltada com a questão da inclusão dos exercícios físicos, a partir de métodos ginásticos, passando mais à frente a se importar com a questão da higiene na criação de hábitos que valorizassem o desenvolvimento físico e moral através do exercício, advindo mais precisamente de conceitos médicos, partindo a seguir para um modelo militarista com os objetivos da disciplina voltados para a seleção dos fortes e exclusão dos incapacitados, de cunho totalmente prático. A partir da década de 1960, com a ascensão do esporte no Brasil, mais especificamente o futebol, a disciplina passa a ser utilizada como um meio de sustentáculo ideológico, pelo qual se esperava transformar o país numa potência Olímpica. E é aí que surge sua relação com o rendimento físico, treinamento e seleção do mais habilidosos. Esse modelo esportivista perdurou por muitos anos e, embora de maneira mais tímida, ainda se faz presente em alguns cenários escolares. É notório que nem sempre essas ideias sobre o papel da disciplina na escola possuíam um enfoque pedagógico.

A preocupação quanto as suas finalidades na escola então ganharam destaque a partir da década de 1980, quando ela passou por uma crise de identidade, questionando seus objetivos e valores disseminados na escola até então. Esta crise foi por muitos, entre eles Bracht (2010), considerada o embrião do Movimento Renovador da Educação Física, no qual vários projetos para a Educação Física escolar surgem com objetivo de transformar o modelo esportivo hegemônico nas aulas, além de questionar qual o papel da Educação Física na escola? Quais seus objetivos e seus conteúdos? O que o aluno deve aprender nessa disciplina ao longo de seu tempo de escolarização?

Sobre o tema, Gonzaga (2011, p. 84) discorre que “a crise de abordagem pedagógica, observada na década de 1970 e 1980, no campo da EF brasileira, fez com que diversas alternativas pedagógicas fossem elaboradas, tanto do ponto de vista teórico quanto prático” com o objetivo de romper com a visão que se tinha até então da Educação Física de práticas corporais adestradoras e despolitizada para busca de uma formação humana e social.

Nesse sentido, Quaranta (2015) argumenta que com esse processo de redemocratização iniciado em 1982, muitos dos professores que estavam no exterior voltaram ao país e trouxeram consigo livros, artigos e ideias diferentes daquelas até então utilizadas no Brasil, gerando também, um número mais elevado de publicações, congressos e simpósios, além da criação de novos cursos de pós-graduação, nos quais propostas inovadoras de uma Educação Física mais próxima da realidade escolar passam a ser discutidas.

Novas concepções e abordagens foram trazidas e com elas, novos modos de se enxergar o papel da escola, o papel do aluno, o papel do professor e principalmente o papel da disciplina de Educação Física no âmbito escolar em oposição a essas vertentes tecnicistas, esportivistas e biologistas que buscam, segundo Darido (2011), romper com esses modelos até então considerados tradicionais. Algumas delas obtiveram maior destaque, dentre as quais estão as abordagens: Psicomotricidade, Desenvolvimentista, Construtivista, Crítico-superadora, Crítico-emancipatória, entre outras. Outras novas foram surgindo, mas o que vale destacar, conforme Darido (2011, p.1), é que “todas as tendências, de algum modo, ainda hoje influenciam a formação do profissional e suas práticas pedagógicas” e que não é mérito só da Educação Física, mas de todos os outros componentes curriculares também, o fato de não existir uma única forma de pensar e fazer a disciplina na escola.

Desde a sua implantação, em 1851, no currículo das escolas brasileiras até os dias atuais, a legislação sobre a Educação Física sofreu alterações que influenciaram a forma como a disciplina se colocou dentro das escolas. Foram impostas diferentes formas de agir e pensar, que contemplam desde a rigidez e a segregação ditadas pelas influências higienistas, eugênicas e militares, até chegar aos dias atuais com uma característica mais eclética, que possibilita a criação e a diversificação de atividades, de acordo com a cultura dos alunos, suas possibilidades expressivas e as intencionalidades do professor, porém, muito ainda deve ser (re)visto e observado e os dilemas e possibilidades da Educação Física escolar ainda não estão totalmente definidas (QUARANTA, 2015, p. 62).

Na década seguinte, por força da legislação, a Educação Física tem seu papel ressignificado na escola, passando de “atividade” (BRASIL, 1971) para “componente curricular” conforme o parágrafo 3.º do artigo 26 da LDB: A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da Educação Básica, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos (BRASIL, 1996).



A Educação Física passa a ser entendida como uma área de conhecimentos, matéria escolar, com fins de ensino e aprendizagem que necessita de uma organização curricular que possa contribuir para o estabelecimento de sistematização sobre os conteúdos que fazem parte do seu rol de conhecimentos próprios nos diversos níveis de escolaridade (PALMA; OLIVEIRA; PALMA, 2010).

Embora ultimamente pareça haver um consenso sobre os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de Educação Física para o Ensino Fundamental e Médio, definidos como sendo aqueles pertencentes à Cultura Corporal constituída sobre o corpo, na Educação Infantil eles precisam ser melhor delimitados, levando em conta a especificidades e características dos educandos desse nível de ensino.

Para Quaranta (2015), os professores que decidem trabalhar na Educação Infantil e se desenvolver profissionalmente nesse segmento, precisam passar muitas vezes por um processo de readaptação e recriação de conceitos e atitudes, muitas vezes desconhecidos deles mesmos. A autora segue dizendo que enquanto a Educação Física ministrada nos níveis de Ensino Fundamental II e Médio normalmente olha para os esportes, a competição e o rendimento, na Educação Infantil essa situação não se faz presente, pouco importando as questões relacionadas à técnica e à tática, pois tudo se difere do tradicional até então conhecido. A prática da disciplina na Educação Infantil requer do professor um olhar para a criança como ser individual, possuidor de conhecimentos próprios e características que lhe são peculiares.

Assumir a Educação Física como disciplina no âmbito da Educação Infantil não é dizer que ela será trabalhada pelo professor da mesma forma que é no ensino fundamental e médio e muito menos igualar esses níveis de ensino, uma vez que sabemos que eles possuem objetivos e especificidades próprios. Significa dizer que estamos inseridos nesse contexto, com o objeto de estudo específico e próprio, cabendo somente ao professor licenciado conduzir essa experiência da melhor forma possível (MOREIRA, 2012, p. 29).

Da mesma maneira, ao que se refere ao Ensino Fundamental e Médio, já ocorreram avanços, no sentido de uma melhor definição da área quanto aos currículos de forma geral, assim como são observados uma preocupação maior na elaboração dos mesmos para a Educação Física, percebendo também volume e ênfase maior também nas pesquisas voltadas à temática. Porém, na Educação Infantil, a preocupação com o processo de construção e desenvolvimento curricular são incipientes, com poucas pesquisas e publicações que abordam o tema de maneira

mais profunda, fato que gera insegurança aos professores que atuam nesse nível, não só na construção curricular, mas também, no em todo processo educativo.

Segundo Quaranta (2015), o resultado de uma pesquisa realizada pela autora em setembro de 2014 nos bancos de teses e dissertações de diferentes instituições de ensino superior (USP, CAPES, UNICAMP e UNESP), usando como descritores Educação Física na Educação Infantil; Educação Física Infantil; Educação Física na Pré-escola e Educação Física e Pré-escola pode-se confirmar que as pesquisas voltadas para esse nível de atuação são poucas, totalizando 1% das pesquisas realizadas em comparação às efetuadas na área de Educação Física.

Porém, Martins (2018), numa pesquisa realizada sobre as produções acadêmico-científicas com o objetivo de identificar as produções que abordassem a Educação Infantil como objeto de estudo, identificou um crescimento nas últimas décadas, alcançando uma média de 5,7 publicações, crescimento decorrente entre outros fatores, do reconhecimento da Educação Infantil como primeira etapa da Educação Básica. Isso nos mostra que embora timidamente, o aumento de produções nessa área vem ocorrendo.

A falta de clareza em relação à Educação Física nesse segmento educacional faz com que, em muitas realidades, as atividades de movimento sejam reduzidas à diversão, utilização da linguagem corporal como muleta para a aprendizagem de conteúdos de outras áreas de conhecimento, à concepção de que o movimento deve estar presente para que as crianças *liberem a energia* e se comportem nos demais momentos da escolaridade considerados mais importantes (LACERDA; COSTA, 2012).

Ainda que esses apontamentos façam sentido no âmbito educacional restrito à Educação Infantil, é preciso levar em consideração que a ideia de criança, infância e educação sofreram modificações ao longo dos anos, em função das influências sociais e políticas filosóficas. Longe de definir um ideal, essas concepções nos levam a buscar por diferentes modos de pensar e conceber a criança, a infância, a educação com a finalidade de tentar definir um caminho para que esses ideais sejam alcançados.

Segundo Moreira (2012), para compreender o sentido da prática pedagógica do professor de Educação Física na Educação Infantil, é preciso compreender também que essas práticas estão atreladas sobre discussões sobre sua origem, o

papel dessas instituições, a especificidade da área bem como a concepção de criança, de infância, de educação, de Educação Infantil e de Educação Física que o envolvem:

Para entender que as atribuições pedagógicas destinadas à Educação Física na educação infantil são orientadas por concepções prescritas pelos documentos oficiais, objetivando nortear a prática educativa nesse âmbito de ensino, é preciso que essas concepções estejam bem claras, particularmente quando se pretende compreender o sentido da prática pedagógica do seu professor, o responsável por trabalhar com a Cultura Corporal de Movimento nesse contexto (MOREIRA, 2012, p. 63).

Para Neira (2008), o século XX foi promissor na produção de conhecimentos que contribuíram para a concepção de infância de modo a reconhecer que as visões e concepções que se tem sobre a mesma variam conforme o grupo social e o momento histórico, fato que deve ser considerado na análise, estudo e atuação, frente a esses diferentes contextos:

Crianças são sujeitos sociais e históricos marcadas, portanto, pelas contradições da sociedade em que estão inseridas. Crianças são cidadãs, pessoas detentoras de direitos, que produzem cultura e são nela produzidas. Esse modo de ver as crianças permite compreendê-las e ver o mundo a partir de seu ponto de vista (NEIRA, 2008, p. 58).

Com relação à Educação Física na Educação Infantil, Berto, Ferreira Neto e Schneider (2008) relatam que elas surgem no mesmo momento em que se admite uma nova perspectiva sobre a infância, oriundo de novos conceitos e teorias sobre a concepção do sujeito, de educação e também da sociedade que o idealiza.

Nesse sentido, os autores expõem que, ao analisar a história da Educação Física no Brasil, percebe-se preocupações voltadas para o processo educativo também da infância desde seu surgimento. A partir da análise de revistas sobre os temas ginástica, esportes e saúde, publicadas por intelectuais militares e civis nas décadas de 1930 e 1940, percebe-se a procura de uma definição por saberes e metodologias de ensino da Educação Física voltados para a educação na infância.

Por considerarem as crianças com capacidades altamente imaginativas e seres dispersivos por natureza, os conteúdos como jogos e ginástica acabaram sendo selecionados como base para os conteúdos da disciplina, com vista ao desenvolvimento muscular, à educação dos sentidos e à formação geral do homem do futuro.



Já as propostas que partiram de princípios e concepções militares de Educação Física, voltadas para crianças de 4 a 6 anos, traziam orientações para que as aulas fossem voltadas para ambos os sexos, com duração de 15 minutos e atividades que variavam desde o canto, como brincadeiras de roda, história e jogos, de forma que também fosse considerada a capacidade imaginativa dos alunos e o seu desenvolvimento moral e físico. Os jogos eram mais enfatizados por acreditarem que estavam diretamente ligados ao interesse das crianças de maneira a garantir mais efetivamente que os objetivos propostos pelas aulas de Educação Física fossem alcançados. Seria preciso reconhecer o desejo de brincar das crianças, meio pelo qual elas desenvolveriam suas capacidades pessoais e funcionais, que mais tarde consistiriam na base da eficiência adulta (BERTO; FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2008, P.36).

Percebe-se aí uma grande influência da Educação Física voltada para a área médica e higienista que, segundo Martins⁵ (1993a *apud* BERTO; FERREIRA NETO; SCHNEIDER, 2008, p. 37) citando Martins (1933a), suas finalidades na Educação Física infantil seriam:

Desenvolver as faculdades físicas das crianças, de acordo com suas condições fisiológicas de crescimento e com sua função respiratória e ainda, contribuir para assegurar a saúde. Não seria preciso desenvolver a musculatura, nem executar manobras de força ou esforços violentos e contração muito localizadas. O significado de contribuir para assegurar a saúde é: “[...] desenvolver as grandes funções: respiratória, circulatória, articulatória, etc. ou em suma: higienização”.

Pautada na preparação para aquisições posteriores com relação a capacidades funcionais e pessoais, onde o movimento nessa fase deveria ser livre e à vontade, a Educação Física Infantil pautava-se no projeto de sociedade que se almejava com o objetivo de implementar estratégias de controle higiênico e modificar a estrutura urbana.

Dentro ainda desse ideal moderno, a Educação Física enxerga na criança um ser passível de ser moldado, capaz de modificar o futuro tanto nas produções, como na mentalidade, o que levaria o Brasil ao progresso e desenvolvimento almejado.

⁵ MARTINS, I. G. **Educação Física Infantil**. Revista de Educação Física, Rio de Janeiro, ano 2, n. 7, p. 35-36, abr. 1933a.

Desta forma, percebe-se que os objetivos da disciplina sempre estiveram relacionados ao ideal de educação e sociedade que se almejava.

Nesse sentido, Garanhani (2008) aponta que as concepções sobre infância, educação e assim também sobre a Educação Física, ao longo das diferentes épocas em que foram propostas, trazem influências sobre o papel da Educação Física na Educação Infantil até os dias atuais como, por exemplo, a recreação, a psicomotricidade e o desenvolvimento/aprendizagem motora.

Martins (2018) também faz referência a esse fato ao assumir que o modo como Educação Física vem se apresentando na primeira etapa da Educação Básica têm sobressaído às proposições Teórico-metodológicas⁶ Psicomotoras e Desenvolvimentistas, em que as crianças são concebidas como “seres universais”, com princípios fixos de desenvolvimento, determinados pela maturação biológica do organismo. Essas abordagens assumem um caráter utilitarista na Educação Infantil, no qual o trabalho pedagógico da Educação Física visa à aquisição de competências consideradas fundamentais para o desempenho de funções futuras ligadas ao plano motor e cognitivo. Calculadas em modelo cognitivista de educação, essas perspectivas almejam, sobretudo, promover condições favoráveis para que as aprendizagens consideradas “importantes”, em especial a leitura e a escrita, efetivem-se, não considerando aí a centralidade da criança como sujeitos ativos, muito menos o seu protagonismo.

Assim, as diferentes proposições teórico-metodológicas da Educação Infantil são reflexo das diferentes concepções educativas que orientam e ainda estão presentes na prática pedagógica desse nível de ensino. Nesse sentido, Cerisara⁷ (2000 *apud* GARANHANI, 2008, p. 133), aponta três grandes tendências ainda muito presentes na Educação Física Infantil: concepção assistencialista (pretende compensar as carências que supostamente existentes nas crianças); a concepção

⁶ Entende-se o termo *proposição teórico-metodológica* aqui como um projeto ou uma intenção para a Educação Física de algo que se pretende realizar, onde independentes de estarem ligadas a práticas coerentes aos discursos defendidos, acabam por construir e refletir representações sociais e ideológicas sobre como deveriam ser essas práticas e todos os fatores que a envolvem. Assim “uma proposição teórico-metodológica expressa concepções de ser humano, sociedade, escola, educação, cultura, esporte, movimento; vale-se de certas categorias teóricas, de certas interpretações da realidade; elege certos valores para concretizar. E, claro, seleciona conteúdos e estratégias de ensino coerentes com aquelas concepções e valores” (BETTI, 2011 *apud* MAFFEI, 2019, p. 31-32).

⁷ Cerisara, Ana Beatriz. **A educação infantil e as implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural**. Cadernos Cedes, Campinas: UNICAMP, n. 35, jul. 2000.

recreacionista (que deseja recrear as crianças para que aprendam; espontânea e naturalmente pelo convívio social e lúdico com outras crianças). Nesse sentido, ambas são carregadas de caráter de guarda, proteção e antecipatório para o Ensino Fundamental. E por fim, a concepção que valoriza o movimento na Educação Física como forma de expressão e comunicação, ou seja, como linguagem que sistematiza e traduz as práticas corporais, cultural e socialmente construídas.

Neira (2008), por outro lado, reconhece que ao longo de sua trajetória, a Educação Física sofreu com diferentes condicionantes sociais, históricos, políticos e econômicos que acabaram por determinar suas finalidades e que trouxeram diferentes noções para o que seria o movimento humano, pautadas na Biomecânica, Fisiologia, Psicologia e Sociologia, conforme apresentado de forma sintética a seguir: biomecânica (entende o homem como máquina e busca a eficiência mecânica dos movimentos, onde a ação educativa tem vista a melhora da performance motora); fisiologia do exercício (ênfase na melhoria dos parâmetros fisiológicos e das capacidades físicas); psicologia (a ação formativa deve levar a melhora dos movimentos ao alcançar os níveis elevados de aprendizagem e desenvolvimento motor, ou seja, as habilidades motoras especializadas); sociologia (o movimento humano é visto como forma de expressão de sentimentos, emoções e de toda produção cultural de um determinado grupo social).

Chama-nos a atenção a concepção Sociológica citada pelo autor, uma vez que, trata de uma forma de expressão, comunicação ou linguagem, pois o gesto é visto como um movimento intencional que se constrói na relação sujeito-cultura e permite a comunicação entre os membros de um determinado grupo. Para o autor,

[...] entende-se o movimento inerente às práticas corporais sistematizadas como elemento portador de significados sociais. Transforma-se, portanto, o movimento em gesto. Na gestualidade, os seres humanos expressam sentimentos, emoções e toda produção cultural dos grupos nos quais foram socializados (NEIRA, 2008, p. 79).

Sobre as práticas corporais relacionada à Educação Física na Educação Infantil, Debortoli (2008) lembra que, assim como qualquer outra prática educativa, está sujeita a fatores externos, sociais e históricos que podem influenciar na sua concepção. Assinala também que:

[...] as práticas corporais não estão isentas de signos ideológicos. A arte, a brincadeira, a dança, o esporte, a ginástica, a música, a literatura, a televisão o teatro e o cinema evidenciam-se como conhecimentos humanos contextualizados e significados na história. Trazem preconceitos, violência, isolamento dos sujeitos. Por isso, denunciam contradições que reclamam mediações. Ao enfocar os processos de classificação e distribuição que atravessam os corpos dos sujeitos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, chamo atenção para os controles sutis que criam crianças e professoras, dia a dia, vão incorporando como formas “naturais” de organização e expressão, sem que percebam os signos sociais que perpassam suas relações, ações e discursos (DEBORTOLI, 2008, p. 119).

As propostas educativas, segundo Mattos e Neira (2007), direcionadas para as crianças da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental devem possuir sentido e significado, voltadas para o mundo infantil, possuindo características lúdicas, podendo os conteúdos partir de jogos e brincadeiras criados pela professora ou já conhecidos pelos alunos, contemplando também a dimensão simbólica, o faz de conta e a aventura:

[...] cabe lembrar que os recursos cognitivos utilizados nos jogos e brincadeiras como: memória, noção espacial, discriminação visual e auditiva, desenvolvem as capacidades necessárias a quem pretende dominar a língua escrita. Nesse sentido, há um cabedal enorme de atividades da cultura corporal de movimento que podem preencher essas lacunas, levando as crianças ao desenvolvimento dessas funções psicológicas sem a repetição e os exercícios tradicionais tão extenuantes (MATTOS; NEIRA, 2007, p. 36).

Portanto, para os autores, o movimento é o meio de expressão fundamental das crianças nessa etapa do ensino especializada que levaria a outras aprendizagens; logo, torna-se uma obrigação compreender esse movimento para além de um olhar biológico ou fisiológico, pautado também na sua expressividade. Porém, essa ação só será possível mediante constante preocupação dos educadores com questões relativas à motricidade infantil e à cultura constituída sobre o corpo, bem como, à ampliação dos momentos destinados à construção dessa espécie de conhecimentos.

Segundo Gonzaga (2011), há um ponto de intersecção que cruza o campo da Educação Física com a Educação Infantil caracterizada como a Educação Corporal, compreendida no âmbito escolar como:

[...] um extenso conjunto de práticas e reflexões no qual o corpo e a educação se imbricam, tais como: movimento humano, educação do movimento, expressão corporal, cultura e o corpo, cultura corporal, consciência corporal, jogo, brincadeira, dança, ginástica, mímicas, o esporte, as lutas e mais uma série de outros elementos (GONZAGA, 2011, p. 17).

Seguindo essa mesma linha, Garanhani (2008) crê que é na pequena infância que o corpo em movimento tem maior importância para desenvolver significações do aprender, visto a capacidade da criança em transformar um símbolo experimentado corporalmente e construído pelo pensamento através primeiramente da ação. Por isso, os movimentos do corpo estabelecem uma relação de comunicação com o meio e aproximação com o outro de modo a satisfazer as necessidades eminentes da criança.

Portanto, os movimentos do corpo, tão importantes para o desenvolvimento físico-motor infantil, também constituem uma linguagem que se constrói no processo histórico-cultural do meio que a criança se encontra (GARANHANI, 2008, p. 128).

Para Garanhani (2008), na idade de três a seis anos, os progressos com a linguagem oral, da representação (verbal e não-verbal) e o aperfeiçoamento de movimentos corporais constituem condições para a elaboração da expressividade infantil, ou seja, da linguagem corporal. Logo, a Educação Infantil deve se pautar numa concepção que valorize o movimento da criança não só como uma necessidade físico motora de desenvolvimento, mas como uma capacidade expressiva e intencional também.

Devido a importância do movimento na vida das crianças, Mattos e Neira (2007) defendem que além de oferecer situações planejadas para o trabalho em várias dimensões, seja também pensado sobre as situações de movimentos contempladas na rotina das instituições de ensino, de modo que reflitam os diferentes significados a ele atribuídos pela família e comunidade num todo, incorporando a expressividade e a mobilidade das crianças, estruturando um trabalho que abranja características como “[...] a vinculação do movimento a intenções, raciocínios e planos de ações elaborados, as atividades com significado, com o concreto, com o real, com o interesse daquele que é o mais importante no processo, o educando (MATTOS; NEIRA, 2007, p. 29).

Entendendo que o professor de Educação Física não é o único responsável pelo trabalho com o movimento na Educação Infantil, Garanhani (2008) destaca que algumas atribuições lhe são específicas como, por exemplo, desenvolver projetos interdisciplinares no trato com o movimento, organizar ao ambientes de aprendizagem, selecionar os materiais educativos, planejar as atividades

O movimento para a criança pequena significa muito mais do que mexer as partes do corpo ou deslocar-se no espaço. A criança se expressa e se

comunica através dos gestos e das mímicas faciais e interage utilizando fortemente o apoio do corpo. A dimensão corporal integra-se fortemente ao conjunto da atividade da criança. Portanto, o ato motor faz-se presente em suas funções expressiva, instrumental ou de sustentação às posturas e aos gestos (MATTOS e Neira, 2007, p. 27).

Ainda assim, nem sempre tais cuidados são preocupações que acompanham as atividades com movimento. Debortoli (2008) alerta que, na Educação Infantil, a Educação Física aparece ainda relacionada a um discurso recreativo, pois as brincadeiras ocorrem sem uma intenção pedagógica, com objetivo de ocupação dos tempos das crianças enquanto outras ações consideradas mais importantes são realizadas pela professora. Sendo assim:

Essa ideia de Educação Física ou de “atividades recreativas” revela uma concepção da Educação Física como atividade que ocorre de modo espontâneo, improvisado, que não requer qualquer conhecimento escolar e se justifica na forma de um discurso funcionalista, que vê como suporte ou apêndice das relações escolares propriamente ditas (DEBORTOLI, 2008, p. 100).

Tal ideia talvez se deva ao fato do brincar estar muito presente nesse nível de escolarização. Para Freitas (2008), o brincar para a criança também se constitui como uma forma de expressão, exploração e interação, tanto com objetos como na relação com o outro, de modo que:

A ação de brincar configura-se como a forma mais próxima que o pensamento da criança encontra para se expressar. Brincando a criança se movimenta, fala, desenha, sorri, chora, grita, utilizando diferentes modos de discurso para expressar o que sente e pensa (FREITAS, 2008, p. 160).

Outro ponto bastante discutido sobre a Educação Física na Educação Infantil é sobre quem deve de direito ministrar esse conteúdo, a professora pedagoga ou generalista ou o professor especialista, visto que apenas a disciplina é obrigatória em lei, mas o profissional que irá se responsabilizar por ela, pelo menos na Educação Infantil, não, fato que pode acarretar até mesmo numa visão deturpada da disciplina por parte das professoras pedagogas ou generalista, que na maioria das vezes não possuem um conhecimento de base mais aprofundado para a regência dessas aulas específicas.

Numa pesquisa realizada com um grupo de professoras pedagogas da Educação Infantil no município de Bauru, Santos (2016) constatou que as professoras



consideradas generalistas possuem limitações e dificuldades em relação à área do movimento de forma a apresentarem um concepção empírica quanto ao planejamento e organização referente ao tema no processo de ensino-aprendizagem, atribuindo tal fato a limitações e dificuldades resultantes da formação inicial, que não contempla a formação nessa área especificamente e também a falta de interesse em buscar sanar essa dificuldade através de uma formação continuada.

Segundo Quaranta (2015), o que se observa em alguns relatos em sua pesquisa, são que os professores polivalentes possuem muita dificuldade em ministrar os conteúdos de Educação Física, deixando de realizar as atividades condizentes com a área, por motivos que variam a insegurança como falta de conhecimento específico propriamente dito, o que faz com que a maioria desses professores aprove a presença do profissional de Educação Física na Educação Infantil, seja pelos benefícios pedagógicos que a disciplina ministrada por um profissional especialista pode oferecer aos alunos ou, na muitas vezes também, pelos benefícios pessoais (momentos de folga, auxílio nas festas e reuniões, punição ao aluno indisciplinado, etc.).

Por mais que o professor polivalente se esforce, não há como ele conseguir suprir os conhecimentos exigidos pela Educação Física para se ministrar aulas. A disciplina possui características e especificidades completamente diferentes das solicitadas em sala. Para a aula de Educação Física, é preciso, principalmente, conhecer o corpo, o movimento, as diferentes formas e possibilidades de se movimentar, as quais foram, cultural, social e historicamente construídas, além de demandar conhecimentos fisiológicos, neurológicos e outros, que ajudam a compor a compreensão do corpo, da criança e suas possibilidades. São conhecimentos que exigem tempo e estudo e que não podem ser transmitidos em toda sua complexidade em apenas uma ou duas disciplinas com seis meses ou um ano de duração. Ao mesmo tempo, não se pode dizer que a formação inicial do professor de Educação Física o prepara para ministrar aula na Educação Infantil, e foi exatamente essa a maior dificuldade encontrada pelos professores para desenvolver seu trabalho no segmento (QUARANTA, 2015, p. 176).

Segundo Santos (2012), existe uma consciência no campo educacional de que o desenvolvimento pleno e integral da criança vai além dos aspectos cognitivos, inclui o afetivo, o social, o estético, o expressivo, etc., porém percebe-se ainda entre muitos educadores generalistas um certo desdém com relação ao aspecto motor, justificado pela discrepância entre a formação inicial e o um conhecimento mais específico sobre a área.



Por outro lado, discute-se também que a falta de conhecimentos específicos sobre a Educação Infantil aos profissionais de Educação Física na sua formação inicial faz com que ocorram equívocos relacionados aos objetivos e conteúdos relacionados a disciplina, adequados para essa faixa etária e esse nível de ensino.

A falta de olhar para a Educação Infantil na formação inicial foi a principal dificuldade apontada pelos professores de Educação Física para ministrar aula no segmento. A graduação, que deveria apresentar a Educação Infantil aos professores, não cumpre sua função, o que se deve, em parte, a fatores históricos, que fizeram com que o olhar da Educação Física estivesse voltado para o Ensino Fundamental II e para o Ensino Médio (QUARANTA, 2015, p. 178).

Para Perini (2016), a formação inicial em toda sua amplitude e complexidade tem como um de seus princípios instrumentalizar o graduando, proporcionando uma série de experiências e saberes que o capacite para seu desempenho profissional, sendo assim, ampliar essas vivências formativas relacionadas a infância de modo geral seria uma das tentativas para superar essas dificuldades e desafios encontrados pelos profissionais no momento da atuação.

Gonzaga (2011) reitera a importância da formação alegando que os cursos de graduação e pós-graduação estejam atentos a essa demanda, articulem a formação aos conhecimentos e interesses específicos da Educação Infantil como principal referência e visem a inserção desses profissionais nesse nível de ensino.

Sendo assim, a ideia de criança, infância, Educação e Educação Física ainda estão em processo de construção por grande parte dos profissionais envolvidos nesse universo educacional da Educação Infantil, sejam eles generalistas ou especialistas, cabendo a si mesmos aprofundá-las no sentido de oferecerem maior subsídios para uma prática pedagógica capaz de alcançar os ideais que se espera para a educação num todo, do aluno seu aluno num nível global.

4.1 Currículo de Educação Física na Educação Infantil

Por comporem a educação escolarizada, os currículos da Educação Física sempre foram pensados em função das concepções de Currículo que embasaram a educação em geral, pautados nos ideais de formação para a sociedade, as influências

de várias áreas do conhecimento, as finalidades da educação, além de outros fatores externos que permeiam a educação escolarizada

Para Neira e Nunes (2009), os teóricos críticos e pós-críticos trouxeram avanços para a área do Currículo ao lançar novos olhares sobre a educação, para além dos propósitos pedagógicos tecnicistas. Porém, esses preocuparam-se com o currículo de forma mais abrangente, deixando as especificidades dos componentes, para o que eles descrevem como *menos preparados*.

Dessa maneira, é inegável que a Educação Física tenha sofrido influências das modificações impostas tanto pelas transformações sociais como pelas tendências pedagógicas mais amplas, trazendo diferentes propostas para cada uma das diferentes concepções de ensino, que tentavam responder de maneira particular sobre qual sujeito pretende-se formar, quais valores, atitudes e conhecimentos estão implícitos na escolha do que será ou não ensinado, a quais interesses atendem os conteúdos e quais identidades são valorizadas ou não (NEIRA; NUNES, 2009).

O currículo de Educação Física impregnou-se de todas as inquietações das diversas épocas e, entre as muitas frentes de pesquisas e exploração, ora requer auxílio da psicologia cognitivista, ora recorre às correntes neomarxistas, ou ainda interpõe-se valendo-se de reflexões socioculturais. Em razão disso, o discurso curricular na atualidade parece oscilar entre uma tendência psicológica que acentua a relevância da compreensão dos comportamentos humanos em construção, e outra apoiada na visão sociológica das relações escola e sociedade (NEIRA; NUNES, 2009, p. 91).

Para Neira e Nunes (2009), a Educação Física tecnicista (esportivista, desenvolvimentista, psicomotricidade e da educação para a saúde) tomou para si também os princípios da modernidade, ao se definirem lineares, sequenciais, estáticas e segmentadas, pautada numa epistemologia realista que diferencia e classifica o conhecimento científico do conhecimento cotidiano com foco no sujeito racional, centrado e autônomo, seguindo fielmente aquilo que prega as ciências, o método, o trabalho capitalista e o Estado-Nação almejam para um futuro estável e igualitário.

Neste mesmo viés, seguem as teorias críticas que não existiram sem o pressuposto de um sujeito que só por meio de um Currículo crítico poderia se tornar emancipado e libertado, o que remonta aí a dependência dessas teorias de princípios advindo do pensamento moderno, trazendo à tona sua vontade de poder e de controle,

até então negado às classes dominadas por meio dos currículos tecnicistas impostos pelas ideologias dominantes.

Contrariando esses ideais, Neira e Nunes (2009) apontam um currículo pós-crítico para Educação Física apoiado numa perspectiva pós-moderna que: valoriza a produção e a criação; contesta as verdades absolutas; não se amarra a métodos rígidos, previsíveis e tecnocráticos; descentraliza o poder do professor, da cultura acadêmica e valoriza o conhecimento de outros campos, como o senso comum, a cultura popular e escolar; admite as diferenças por meio da valorização das múltiplas identidades; não se preocupa com controle e regulação; parte da construção coletiva; vê o saber não como meio de emancipação, mas como possibilidade para compreensão da realidade; o conhecimento não é disciplinar, mas temático onde os temas são campos por onde perpassam os saberes.

Para Neira e Nunes (2009, p. 55), a escola só alcançará seus objetivos ao promover “a análise, a crítica e a superação dos modos de comportamento, conhecimento e atitudes presentes na sociedade social”. Neste sentido, para a vertente cultural oriunda da teoria pós-crítica, defendida por Neira e Nunes (2009, p. 169), a “Educação Física é a área de conhecimento que, na escola, se responsabiliza pelo estudo, análise, interpretação e produção das manifestações corporais por meio das quais os diferentes grupos sociais veiculam seus significados”. Diante desse entendimento, as diversas práticas inerentes à disciplina (brincadeira, luta, esporte, ginástica, dança) se configuram textos da linguagem corporal e assim, práticas de significação.

Para tanto, a teorização curricular centrada nas relações existentes entre currículo e cultura compreende que “o Currículo que articula os saberes da comunidade com os conhecimentos eruditos proporciona condições para que as crianças manifestem seus conhecimentos, relacionando-os, analisando-os e reconstruindo-os constantemente” (NEIRA, 2008, p. 72). Trata-se, portanto, do reconhecimento da criança como sujeito do conhecimento e a ação com objetivo de levá-la a ampliação do seu rol de conhecimentos, porém, tendo sua cultura valorizada e reconhecida.

Cabe, então, à escola de Educação Infantil elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte, e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as

crianças se envolvem, devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos, que delimita sua singularidade (NEIRA, 2008).

Assim, o currículo de Educação Física deve ser entendido como espaço para análise, discussão, vivência, ressignificação e ampliação dos saberes relativos à cultura corporal. Dessa maneira:

São incoerentes quaisquer ações didáticas direcionadas à fixação de padrões, visando ao alcance de níveis elevados de desenvolvimento motor, unificação de práticas corporais ou emprego de determinadas experiências motoras para a obtenção de benefícios em outros domínios do comportamento (NEIRA, 2008, p. 79).

Para Garanhan (2008), a constituição curricular na Educação Física na Educação Infantil ainda é um desafio. A própria Educação Infantil, devido as suas características e necessidades também voltada ao cuidar-educar, busca definir sua especificidade em relação aos outros níveis de escolarização de modo a organizar conhecimento e conteúdo que atendam a essa demanda específica de maneira diferenciada.

Os processos de expansão e institucionalização da primeira Etapa da Educação Básica, de acordo com Martins (2018), vieram acompanhados de preocupações pedagógicas sobre a organização e a operacionalização do trabalho educativo com as crianças. Tendo em vista as várias iniciativas governamentais e de outras instituições voltadas para a Educação Infantil, no sentido de construir orientações legais e pedagógicas para essa primeira etapa da Educação Básica, se destacam o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI de 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI de 2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Nos três referidos documentos, a Educação Infantil é descrita como uma etapa da Educação Básica que não se organiza de maneira disciplinar, ou seja, caracteriza-se por promover processos de ensino-aprendizagem integrados, sem a divisão por disciplinas curriculares, e, muito menos, ministradas por professores especialistas em determinada área do conhecimento, como ocorre nos ensinos Fundamental e Médio (MARTINS, 2018, p. 28).



Estes documentos, que apresentam orientações curriculares para a Educação Infantil, segundo Garanhani (2008), dispõem de uma organização pedagógica em torno dos campos ou âmbitos de experiência, de acordo com as características e necessidades da idade da criança, onde o movimento corporal, visto como forma de expressão e comunicação, é nomeado e organizado de maneiras distintas. Assim, a autora observa que no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998), por exemplo, o “movimento” se constitui como um eixo de trabalho do âmbito de experiência e conhecimento de mundo.

Observa-se que embora se valorize o corpo e o movimento, o termo *Educação Física* não se encontra presente em tais documentos. Para Garanhani (2008, p. 131), “essas constatações sugerem estudos sobre a constituição e a organização histórica da educação física nas propostas curriculares para a Educação Infantil, os quais poderão orientar a compreensão desse cenário”.

Mello *et al.* (2016) resumem bem, no Quadro a seguir, as principais diferenças trazidas por tais documentos no que diz respeito à concepção de criança defendida por cada um deles assim como os modos organização curricular e como o corpo, movimento jogos e brincadeiras são entendidos:

Quadro 6 – Comparativo entre BNCC, os RCNEIs e as DCNEIs

Categorias	RCNEIs	DCNEIs	BNCC
Concepção de criança	Psicologia	Sociologia da infância	
Organização curricular/didática	Eixos	Linguagens	Campo de experiências
Corpo/Movimento	Caráter instrumental	Formas de expressão	Construção de sentidos
Jogo/Brincadeira	Meio	Objeto	Direito de aprendizagem

Fonte: Mello *et al.* (2016, p. 133).

Segundo Martins (2018), esses documentos asseguram que o trabalho pedagógico, quando entrelaçado com as dimensões do cuidar e educar, promovem práticas curriculares não fragmentadas do conhecimento, respeitando as características histórica e social das crianças, fato que justifica a não especificação



da disciplina Educação Física nesse nível de atuação e, conseqüentemente, também o trabalho dessa área de conhecimento por um profissional com formação específica.

Independentemente de ser uma opção ou uma condição, fato é que a Educação Física na Educação Infantil é uma realidade que tem oportunizado a ampliação do campo de trabalho para profissionais licenciados Brasil afora. Portanto, essa área do conhecimento vem se consolidando na primeira etapa da Educação Básica face à ressonância de fatores de ordem legal e pedagógica. Assim sendo, abre espaço para um debate acerca das contribuições específicas da cultura corporal de movimento na constituição curricular da Educação Infantil, por meio da mediação pedagógica exercida por profissionais com formação específica em Educação Física (MARTINS, 2018, p. 33).

De acordo com Gonzaga (2011), a visão de cuidado e a educação com as crianças pequenas sofreram transformações positivas e conquistas somente ao longo dos últimos 30 anos no Brasil, impulsionados primeiramente pela Constituição Federal de 1988 que valorizou os profissionais por meio do plano de carreira e ingresso por concurso público. Em seguida, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996) que incluiu a Educação Infantil como etapa da Educação Básica, esta constituída da seguinte forma: Educação Infantil etapa que compreende dos 0 aos 6 anos de idade; Ensino Fundamental, com duração mínima de 9 anos, inicia-se a partir dos 6 anos e Ensino Médio com duração mínima de 3 anos, preferivelmente entre os 15 e 17 anos (DARIDO; RANGEL, 2011). Esse aparato legal, portanto, orienta a elaboração dos currículos de forma geral, que envolve tanto a disciplina de Educação Física como a Educação Infantil.

A Educação Física, também amparada por documentos legais, está inserida no sistema educacional brasileiro como disciplina obrigatória, tal como define o parágrafo 3.º do artigo 26 da LDB, alterado em 2003 pela Decreto Lei n.º 10.793 que define “A Educação Física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica [...]” (BRASIL, 2003, p. 1).

Para Rodrigues *et al.* (2010), embora prevista em lei, a inserção da Educação Física na Educação Infantil está longe de se efetivar, visto que, ainda é necessário reconhecimento/afirmação dessa área de conhecimento no processo de escolarização da pequena infância:

Essa falta de reconhecimento se materializa de diferentes maneiras. Por exemplo, o número reduzido de redes municipais de Ensino Infantil que incorporaram essa disciplina em seus currículos ou o pequeno número de professores de Educação Física que atuam nesse nível educacional são



alguns indícios de que a lei não alterou significativamente as práticas pedagógicas (RODRIGUES *et al.*, 2010, p. 1).

Também é importante assinalar que, de acordo com a legislação vigente, a Educação Física que já foi considerada *atividade* (o que causou desprestígio para a área durante um longo período e que acarreta consequências negativas no âmbito escolar até os dias atuais) passa a ser reconhecida como um componente curricular assim como os demais e que, como tal, possui objeto de estudo que abrange a relação entre o ser humano e os elementos da Cultura constituída sobre o corpo na forma de jogos, esportes, ginástica, lutas, danças, capoeira, conhecimento sobre o corpo, entre outros.

Ainda que a legislação estabeleça a obrigatoriedade do componente curricular na Educação Básica, ao mesmo tempo deixa aberta a possibilidade para que docentes com diferentes formações possam ministrá-la, visto que, não especifica que este deva ser um profissional licenciado em Educação Física. Alguns estados, como no caso de São Paulo, acabaram tomando medidas legais para que a disciplina seja cumprida em efetivo na sua obrigatoriedade e por profissionais habilitados em Educação Física (SÃO PAULO⁸, 2002 *apud* DARIDO; RANGEL, 2011).

Porém, o mesmo ainda não ocorre em outros estados e em muitos municípios, que são os responsáveis pela Educação Infantil e, conseqüentemente, a Educação Física fica a cargo das professoras pedagogas (também chamadas de polivalentes, generalistas) que na maioria das vezes não se sentem capacitadas, motivadas ou seguras para trabalhar os elementos culturais do movimento com seus alunos (SANTOS, 2016; QUARANTA, 2015), visto que as escolas acabam oferecendo a disciplina em suas Matrizes Curriculares, mas não o cargo a professoras(es) especialistas.

A elaboração curricular nos estados brasileiros geralmente fica a cargo de suas Secretarias Estaduais de Educação que, seguindo as orientações de documentos nacionais, prescrevem os conteúdos e aprendizagens necessárias para a educação num todo, em todas as disciplinas. Para a Educação Infantil, por estar a cargo dos municípios, estes ficam responsáveis por elaborar seus próprios currículos, de

⁸ SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. Resolução 184, de 27 de dezembro de 2002. Dispõe sobre a natureza das atividades de Educação Artística e de Educação Física nas séries do Ciclo I do Ensino Fundamental nas escolas públicas estaduais. **Legislação informatizada da Secretaria da Educação.**

forma a atender as necessidades locais, sem deixar de seguir as orientações também dos documentos nacionais.

Para Santos (2012), ao entender o Currículo como um dos responsáveis pela qualidade da educação, afirma que após a promulgação da LDB vigente, a elaboração dos referenciais curriculares foram priorizadas de modo a sistematizar as ideias de reformulações curriculares dos estados e municípios, dando origem aos documentos curriculares Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para ensino Fundamental e Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI).

Criado pelo Ministério da Educação no ano de 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) veio com o objetivo de auxiliar o professor de Educação Infantil no trabalho educativo diário junto às crianças pequenas, não sendo, entretanto, de uso obrigatório. O Referencial pretende entre outros objetivos:

Apontar metas de qualidade que contribuam para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades, capazes de crescerem como cidadãos cujos direitos à infância são reconhecidos. Visa, também, contribuir para que possa realizar, nas instituições, o objetivo socializador dessa etapa educacional, em ambientes que propiciem o acesso e a ampliação, pelas crianças, dos conhecimentos da realidade social e cultural (BRASIL, 1998, p. 7).

Além disso, o documento foi criado para servir como um “guia de reflexão de cunho educacional, sobre objetivos, conteúdos e orientações didática para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos” (Brasil, 1998, p.7), de forma a respeitar as diferenças educacionais e culturais das diversas realidades brasileiras.

Ele não traz nenhuma referência específica a disciplinas, apenas áreas de conhecimentos que devem ser trabalhadas ao longo da Educação Infantil, sendo o “movimento” uma delas. São definidos alguns objetivos para as crianças de zero a três anos e depois de quatro a seis anos, contemplando conteúdos como “expressividade” e “equilíbrio e coordenação”.

A Resolução CNE/CEB 05/2009 fixa as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil, as quais se definem nas normas obrigatórias para a Educação Básica que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Nela estão apresentados princípios e fundamentos para elaboração do currículo e da proposta pedagógica, e quais conhecimentos devem ser priorizados nas experiências e práticas na Educação Infantil, conforme dispõe o Art. 3.º.



Art. 3.º O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2009, p. 1).

No final do ano de 2017, foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular, documento de caráter normativo que define as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, devendo nortear os currículos como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil.

A Base estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera desenvolver em todos os estudantes ao longo da escolaridade básica, orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos de forma a tentar direcionar a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

No que diz respeito à Educação Infantil, assim como os RCNEI, a Base não faz menção a disciplinas, mas estabelece cinco campos de experiências (O Eu, o Outro e o Nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações) que definem espaços curriculares para os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Muito embora pareça que o trabalho da Educação Física se paute mais no campo denominado de *Corpo, gestos e movimentos* os outros campos também são contemplados pela disciplina.

Sendo assim, Guimarães (2016) conclui que a presença da Educação Física na Educação Infantil como componente curricular ocupa no cotidiano escolar, um espaço-tempo de experimentações corporais. Nesse sentido, apesar de não ser mencionada em nenhum documento curricular para a Educação Infantil, a Educação Física manifesta o seu papel nessa etapa de ensino, como aquela que contempla as diversas produções culturais das crianças, expressas nos jogos, brincadeiras, danças, esportes, ginástica, lutas, entre outros.

4.2 Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil

Ao pensar na aprendizagem de modo geral, alguns elementos logo aparecem em nossa mente, de modo a tentar estabelecer a maneira como o processo educativo se dará. Na Educação Física, não é diferente. Questões relacionadas à finalidade da disciplina, seus objetivos e conteúdos estão sempre presentes, principalmente quando relacionada a construção curricular.

González e Schewengber (2012) assinalam que a Educação Física no contexto escolar está ligada a várias definições, comumente relacionada à recreação, ao lúdico, à bola, ao brincar, ao jogo, a brincadeira, divertimento, futebol para meninos e corda para meninas, ao gasto de energia, etc. Assim:

Entendemos que as propostas curriculares e os conteúdos de um campo de conhecimento, como o da Educação física, têm um caráter histórico, são elaborados e reelaborados conforme a necessidade e interesses que se atualizam e ressignificam socialmente em cada época (GONZÁLEZ; SCHEWENGBER, 2012, p. 18).

Ainda segundo os autores, a Educação Física deve ter como preocupação sua especificidade através do entendimento de corpo/movimento/cultura que são considerados seu meio e finalidade, de forma a integrar e introduzir o aluno no universo da cultura corporal de movimento (jogos, esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as atividades expressivas, os exercícios físicos, atividades de natureza) de maneira que forme “o cidadão que vai para usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais” (BETTI, 1998, p. 28).

Para Silva, Moreira e Oliveira (2018, p. 1), a definição dos objetivos “indicam a direção a ser tomada e os conteúdos contribuem para que esses objetivos sejam atingidos”. Assim, a Educação Física por se tratar de uma área ampla e diversificada, desenvolveu várias concepções de ensino e aprendizagem que viabilizam diversos modos de conceber suas finalidades, objetivos e os conteúdos.

Para Libâneo (1994), ao se estabelecer os objetivos, deve-se levar em consideração três referenciais: a legislação educacional, que expressam os valores e ideais almejados para sociedade, os conteúdos básicos, que no caso da Educação Física é expresso por meio da Cultura Corporal de Movimento e as expectativas e necessidades de aprendizagem idealizadas para que a transformação social ocorra.



Palma, Oliveira e Palma (2010) sugerem a organização dos objetivos gerais para a Educação Física pautados nos níveis específicos de aprendizagem, servindo como uma referência para as ações docente e orientação da prática pedagógica, que devem ser organizados de modo a atender as necessidades dos alunos. Silva, Moreira e Oliveira (2018) apresentam uma síntese de quais são esses objetivos na perspectiva dos professores e alunos, de acordo com o núcleo de conteúdos especificados pelos autores:

Quadro 7 – Objetivos da Educação Física para a Educação Infantil

Núcleos	Objetivos da Educação Física para ações <u>docentes</u>, na Educação Infantil proposto por Palma, Oliveira e Palma	Objetivos da Educação Física para ações <u>discentes</u> na Educação Infantil adaptados de Palma, Oliveira e Palma
O movimento e a corporeidade	Organizar situações de vivências corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com objetos e pessoas.	Vivenciar situações corporais e estudos que possibilitem experiências motoras em constantes interações com objetos e pessoas.
O movimento e os jogos	Possibilitar vivência de manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.	Vivenciar manifestações lúdicas como integrantes da cultura motora, contribuindo para o processo de construção da motricidade.
O movimento em expressão e ritmo	Promover a experiência do movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.	Experimentar o movimento rítmico como forma de expressão corporal e representação social, valorizando-o em diversas manifestações culturais.
O movimento e a saúde	Possibilitar situações que promovam a compreensão dos aspectos relacionados à higiene e à saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.	Compreender os aspectos relacionados à higiene e à saúde, destacando os benefícios que esses conhecimentos e atitudes podem trazer para a melhoria das ações cotidianas e espontâneas.

Fonte: Silva, Moreira e Oliveira (2018, p. 4).

A Educação Física necessita, então, contemplar as aprendizagens necessárias afim de promover “uma profunda compreensão sócio-histórico-política sobre toda a produção que abrange as manifestações da cultura corporal, visando a alcançar uma



participação mais intensa e digna na esfera pública de todos os grupos que compõem a sociedade” (NEIRA, 2008, p. 82). Neste sentido:

Um dos grandes objetivos do ensino da Educação Física na Educação Infantil é a compreensão e o respeito pelas diferenças e a conscientização da diversidade individual e grupal. Nessa etapa da escolarização é importante que a criança vivencie práticas corporais em que possa ver, reconhecer, sentir, experienciar, imaginar as diversas manifestações da cultura corporal e atuar sobre elas (NEIRA, 2008, p. 92-93).

O trabalho pedagógico com os elementos culturais do movimento também inclui possibilitar a socialização e a memória das práticas corporais pertencentes a outros grupos sociais. Para tanto, o elemento essencial é o respeito às culturas, à ludicidade, à espontaneidade, à autonomia e à organização das crianças, tendo como objetivo o pleno desenvolvimento humano.

Ao configurar a Educação Física na Educação Infantil como um modo de expressão e comunicação das crianças é possível:

Contribuir para alargar a compreensão que as crianças possuem acerca da realidade em que vivem e para abrir caminhos para uma participação mais intensa no mundo. Participação que se faz pela interpretação, criação e transformação da sua linguagem corporal original e pela interpretação e ressignificação das diversas linguagens corporais manifestas pelos outros grupos que habitam a sociedade (NEIRA, 2008, p. 76).

Portanto, as práticas ligadas à Educação Física na Educação Infantil devem mobilizar o diálogo da criança com as pluralidades de produções, proporcionar diferentes modos de expressão, encorajá-las a brincar com os gestos, com o corpo e com o corpo dos demais, buscar novos sentidos, combinações e emoções de modo que contribuam para eles sejam autores de suas ações corporais e modos de pensar.

Defende-se essa disciplina não só e unicamente como uma mera prática de atividades motoras, mas devida e cientificamente como uma área de conhecimento, que tem em seu suporte teórico a perspectiva histórico-cultural e metodológica, uma reflexão sobre a cultura corporal, apresentando-se como uma linguagem, um conhecimento universal e um patrimônio cultural a ser sistematizado e transmitido aos alunos. Esta reflexão permitirá ao aluno a compreensão da realidade natural e social, complexa e contraditória a partir da visão de totalidade (SANTOS, 2016, p.12).

Por meio de uma pedagogia da cultura corporal, firmada por uma Educação Física crítica, os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também

tendo a chance de acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

4.3 Conteúdos da Educação Física para a Educação Infantil

A definição dos conteúdos de ensino da educação, e particularmente da Educação Física, mostra-se em constante transição. “O que outrora foi considerado conteúdo legítimo e necessário para ser ensinado e compor a formação dos sujeitos da educação, em outros momentos foi contestado e retirado do Currículo” (NEIRA e NUNES, 2009, p. 258).

Sendo assim, para Neira e Nunes (2009), seguindo um movimento de ruptura e continuidade, a decisão sobre o que ensinar vai além dos conteúdos pautados apenas nos aspectos psicológicos (níveis de desenvolvimento) do aluno ou pedagógicos (estratégias adequadas), mas envolve abordar, discutir e refletir sobre todas as determinações que influenciam a escola em geral e o currículo específico, admitindo-se também que o ensino vai além da transmissão e assimilação do conhecimento, cabendo relacioná-las às outras esferas sociais de forma que garanta uma atuação concreta na sociedade por parte do educando.

Por estar diretamente relacionada ao contexto de atuação dos alunos e das alunas, cabe ao coletivo docente a seleção, a organização, a distribuição, a sistematização dos conteúdos de ensino, bem como a avaliação dos “efeitos” desses conteúdos sobre os discentes. A escolha não é arbitrária tampouco fica à mercê do interesse do grupo. A decisão do conteúdo a ser ensinado em dado período letivo deve ser permeada pela leitura e interpretação da realidade, dos elementos que constituem a sociedade e promover articulações nos diferentes níveis de discussão (NEIRA; NUNES, 2009, p. 260)

A seleção das manifestações corporais a serem tematizadas no Currículo vai depender da realidade emergente em que a escola está situada, pautada na construção da cultura dos grupos das quais as manifestações ocorrem.

Para Freitas (2008, p. 161), a Educação Física ao ser considerada como “uma área do conhecimento escolar, pretende ser aquela que ensina/aprende os saberes que, historicamente, atribuem significado ao movimento humano”. Ele compreende o movimento como o principal modo de expressão, produzido e transformado em práticas sociais e culturais sistematizadas e organizadas ao longo dos tempos e que

podem ser definidos em cinco grandes blocos de conteúdos, a saber: jogos, brinquedos e brincadeiras; danças; esportes; ginásticas e lutas.

Rangel *et al.* (2010) defendem que os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento relativos às atividades rítmicas e expressivas, lutas, jogo, esporte, conhecimento e controle do corpo e ginástica, não só podem como devem ser trabalhados na Educação Física desde a Educação Infantil, considerando suas três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) sempre respeitando as faixas etárias e as etapas de desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e cultural da criança.

Logo, por exemplo, ao propor atividade rítmicas e expressivas, deve se atentar para que, obedecendo as fases de desenvolvimento da criança, a proposta não fique aquém nem além das suas possibilidades de execução.

São consideradas temáticas de ensino da Educação Física na Educação Infantil todas as manifestações da cultura corporal como as brincadeiras, danças, mímicas, cantigas, etc. que as crianças conhecem e não conhecem, as danças folclóricas e urbanas, os videogames, as ginásticas construídas e a variedade das formas expressivas dessa modalidade, entre outras.

Para Neira (2008), diversas práticas corporais manifestadas por meio das danças, mímicas, brincadeiras, cantigas entre outras, fazem parte das manifestações culturais infantil e expressam a variedade de realidades que as crianças vivem. Elas estão relacionadas à comunicação de valores, expressam sentimentos, subjetividades e significados, e contribuem para a formação do sujeito.

Entende-se então, que o Currículo, assim como os conhecimentos devem ser selecionados de acordo com a realidade, de forma a serem significativos, fazerem parte da identidade cultural de uma determinada sociedade, favorecendo tanto a experiência do conhecimento científico com o cultural.

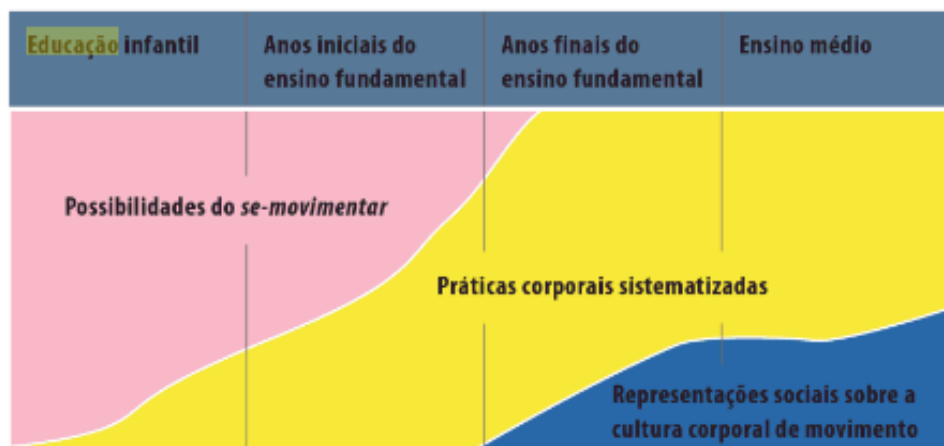
Mattos e Neira (2007) acrescentam ainda que a proposta deve ser amplamente discutida com os alunos e desenvolver a ligação do aprender escolar com a vida de movimento, que não visa o rendimento motor; mas deve considerar as necessidades, os interesses e as condições reais dos indivíduos, mantendo viva a característica lúdica e natural na movimentação ao mesmo tempo que estimule e desenvolva a discussão social.

Na estruturação dos conteúdos, González e Schewengber (2012) apresentam *três dimensões do campo do conhecimento* que devem ser exploradas na aula de

Assim, os autores compreendem-nas como ***práticas corporais sistematizadas***: aquelas referentes às acrobacias, atividades aquáticas, dança, esporte, exercícios físicos, jogos motores, lutas, práticas corporais introspectivas, práticas corporais de aventura entre outras, vinculadas ao campo do lazer, ao cuidado do corpo e promoção da saúde; ***representações sociais que constituem a cultura corporal de movimento***: referente aos conhecimentos elaborados em diversos campos científicos com representações sociais que transversalizam a cultura corporal de movimento como tema de estudo e permitem refletir sobre a origem e dinâmica de transformação nas representações e práticas que se relacionam com as atividades corporais de tempo livre, o cuidado e a educação do corpo, seus vínculos com a organização da vida individual e coletiva, bem como os agentes envolvidos em sua produção (Estado, mercado, mídia, instituições esportivas, organizações sociais, etc.); ***possibilidades de se-movimentar***: busca oferecer a oportunidade da criança ampliar o conhecimento sobre o próprio corpo bem como de realizar movimentos nos diferentes tempos e espaços. “As práticas corporais são meios para explorar o corpo e as possibilidades de ação do sujeito e, ainda objetos culturais a serem estudados, conhecido e aprendidos” (GONZÁLEZ; SCHEWENGBER, 2012, p. 24).

Conforme o avanço dos anos na escola, há mudança nas dimensões do campo de conhecimento com as quais a Educação Física se ocupa. Sendo assim, se na Educação Infantil, o simples ato motor já apresenta um nível de desafio que requer dos alunos atenção e dedicação exclusiva, sem questionar o porquê dele, conforme a evolução das etapas seguintes, a experiência do movimento por si só deixa de ser tão interessante, cabendo ao professor conectá-lo a prática corporal do universo cultural, levando também a reflexão e construção de conceitos que envolvem essas práticas. A Figura 5 apresenta as dimensões do conhecimento da Educação Física para os diferentes níveis e etapas da Educação Básica conforme apresentado por González e Schewenqber (2012).

Figura 5 – Dimensões do conhecimento da Educação Física nas diferentes etapas escolares.



Fonte: González e Schewengber (2012, p. 28).

Para Garanhani (2008), o trabalho pedagógico com o movimento na Educação Infantil deve ser orientado por três eixos principais, sendo a **autonomia e identidade corporal**, que implica aprendizagens que envolvem o corpo em movimento, proporcionando, assim, o domínio e a consciência corporal, condições necessárias para a autonomia e formação de identidades corporal infantil; **socialização**, ou seja, compreensão de movimentos do corpo como forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social; **ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis** que envolve a aprendizagem de práticas de movimento que constituem a cultura infantil na qual a criança se encontra inserida. Destaca-se que, na elaboração das atividades pode ocorrer a prevalência de um sobre o outro, porém, considerando sempre as características de cada idade e a necessidade também do cuidar/educar presentes nessa fase de escolarização. Na tabela a seguir, estão apresentados os eixos propostos pelo autor e os objetivos voltados para cada eixo do trabalho na Educação Infantil.

Quadro 8 – Finalidades da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil

(continua)

Eixos	Objetivos
1. Autonomia e identidade corporal	• Exploração e conhecimentos das possibilidades de movimento do próprio corpo e suas limitações; • Adaptação corporal progressivamente autônoma para satisfação das necessidades básicas e das situações cotidianas;

Quadro 8 – Finalidades da prática pedagógica do movimento na Educação Infantil

(conclusão)

Eixos	Objetivos
1. Autonomia e identidade corporal	• Observação das diferenças e semelhanças da própria movimentação corporal em relação aos outros; • Disponibilidade e coordenação corporal na execução de diversas formas de movimentos que envolvam deslocamentos, equilíbrios e manipulações de diferentes objetos; • Autoproteção e desenvoltura corporal em situações de desafios, perigos, etc.
2. Socialização	• Confiança nas possibilidades de movimentação do corpo; • Esforço para vencer as possibilidades superáveis; • Aceitação das diferenças corporais; • Colaboração e iniciativa com o grupo; • Expressão e interpretação de sensações, sentimentos e intenções; • Discriminação de posturas e atitudes corporais.
3. Ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis	• Por meio do conhecimento e/ou reconhecimento, apropriação e apreciação, construção e reorganização de diversas práticas corporais infantis, a criança poderá sistematizar e ampliar o conhecimento de possibilidades e maneiras de se movimentar.

Fonte: Garanhani (2008, p.135-136).

O autor ressalta também a importância do brincar como princípio pedagógico que proporciona a adaptação da condição físico-motora da criança ao objeto e ou condições exigidas pela ação, permitindo a experimentação, exploração e compreensão dos significados do meio na qual está situada.

Destaca-se ainda, o papel do professor de Educação Física nessa fase de escolarização, responsável por organizar ambientes de aprendizagem que proporcionem a vivência de uma variabilidade de movimentos com diferentes materiais, brinquedos e também o de movimentos sem o uso de objetos, considerando os saberes corporais que a criança já possui, agindo de forma a sistematizar e ampliar esses conhecimentos sobre o seu movimentar através de práticas diversificadas, lúdicas, desafiadoras e ao mesmo tempo seguras (Garanhani, 2008).

Ao analisar o conceito de Currículo e seu processo de elaboração, percebe-se que são vários os fatores que interferem no processo de construção, tais como, as concepções de educação e sociedade, os agentes que participam e os contextos nos quais ele se desenvolvem, os conhecimentos considerados necessários para se

atingir um ideal de sociedade almejado entre outros que constituirão um documento orientador das práticas educacionais. Porém, é no contexto da ação que ele se materializará ou não, sendo fundamental também para entendimento desse processo considerar o conhecimento e a prática docente.

Em relação à Educação Física na Educação Infantil, no que diz respeito à elaboração do Currículo, é possível perceber que para uma prática condizente com as especificidades da área e da faixa etária desses alunos, o conhecimento docente, mais especificamente, as peculiaridades desse nível de ensino, são essenciais para que sejam selecionados objetos de conhecimento condizentes com as necessidades dos estudantes.

É possível inferir que existe um núcleo de conhecimentos necessários aos docentes, ou seja, no campo da Educação Física na Educação Infantil, existe um capital cultural específico para a área e nível de ensino manifestado por meio do *habitus* dos professores que atuam nessa etapa inicial. Ou seja, o modo de atuar com a Educação Física na Educação Infantil possui conhecimentos e características peculiares que se diferem da área em outros níveis de educação. Em função disso, será apresentado a seguir alguns pressupostos a respeito da *racionalidade prática na escola*.



5 REFLEXÕES SOBRE A RACIONALIDADE PRÁTICA NA ESCOLA

Pode-se dizer que a década de 1960 foi um período produtivo para as Ciências Sociais, especialmente a francesa. O processo de desenvolvimento crescente da sociedade levou também a ampliação do número de pesquisadores e produções científicas, surgindo aí nomes como do sociólogo francês Pierre Bourdieu que trouxe novas e importantes contribuições para um novo olhar sobre a Sociologia.

Ao abordar questões ligadas à dominação, contribuiu para o avanço nos estudos das diversas áreas do conhecimento, discutindo temas relacionados à educação, cultura, literatura, arte mídia, linguística e política (BALDINO; DONENCIO, 2014). Porém, foi no âmbito educacional e cultural que esses conhecimentos ganharam maior notoriedade.

Segundo Carvalho (2003), ao colocar como problemática a mediação entre a sociedade e o agente social, a teoria de Bourdieu propõe o rompimento da separação entre o objetivismo que constrói as relações objetivas que estruturam as práticas do indivíduo, da fenomenologia, que se refere a experiência primeira do indivíduo.

Assim, remonta a superação das contraposições entre objetivismo e subjetivismo, tendo como objetivo discutir a relação entre o agente e a estrutura social e seus condicionantes, pautado nos pensamentos sociológicos clássicos de Durkeim e Weber, os quais discutiam em seus estudos a relação entre estrutura e sociedade, sujeitos e agentes (BALDINO; DONENCIO, 2014).

As obras de Bourdieu, nesse sentido, trazem inovações na área das Ciências Sociais ao escolher os objetos de análise (que podem ser diversos, desde a sociedades tribais a sistemas de ensino) orientando seu olhar (voltado para percepção social, produção simbólica e das relações informais de poder) na formulação de noções operatórias (conceito de *habitus*, reprodução, poder simbólico, capital, campo, entre outros) recorrendo a isso uma sociologia do conhecimento, na qual, o papel do investigador é questionada como forma de controle do seu trabalho de produção de sentido (BOURDIEU, 1989, p. 1).

Os estudos dos escritos de Pierre Bourdieu, em especial os que tratam de conceitos como campo, *habitus* e capital, mostraram-se fecundos na possibilidade de análise dos jogos de forças entre agentes e espaços sociais. Estabelecendo relações e disputando entre si, possuindo e movimentando capitais, os agentes ocupam posições nos diversos campos nos quais estão inseridos, seja na condição de dominantes ou de dominados (PEREIRA, 2015, p. 354).



No âmbito educacional, trouxe renovações ao pensamento sociológico sobre as funções e funcionamento sociais dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas e sobre as relações que os diferentes grupos sociais têm com a escola e com o saber, explicitando as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, que incluem também os processos educacionais (Bourdieu, 2007).

Para isso, utiliza-se de conceitos relacionados ao campo, *habitus* e capital para descrever e entender como se dão as relações de interesse e poder na qual a sociedade se desenvolve não só ligadas ao capital econômico, mas também ao capital cultural e capital social, e no caso da escola, como ela funciona para legitimar a reprodução cultural de forma a manter uma conservação social.

A ciência não toma partido na luta pela manutenção ou subversão do sistema de classificação dominante, ela o toma por objeto. [...] Em suma, a ciência não opõe um julgamento de valor a outro julgamento de valor, mas constata o fato de que a referência a uma hierarquia de valores está objetivamente inscrita nas práticas e, em particular, na luta da qual essa hierarquia é objeto de disputa e que se exprime em julgamentos de valores antagônicos (BOURDIEU, 2007, p. 38).

5.1 Sistemas simbólicos e o poder simbólico

Segundo Bourdieu (1989), os sistemas simbólicos podem ser caracterizados pelos diferentes universos simbólicos traduzidos nos mitos, língua, arte, ciência, reconhecidos como instrumentos de conhecimentos e de construção do mundo dos objetos. Assim, vistos como instrumentos de conhecimento e comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. Os sistemas simbólicos designam uma função social não só relacionada ao simbolismo e sua função de comunicação, mas política também, ao impor e legitimar a dominação de uma classe sobre a outra, agindo assim como uma forma de violência simbólica (BOURDIEU, 1989).

A cultura dominante, logo, contribui para a integração real da classe dominante, assegurando integração e comunicação entre os membros dessa classe e ao mesmo tempo que os distingue de outras classes. Daí surge um importante conceito desenvolvido por Bourdieu: a distinção.

A cultura que une (intermédio de comunicação) é também a cultura que separa (instrumento de distinção) e que legitima as distinções compelindo todas as culturas (designadas como subculturas) a definirem-se pela sua distância em relação à cultura dominante. (BOURDIEU, 1989, p. 11).

Trata-se do efeito ideológico no qual a cultura dominante, servindo a interesses particulares de classe e sua legitimação, tende a apresentá-la como interesses universais, comuns ao todo, assegurando por meio da comunicação entre todos, levando a falsa consciência das classes dominadas para o estabelecimento das distinções de hierarquia e legitimação da mesma (BOURDIEU, 1989).

Assim, para Bourdieu (1989), o campo de produção simbólica é um microcosmo da luta simbólica entre as classes, sendo que, a classe dominante, cujo poder está pautado no capital econômico, impõe a legitimidade da sua dominação por meio da própria produção simbólica.

O mecanismo de dominação simbólica ocorre quando se define a cultura dominante como sendo “a cultura ideal”, ou seja, o referencial sobre o que é considerado cultura, onde os valores e hábitos de outras classes são classificados como qualquer coisa, mas não como cultura. Esse processo de definição da cultura dominante, ao mesmo tempo que se manifesta de forma arbitrário e imposto, é ocultado de modo que pareça natural, chamado de dupla violência do processo de dominação cultural (SILVA, 2013).

Portanto, o poder simbólico não reside nos sistemas simbólicos, mas na relação entre os que exercem o poder e aqueles que estão sujeitos a esse poder. Ele se constitui numa “forma transformada, quer dizer, irreconhecível, transfigurada e legitimada de outras formas de poder” (BOURDIEU, 1989, p. 15).

Nesse sentido, as instituições escolares são vistas como um campo em que a propagação do sistema simbólico e do poder da cultura dominante reforça a distinção de classe, de forma natural, ao elegerem a cultura dominante como a forma ideal de cultura que deve ser ensinada, desconsiderando a cultura produzida nas outras estruturas sociais.

Importante observar que ao definir os sistemas simbólicos como instrumentos de conhecimentos e construção do mundo dos objetos tendo como uma das funções a comunicação, pode-se considerar que a Educação Física, considerada como uma disciplina de cunho educacional, constitui-se como um campo que, entre outras

coisas, possui uma produção cultural que o define e tem em seus conhecimentos específicos capital cultural pertencente a área.

Assim, por meio de seus currículos, possuem o poder de selecionar quais sistemas simbólicos integrarão o rol de conteúdos de acordo com os objetivos anteriormente traçados para aquela parcela da população que irá recebê-los, assim como direcionar a prática docente, tendo em vista o ideal de sociedade que se pretende formar.

Porém, é preciso se atentar ao fato de como a escolha desse sistema simbólico é feita, quais critérios são utilizados, a quem esse conteúdo vai ser destinado e por que, para que o conhecimento selecionado não acabe por privilegiar mais um grupo social em função de outro, ou a eleger determinados conhecimentos como certos e por isso merecedores de serem propagados e outros como errados e por esse motivo descartados, o acaba por reforçar ainda mais a imposição de determinado tipo de cultura sobre outra.

5.2 Campo na Educação Física

Segundo Pereira (2015, p. 341), o conceito de campo, trazido por Bourdieu, pode ser resumido como:

[...] um microcosmo social dotado de certa autonomia, com leis e regras específicas, ao mesmo tempo em que influenciado a um espaço social mais amplo, é um lugar de luta entre os agentes que o integram e que buscam manter ou alcançar determinadas posições. Essas posições são obtidas pela disputa de capitais específicos, valorizados de acordo com as características de cada campo. Os capitais são possuídos em maior ou menor grau pelos agentes que compõem os campos, diferenciam essas responsáveis pelas posições hierárquicas que tais agentes ocupam.

Para Pereira (2015), pensar o conceito de campo implica pensar de forma relacional visto que o objeto ou fenômeno se encontram em constante relação e movimento, pressupondo sempre disputas por controle e legitimação dos bens produzidos, no qual as características e finalidades de um determinado campo é que definirá qual capital terá mais valor e importância, assim como um *habitus* específico.

Apesar das formas específicas de existir, os campos possuem características comuns, e sua definição está sujeita ao modo de construção desses espaços, que por sua vez se encontram em constante movimento. A estrutura de um

campo tem relação com os capitais que são aí valorizados e a forma como estão distribuídos entre os agentes que o integram. Portanto, também relacionados ao conceito de campo estão o de capital e de *habitus*, tendo em vista que os diferentes capitais movimentados pelos agentes que compõem os campos, que por sua vez são microcosmos sociais formados por *habitus* específicos (PEREIRA, 2015, p. 354).

A noção de campo então, segundo Carvalho (2003, p. 104), pode ser considerada como o “espaço onde as posições dos agentes são a priori fixadas e é também o local onde se trava a concorrência entre os atores objetivando a realização de interesses específicos que caracterizam a área em questão” e ao agir num campo social determinado, o ator resolve o problema da adequação entre sua ação subjetiva e a objetividade da sociedade.

Ainda segundo Carvalho (2003, p. 107), “os campos são os espaços nos quais se definem as relações de poder (relação que se dá entre posições de poder no campo e não entre os atores) e mais ainda, os próprios campos são definidos e assentam-se em relações de poder”.

As relações de força entre as posições sociais que garantem aos seus ocupantes um quantum suficiente de força social – ou de capital – de modo a que estes tenham a possibilidade de entrar nas lutas pelo monopólio do poder, entre as quais possuem uma dimensão capital as que têm por finalidade a definição da forma legítima do poder (BOURDIEU, 1989, p. 28).

Segundo Bourdieu (2004), para que se possa fazer uso social da ciência é preciso que o conceito de campo seja bem especificado. O autor explica utilizando o exemplo das produções culturais (filosofia, história, arte, literatura) que habitualmente são entendidas e interpretadas a partir de duas concepções, uma delas é a concepção modernista que pressupõe que a própria leitura desses textos, dessas produções se basta para que ele seja entendido. Já numa perspectiva de quem se filia ao marxismo, as interpretações desses textos sempre vão depender de sua relação com o mundo social ou econômico.

A fim de compreender produção cultural (literatura, ciências, etc.), por exemplo, é preciso reconhecer a existência de um *campo* literário, artístico, jurídico ou científico, ou seja, “o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência” (BOURDIEU, 2004, p. 20). Então o campo se faz por um espaço relativamente autônomo, um mundo social como os outros, um microcosmo dotado de suas próprias leis, mas que jamais escapa às imposições do macrocosmo.



Assim, o campo, por ser um mundo social, possui suas imposições, solicitações que são independentes das pressões do mundo social global que o envolve, no qual as pressões externas só se exercerão por intermédio do próprio campo a partir de sua *capacidade de refratar*, ou seja, a capacidade do campo de retraduzir sob uma forma específica as pressões ou demandas externas. Quanto mais autônomo for um campo, maior seu poder de refração, a ponto de que as imposições externas sejam reconfiguradas de tal maneira que as tornem irreconhecíveis (BOURDIEU, 2004).

Bourdieu (2004) defende também que todo campo é um campo de forças e lutas para conservar ou transformar esse campo de forças, onde os agentes criam os espaços de forma que os espaços só existam através dos agentes e pelas relações objetivas entre os agentes que ali se encontram. A estrutura das relações objetivas entre os agentes que definem suas posições no campo, determinado pelo seu volume de capital.

Quanto ao tema, Pereira (2015) argumenta que essas estruturas que constituem o campo, reproduzem uma hierarquia de forma a defini-lo em cima de dois polos: o dos dominantes e o dos dominados.

Porém, Bourdieu (2004, p. 28) considera que “os agentes sociais, evidentemente, não são partículas passivamente conduzidas pela força do campo”, pois eles possuem disposições adquiridas, ou seja, maneiras que podem levá-los a resistir, a se opor a essas forças do campo, chamada pelo autor de *habitus*. Assim Bourdieu (2004, p. 29) explica:

Os agentes sociais estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégia que dependem, elas próprias, em grande parte, dessas posições, nos limites de suas disposições. Essas estratégias orientam-se seja para a conservação da estrutura seja para a sua transformação, e pode-se genericamente verificar que quanto mais as pessoas ocupam uma posição favorecida na estrutura, mais elas tendem a conservar ao mesmo tempo a estrutura e sua posição, nos limites, no entanto, de suas disposições (isto é, de sua trajetória social, de sua origem social) que são mais ou menos apropriadas a sua posição.

Tanto a escola como a Educação Física constituem-se como campos sociais, que embora distintos, habitam a esfera educacional que mesmo possuindo relativa autonomia, sofrem influências externas, mas que são dotadas de suas próprias leis e caracterizadas também como um espaço de luta para transformar ou conservar seu campo, de acordo com os agentes que o compõe. Os agentes que fazem parte do campo da Educação Física na escola, por exemplo, há muito têm contribuído para



conservar uma prática ultrapassada, voltada para a recreação e sem intencionalidade educativa, motivados por diversos fatores internos e externos inerentes a realidade social, o que, acarretou na constituição de um *habitus* específico para a disciplina que, nem sempre, faz jus aos objetivos e finalidades da área no campo educacional.

A Educação Física constitui-se, então, como um campo detentor de um universo no qual estão inseridos os agentes (professores, alunos) que o formam e as instituições (escola) que produzem, reproduzem ou difundem seus conhecimentos. É nesse campo que as relações de poder se definem, onde assim como os demais campos sociais existentes no universo escolar, busca através das disputas de poder entre os agentes envolvidos, conquistar seu lugar e reconhecimento frente as demais esferas educacionais e na esfera social como um todo.

Deste modo, um dos meios de conquista desse reconhecimento se dá por meio da constituição do Currículo capaz de expressar a importância de seus conhecimentos e que traz em si toda a especificidade dos conhecimentos referentes a área a ser trabalhada, o que definirá, conforme tratado a seguir, o seu *habitus*.

5.3 *Habitus* e Educação Física

Na teoria de Bourdieu, *habitus* pode ser definido como:

[...] sistemas de disposições duráveis, estrutura estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturante, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem se “objetivamente reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresse das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU⁹, 1972 *apud* ORTIZ, 1994, p. 61).

Nesse sentido, Pereira (2015, p. 105) assegura que *habitus* “é um princípio operador que leva a termo a interação entre dois sistemas de relações, as estruturas objetivas e as práticas” (relação dialética entre uma situação e o *habitus*), completando o movimento de interiorização de estruturas exteriores ao mesmo tempo que as práticas exteriorizam os sistemas de disposições incorporados,

⁹ BOURDIEU, Pierre. **Esquisse d'une théorie de la pratique**. Genève, Lib. Droz, 1972.



desencadeando ações organizadas estrategicamente, sem que possa ter de algum modo essa intenção estratégica: O *habitus* é uma estrutura (estrutura estruturada e estruturante) que se encontra no corpo do indivíduo e não na consciência e que dita as regras para sua ação, além disso, ele reproduz as estruturas sociais (PEREIRA, 2003, p.105).

Considerado por Bourdieu como um elemento de mediação entre a sociedade e o indivíduo, o *habitus* é ao mesmo tempo social e individual e pode se referir a um grupo ou uma classe, mas também a um único par, no qual “o processo de interiorização implica sempre internalização da objetividade, o que ocorre de certa forma subjetiva, mas que não pertence exclusivamente ao domínio da individualidade” (CARVALHO, 2003, p. 103). Ele pode ser concebido como um *modus operandi*, ou seja, “uma disposição estável para operar numa determinada direção e, através da repetição, o hábito torna-se uma segunda dimensão do homem” que assegura a realização da ação considerada (CARVALHO, 2003, p. 103).

O agente social sempre é visto em função das suas relações objetivas que regem a estruturação da sociedade global, por isso, segundo Pereira (2003), a prática passa a ser definida como o produto dessa relação dialética entre uma situação e um *habitus* e a teoria fundamentada nessa prática passa a levar em consideração tanto as necessidades dos agentes como a objetividade da sociedade.

Dessa forma, *habitus* pode ser entendido como um conhecimento adquirido, um capital, um comportamento, efetivado por meio de práticas exercidas social e coletivamente, que indica uma disposição incorporada de um agente de ação, respondendo assim ao polo da ação advinda da memória social e menor grau da criatividade (CARVALHO, 2003; SILVA, 2005).

O *habitus*, por indicar um conhecimento adquirido referente à ação de um agente social e uma estrutura social, se difere em relação aos campos e consequentemente aos agentes nas quais suas ações estão incorporadas e das quais fazem parte, ou seja, de grupos ou classes distintas. Quanto a quem são os portadores do *habitus*, Carvalho (2003, p. 106) define:

[...] são os indivíduos sociais que constituem grupos ou classes em virtude de uma posição presente e passada na estrutura social. Esses indivíduos agem dentro da estrutura social de acordo com o que lhes foi ensinado no interior da família e posteriormente pelos *habitus* aprendidos na escola, já que Bourdieu considera a socialização como um processo que desenvolve ao longo de uma série de produções de *habitus* distintos. E assim, a ação



pedagógica na primeira fase de formação do agente é vista como produtora de um hábito primário, característica de um grupo ou de uma classe que está no princípio da constituição de outro hábito.

Pereira (2015) afirma que a noção de *habitus* parte do conhecimento praxiológico, ou seja, do conceito de prática a qual consiste na articulação entre o agente social e a estrutura social, numa relação que envolve um *habitus* e um campo:

[...] eu desejava pôr (sic) em evidência as capacidades “criadoras”, activas (sic), inventivas do *habitus* e do agente (que a palavra hábito não diz), embora chamando a atenção para a ideia de que este poder gerador não é o de um espírito universal, de uma natureza ou razão humana, como em Chowsky - o *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim o de um agente de ação: trata-se de chamar a atenção para o “primado da razão prática” (BOURDIEU, 1989, p. 61, grifo do autor).

Para Baldino e Donencio (2014), esse pensamento de Bourdieu é que nos revela seu objetivo de, através do conceito de *habitus*, pautado numa teoria de ação prática, superar o objetivismo articulando assim o domínio das estruturas aos domínios das práticas dos agentes.

Logo, *habitus* pode ser entendido, segundo Baldino e Donencio (2014, p. 265), “como um conjunto de valores, costumes, formas de percepções dominantes, esquemas de pensamentos incorporados pelo indivíduo que lhe possibilitam perceber, interpretar o mundo social e, assim, orientar suas práticas sociais”.

Nina, Caetano Júnior e Assumpção (2009), assinalam que o *habitus* é constituído por basicamente dois componentes: o *Ethos*, definido como princípios ou valores em estado práticos interiorizados, mas inconscientes, ou seja, esquemas de ações que conduzem a conduta cotidiana e o *Hexis* entendido como as disposições corporais, posturas e relações ao corpo, que também inconscientemente forma interiorizadas ao longo de sua história pelo indivíduo.

Entende-se, portanto, o *habitus* como conjunto de práticas sociais que ocorrem num determinado campo, este definido como espaço em que ocorrem essas práticas sociais, regido por leis próprias que determinam a entrada, permanência e ou saída dos agentes sociais que incorporam essas estruturas referentes ao meio que vivem. Ou seja, *habitus* e campo estão interligados. Nessa perspectiva, o sistema educacional pode ser considerado um campo, visto que:



É constituído por instituições como o MEC, as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as Sub-secretarias de Ensino e as Escolas; pelos agentes: o Ministro da Educação, os Secretários, os Coordenadores, os Professores, os Funcionários, os Alunos, e todos os outros que participam de processo pedagógico e que estão em constante relação uns com os outros, mesmo ocupando posições diferentes no campo (BALDINO e DONENCIO, 2014, p. 266).

Desse modo, Baldino e Donencio (2014) apontam que o campo estrutura e reestrutura o *habitus*, e vice-versa, numa perspectiva relacional, campo – indivíduo – campo, onde um depende do outro. É nesse sentido que o *habitus* se torna o princípio gerador das ações dos agentes sociais no mundo, fundamentando a regularidade de suas condutas.

Silva (2005) argumenta que o *habitus*, por ser uma estrutura estruturada estruturante, pode ser reestruturado com outras práticas, gerando outro *habitus*.

Resumindo, Baldino e Donencio (2014, p. 267) descrevem o *habitus* nas suas relações como:

Um sistema de esquemas individuais, socialmente constituídos de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas, em condições sociais específicas de existência, constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano. Isso implica afirmar que o individual, o pessoal e o subjetivo são simultaneamente sociais e coletivamente orquestrados.

Assim, de acordo com as características e finalidades de um determinado campo em que o *habitus* irá se constituir, um ou outro capital terá mais valor e importância, conforme veremos a seguir.

No campo da Educação Física, novos micro-campos são constituídos, estes, definidos por meio do *habitus* dos agentes neles inseridos, ou seja, a Educação Física na Educação Infantil se constitui um campo diferenciado da Educação Física no Ensino Fundamental, Ciclo I ou II, ou mesmo do Ensino Médio, visto que os comportamentos e atitudes que envolvem as práticas educacionais, das metodologias de ensino, dos objetivos, dos conteúdos nos diferentes ciclos se fazem distintas, mesmo tendo um núcleo de conhecimento comum, que caracteriza a área de conhecimento.

O *habitus* na Educação Física na Educação Infantil é caracterizado pelo conhecimento específico e efetivado por meio de um comportamento das práticas exercidas social e coletivamente e têm no currículo, o princípio gerador e estruturados



dessas práticas, que assim como o conhecimento, serão específicos dependendo das características dos sujeitos que dele irão compartilhar. Desse modo, o capital cultural a ser partilhado se distinguirá, de acordo com as necessidades e especificidades de cada nível de educação privilegiado.

5.4 Capital Cultural e Educação Física

Para Bourdieu (2007), o Capital pode ser entendido das seguintes formas: capital econômico: ligado à renda, salários, imóveis; o capital social; às relações sociais que podem ser revertidas em capital; o capital simbólico: ligado ao prestígio e a honra e o capital cultural: inerente aos saberes e conhecimentos (reconhecidos por diplomas e títulos). A posição de privilégio ou não que uma pessoa ou grupo ocupa na sociedade é definida pelo volume e composição dos capitais adquiridos ao longo de sua trajetória social.

Segundo Pereira (2015, p. 345), “os capitais definidos por Bourdieu parecem relacionar-se a uma forma ampliada de ver a realidade, a qual concebe outras dimensões além do aspecto econômico, comumente atribuído ao que se convencionou denominar capital”.

Assim, os conceitos de capital estão relacionados às heranças culturais, possibilidades de acesso e inserção, assim como à intimidade com determinadas práticas, posturas, instituições, sujeitos, conhecimentos. Quando diz respeito ao capital cultural, faz referência à carga cultural recebida, desse o início da socialização, que se prolonga por toda a vida, relacionada aos gostos, posturas e relações de familiaridade ou não com determinadas práticas culturais. Já o capital social remete-se às redes de relações as quais estamos ligados e que podem facilitar ou não a entrada em algum campo assim como contribuir para adquirir uma posição de prestígio ou poder dentro deles (PEREIRA, 2015).

Inicialmente, o conceito de capital cultural foi elaborado para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças de diferentes classes sociais, tentando estabelecer relação entre sucesso escolar com a maneira que esse capital é distribuído entre as classes, o que significou ruptura com a visão de sucesso ou fracasso associadas com as aptidões naturais dos seres humanos (BOURDIEU, 2007).



No âmbito educacional, é o capital cultural que passa a ser mais discutido. Para Bourdieu (2007), inicialmente ele é transmitido pela família, na qual a posição na hierarquia social contribui para a afirmação dos saberes e valores com relação a atitude frente a importância da educação e da escola, e posteriormente pela escola:

Essa definição tipicamente funcionalista das funções da educação, que ignora a contribuição que o sistema de ensino traz à reprodução da estrutura social, sancionando a transmissão hereditária do capital cultural, encontra-se, de fato, implicada, desde sua origem, numa definição do “capital humano” que, apesar de suas conotações “humanistas” não escapa ao economicismo e ignora, dentre outras coisas que o rendimento da ação escolar depende do capital cultural previamente investido pela família e que o rendimento econômico e social do certificado escolar depende do capital social- também herdado- que pode ser colocado em serviço (BOURDIEU, 2007, p. 74).

O capital cultural, segundo Bourdieu (2007, p. 10), pode se manifestar de três formas: **estado incorporado**, quando incorporado ao organismo após processo de valorização e assimilação, que demanda tempo investido pelo receptor, podendo ser adquirido de forma dissimulada e inconsciente, no qual, “o capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da “pessoa”, um *habitus*” (BOURDIEU, 2007, p. 74-75); **estado objetivado**, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos e máquinas) que pressupõe um capital econômico, para uma apropriação simbólica, que pressupõe o capital cultural; **estado institucionalizado**, através de títulos, diplomas e certificados escolares, que acabam expondo as funções sociais do sistema escolar, do ensino e do aprender as mesmas relações que mantém os sistemas econômicos. Nesse sentido Bourdieu (2007, p. 78), descreve:

Com o diploma, essa certidão de competência cultural que confere ao seu portador um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura, a alquimia social produz uma forma de capital que confere ao seu portador e, até mesmo em relação ao capital cultural que ele possui, efetivamente, em um dado momento histórico.

Partindo dessa lógica, o capital cultural no Estado institucionalizado atribui um *status* de valor a quem o possui, firmado por meio de uma crença coletiva ou por meio de um documento legitimador dessa condição. Esse capital institucionalizado, segundo Bourdieu (2007), além de garantir um reconhecimento institucional, permite a comparação e a “permuta” entre os diplomados, assim como se torna um produto de conversão entre o capital econômico e o capital cultural, ao estabelecer o valor, em



dinheiro, do detentor de determinado diploma diante o mercado de trabalho. Ainda segundo Bourdieu (2007), essas relações são irreduzíveis às relações de proximidades do espaço físico, econômico ou social pois são pautadas em trocas inseparavelmente materiais e simbólicas que se estabelecem e perpetuam pelo reconhecimento dessa proximidade, onde o lucro está relacionado ao pertencimento a um grupo. Estabelece assim, portanto, a definição de capital social:

O conjunto de recursos (atuais ou potenciais) que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinado(s) grupos(s). Tais agentes são dotados de propriedades comuns e, também, encontram-se unidos através de ligações permanentes e úteis. Assim, o volume do capital social que um agente individual possui depende da extensão da rede de relações que pode ou consegue mobilizar e do volume do capital (econômico, cultural ou simbólico) que é posse exclusiva de cada um daqueles a quem está ligado (BOURDIEU, 2007, p. 10).

Os grupos instituídos, segundo Bourdieu (2007), delegam o seu capital social a todos os seus membros, mas em graus desiguais, podendo todo capital coletivo ser individualizado num agente só, que além do concentrar o poder do grupo, exerce esse poder também sobre o grupo, poder esse que o grupo lhe permite concentrar.

De acordo com Nina, Caetano Júnior e Assumpção (2009), a constituição do *habitus* através da primeira socialização (fase da infância, conosco mesmo, com o ambiente e com as outras pessoas, predominantemente da família, sendo a mais significativa) e da segunda socialização (através de pessoas inseridas em mundos sociais específicos, proporcionada novas experiências e formações na personalidade, relacionadas a profissão, por exemplo) de maneira efetiva, ou seja, de modo que as atitudes sejam incorporadas e significativas para os indivíduos, o que acaba por definir também uma posição específica do mesmo na estrutura social, influenciará de maneira decisiva também no valor dado a determinado tipo de capital.

Assim, os autores asseguram que do mesmo modo que numa família que, por exemplo, a prática de atividade física é estimulada e praticada pelos seus membros desde a infância, aumentando a chance desse *habitus* ser incorporado e reproduzido nas ações cotidianas, a ênfase dada a determinado tipo de capital (econômico, cultural, social ou simbólico), também será manifestada na constituição do *habitus*.

Dessa maneira, o capital cultural de base será distinto de acordo com os *habitus* transmitidos pela família, distinto também de acordo com a classe na qual o sujeito se encontra.



A Educação Física possui um capital cultural oriundo dos conhecimentos historicamente acumulados relativo às práticas corporais e de movimento. Porém, para que esse capital possa se manifestar no estado incorporado, ou seja, para que ele seja assimilado efetivamente, deve-se considerar o receptor em questão assim como qual capital cultural se faz necessário a esse receptor. É preciso que esse capital cultural seja organizado de forma que considere a realidade social do seu aluno, para que se torne significativo e possivelmente transformado num *habitus*, como no caso de uma atividade física, por exemplo, mas considerando também que outros conhecimentos diferentes dos quais sua estrutura social e familiar não o possibilita, também não lhe sejam negados, também dando a chance ao indivíduo de por eles próprios internalizarem aquilo como significativo ou não, um conhecimento que vai agregar ou não, visto que as mais variadas tipos de experiências é que vão constituir nossa personalidade, crenças, costumes, etc.

O significado dos conhecimentos, do capital oferecido, assim como tudo na vida, terá valor individual em cada pessoa.

Desse modo, a seleção dos conhecimentos, do capital cultural referente à área da Educação Física, materializado por meio do currículo nos mais diversos níveis de atuação, dentro dos diversos campos existentes na área, é quem definirá as chances dos receptores desse conhecimento em convertê-lo em capital institucionalizado e, conseqüentemente, no valor que esse indivíduo vai ter na esfera social de modo a conseguir convertê-lo também em capital econômico, mediante sua posição no mercado de trabalho.

A Educação Física, então, em todos seus níveis de atuação definida pelos distintos modos de se caracterizar, ao longo de todo processo de educação formal do indivíduo, deve contribuir para a consolidação de um capital cultural que capacite os indivíduos para que adquiram o status de valor desejado na esfera social na qual eles estão inseridos, ou de maneira que consigam superar a esfera social na qual se encontram, de acordo com seus objetivos de vida.

5.5 A escola como legitimadora da cultura dominante

Para Bourdieu (2007), a escola nos moldes em que está configurada na sociedade, de nada vem a contribuir para a busca da equidade na aquisição do capital



cultural, pelo contrário, se reforça como uma das principais legitimadoras da cultura dominante:

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural (BOURDIEU, 2007, p. 41).

Assim, ao agir por um longo período de tempo na formação das crianças e adolescentes, de modo como se todos fossem iguais, negando as diferenças de classes, cultura e conhecimentos, recorrendo a um discurso democrático, a escola contribui para que a sociedade se mantenha nos moldes em que se encontra, reforçando a ideologia de que assim que as coisas funcionam e assim que tudo deve ser.

Nesse sentido, Bourdieu (2007) defende que a escola contribui para a conservação social das classes ao tratar com igualdade questões de desigualdade.

Para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos de ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos sistemas de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças de diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura (BOURDIEU, 2007, p. 53).

Ao fechar os olhos para as diferenças e considerar que elas não existem, alegando certa neutralidade do sistema educacional, corre-se o risco de perpetuar as desigualdades de maneira legitimada por meio de mecanismos de conservação e reprodução, tornando mais difícil da escola em cumprir um papel de formação para a transformação social.

Assim, ao considerar que todos tiveram acesso ao mesmo capital cultural transmitido pela família, a escola acaba reforçando, através do capital cultural oferecido por ela, os conhecimentos que somente os alunos de classes mais elevadas tiveram acesso através de uma herança cultural familiar, desconsiderando todo conhecimento, herança e capital cultural das classes mais populares:

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a fortiori, camponês e operário) não pode adquirir, senão penosamente o que é herdado pelos filhos das classes

cultivadas: o estilo, o bom gosto, o talento, em síntese, essas atitudes são aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigidas dos membros das classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias nada que lhes possa servir em suas atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a receber da escola, e sujeitos, ainda por cima a ser repreendidos pela escola por suas condutas demais “escolares” (BORUDIEU, 2007, p. 55).

Desta maneira, ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social e operando uma seleção que, sob as aparências de equidade formal, sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades ao mesmo tempo que as legitima (BOURDIEU, 2007).

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com as obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural” (BOURDIEU, 2007, p. 9).

Bourdieu (2007) ainda expõe que essa relação entre êxito e o fracasso escolar possui relação muito forte com a transmissão, por vias diretas ou indiretas, do capital cultural, dos valores implícitos e interiorizados que definirão as atitudes do indivíduo com relação a esse capital e a escola, pela família.

As atitudes dos membros das diferentes classes sociais, pais ou crianças e, muito particularmente, as atitudes a respeito da escola, da cultura escolar e do futuro oferecido pelos estudos são, e grande parte, a expressão do sistema de valores implícitos ou explícitos que eles devem à sua posição social (BOURDIEU, 2007).

Diferentemente das crianças das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classe médias devem à família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um *ethos* de ascensão social e aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com aspiração fervorosa à aquisição de cultural (BOURDIEU, 2007, p. 48).

Dessa maneira, para Bourdieu (2007, p. 50), o capital cultural e o *ethos*, “ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes diante da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças de diferentes classes sociais”. O *ethos* de certo modo, possui a capacidade de definir as atitudes

futuras relativas então aos processos de interiorização do capital cultural no sentido de transformar as oportunidades objetivas em esperanças ou desesperanças subjetivas:

Ainda que o êxito escolar, diretamente ligado ao capital cultural legado pelo meio familiar, desempenhe um papel na escolha da orientação, parece que o determinante principal do prosseguimento dos estudos seja a atitude da família a respeito da escola, ela mesma função, como se viu, das esperanças objetivas do êxito escolar encontradas em cada categoria social. (BOURDIEU, 2007, p. 50).

Assim, para que as chances sejam reais de aquisição cultural, Bourdieu (2007) defende que a escola tente compensar através da transmissão do aprendizado, exercício e aptidões que levem o homem a se tornar culto, para assim tentar suprir as desvantagens daqueles que não encontram em seus meios familiares o incentivo a prática cultural, desmistificando também a causa de seu fracasso pela ideia que culpa a sua natureza individual e a sua falta de dons.

O domínio do código só pode ser medido mediante o preço de uma aprendizagem metódica e organizada por uma instituição expressamente ordenada para esse fim [...] A comunicação pedagógica depende estreitamente da cultura que o receptor deve, nesse caso, a seu meio familiar, detentor e transmissor de uma cultura (no sentido etnológico) mais ou menos próxima, em seu conteúdo e valores, da cultura erudita que a escola transmite e dos modelos linguísticos e culturais segundo as quais essa transmissão é feita (BOURDIEU, 2007, p. 63).

Assim, os estudos de Bourdieu oferecem subsídios para que se possa tentar compreender a situação educacional na qual o campo da Educação Física na Educação Infantil se encontra no momento, no que tange à construção curricular. O *habitus* que envolve especificamente os professores que ministram essa disciplina, qual capital cultural e os conhecimentos que têm sido privilegiado e por quê visto, considerando o ideal de aluno, de escola e de sociedade que se almeja construir, afim de transformar ou legitimar a sociedade por meio de suas práticas educativas.



6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O presente capítulo descreve o percurso metodológico para a realização da pesquisa, tendo como base a abordagem qualitativa caracterizada pelo Estudo de Campo; os instrumentos utilizados para seleção dos sujeitos assim como para a coleta dos dados relativos ao problema de pesquisa a ser investigado, no caso, o questionário e a entrevista semiestruturada. Por fim, detalha-se como os dados foram analisados e interpretados, tendo como enfoque a Análise de Conteúdo.

Justificativa

Educação Física na Educação Infantil, por ser tratar de um campo relativamente novo nesse âmbito disciplinar e com número reduzido de profissionais especialistas atuando, ainda necessita de entendimento e estudos da área sobre a práxis pedagógica e docente, tanto no âmbito curricular, para melhor definir os objetivos, conteúdos e metodologias adequadas a esse nível de atuação, como no âmbito das práticas pedagógicas em geral, de modo que, seguindo a linha teórico-sociológica de Bourdieu, seja possível estabelecer como se constitui esse Campo de atuação que abrange o universo da Educação Física na Educação Infantil, qual capital cultural necessário para que esses professores consigam cumprir com os objetivos da disciplina em suas práticas pedagógicas e como que se constitui o *habitus* docente nesse nível específico de atuação.

Problema

Em função disto, faz-se o seguinte questionamento: como os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil constroem seus currículos tendo em vista as especificidades tanto da área como do nível de atuação?

Objetivo Geral

Compreender como um grupo de professores de Educação Física que atua na Educação Infantil constrói seus currículos e quais suas concepções em relação aos mesmos.



Objetivos Específicos

- Investigar como as especificidades da Educação Infantil são consideradas ao construir o currículo de Educação Física, considerando para isso a definição dos objetivos, conteúdos e metodologias que envolvem tanto a disciplina como o nível de atuação em questão;
- Identificar as principais dificuldades encontradas pelo grupo de professores nesse processo de construção curricular da disciplina para esse nível de atuação;
- Perceber como os conceitos de campo, *habitus* e capital cultural trazidos através da análise sociológica de Bourdieu interferem no processo de construção curricular e nas demais relações que envolvem a Educação Física na Educação Infantil a nível educacional geral.

6.1 Materiais e métodos

A pesquisa segue os preceitos da abordagem *qualitativa* visto que objetiva “interpretar o fenômeno que está sendo observado” e “permite a interação com as pessoas, os fatos, os locais e o objeto que está sendo pesquisado, extraindo significados visíveis e alguns invisíveis, que são perceptíveis somente quando têm uma atenção sensível do pesquisador” (DEL-MASSO; COTTA; SANTOS, 2018, p. 3).

Para Chizzotti (2001, p. 79), esse tipo de abordagem:

[...] parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que os sujeitos concretos criam em suas ações.

Para Esteban (2010, p. 129), uma das características fundamentais do estudo qualitativo é a sua atenção dada ao contexto, pois “a experiência humana se perfila e tem lugar em contextos particulares, de maneira que os acontecimentos e fenômenos não podem ser compreendidos adequadamente se são separados daqueles”. Sendo



assim, segundo a autora, esses contextos precisam ser naturais, uma vez que as respostas procuradas devem representar o mundo real.

Gerhardt e Silveira (2009) argumentam que a pesquisa qualitativa busca explicar o porquê das coisas, sem com isso querer quantificar valores, mas centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. Assim, suas principais características são:

[...] objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

Quanto ao objetivo/tipo pode ser caracterizada como descritiva, uma vez que, conforme propõem Del-Masso, Cotta e Santos (2018, p. 12), “tem por objetivo descrever as características do objeto que está sendo estudado e propor uma nova visão sobre essa realidade já existente”.

Para Triviños (1987), a maioria dos estudos realizados no campo da educação possui natureza descritiva, pois exige do pesquisador uma série de informações sobre o que se deseja pesquisar:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas do analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente, etc. (TRIVIÑOS, 1987, p. 110).

Gil (2002) complementa que esse tipo de pesquisa também possui como objetivo levantar opiniões, atitudes ou crenças de um determinado tipo de população ou fenômeno, indo além da identificação da existência de relações entre as variáveis, o que proporciona numa nova visão sobre o problema investigado.

Quanto ao método que esclarece os procedimentos lógicos da investigação, optou-se pelo indutivo que, segundo Gil (2002, p. 10-11),

[...] parte-se da observação de fatos ou fenômenos cujas causas se deseja conhecer. A seguir, procura-se compará-los com a finalidade de descobrir as

Para esse estudo, recorreu-se a dois tipos de instrumentos para a coleta de dados, o questionário e a entrevista semiestruturada, com objetivos e em momentos



distintos, mas um serviu de base para complementar o outro, em direção às possíveis respostas e aos entendimentos para a problemática da pesquisa.

Segundo Triviños (1987, p. 137), “os questionários, entrevistas são meios “neutros” que adquirem vida definida quando o pesquisador os ilumina com determinada teoria”.

Para Richardson *et al.* (1999, p. 189), o questionário cumpre pelo menos duas funções de “descrever as características e medir determinadas variáveis de um grupo social”.

Para Gil (2002), ao se elaborar um questionário, deve-se priorizar que ele traduza os objetivos específicos da pesquisa, considerando perguntas relacionadas ao problema proposto na pesquisa assim como suas implicações com os procedimentos que levarão a análise dos dados.

Já a técnica de coleta de dados a partir de entrevistas semiestruturadas, utilizada para coletar os dados relativos aos objetivos de investigação da pesquisa, segundo Laville e Dionne (1999, p. 188), constitui-se numa “série de perguntas abertas, feitas verbalmente e em ordem prevista, mas na qual o entrevistador pode acrescentar perguntas de esclarecimento”.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

Para Triviños (1987), ao considerar a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, instrumentos como a entrevista semiestruturada e o questionário aberto, além de outros mais, reúnem características peculiares que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações.

6.1.2 Análise das informações

Segundo Chizotti (2001), os dados não são isolados, acontecimentos fixos captados em um instante de observação, ou seja, eles ocorrem num contexto fluente



de relações, onde todos os *fenômenos* envolvidos são igualmente importantes. Nessa perspectiva, os sujeitos são igualmente dignos de estudos e através deles, procura-se compreender as experiências que eles têm, as representações que formam e os conceitos que elaboram. Ainda segundo o autor, nos conceitos manifestos, as experiências relatadas ocupam o centro de referência das análises e interpretações, no universo da pesquisa qualitativa.

Na análise dos dados será utilizada a técnica de Análise de Conteúdo conforme Bardin (1977). De acordo com Bardin¹⁰ (1977 *apud* TRIVIÑOS, 1987, p. 160), a Análise de Conteúdo pressupõe:

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

Para Bardin (1977, p. 30), análise de conteúdo pode ser aplicável à toda mensagem e/ou forma de comunicação e possui duas funções primordiais, das quais na prática não podem ser separadas:

- uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo “para ver o que dá”.
- uma função de “administração da prova”. Hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo “para servir de provas” (BARDIN, 1977, p. 30, grifo do autor).

Porém, para que a análise de conteúdo cumpra com seus objetivos propostos de forma indissociável, é necessário que ela se desenvolva em suas três fases que, Segundo Bardin¹¹ (1977 *apud* GIL, 2002), são descritas como: (a) pré-análise; (b) exploração do material; e (c) tratamento dos dados, inferência e interpretação.

A pré-análise consiste na fase de organização que geralmente ocorre como sendo os primeiros contatos com os documentos, com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais que, de acordo com Bardin (2011, p. 125), devem atender a três demandas que são “a escolha dos documentos a serem submetidos a

¹⁰ BARDIN, Laurence. **L’analyse de contenu**. Paris: Presses Universitaires de France, 1977. 236 p.

¹¹ BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, s/d.



análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”.

Para isso, Bardin (2011) entende que ainda quatro processos devem ser respeitados:

- Leitura flutuante: atividade através da qual o pesquisador tem a primeiro contato com os documentos de maneira a analisar e conhecer o texto, que lhe imprime as impressões e orientações iniciais;
- Escolha dos documentos: consiste na seleção do que será analisado; ou seja constituição de um corpus, definido como “como conjunto de documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (BARDIN, 2011, p. 126);
- Formulação de hipóteses e objetivos: definidas como afirmações provisórias, que o pesquisador se propõe a verificar;
- Referenciação dos índices e elaboração de indicadores: através de recortes de textos nos documentos analisados, os temas que mais se repetem podem constituir os índices;
- A preparação do material: antes da análise propriamente dita, faz-se uma preparação material para uma preparação formal.

A exploração do material constitui uma fase longa que, consoante Bardin (1977 *apud* GIL, 2002), tem como objetivo conduzir sistematicamente as decisões tomadas na pré-análise. Ela vai possibilitar ou não a riqueza das interpretações ou inferências. Diz respeito à organização das tarefas de codificação, que compreende três escolhas: o recorte (escolha das unidades através de palavras, temas, objeto, personagens, acontecimentos, documentos), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação (escolha de categoria).

Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto (BARDIN, 2011, p.133).

Para Bardin (2011), classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros e o que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum entre eles, passando os dados de sua natureza bruta para dados mais organizados.



A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos (BARDIN, 2011, p. 147).

Por fim, o tratamento dos dados, de acordo com Bardin (1977 *apud* GIL, 2008), é o momento onde se fazem as inferências e as interpretações que visam tornar os dados válidos e significativos. Para isso, são utilizados procedimentos estatísticos que possibilitam estabelecer quadros, diagramas e figuras que sintetizam e põem em relevo as informações obtidas. Portanto, refere-se ao tratamento propriamente dito dos resultados, ocorrendo nela a condensação e o destaque das informações para análise que culminará nas interpretações conclusivas.

Na fase de interpretação dos dados, o pesquisador precisa retornar ao referencial teórico, para embasar suas análises e dar sentido à interpretação, uma vez que, as interpretações pautadas em inferências buscam o que se esconde por trás dos significados das palavras para apresentarem, em profundidade, o discurso dos enunciados.

Segundo Gil (2002, p. 153), “à medida que as informações obtidas são confrontadas com informações já existentes, pode-se chegar a amplas generalizações”, fazendo da análise de conteúdo um dos mais importantes instrumentos de análise.

6.2 Contextualização da Pesquisa

Caracterizada como Estudo de Campo, o desenvolvimento da pesquisa seguiu as fases características do estudo, de modo que cada fase contribuiu para a fase subsequente no sentido de trazer e complementar estudos e informações para que se possa chegar à perspectiva mais ampla do problema apresentado. Diante disso, a seguir será detalhada cada fase desenvolvida na pesquisa aqui proposta.



6.2.1 Fase Exploratória

Nesse momento, buscou-se a apropriação dos conhecimentos relacionados ao tema investigado, a fim de oferecer também os subsídios necessários para dar andamento à pesquisa com mais propriedade.

Sendo assim, primeiramente foi realizada uma revisão na literatura com busca nos estudos referentes ao Currículo, Educação Física e Educação Física na Educação Infantil, com objetivo de levantar pontos relevantes para a pesquisa, o que já se tem pesquisado, e principais contribuições a respeito do tema. Em seguida, para orientar as futuras análises a respeito dos dados levantados pela pesquisa, buscou-se contribuições da Racionalidade Prática apresentada por Bourdieu.

Tendo como base o aporte teórico, foi o momento de se dedicar à confecção dos instrumentos para a coleta de informações. Para tanto, foram utilizados o questionário, para inicialmente seleção e caracterização inicial dos sujeitos que participariam da pesquisa, de modo que pudessem também trazer contribuições relevantes sobre a problemática levantada pela pesquisa, assim como outras contribuições que seus relatos e experiências possam agregar.

As questões relacionadas ao roteiro de entrevista surgiram a partir das dúvidas da própria pesquisadora com relação ao tema, visto que também encontrou dificuldade com relação ao Currículo e à Educação Física na Educação Infantil durante sua prática docente, motivo que também motivou essa pesquisa.

Constituição do grupo social representativo

Seguindo os procedimentos descritos, o grupo social representativo foi constituído por oito professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, em diferentes localidades do estado de São Paulo e um do estado do Espírito Santo. Tal escolha se justifica pelo fato de que esses professores, por estarem localizados em diferentes regiões, trarão consigo relatos e experiências individualizadas sobre diferentes contextos de aplicação da Educação Física na Educação Infantil, com relação às suas práticas pedagógicas e também as práticas relacionadas à construção curricular do seu lugar de atuação e suas concepções sobre o mesmo. Diante disso, os sujeitos envolvidos na pesquisa foram caracterizados da seguinte forma:



Quadro 9 – Caracterização dos participantes quanto ao local de atuação

Nome	Cidade de atuação	Estado	Atua na Educação Infantil?
Professor 1	Santo André	São Paulo	Sim
Professor 2	Catanduva	São Paulo	Sim
Professor 3	Vitória	Espírito Santo	Sim
Professor 4	Jaú	São Paulo	Sim
Professor 5	Igarapu do Tiete	São Paulo	Sim
Professor 6	Praia Grande	São Paulo	Sim
Professor 7	Jaú	São Paulo	Sim
Professor 8	Praia Grande	São Paulo	Sim

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Os participantes foram identificados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, etc. de forma aleatória e por um critério de escolha da pesquisadora, sem que essa caracterização faça qualquer tipo de menção ao gênero deles.

6.2.2 Trabalho de Campo

Caracteriza essa etapa da pesquisa como a coleta dos dados e das informações propriamente ditas, extração dos dados e das informações diretamente na realidade do objeto de estudo, no caso, por meio dos relatos e experiências dos sujeitos da pesquisa, dos indivíduos no campo que pode possibilitar a respostas ou entendimento do problema anunciado. Sendo assim, a fase de trabalho de campo, especificamente dessa pesquisa, ocorreu através das entrevistas semiestruturadas.

As entrevistas foram agendadas previamente com os participantes, por *e-mail*, ou por contato via *Whatsapp*, que escolheram o dia e horário que mais se adequavam às suas rotinas. Como os participantes não residiam no mesmo local da pesquisadora, as entrevistas foram realizadas virtualmente pelos programas *Hangout* e *Skype*.

Já os participantes que residiam próximos à pesquisadora (cidades vizinhas), foram realizadas entrevistas presenciais, também no dia, horário e local definidos por eles. As entrevistas foram gravadas em áudio digital e transcritas na íntegra, para serem analisadas e constam também como registro no Apêndice desse estudo.

A princípio, o objetivo desta pesquisa era identificar entre os professores que participavam do Mestrado Profissional em Rede – PROEF, que atuavam na Educação



Infantil e participaram do processo de construção curricular de seus respectivos municípios de atuação, para assim defini-los como os sujeitos que trariam informações relevantes para responder os objetivos dessa pesquisa.

Diante disso, a investigação ocorreu inicialmente nos meses de junho e julho de 2019, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) caracterizado como plataforma virtual de interação e realização das atividades *on-line* do programa, junto aos professores participantes do PROEF. Essa pesquisa levou em consideração a linha de pesquisa escolhida pelos professores quanto às suas pesquisas, que no caso é caracterizada pela Educação Infantil, chegando-se a um total de trinta e quatro professores.

Para que se conseguisse chegar aos sujeitos a princípio delimitados para a pesquisa (professores de Educação Física do PROEF que atuavam na Educação Infantil e participaram da construção curricular de seus locais de atuação), optou-se pela elaboração de um questionário.

O questionário (Apêndice A) foi elaborado pela pesquisadora e continha, primeiramente uma carta de apresentação desta e de sua pesquisa, explicitando os objetivos e necessidade das respostas para continuidade da investigação, seguido do TCLE (Apêndice A), no qual as questões dizem respeito primeiramente à autorização ou não para participação no questionário e caso selecionado, da etapa de entrevista e, posteriormente, às questões para seleção dos professores que comporiam a amostra de acordo com os objetivos da pesquisa (questões de identificação do professor participante, para organização do pesquisador, nível de atuação e participação na construção curricular de seu local de atuação).

Vale ressaltar que a participação dos sujeitos da pesquisa se deu somente mediante a assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos participantes e em anexo ao questionário (Apêndice A). É importante apontar também que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista de Bauru cujo parecer é de n.º 1.353.569, conforme orientam as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 466/2012 e 510/16, sobre os Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos.

Foram enviados aos trinta e quatro professores os questionários por *e-mail*, tanto o do ambiente virtual de aprendizagem como nos *e-mails* pessoais, com o *link* das questões para serem respondidas, utilizando para isso o recurso eletrônico e virtual do *Google Forms*.



A pesquisadora determinou o prazo de um mês para que pudesse analisar a quantidade de respostas obtidas. Durante esse período, o *e-mail* foi reenviado mais algumas vezes para incentivar os professores que não haviam respondido a participar, reiterando a importância da participação e dos resultados para o andamento da investigação.

Ao final do prazo pré-determinado, foram obtidas respostas de dezesseis professores, dos quais, apenas quatro não atuavam na Educação Física na Educação Infantil e doze atuavam na Educação Física na Educação Infantil. Desses, oito responderam que não participaram da elaboração do Currículo dos seus locais de atuação e quatro disseram ter participado desse processo de construção curricular.

Porém desses quatro professores, apenas dois concordaram em participar da entrevista, como forma de investigação do objetivo proposto pela pesquisa.

Esses dois professores foram entrevistados no mês de agosto de 2019 com o agendamento para o dia e horário mais adequado para os entrevistados combinado por *e-mail*, posteriormente a comunicação para acerto dos detalhes recorreu também a mensagens pelo celular através do *WhatsApp*, cujo número foi fornecido pelos próprios participantes. Como os professores eram residentes de localidades diferentes e distantes do local de moradia da pesquisadora, as entrevistas foram realizadas através do meio virtual pelos programas *Skype* e *Hangouts*.

Porém, devido ao número baixo de professores que se enquadravam nos requisitos a princípio delimitados para seleção dos sujeitos, resolveu-se ampliar as possibilidades, estendendo a pesquisa a qualquer professor que atuasse na Educação Física na Educação Infantil, estando ele participando ou não do Programa de Mestrado Profissional em Rede – PROEF e tendo participado ou não do processo de construção curricular da disciplina para a área de atuação, admitindo a possibilidade até de professores sem um currículo formal, para que se pudesse ter também um entendimento de como esse processo de construção ocorre a nível individual dentro das práticas educacionais.

A partir de então, o enfoque da pesquisa passou a ser os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil e o objetivo principal, como esses professores construíam seus currículos considerando para isso as especificidades tanto da disciplina como do nível de atuação em questão.

Para completar o número de participantes da pesquisa, recorreu-se à indicação de docentes de diversas localidades, colegas do programa de Mestrado Profissional,



professores e pesquisadores que também realizaram suas pesquisas na Educação Infantil.

A partir daí, chegou-se ao nome de mais seis professores que juntamente com os dois professores descritos anteriormente compõem a amostra da pesquisa, descritos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Caracterização dos participantes da pesquisa

PROFESSOR	CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE
Participante PROEF (4)	Participaram da construção curricular e possuem currículo (2)
	Não participou da construção curricular, mas possui currículo (1)
	Não participou da construção curricular e não possui currículo (1)
Não participante do PROEF (4)	Participaram da construção curricular e possuem currículo (3)
	Não participou da construção curricular e não possui currículo (1)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O contato com esses professores foi realizado, a princípio, por mensagem via *Whatsapp* pelos números cedidos pelos colegas que fizeram a indicação. Também houve uma apresentação da pesquisadora e da pesquisa, informando a forma pela qual cheguei até ele (indicação de colegas de trabalho) e o convite informal para participar da pesquisa. Havendo posicionamento positivo quanto à participação, foi enviado também pelo *WhatsApp* o *link* para o preenchimento do questionário, a assinatura do TCLE e posteriormente o agendamento para as entrevistas que ocorreram nos meses de fevereiro e março de 2020.

Das seis entrevistas, três foram realizadas presencialmente, pois os participantes residem em cidades vizinhas ao município de moradia da pesquisadora e três foram realizadas por meio virtual através do programa *Hangouts* por se tratar de locais distantes do município de moradia da pesquisadora.

Os oito professores participantes foram caracterizados a partir das respostas fornecidas pelo questionário da seguinte maneira:

Quadro 11 – Participação na elaboração do currículo

(continua)

ENTREVISTADO	PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR	MOTIVO
Professor 1	Sim	Todos os professores de Educação Física foram convidados para participar da elaboração.
Professor 2	Não	Não estava na rede na época da elaboração.
Professor 3	Sim	O currículo e as práticas pedagógicas são orientadas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, e pelos documentos norteadores municipais "A educação infantil do município de Vitória" e pelas TIV's- Temas Infantis de Vitória (documento mais recente construído coletivamente nos cursos de formação continuada por todos os profissionais dos Centros Municipais de Educação Infantil). O currículo é construído cotidianamente na instituição nos momentos de planejamento com a equipe pedagógica, nas formações em serviço e nas trocas de experiências com as diferentes linguagens, considerando a inseparabilidade das áreas de conhecimento. A Educação Física parte da perspectiva Histórico-cultural, ao considerar as experiências corporais, as histórias vividas e experienciadas pelas crianças em seus contextos socioculturais em articulação com os conhecimentos sistematizados. A Educação Física na minha instituição viabiliza o acesso as práticas corporais da Cultura Corporal, como os jogos e brincadeiras, danças, ginásticas, lutas (capoeira e maculelê), atividades circenses por meio dos eixos norteadores brincadeiras e interações. A proposta curricular parte da concepção de criança como sujeito histórico e de direitos, centro da aprendizagem, de currículo como conjunto de práticas que articulam busca articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, científico e tecnológico da sociedade por meio de práticas planejadas e permanentemente avaliadas que estruturam o cotidiano das instituições. Sabemos que a educação do corpo na Educação Infantil é de responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, porém a educação física com suas especificidades, competências e conhecimentos que lhes são próprios contribuem significativamente para o desenvolvimento das crianças.

Quadro 11 – Participação na elaboração do currículo

(conclusão)

ENTREVISTADO	PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO CURRICULAR	MOTIVO
Professor 3	Sim	Por isso, faz-se necessário a participação e posicionamento político desses profissionais na construção do currículo e no PPP da escola.
Professor 4	Não	Não há currículo na rede.
Professor 5	Sim	Precisamos alterar por causa da BNCC.
Professor 6	Sim	Em uma das redes de ensino foi enviado a escola para que cada professor colocasse o que acha importante e houve reunião presencial, da qual não participei, pois estava na outra rede de ensino.
Professor 7	Não	Não teve.
Professor 8	Sim	Por considerar minha experiência na área.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O questionário foi o instrumento utilizado para identificar e posteriormente selecionar dentre os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil quais aqueles que participaram da elaboração do Currículo ou não dos seus locais de atuação, para posteriormente serem entrevistados afim de se obter um detalhamento mais profundo sobre esse processo de construção, seja num âmbito mais geral, abrangendo todos os níveis de decisão que envolvem a construção do Currículo (*macro, meso e micro*), no caso dos municípios de atuação desses professores terem construíram e ou possuem um currículo específico para a área e nível de atuação, ou num âmbito mais particular, como no caso dos municípios que não possuem um documento formal e essa construção ocorreu a nível individual de professor.

A partir das entrevistas, pode-se realizar um perfil mais detalhado sobre esses professores que participaram da entrevista, considerando as instituições de formação, ano de formação, tipo de formação, cursos de especialização, instituição em que leciona, tempo de leciona e tempo de atuação na educação infantil.

Quadro 12 – Perfil dos participantes quanto à formação acadêmica

(continua)

Identificação	Instituição de formação	Pública ou privada	Ano de formação	Tipo de formação
Professor 1	USP campus Butantã	Pública	2011	Licenciatura
Professor 2	ESEFIC (agora UNIFIPA)	Privada	2006	Licenciatura plena

Quadro 12 – Perfil dos participantes quanto à formação acadêmica

(conclusão)

Identificação	Instituição de formação	Pública ou privada	Ano de formação	Tipo de formação
Professor 3	UFES	Pública	2008	Licenciatura plena
Professor 4	Faculdade de Educação Física de Barra Bonita	Privada	2005	Licenciatura Plena
Professor 5	FAEFI de Barra Bonita	Privada	2001	Licenciatura Plena
Professor 6	UNIMES Santos	Privada	2004	Licenciatura plena
Professor 7	UNESP Bauru	Pública	2007	Licenciatura plena
Professor 8	UNIMES/FEFIS Santos	Privada	2007	Licenciatura e Bacharel

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 13 – Perfil em relação à formação continuada e tempo de atuação

(continua)

Identificação	Cursos de especialização	Instituição de atuação	Experiência na docência	Experiência na Educação Infantil
Professor 1	Psicopedagogia (2015); Psicomotricidade (2016).	Rede municipal de Santo André	5 anos	5 anos
Professor 2	Educação especial, deficiência mental e múltipla (2008); Práticas lúdicas e de Psicomotricidade (2011); Educação Física para profissionais de Ensino Fundamental e Médio (REDEFOR, 2013)	Rede municipal de Catanduva	13 anos	6 anos
Professor 3	Educação Física para a Educação básica; Especialização em dança, Especialização em Educação de Jovens e Adultos.	Rede municipal de Vitória	9 anos	6 anos
Professor 4	Psicopedagogia (2005); Recreação e lazer (2007); Pedagogia do teatro e dança (2010); Educação Física escolar ((2010) Psicologia do trânsito (2019); Escolar (2020)	Rede municipal de Jaú	15 anos	2 anos



Quadro 13 – Perfil em relação à formação continuada e tempo de atuação

(conclusão)				
Identificação	Cursos de especialização	Instituição de atuação	Experiência na docência	Experiência na Educação Infantil
Professor 5	Educação Especial (2011)	Rede municipal de Igarapu do Tietê	15 anos	10 anos
Professor 6	Psicomotricidade (2007); Psicopedagogia (2012)	Rede municipal de Praia Grande	15 anos	1 ano e meio
Professor 7	Educação Física escolar (2017); Educação Física no Ensino Infantil (2017)	Rede municipal de Jaú	13 anos	11 anos
Professor 8	Obesidade e emagrecimento (2011); Educação Infantil (2013), Atendimento Educacional Especializado (AEE) (2014); Docência do Ensino Superior (2015); Mestrado em Ciência da Educação (2020)	Rede municipal de Praia Grande	9 anos	9 anos

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.2.3 Tratamento do Material

6.2.3.1 Pré-análise

Nessa fase, foi realizada leitura detalhada das entrevistas transcritas, de maneira que a pesquisadora possa ir formulando as hipóteses gerais sobre a problemática trazida pela pesquisa em torno do Currículo, da Educação Física e da Educação Infantil apresentadas através dos relatos dos participantes.

Foram utilizadas oito entrevistas realizadas com os professores participantes da pesquisa, o que gerou o total de 4 horas e 24 minutos de áudio e 75 páginas de documentos transcritos, trazendo as visões, reflexões e as experiências dos professores a partir das temáticas explicitadas nas questões.

A partir daí, foram realizadas as leituras iniciais dos materiais coletados, grifando as falas de acordo ou não com a relação que se estabelecia com falas de outros participantes. Essa leitura inicial foi utilizada para análise, ciência e apropriação



das falas dos professores. Essa leitura permitiu detectar as ideias que se repetiam entre os diversos participantes, possibilitando a identificação das possíveis categorias que poderiam ser agrupadas futuramente.

As leituras foram realizadas diversas vezes e as falas consideradas mais pertinentes foram grifadas, de modo a tentar assegurar que nenhuma fala, em potencial que pudesse trazer contribuições para a pesquisa, deixasse de ser considerada.

6.2.3.2 Exploração do material

Nessa fase efetivou-se a decodificação efetivamente do material apresentado, nas falas dos participantes, delimitando os pontos em comum e mais relevantes para a possível entendimento dos fatores que envolvem a problemática, de modo que seja possível a escolha das unidades e a definição das categorias.

A partir das falas grifadas, foram realizados recortes de modo a considerar ideia principal de cada participante sobre os assuntos por eles trazidos, levantados também por intermédio das perguntas norteadoras. Pôde-se estabelecer então os temas comuns abordados pelos participantes relativos ao currículo de forma geral e o currículo na Educação Física especificamente na Educação Infantil, as especificidades da disciplina nesse nível de atuação, a formação dos profissionais de Educação Física de modo a moldar as três principais categorias delimitadas para a pesquisa.

Os depoimentos dos participantes foram classificados e realocados em categorias e subcategorias como forma de tentar contemplar as ideias trazidas pelos participantes de maneira total, de modo que a exploração máxima do material coletado por intermédio das entrevistas fosse realizada.

Sendo assim, dentro desse processo de exploração das entrevistas pelo recorte e depois reorganização dos depoimentos coletados considerando seus pontos em comum, pode-se identificar e ou evidenciar três categorias e as subcategorias que compõem essa pesquisa, tendo como base o agrupamento dos elementos das informações expressadas em comum dos participantes:

Quadro 14 – Descrição das categorias e subcategorias que compõem a Análise.

CATEGORIA TEMÁTICA	SUBCATEGORIA
a) Aspectos gerais com relação ao currículo	i) concepções a respeito do currículo; ii) elementos que compõem o currículo; iii) processos de construção do currículo; iv) documentos norteadores para a elaboração curricular; v) dificuldades encontradas na elaboração do currículo e o vi) trabalho coletivo como aspecto fundamental; vii) papel do professor na construção do currículo.
b) Especificidades da Educação Física na Educação Infantil e seu currículo: campo, <i>habitus</i> e capital.	i) objetivos da Educação Física na Educação Infantil; ii) conteúdos e conhecimentos específicos para a Educação Física na Educação Infantil; iii) o trabalho com as dimensões do conteúdo; iv) estruturação das aulas; v) professor especialista X pedagoga, vi) ideal de aluno e a contribuição curricular; vii) perspectivas da Educação Física na Educação Infantil.
c) A formação dos professores de Educação Física	i) currículo na formação inicial; ii) trabalho sobre a Educação Infantil na formação inicial; iii) a troca de experiências como fonte de conhecimento; iv) formação esportivista.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

6.2.3.3 Tratamento dos resultados

Os resultados foram organizados de acordo com as categorias de análise definidas no processo de agrupamento e classificação das informações trazidas pelos participantes, relativas as suas visões e práticas que envolvem a temática Educação Física, Currículo e Educação Infantil.

Na primeira categoria definida como “*Aspectos gerais com relação ao Currículo*”, são apresentadas e discutidas as falas dos participantes referentes às concepções a respeito do currículo, os elementos que eles acreditam que o compõem, como se deu o processo de construção curricular, os documentos que nortearam essa construção, as dificuldades encontras e o papel do professor na construção curricular.

Com relação a segunda categoria “*Especificidades da Educação Física na Educação Infantil e seu currículo: campo, *habitus* e capital*”, as falas remetem às visões dos participantes sobre os objetivos da Educação Física na Educação Infantil, os conteúdos e conhecimentos específicos da área para o nível de ensino, as questões que envolvem as dimensões do conteúdo, as estruturações das aulas, os ideias de aluno buscado e as perspectivas futuras para a Educação Física na



Educação Infantil, alinhados com os conhecimentos trazidos por Pierre Bourdieu com relação a definição do Campo da Educação Física na Educação Infantil, do *habitus* e consequentemente do capital cultural que os envolvem.

Por fim, na terceira categoria “*A formação dos professores de Educação Física*” são discutidas as falas referentes ao currículo e aos conhecimentos específicos da Educação Física na Educação Infantil na formação inicial, a questão do estágio, formação esportivista, e os conhecimentos construídos após a graduação.

a) Aspectos gerais com relação ao Currículo

Nessa categoria, buscou-se saber quais conhecimentos os participantes possuem sobre o Currículo em geral, nos mais diversos aspectos educacionais que o contempla e como esses conhecimentos estão atrelados às práticas e experiências no campo educacional.

i) Concepções a respeito do Currículo

Ao serem questionados sobre qual a concepção ou a definição do que seria propriamente o Currículo para eles, os Professores 1, 2, 5, 6 e 7 o descrevem de forma similar, referindo-se a ele como o agente norteador das ações no processo educativo:

[...] Ele representa os saberes e os conhecimentos mínimos que uma rede, um Estado, enfim, um mesmo grupo precisa acessar [...] (Professor 1).

[...] Então, no meu ver o currículo é um norteador, ele é uma base, para os professores prepararem suas aulas, prepararem seus conteúdos, em cima daquele norte que o currículo acaba se tornando, entendeu? [...] (Professor 2).

[...] Eu acho que o currículo é o que a gente vai se basear para dar aula. E aí é o nosso norte, eu acho, porque depende dele pra gente montar nossas aulas mas não fico muito presa, as vezes a gente sai um pouquinho, dependendo da realidade da aula, da criança e assim vai [...] (Professor 5).

[...] Então, para mim o currículo ele é o que norteia o que a gente vai fazer na escola [...] (Professor 6).

[...] Eu acredito que é um documento, que norteia a nossa prática né? [...] (Professor 7).

[...] Olha, o currículo para mim é o coração, é o que dá sentido à prática pedagógica, basicamente isso. Ele que dá sentido à prática pedagógica, que fundamenta [...] (Professor 8).

De acordo com os participantes, o Currículo pode ser compreendido de duas maneiras. A primeira engloba a seleção e organização de experiências de aprendizagem e desenvolvimento realizada pela instituição de ensino, se remetendo entre outras coisas à ideia de caminho a ser percorrido e organização sequencial e ordenada dos estudos, o que implica a estruturação de tempos, espaços, saberes, recursos, relacionamentos, modos de agrupar os alunos, formas de trabalho docente, objetivos, metodologias, formas de avaliação, enfim, aspectos relativos ao ensino e organização escolar, ideias que vão ao encontro do proposto por Vasconcellos (2013). Por outro lado, estão explícitos, principalmente na fala do Professor 1, os princípios da normalização e organização escolar condicionados socialmente, nos quais as instituições escolares, responsáveis pela organização e distribuição das experiências de aprendizagem, sofrem influência direta das estratégias de governabilidade que visam conduzir os indivíduos e as populações para as finalidades por eles almejadas, conforme assinala Carvalho (2014), baseado em estudos de Foucault voltados para a Educação. Esses condicionantes integram também o *habitus* profissional dos professores que os enxergam como algo natural e necessário ao processo de organização do ensino e das aprendizagens e desse modo, deixam de ser questionados quanto as suas reais finalidades e intenções.

A outra maneira de se entender o Currículo, segundo Vasconcellos (2013), seria como o percurso efetivamente feito pelo sujeito na escola (o vivido, em ação, realizado, atividade) que às vezes não está abarcado na proposta curricular.

As concepções sobre o Currículo, conforme apresentadas pelos docentes, apresentam visão de um currículo norteador da ação, porém, de forma generalizada, pois, parece referenciar a um documento limitado ao atendimento da prática do professor (ensino, e organização escolar), sem perceber a normalização de suas práticas perante os condicionantes sociais ligados a estratégias de *controle* incutidas nas propostas curriculares. Por outro lado, é necessário que se tenha uma visão global do Currículo, não só como conjunto de matérias, programas, listas de conteúdo, que fazem parte, mas que por si só não englobam absolutamente toda a concepção de currículo, que numa visão ampliada e integral, que o define como um projeto de formação.

Essa visão um pouco mais global é demonstrada pelo Professor 3, que ao se referir à concepção de currículo fundamentado na atividade humana como princípio norteador processo, considera a ação e as relações também como norteadores da



proposta curricular que envolve todas as práticas no espaço escolar e todos os sujeitos nela inseridos:

[...] o currículo é sempre dinâmico, ele é uma construção. E a gente pode considerar que ele é esse conjunto de práticas, envolve acho que todo o espaço, que envolve pessoas e que envolve relações. Então o currículo eu considero um conjunto de práticas e relações, interações entre pessoas, é isso [...] (Professor 3).

A esse respeito, Linuesa (2013) nos relembra que o modo de estruturar o Currículo, com objetivos estabelecidos para guiar o planejamento inicialmente, tinha como objetivo torná-lo mais eficiente, porém, outros modos de entendê-lo foram surgindo e passaram a enxergar também que as representações e ações de quem o concebe influenciam diretamente nesse processo de elaboração.

Outra questão levantada pelo Professor 3 refere-se a um dos focos que se deve destinar o Currículo, ou seja, a quem ele se dirige e considerar também seu papel no processo educacional:

[...] reconhecer que a criança é esse sujeito mesmo de direito. É um sujeito que tem o direito de estar ali, direito a educação, que ele é um protagonista, ele é o protagonista, ele é o centro do planejamento [...] (Professor 3).

Desse modo, percebe-se que a concepção curricular é centrada no aluno, na qual, de acordo com De Landsheere (1992 *apud* JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010), as necessidades, interesses e aptidões dos educandos passam a ser a prioridade na hora de fundamentar o Currículo.

Vasconcellos (2013) também assinala que a escola tende muitas vezes o professor, a sua ação, e nem sempre o mesmo destaque é dado ao aluno, ao seu processo de construção. Faz-se necessário também considerar o aluno na gestão de seus conhecimentos.

Além do olhar sobre o aluno, a questão que envolve o contexto no qual ele está inserido também foi levantada pelo Professor 6, como sendo um aspecto importante ligado à aprendizagem e conseqüentemente ao Currículo que orienta esse processo:

[...] é a gente olhar o aluno como um todo, não só como um serzinho de 4 ou 5 anos que tem que aprender aquilo e pronto, a gente olhar o contexto desse aluno, o contexto familiar, econômico, o da região, a comunidade em que vive, tudo isso [...] (Professor 6).



Desse modo, o Currículo, além de ser um documento constituído da seleção dos conhecimentos culturais historicamente acumulados e dispostos na forma de conteúdo a ser trabalhado, remete aos ideais de sociedade que se busca alcançar, além de, considerar quem serão os responsáveis para que essa sociedade se estabeleça, ou seja, conhecimento sobre o aluno especificamente.

O Currículo passa a ser percebido então não como algo rígido, mas passivo de ser moldado de acordo com a realidade e as necessidades vistas como mais urgentes, não só pelo professor, mas por toda equipe educacional, de maneira que o conhecimento ou capital cultural oferecido pela escola, possa ser significativo ao educando, assim tendo uma maior chance de ser incorporado no seu *habitus*, de forma que isso possa lhe trazer maiores possibilidades e perspectivas de ações junto a sociedade em que estão inserido:

A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação (NINA; CAETANO JÚNIOR; ASSUMPÇÃO, 2009, p. 5, grifo do autor).

Para Guimarães (2016, p. 44), “na organização curricular, as experiências e os saberes das crianças podem ser considerados objetos de aproximação do conhecimento produzido na vida cotidiana daquele sistematizado historicamente”, sendo assim, para além da lógica disciplinar de estruturação do conhecimento, a organização curricular precisa fortalecer a identidade e o compromisso pedagógico, político e social que a Educação infantil tem na sociedade.

Assim, para os professores que participaram da pesquisa, o Currículo é visto basicamente como a proposta curricular ofertada pela escola, voltada especificamente para experiências formativas que a escola deve oferecer de acordo com os objetivos e conteúdos pré-estipulados, não objetivando na sua amplitude, o papel que o currículo se traz em si a respeito do percurso que o sujeito deve realizar através de sua atividade, pautada no currículo, nas experiências, vivências, ou seja, um plano de ação da vida discente, não apenas da ação docente.



ii) Elementos que compõem o currículo

Com relação aos elementos que compõem o currículo, nota-se consenso na fala dos professores, ao se referirem aos objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados:

[...] Objetivos gerais e alguns objetos de estudo, eu acho. Sei lá [...] (Professor 1).

[...] Na minha concepção, são os conteúdos que devem ser trabalhados, bimestralmente, por série ou ano bem como os objetivos, competências e habilidades além dos métodos que serão utilizados [...] (Professor 2).

[...] É, eu acho que todo o nosso planejamento está no currículo, né. Tudo que a gente faz, tudo que a gente ensina, os conteúdos, os objetivos, as habilidades, as dimensões atitudinal, procedimental e conceitual, tudo está dentro do currículo [...] (Professor 4).

[...] Acho que principalmente os objetivos de ensino e os conteúdos que vão ser trabalhados [...] (Professor 5).

[...] As necessidades que a criança tem para a faixa etária dela, na minha cabeça é isso. Então ele vai me dizer ali o quê que eu preciso trabalhar no geral para que aquela criança evolua de acordo com a idade dela. Pra mim é isso [...] (Professor 6).

[...] Eu acredito que seja os objetivos relacionados com a faixa etária, qual a metodologia que usa, os conteúdos, eu acho que vários assim, elementos que norteiam a nossa prática, que a gente poderia tá recorrendo lá para poder ter uma prática melhor, eu acredito que é isso [...] (Professor 7).

Conforme nos lembra Vasconcellos (2013), esses são alguns dos elementos que constituem o Currículo, enquanto proposta curricular, porém em um âmbito geral ele abrange muitos outros elementos:

[...] o currículo abarca o conjunto de **formulações** (representações, saberes, programas, disciplinas, estruturas) e de **experiências** (atividades, práticas, vivências) propiciado pela instituição de ensino para a formação dos sujeitos (educandos, mas também educadores e comunidade), de acordo com as grandes finalidades que se propõe (PPP). Trata-se, portanto, da organização de saberes, pessoas e recursos no espaço e no tempo da escola, tendo em vista objetivos, e acompanhada por avaliação (VASCONCELLOS, 2013, p. 28, grifo do autor).

Percebe-se, ainda, na fala de alguns professores, a concepção de Currículo voltada aos modelos curriculares tradicionais com enfoque direcionado a aspectos técnicos de organização e elaboração, visto como documento responsável predominantemente por trazer os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados no



processo de ensino-aprendizagem, ou seja, orientador da prática docente. Em função da concepção de processo burocrático da organização dos conhecimentos que os entrevistados possuem sobre Currículo, outros fatores que também o constituem são negligenciados, descartados, ignorados, seja por desconhecimentos ou por não lhes serem atribuídos tanta importância. Essa visão sobre o Currículo pode refletir o modo como ele vem sendo trabalhado ao longo dos anos e que servem de base para que os professores construam seus próprios conhecimentos relativos ao tema, visto que as nossas experiências ao longo da vida também são as responsáveis por influenciar diversas práticas, sejam elas pessoais ou profissionais.

Desse modo, por conta das características apresentadas sobre os currículos que seguem sendo trabalhados, sem dar devida significação à pretensão social, sem deixar explícito o poder que o documento carrega ao definir, através de suas orientações, sua visão de mundo, de aluno e de sociedade, o que, caracterizam ideias trazidas pelas pedagogias progressistas, e que, apresentam avanços no sentido de superação dos limites do caráter mais técnico das pedagogias liberais.

Ainda que os objetivos e os conteúdos sejam elementos constituintes e até mesmo considerados fundamentais ao currículo, visto que, podem direcionar a aprendizagem para um caminho mais igualitário, quando estabelece entre outras coisas os conhecimentos necessários para a formação plena dos educandos, ficar preso somente nesses aspectos colabora para que o ensino ocorra de modo fragmentado, visto que o entendimento sobre a ação educativa em seus aspectos mais gerais vão além da transmissão dos conhecimentos, integrando reflexão e questionamento sobre os mesmos, sobre os aspectos educacionais e também sociais. Se essa magnitude do processo educativo não estiver presente na construção curricular e na compreensão docente, também não contribuirá de maneira efetiva para o despertar crítico dos alunos.

Logo, o Currículo tem a capacidade de guiar as ações e operacionalizações nos âmbitos gerais da educação, tanto no âmbito pedagógico como no administrativo, onde cada membro da comunidade escolar, a partir de suas atribuições colabora para que o objetivo geral educacional traçado pelo currículo seja o mais próximo do considerado ideal, ainda que as variáveis que interferem tanto na sua concepção como na sua concretização são oriundos dos diferentes setores que compõe a sociedade como um todo (políticos, sociais, demográficos, econômicos entre outros).

[...] Em 2006, houve uma grande mobilização aqui na cidade, no sentido mesmo de pensar a educação infantil, né, lembrando que a educação infantil tinha aquela perspectiva assistencialista e tal, então aí começou a ter um grande mobilização em 2006, com a participação de toda a sociedade, todos cidadãos, pais, representantes de ongs, e aí foi construído um documento, “Um outro olhar”, que é esse documento que rege a prática pedagógica, o currículo em Vitória. E aí o que acontece, toda essa construção gerou esse documento e passou-se a pensar políticas de atendimento mesmo. Em 2009 a gente tem as DCNEI’s, né, e o quê que acontece, as DCNEI’s são de 2009, então o nosso documento, se a gente for ver, estava um pouco atrasado, era de 2006. E aí nós estamos em 2019, em 2017 nós começamos com uma nova construção de um novo documento, pensando num novo currículo, num novo currículo assim, repensando algumas concepções que estivesse de acordo com as DCNEI’s de 2009 [...]. Então desde 2017 a gente vem participando de formações, construindo esse currículo coletivamente, todos os professores dinamizadores, porque aqui o professor de educação física é



um professor dinamizador [...]. E aí a gente construiu um documento mais recente que não está palpável ainda porque a gente está em construção, que são os temas infantis de Vitória, que trazem as concepções do que seja infância, do que seja criança, embasado nas DCNEI's, essa perspectiva também da inseparabilidade do cuidar e do educar, repensando também a rotina do CMEI, repensando os espaços do CMEI, os materiais [...] (Professor 3).

[...] Então a gente se reuniu nos HEC's (horário de estudo coletivo) e aí a gente se reuniu com ela, somos em 4 na verdade, eu, 4 ou 5, e aí a gente levou o plano de ensino do ano passado, eu levei, nós levamos o semanário, cada um levou, o que dava na aula, ela levou a BNCC aí tinha um modelo de como ela queria o plano de ensino e aí nós fomos vendo, ela foi lendo para a gente e gente foi vendo, tipo, o que encaixava na lateralidade, aí a gente ia lá no "campos de experiências" "o eu, o outro e o nós" aí colocava os conteúdos que encaixava nos campos de experiências. Eu acho que nós nos reunimos umas 3 vezes e já concluímos [...] (Professor 5).

[...] Então, foi a..., nós temos nossos coordenadores de área que são os coordenadores de Educação Física, aí cada coordenador, que eu não sei quantos são, eles enviaram para a escola, para cada professor um bloquinho de folhas que ali tinha dizendo toda a BNCC, tudo que tinha dentro da BNCC, e aí eles colocaram para a gente colocar o "xizinho" se a gente achava aquilo pertinente para a nossa realidade, aí a gente colocou o "xizinho" naquilo que a gente achou pertinente ou não, senão a justificativa, se não me engano acho que era isso, e no final eles me deixavam a opção de acrescentar [...] (Professor 6).

[...] Então, assim que a BNCC foi homologada já houve algumas reuniões de educação física, né, com todos os professores explicando como que era a BNCC e a partir daí foram feitas sugestões acerca da construção desse currículo em Praia Grande. Então esses coordenadores de Educação Física, a direção de Educação Física aqui de Praia Grande mandou para a gente uma versão de currículo de Educação Infantil para a Educação Física voltada para a Educação Infantil e a partir dele a gente foi fazendo sugestões e alterações durante o ano [...] (Professor 8).

Nota-se que as descrições dos professores sobre o processo de construção curricular dizem respeito apenas aos níveis de decisões relacionados apenas a alguns dos atores que deveriam estar envolvidos no processo de construção curricular mais abrangente: a gestão (coordenadores) e os professores (especialista ou pedagogos). Não há relatos sobre como se deu o processo em outros níveis de decisão, nem tampouco, como as discussões sobre conteúdos e estratégias de ensino dialogam com objetivos da escola, perfil de formação dos alunos, expectativas da comunidade local em relação ao ensino, ou seja, foram discutidas questões pedagógicas do Currículo, porém, as questões políticas que permeiam o currículo não foram relatadas pelos docentes. Destaca-se nas falas também que, em alguns momentos, os documentos oficiais são confundidos com o próprio Currículo, sendo que os professores apontavam nesses documentos o que seria ou não trabalhado por eles nas aulas.

Há que ter sempre em mente que o Currículo transcreve a materialização do ideal de sociedade e que para a definição desse ideal a ser almejado, todas as pessoas que compõe essa esfera social devem ser considerados, ou seja, a construção curricular deve ocorrer de maneira coletiva e democrática, considerando as particularidades trazidas por cada um dos envolvidos nesse processo, caso contrário, o mesmo pode ser concebido de maneira arbitrária de modo a privilegiar somente alguns grupos em detrimento de outros, com interesses que envolvem desde aspectos, políticos, econômicos quanto culturais.

Conforme referenciado anteriormente, as diferentes concepções de Currículo construíram-se a partir de influências políticas, sociais e econômicas (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010) de acordo com o momento histórico no qual era concebido (SACRISTÁN, 2000; SANTOS; OLIVEIRA, 1998), de modo a definir qual o seu papel na educação e na formação dos indivíduos que iriam compor a sociedade almejada. Nesse sentido, as formas tradicionais de pensar o Currículo mantêm seu foco na organização e elaboração dele, ou seja, nos aspectos técnicos e burocráticos que envolvem sua construção e concepção. Já as teorias de fundamento progressista valorizam aspectos de *poder* que o Currículo carrega, atrelado à economia e à política, voltado a aspectos ideológicos que visam a reconfiguração social e as relações sociais de produção oriundas do capitalismo e, conseqüentemente, a reprodução social e cultural por ele defendida enquanto as teorias pós-críticas passam estender essa visão de poder atreladas ao Currículo para outras esferas que envolvem a sociedade, para além daqueles aspectos que se direcionam as classes sociais, mas a outros que também devem ser considerados, ligados a questões de gênero, raça, etnia, sexualidade, etc.) (SILVA, 2013).

Do mesmo modo, acredita-se que se tenha uma concepção que orienta essa construção curricular assim como sua finalidade, porém, essa concepção não é declarada pelos professores, levando a crer que talvez não se dê tanta importância a esses fatores durante o processo de construção curricular, ou seja, novamente se retoma a ideia da visão de currículo atrelada aos seus aspectos técnicos e sem fundamentação filosófica que componha sua base e guia o processo de construção. Pode-se inferir, portanto, que os entrevistados não percebem ou não é a preocupação primeira deles, a influência de tais condicionantes atrelados a elaboração curricular, que não tenham participado de todas as etapas de sua criação, ou até mesmo, que muitos não tenham conhecimento sobre quais as etapas de construção curricular e os



níveis de decisões que afetam a constituição do mesmo. Ainda que não se possa assegurar com certeza, a falta de conhecimento a esse respeito pode ser justificada por meio da falta de orientação e participação nas etapas anteriores da construção curricular, geralmente realizada nos *níveis superiores*, onde se decidem as diferentes etapas da construção curricular e a função de cada membro no seu nível, numa esfera hierárquica, com o objetivo de considerar a participação de todos no processo de construção, porém, com decisões limitadas sobre o Currículo como um todo.

Segundo Linuesa (2013), ao se falar de Currículo é importante que se compreenda que o mesmo se faz em diferentes níveis (político-administrativo, centro educacional, aula), o que consequentemente exigirá elaborações e decisões específicas a cada um desses níveis.

Sobre a participação dos envolvidos no processo de elaboração curricular, os professores relatam sobre os diferentes atores que participaram junto a eles da construção:

[...] Todos os professores. Tanto os professores quanto as coordenações, as gestões [...] (Professor 1).

[...] Só os professores de Educação Física da rede Municipal, Infantil e Fundamental [...] (Professor 2).

[...] Todos os professores da educação infantil de Vitória. [...] E, fora a equipe técnica da secretaria de educação, né, que deram essas formações e no final, quando esse documento estiver concluído, a equipe técnica [...] (Professor 3).

[...] Isso, isso. Os professores de Educação Física do Infantil e a coordenadora [...] (Professor 5).

[...] O grupo de coordenadores e os professores, isso [...] (Professor 6).

[...] todos os professores de Educação Física. [...] E os coordenadores de Educação Física. Aqui em Praia Grande nós temos um departamento só de Educação Física [...] (Professor 8).

Sobre os agentes envolvidos no processo de construção curricular, grande parte dos professores indica aqueles que participaram com eles no mesmo nível de decisão sobre o currículo, ou seja, descreve a participação ativa dos coordenadores escolares.

Com exceção do professor 3, que relatou a participação de membros de várias esferas sociais, o restante se limitou a descrição do processo de construção curricular no qual estavam inseridos, ou seja, na esfera micro (professores e profissionais da educação) da ação educativa, não mencionando as esferas meso (administradores



da educação, funcionários, inspetores, associação de pais, etc.) e macro (políticos, cidadão, grupos de pressão), que delimitam tanto os envolvidos como os níveis de decisões de quem os compõem (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

Assim como relatado em outras subcategorias, os professores descrevem a construção curricular de forma fragmentada, abordando apenas o âmbito que os compete, o que, leva a crer que não participaram de todas as etapas da construção curricular, tornando-se, portanto, um processo fragmentado e dividido em etapas distintas por uma esfera superior, o que pode explicar também essa visão dividida na ideia geral sobre o currículo relacionada a objetivos e a conteúdos. Supõe-se, portanto, que essa fragmentação do processo pode representar a tentativa de agilizar as etapas de elaboração do mesmo, visto que os atores envolvidos são diversos e de vários níveis sociais (político, educacional econômico, cultural), o que de certo modo seria pode significar também uma tentativa de organizar melhor sua elaboração.

Porém, se percebe que não há explicação sobre quais as etapas e os atores envolvidos, assim como definição dos objetivos e ideais a serem alcançados, os atores envolvidos podem constituir uma visão reduzida deste e até mesmo uma visão reduzida de sua importância na materialização do Currículo.

Outro ponto a se questionar é que sendo o professor um dos agentes principais e responsável por transpor o Currículo do plano das ideias para o plano das ações, ele deveria ter sua participação garantida em todas as etapas do processo curricular, de modo que ele tenha o entendimento sobre o currículo em toda sua totalidade, de modo que, a visão simplista sobre os aspectos que o cercam seja desconstruída e que suas ações sejam estruturadas de modo a tentar atingir a plenitude que o Currículo se propõe alcançar.

Com relação a cursos e formações que orientam o processo de elaboração curricular, somente o Professor 3 citou que teve formações específicas para a construção do Currículo em sua rede de ensino, os Professores 5, 6 e 8 relataram não terem participado de curso ou formação específica sobre o assunto enquanto o Professor 1 descreve que teve apenas alguns profissionais convidados a virem falar sobre o assunto:

[...] Então, além dessas formações que aconteciam na secretaria de educação, nós tínhamos também as formações internas, dentro dos próprios CMEI's, e aí a gente teve formações com vários temas: como construir o projeto político pedagógico, concepção de currículo, como construir um currículo pensando nas especificidades das crianças da educação infantil.



Então assim, além dessa formação geral para todos, porque a gente pensa assim, porque o currículo é pensado em termos documentais no geral, mas cada escola, dentro do que a gente prevê, vai construir, vai colocando suas próprias especificidades, particularidades, por isso que a gente tinha essas formações. Sobre como construir um P.P.P., concepções de currículo, como construir um currículo, pensando nessas questões [...] (Professor 3).

[...] A gente teve três, acho que três pessoas convidadas que foram lá falar um pouco sobre o currículo. Na educação física especificamente foi o Marcos Neira um dia, fazer uma conversa com o grupo, mas foi muito pouco, não deu base nenhuma [...] (Professor 1).

Nessas falas dos Professores 1 e 3, pode-se perceber a aproximação de outros elementos importantes à construção do Currículo, tentando abordar os diversos aspectos que o envolvem de maneira mais aprofundados, incluindo ao processo a formação por meio de cursos, palestras e leituras e discussões coletivas sobre os temas que o compõem, conforme informou o Professor 3. Destaca-se que, o processo de formação parece ter proporcionado a ampliação da visão sobre o mesmo, com relação a importância e aspectos fundamentais que embasam o currículo na esfera educativa, os caminhos para construção justa do mesmo, os ideais que devem ser buscados, os agentes envolvidos, os indivíduos no qual ele impactará, enfim, ideias expressadas nos relatos de suas experiências e seu modo de enxergar o currículo.

Os Professores 4 e 7, embora atuem na Educação Infantil, ainda não possuem currículo base oferecido pela rede municipal que leciona, para orientarem suas práticas pedagógicas. Nesse sentido, ao serem questionados como que, diante dessa realidade, constroem seus currículos próprios, o Professor 4 disse ainda não ter elaborado nada, pois como está a pouco tempo na Educação Infantil (só havia dado duas aulas até a data da entrevista, embora já tivesse atuado no início da carreira) ainda precisaria se dispor de um tempo para pensar melhor sobre o assunto e elaborar algo para si. Porém sinalizou onde poderia construir uma base para formar os conhecimentos específicos da área para esse nível de atuação:

[...] Eu acho que agora eu vou precisar buscar muita literatura, porque em 2006 né, a 15 anos atrás era uma forma de dar aula, hoje já é outra. Eu vejo que para a educação infantil, um repertório maior de movimento, objetivos claros e assim, com menos complexidade, né, nada muito complexo para eles. Mas ainda não sei. Ainda preciso me debruçar mais aí nisso aí [...] (Professor 4).

Por outro lado, o Professor 7 acaba levantando potencialidade e fragilidades com relação ao fato de não possuir um currículo: se por um lado ocorre a incerteza

Interessante notar que a “autonomia” proporcionada aos professores que não possuem currículo pode também contribuir para que muitos professores optem pelo não planejamento de suas práticas, justificadas pela ausência de um documento que teoricamente exigiria efetivação concreta das práticas definidas por ele.



Nesse sentido, Vasconcellos (2013) expõe que as grandes dificuldades e até mesmo certa ineficácia na definição dos currículos de forma geral (nacionais, estaduais e municipais) vêm em função da falta de identificação dos educadores com a proposta ampla e a não especificação das realidades dos sujeitos.

Do mesmo modo, Guimarães (2016) atenta que a necessidade em sistematizar um Currículo próprio entre os professores, vem das práticas. Sendo assim, entende-se que os documentos prescritivos tanto nacionais como municipais deve ser considerado um referencial, que não engessem suas práticas cotidianas, documentos e práticas devem estar em constante diálogo, ao passo que o cotidiano escolar está sujeito a mudanças.

Assim, é notório que mesmo os professores que possuem currículo prescrito, sofrem com fatores e condicionantes internos e externos que o desconfigura na operacionalização do mesmo na escola, o que, pode ser chamado de currículo realizado, sua materialização concreta (SACRISTÁN, 2000). Percebe-se que o Currículo efetivamente se faz através da ação dos professores, por isso que os mesmos devem estar cientes do seu papel na formação dos alunos, assim como ter em mente a importância das suas ações para que esse desenvolvimento ocorra, independente do currículo implantado (JONNAERT; ETTAYEBI; DEFISE, 2010).

Ainda assim, as falas dos docentes, em especial do 1, 4 e 7, demonstram certo isolamento na construção do currículo, o que, pressupõe inferir que a construção coletiva do Currículo, não os documentos prescritivos nacionais ou municipais, é algo a se buscar em muitas realidades.

iv) Documentos norteadores para a elaboração do Currículo

Sobre o referencial teórico utilizado para embasar a construção curricular, os professores 1, 5, 6 e 8 relatam o uso da Base Nacional Comum Curricular, documento que regulamenta as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas:

[...] De concepção foram selecionados alguns textos pela comissão de estudos da prefeitura. Para a educação física especificamente a gente acabou usando só a Base, a gente teve muito pouco tempo [...] (Professor 1).

[...] E aí a gente construiu um documento mais recente que não está palpável ainda porque a gente está em construção, que são os temas infantis de Vitória, que trazem as concepções do que seja infância, do que seja criança, embasado nas DCNEI's, essa perspectiva também da inseparabilidade do



cuidar e do educar, repensando também a rotina do CMEI, repensando os espaços do CMEI, os materiais [...] (Professor 3).

[...] Foi só a BNCC [...] (Professor 5).

[...] Sim, sim. Tudo foi baseado na BNCC. Tudo baseado na BNCC. A gente só foi acrescentando, e aí foi como te falei, eles colocaram as opiniões do professor. [...] Agora eu não sei se algum professor colocou algum teórico, aí já não sei te dizer [...] (Professor 6).

[...] Na realidade, o que veio para apoiar as nossas decisões foi o fundamento científico, a literatura científica, Vitor da Fonseca, Piaget, Wallon a gente se apoiou na literatura científica [...] A própria Base, inclusive a parte da Base Nacional que fala de Educação Infantil, os direitos de aprendizagens, as habilidades, usamos sim [...] (Professor 8).

Homologada em dezembro de 2017, os municípios possuíam o prazo de 2 anos para adequar ou elaborar seus currículos tendo como referência a BNCC. De acordo com o relato dos docentes, os municípios já estão de acordo com as datas fixadas pelo Ministério da Educação.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) foi citada pelo professor 3 como sendo a base para a construção curricular de seu município de atuação. Tal fato pode ser explicado pelo fato da construção curricular nesse município, embora tenha sido iniciada no ano de 2017, ocorreu antes da homologação efetiva da Base Nacional Comum Curricular.

Nota-se pela fala do Professor 8, que além dos documentos oficiais, outros referencias de base teórica, como textos de autores consagrados na área da Educação, Psicologia e Educação Física que trazem contribuições a respeito da disciplina e das características das crianças nessa faixa etária também são utilizados, de modo a trazer um conhecimento científico e sistematizado na busca de tentar atender as necessidades de aprendizagens dos educandos.

Outros municípios ainda têm seus currículos baseados em referenciais mais antigos, como é o caso descrito pelos Professores 2 e 7, que fizeram uso dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento esse criado em 1998 também com o intuito de auxiliar o professor da Educação Infantil no trabalho diário com as crianças pequenas:

[...] Em leis não, mas nos Parâmetros, PCN's, na época não tinha a BNCC né? então mais assim nos PCN's pra poder elaborar, no RCNEI, nas diretrizes curriculares, nesses documentos [...] (Professor 7).



[...] Não teve. Não, era só que embasava, que dava as reuniões, ele que dava os comandos tendo como referência o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que norteou o processo [...] (Professor 2).

Sendo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o primeiro documento norteador das práticas educativas nessa etapa de escolarização, considerado como avanço para a educação no momento de sua apresentação, percebe-se que sua influência como documento orientador principal se manteve em alguns municípios, mesmo após a criação de outros documentos orientadores como, por exemplo, a DCNEI (2009) e a BNCC (2018). Um dos motivos para essa prática pode estar, relacionado ao fato daquele documento trazer orientações mais enraizadas nos conteúdos e objetivos de aprendizagem, o que, pode justificar a continuidade de sua utilização, uma vez que, a descrição dos docentes é de um Currículo considerado apenas como o documento que seleciona e organiza os conhecimentos a serem trabalhados. Destaca-se que, mesmo com a elaboração de documentos orientadores mais recentes, a utilização dos RCNEIs ainda se faz muito presente no relato dos professores, o que demonstra a grande importância e identificação dos professores com as orientações trazidas pelo documento na orientação de suas práticas educativas.

Assim como as concepções de Currículo sofreram mudanças ao longo de sua história, de acordo com a influência de determinantes históricos, políticos, econômicos, educacionais, entre outros, percebe-se também que os documentos oficiais que orientam as construções curriculares também passaram por esse processo de mudança, com objetivos, concepções de criança e de aprendizagem e modo de organização distintos de um documento para o outro, todos na tentativa de alcançar as necessidades educacionais que julgam pertinentes para o momento de sua elaboração.

v) Dificuldades encontradas na elaboração do Currículo

Todos os professores entrevistados relataram dificuldades durante o processo de construção curricular. O interessante é notar que não houve apontamentos iguais. As dificuldades apontadas foram diversificadas, com aspectos relacionados à realidade pessoal ou do grupo no qual o Currículo foi construído.

Para o Professor 1, a maior dificuldade girou em torno da falta de conhecimentos sobre o assunto a ser tratado, ou seja, o currículo de maneira global, por parte dos envolvidos no processo de construção curricular, o que pode ter gerado também, segundo o relato, uma apatia quanto a construção do mesmo:

[...] Assim, porque a gente enquanto grupo, a gente não fazia ideia de fato do que é o currículo, principalmente, né, a gente não tinha acesso, a gente não teve acesso a outros. A maioria não estava ali interessado para de fato estudar, debater aquilo, então ia tipo, sempre que alguém falava, ficava pensando “pode ser isso mesmo”. Então faltava conhecimento de fato do grupo para fazer algo tão importante, tão necessário, que a gente cobrava muito “ah não tem currículo, não tem currículo”, mas meio que caiu na nossa mão, mas a gente não tinha autonomia de fato para fazer isso [...] (Professor 1).

Nota-se que a autonomia referida pelo Professor 1, com relação à construção do Currículo não se remete ao fato de poder agir pelos próprios meios, vontade ou princípios, mas sim numa autonomia com o sentido de se sentir capaz de executar, visto que, a construção do currículo ficou também a cargo dos professores (“caiu na nossa mão”). A falta de apropriação do assunto, que embora reconhecido como importante, pode ter sido causadora da falta de interesse na participação mais efetiva dos envolvidos, que apenas concordaram com outros docentes que se posicionaram no momento das discussões sobre o currículo, sem levantar grandes debates e discussões.

Essa falta de interesse pode remeter também à “participação” objetivada, com a finalidade de cumprir apenas formalidades burocráticas, por exigência ou obrigatoriedade das redes de ensino, ainda que, sem contribuir com experiências que auxiliam na construção do currículo com características da sua própria demanda educacional. Desse modo, a falta de autonomia aliada a não efetiva participação demonstra que muitos desses participantes não se enxergam como sujeitos importantes na construção do currículo e conseqüentemente essenciais para que sua efetivação no plano educacional seja atingida.

A má distribuição das tarefas entre os envolvidos foi uma das questões abordadas pelo Professor 2, considerada como uma das dificuldades no processo de elaboração do currículo, trabalho que acaba por exigir mais de alguns professores que de outros. Nesse caso, também pode perceber a falta de interesse por parte desses professores que acabavam delegando suas funções no grupo a outros envolvidos:

O fortalecimento do conhecimento de base, não só sobre o tema específico do Currículo, mas também, sobre a quem ele se destina faz toda a diferença para que a



construção ocorra de maneira a contemplar todos os ideais almejados pelo currículo. Nesse caso, a formação continuada, ou até mesmo estudos mais específicos nos horários de trabalho pedagógicos dos docentes contribuem para que os conhecimentos sejam sempre proporcionados e tragam mais confiança aos professores na hora de planejar e direcionar suas ações.

Os problemas que envolvem a Educação Física num aspecto mais geral, que vão desde a não valorização da disciplina nesse nível de atuação e, conseqüentemente, a problemas de ordem estrutural para a realização das aulas, na opinião do Professor 4, são as maiores dificuldades encontradas:

[...] Então, na verdade eu já acho que o infantil já tem todos os problemas e todas as dificuldades por serem sempre assim marginalizados, negligenciados, em todo o espaço público, assim, na maioria das redes públicas. Então eu vejo que, se você vê a realidade da minha escola, você chora, das escolinhas de ensino infantil. Então vejo que aí a estrutura já é bem precária, já é um problema para você montar um currículo [...] (Professor 4).

Segundo Quaranta (2015), as questões relacionadas ao espaço físico são mais difíceis de serem solucionadas por depender das condições institucionais só modificáveis com a reestruturação do espaço escolar num todo, onde os legisladores, arquitetos e engenheiros pensem esses espaços com uma visão mais pedagógica, assim como pensam as questões de sala de aula.

Os professores que vivem essa situação acabam por se adaptar aos espaços disponíveis, mas percebem que sua prática é atrapalhada por não dispor de um espaço adequado. A questão não se restringe a ter uma quadra, local com o qual a disciplina é automaticamente relacionada, mas se refere a existir um espaço físico, onde os professores possam desenvolver seu trabalho sem ter que limitar o seu potencial por se encontrarem mal acomodados, em locais de passagem de pessoas ou próximos a outras salas de aula, provocando barulho ou sendo incomodados com o barulho da escola (QUARANTA, 2015, p. 178).

A falta de condições estruturais e materiais especificamente ligadas à Educação Física na Educação Infantil podem limitar a ação dos professores, visto que, as estruturas são determinantes, mas não são condição para a efetivação da aprendizagem. Ainda assim, considerando as especificidades do nível de ensino, o cuidado que se deve ter ao planejar e prever as situações de aula para minimizar os riscos de acidentes, entre outros, são condições a serem consideradas. Esses fatores interferem até mesmo na construção curricular, uma vez que, o currículo expressa a



organização sequencial e ordenada das aprendizagens, levando em conta, entre outras coisas, os espaços para que a aprendizagem ocorra.

O Professor 5 através de seu relato, alega ter tido dificuldade com questões relacionadas ao aspecto estrutural do currículo, alegando que o formato apresentado como modelo, padrão para todas as áreas do conhecimento, trazia para ela dúvidas no modo de como elaborá-lo:

[...] Porque na verdade esse modelo que ela passou para a gente, ela passou também para os professores da sala, né, então eu falava “Meu Deus, como que a gente vai colocar?”, na verdade ela queria que a gente colocasse a educação física aqui, então ficou meio difícil. Mas aí ela explicou bastante e tal, foi lendo, lendo e a gente conseguiu colocar nosso conteúdo dentro dos campos de experiências. Esses benditos campos de experiências [...] por isso que a gente teve dificuldade, porque é uma coisa muito ampla, então não tem o específico. Então a gente teve que ler, ver quais os conteúdos que encaixavam para a gente colocar [...] (Professor 5).

Nota-se que a construção curricular se remete à ideia de quadro estrutural de objetivos e conteúdos essenciais a aprendizagem. A forma como o *quadro* é elaborado, os conhecimentos que o quadro abarca e os processos que envolvem sua construção, pode contribuir para que a visão limitada de currículo seja mantida. Seguir *modelo padrão* pode fazer com que as especificidades de cada área e, aqui no caso da disciplina de Educação Física, sejam deixadas de lado, o que futuramente pode atrapalhar o desenvolvimento das ações e interferindo na transposição didática, ou seja, no plano operacional das ações.

Do mesmo modo, percebe-se a ideia de que a construção curricular resulta somente da transposição das orientações trazidas pelos documentos oficiais para um modelo curricular que guiará as ações, sem as reflexões necessárias que envolvem a elaboração do currículo, obedecendo também todas as etapas já mencionadas para que ele de fato, além de orientar as ações dos educadores, se materialize como o caminho a ser percorrido também pelo aluno (JONNAERTE; ETTAYEBI; DEFISE, 2010; LINUESA, 2013; SACRISTÁN, 2000).

Outro problema relatado pelo Professor 6 foi com relação às mudanças de níveis nas quais os professores estão sujeitos, no momento de escolha das suas aulas para o início de um novo ano letivo. Como o processo de construção curricular no caso aconteceu por nível separado, de modo que só participou da elaboração do Currículo para a Educação Infantil aqueles professores de Educação Física que atuavam na Educação Infantil quando se iniciou o processo, valendo o mesmo para o



Ensino Fundamental, quando houve a troca de ano e, no caso dela, a mudança de nível de ensino, não conseguiu se apropriar dos conhecimentos específicos trabalhados na construção curricular:

[...] O que aconteceu infelizmente comigo, no ano em que eles começaram a jogar a BNCC para a gente, eu estava no Fundamental e aí o ano passado foi construir o currículo e eu estava no Infantil. E como na outra rede eu trabalho também só com o Fundamental, há muitos anos eu trabalho só com o Fundamental, então eu estou bem mais apropriada do Fundamental, aí eu tive que me apropriar do Infantil, ainda estou me apropriando, mas acredito que eu já esteja trabalhando tudo dentro do necessário [...] (Professor 6).

Como o processo de construção curricular teoricamente se realiza por meio da participação coletiva de todos os envolvidos no processo educacional, é necessário que as etapas para essa construção sejam planejadas de modo que contemplem todos os envolvidos, uma vez que, de um ano para outro, pode haver mudança dos professores entre os diferentes níveis de atuação. Assim, as contribuições dos professores que não atuam em um nível específico, mas que são da área, podem trazer ao direcionar, apontar um novo olhar para aquelas práticas, e também, ao se apropriar dos fundamentos e conhecimentos estabelecidos como necessários a todos os níveis, se sentirão mais seguros caso tenha que migrar de um nível de ensino para outro.

Pelo fato de não possuir um Currículo na qual possa basear suas ações, a dificuldade apontada pelo Professor 7, se remete a insegurança sobre quais conhecimentos e conteúdos priorizar em sua prática:

[...] Até hoje, principalmente nessa questão “será que isso tá certo?”, “será que teriam outras coisas?”, “Será que eu estou priorizando uma área e deixando outra área de lado?” então eu tenho sempre essa preocupação [...] (Professor 7).

Já o Professor 8 discorre sobre a dificuldade em conseguir reunir todos os professores para as reuniões visto que com horários e rotinas diferentes, tanto profissional como pessoal, fica impossível chegar num consenso de forma que a definição dos horários e dias das reuniões para discussão sobre o Currículo englobasse a todos os envolvidos:

Então, a dificuldade, mesmo fazendo esse encontro presencial que eles trocaram com o HTPC, ainda assim nem todos puderam ir, porque como era contraturno, muita gente tem filho, uns fazem cursos ou outros afazeres,



ainda assim, nem todos puderam participar e eles disponibilizaram esse documento para chegar até as escolas, né, por escrito, mas ainda assim essa questão ainda foi um maior entrave. O maior entrave foi esse [...] (Professor 8).

Sendo assim, ainda que os professores tenham apontado especificidades encontradas em suas experiências, entende-se que suas dificuldades perpassam problemas estruturais (espaço físico e tempo coletivo para os docentes) e pedagógicos (especificidade da Educação Infantil, interesse, envolvimento). Chama atenção também a fala do Professor 1, quando se refere a falta de autonomia docente, referindo-se a própria falta de conhecimento a respeito da elaboração curricular, o que, pode ser gerador do desinteresse e da falta de envolvimento do docente com esse tipo de ação.

vi) Trabalho coletivo como aspecto fundamental

Um aspecto destacado pelos Professores 2, 3, 4 e 6 diz respeito ao trabalho em equipe realizado na construção do currículo de seus locais de atuação. Para esses professores, o fato da união dos profissionais em prol de um objetivo comum possibilita que haja uma visão global do que precisa ser priorizado, considerando as diversas realidades existentes na mesma sociedade, o que contribui para minimizar possíveis discrepâncias na definição do currículo num todo, ao mesmo tempo que depois cada um possa adequá-lo as suas necessidades:

[...] Eu acredito que o trabalho em equipe foi primordial porque a rede tá falando uma língua só atualmente e esse trabalho não foi imposto, ele foi produzido. A realidade de cada escola foi levada né, lá nas reuniões e à partir daí foram determinadas, foram colocadas, feitas as atividades, feito o currículo considerando a realidade de cada um, deixando aberto, deixando frisado que o professor podia tanto adaptar como complementar de acordo com a sua realidade. Eu achei que essa construção de forma coletiva foi fundamental [...] (Professor 2).

[...] Ah sim, para a construção de um currículo acho que é importante, eu falei das relações, eu acho que é essa noção democrática mesmo, coletiva. Eu não vou construir um currículo sozinho. Então acho importante para essa construção todas as partes participarem e aí a gente aqui tem a gestão democrática, aqui no município de Vitória, e todos os agentes do processo participam da gestão da escola, da instituição: família, crianças, representantes de magistério, funcionários, é isso [...] (Professor 3).

[...] E esse currículo deve ser pensado de uma maneira coletiva, só eu, eu sozinha não vou montar o meu currículo diante da rede, mas também acredito que o professor tenha sua liberdade para ter o seu currículo interno, que é



seu planejamento dentro da própria escola e da sua realidade, acho que é isso [...] (Professor 4).

[...] Então, na Praia Grande o que eu achei fundamental, primeiro foi a participação dos professores. É o principal, porque se a gente não dar a nossa opinião estando ali na realidade, não funciona [...] (Professor 6).

Nota-se pelas falas, que a elaboração curricular de modo coletiva, envolvendo de fato todos os agentes do processo educacional, com o Professor 3.

Em função disso, entende-se que a elaboração do Currículo é uma ação coletiva, permeada pela sensibilização, estruturada em função das relações que se estabelece com os pares e a comunidade escolar, em um contexto específico, respeitando suas fases, etapas, processo de elaboração e elementos que os constituem (ARROYO, 2007).

Muito embora os professores aleguem que o Currículo dos seus respectivos municípios foi originado a partir da construção coletiva, as falas descritas sugerem apenas a participação dos professores de Educação Física, e mesmo assim, não de maneira efetiva, em alguns dos casos. Assim, fica claro que a ideia de reunir todos os interessados, no caso, especificamente os professores de Educação Física, para a confecção do documento, remete a esses professores a ideia de coletividade e trabalho democrático, mesmo os níveis de envolvimento entre os participantes não sendo equivalentes. Porém, mesmo considerando novamente a construção apenas no seu nível de execução, reafirmam a importância da contribuição de cada professor ao trazer informações sobre contextos distintos de atuação, de modo a tentar construir um documento que engloba ao máximo todas essas realidades.

vii) Papel do professor na construção do Currículo

Com relação especificamente à importância do professor na construção curricular, os Professores 1, 3, 4 e 8 os remetem como o meio principal de efetivação do currículo através de suas práticas educativas:

[...] O professor é um dos principais membros da comunidade escolar que irá colocar o currículo em prática, sendo assim, sua participação na construção curricular é de extrema importância, pois apenas com a legitimação e apropriação do mesmo é que o currículo se efetivará [...] (Professor 1).

[...] O papel específico do professor na construção curricular é a concepção e a operacionalização do currículo, isto é, tomar as decisões e fazer escolhas adequando o currículo as reais condições da escola e dos alunos. Organizar,



materializar e desenvolver com autonomia e qualidade as concepções, perspectivas, referenciais teóricos e metodologias prescritas nessa construção. Isso exige que o professor faça sua própria interpretação e desenvolva pedagogicamente e com coerência as orientações, diretrizes e as dimensões conceituais, contextuais e legais nessa construção. No caso do professor de Educação Física, nos cabe um comprometimento político com uma perspectiva mais crítica da área organizando e desenvolvendo nas aulas, que é onde toda essa construção se materializa, os conteúdos, metodologias e avaliações condizentes com tais perspectivas [...] (Professor 3).

[...] O professor é essencial, ele, com ou sem experiência precisa testar o currículo, ele precisa estar a par das teorias, trazer a teoria e trazer a prática. Eu acho que o professor é o principal, o mais atuante dentro do processo pedagógico [...] (Professor 4).

[...] Olha, o professor ele é o protagonista, né neste processo. Na escola é o aluno, mas nessa construção do currículo, o professor, ele é o protagonista, é ele que vivencia, é ele que está ali no dia a dia, ele que está acompanhando, o professor é fundamental [...] (Professor 8).

Nesse sentido, Perini (2016) reforça que o professor pode ser considerado como o ator principal do processo de construção curricular, uma vez que, por via de uma rede de saberes, é capaz de transformá-lo em possibilidades de ensino. É pelo cruzamento dessas diferentes práticas geradas que se tem construído pedagogicamente pelos profissionais de Educação Física nas diferentes instituições escolares as ideias de currículos até então conhecidas.

Do mesmo modo, Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) assinalam que podendo ser interpretado de três formas diferentes (currículo oficial, currículo implantado e currículo assimilado), o grau de adesão do professor é crucial para que haja uma correspondência mais completa entre todos os modos que ele se apresenta para uma implementação mais eficaz do mesmo.

Um outro aspecto fundamental levantado pelos Professores 2, 5, 6 e 7 é o fato do professor, ao estar em contato direto com os alunos e a par de toda realidade na qual o processo educativo se desenvolve, é o profissional mais indicado a dizer o que deve ou não ser estabelecido dentro dos currículos para que de fato os conhecimentos e aprendizagens possam ser assimiladas pelos alunos levando em consideração também quais as aprendizagens se tornam necessárias para aquele público assim como as metodologias mais adequadas:

[...] Eu acho que foi o que eu falei, o professor ele leva a experiência dele do chão da sala de aula, né, então ele acaba se tornando importante porque ele vai levar a realidade do que ele trabalha. A realidade do que é primordial ou não. [...] Então a construção curricular com a participação do professor, pelo



menos vai ser montado, vai ser construído com a realidade que a gente acaba encontrando, com aquilo que a gente tem na sala de aula, com aquilo que a gente tem numa quadra, com aquilo que a gente tem disponível nas escolas, entendeu? [...] (Professor 2).

[...] Eu acho fundamental. Porque a gente sabe o que a gente vai trabalhar na aula, quais os materiais que você tem, os conteúdos a gente já sabia. Então acho que a gente se reunir, para montar foi fundamental, porque a gente sabe a realidade do nosso aluno, da nossa escola [...] (Professor 5).

[...] Nossa, primordial, porque senão se o professor que tá ali com o aluno, com aquela realidade não participar nesse processo, chegando na escola pronto, ele já começa um currículo falho, porque ele já vai estar fora com certeza da realidade daquela cidade. Porque o currículo é para aquela cidade, né, diferente de escola particular por exemplo, que a escola particular monta a dela, mas é uma escola só. Quando a gente fala de município, na Praia Grande acho que são 80 escolas [...] (Professor 6).

[...] É fundamental, né? Porque muitas vezes a gente vê até mesmo livros ou artigos de pessoas que muitas vezes nem ficaram, não teve essa experiência na prática. Então eu acho que a gente que tá na prática é que tem que estar ajudando a fazer, é que tem que fazer esse currículo, porque a gente que vê as dificuldades, as necessidades. Então, os documentos são importantes para nortear? São, mas é o professor que está lá no dia-a-dia, então é a gente que teria que tá realmente participando dessa construção [...] (Professor 7).

Quanto à colaboração do professor efetivamente no processo de construção, segundo os Professores 2, 6 e 7 estaria relacionada justamente em trazer como se configura sua realidade na sua prática educacional e na reflexão de como o Currículo dever ser pensado para agir de modo efetivo nessa realidade:

[...] Levando ideias, levando sugestões, levando a sua realidade. O professor ele tá ali, ele vive, ele convive com as crianças. Então não adianta, igual eu te falei, uma pessoa entendida do assunto. É a mesma coisa que os livros e as leis, eu acho lindo e maravilhoso no papel, mas a ora que você vai colocar na prática, a realidade é outra. Não adianta e cada escola tem a sua realidade. [...] Eu acho que com a participação do professor a gente consegue aproximar mais as realidades das escolas [...] (Professor 2).

[...] Então assim, imagina você construir um currículo numa cidade, para tudo isso e cada escola com uma realidade diferente. Então tem que ter a participação do professor, porque a minha realidade não é a realidade do outro. Mesmo sendo Educação Infantil, cada escola tem uma realidade e aí é importante a gente colocar [...] (Professor 6).

[...] Trazendo a experiência dele, a realidade dele, eu acredito que assim [...] (Professor 7).

Para que essa realidade seja atingida, faz-se necessário também que os professores estejam realmente dispostos a participar do processo de maneira atuante, trazendo contribuições, também pautados nas trocas entre os agentes, realizando estudos acerca do tema para que o currículo não seja concebido de maneira



superficial e atrelados aos que nos foi remetido anteriormente por Vasconcellos (2013), uma visão reduzida de toda sua totalidade e complexidade, conforme apontam os Professores 3, 4 e 8 em seus depoimentos:

[...] O professor colabora na construção do currículo sendo agente participativo do processo e atuando com autonomia, isso significa que o professor não deve ser um executor do que está prescrito. Deve se posicionar na discussão e reflexão das concepções. Ser reflexivo e dominar as competências e conhecimentos técnicos de sua área/componente curricular [...] (Professor 3).

[...] Eu acho que é muito importante a participação dos professores, uma participação coletiva, e perguntar, né, para os professores que têm mais tempo, o auxílio de pessoas mais experientes principalmente nessa área, discussões, é importante, busca teórica, uma participação efetiva dos professores, para que todos possam coletivamente ver a realidade de cada escola, a realidade da própria rede [...] (Professor 4).

[...] Mais uma vez, a partir de sua prática, da sua experiência, da sua vivência. Com se fala “não se faz omelete sem quebrar os ovos”, não se faz currículo sem vivenciar a prática [...] (Professor 8).

Para Vasconcellos (2003), o papel do professor vai além do ensino propriamente dito, a missão de passar conhecimentos, estando mais diretamente e fundamentalmente ligado à missão de formar o cidadão, num processo de desalienação dos sujeitos, apresentando ao educando as contradições existentes entre os que eles pensam, falam, sentem, vivem e fazem.

Outro fato trazido a discussão pelos Professores 3 e 8 está voltado para a importância da união entre os conhecimentos teóricos advindos dos referenciais de estudos sobre o currículo e da área de atuação, articulados com os conhecimentos práticos produzidos pelos professores por meio de suas ações pedagógicas.

[...] um terceiro que eu posso considerar do Currículo é essa relação teoria e prática, né, não dá para a gente pensar no currículo, numa ação pedagógica sem a gente recorrer mesmo ao que a teoria nos diz. É claro também entendendo que teoria e prática são duas coisas que não se separam. E com certeza deve ter outros elementos, deixa eu ver [...] (Professor 3).

[...] Olha assim, com a experiência, pelo que eu observei é justamente unir a prática com a teoria [...] (Professor 8).

Para Sousa (2012, p. 21), “a teoria e a prática se encontram articuladas, ambas caminham juntas. Pois, a teoria acaba por elucidar a prática e a prática, por sua vez, promove a ressignificações à teoria. A prática como fundamentação da teoria deve transformar a realidade social”. Sendo assim:

155

É interessante notar que, ao falar sobre as dificuldades encontradas no processo de construção relatada pelos participantes, foram diversas e distintas (caráter teórico, estrutural e material, organizacional, reconhecimento da área de atuação, interesse dos envolvidos, etc.) o que remete ao tamanho da complexidade



que envolve o processo de elaboração curricular. Os diferentes apontamentos mostram pontos que devem ser analisados com mais detalhes, para que a construção curricular ocorra de modo assertivo com o papel e função do Currículo na esfera global da educação.

Do mesmo modo, a ideia de ação coletiva trazida por eles, remete ao trabalho realizado somente pelos professores e não por todas as esferas sociais e políticas que envolvem a construção curricular.

Há a percepção também, por parte dos participantes, de que existe diferença entre o que é previsto pelo currículo e o que é realizado na prática pedagógica, justificada pela adequação do conhecimento de acordo com as necessidades percebidas e realidades encontradas, atribuindo ao currículo essa característica de flexibilidade na regulação das ações docente. Diante disso, pode-se inferir que o professor pode ser considerado como agente principal no processo de construção curricular, capaz de transpor tanto os conhecimentos da prática docente para o currículo, como os conhecimentos definidos pelo currículo para a prática educacional, ou seja, ele é o elo que une e transforma os conhecimentos delimitados no currículo em experiências de aprendizagens aos alunos.

b) Especificidades da Educação Física na Educação Infantil e seu currículo: campo, *habitus* e capital

Nessa categoria, buscou-se delimitar quais os conhecimentos e especificidades relacionados à Educação Física na Educação Infantil são elencados como aqueles que também acabam definindo, o que Pierre Bourdieu nos traz com relação à racionalidade prática, ao campo, ao *habitus* e ao capital cultural também relacionado à disciplina e ao nível de atuação desses docentes.

i) Objetivos da Educação Física na Educação Infantil

Em relação aos objetivos da Educação Física na Educação Infantil, os Professores 1, 3, 4 e 7 apontam como sendo aqueles relacionados à apresentação da Cultura Corporal ao educando e à variabilidade de situações do se-movimentar:

O conhecimento de que trata a Cultura Corporal de Movimento traduz-se em um conjunto de atividades que são denominadas atividades físicas e expressivas, conhecimentos sobre o corpo, esporte, ginástica, jogo e luta. Essas atividades foram-se acumulando e modificando pelas diferentes sociedades, chegando à escola algumas são selecionadas de acordo com a

época em que vivemos e a cultura à qual pertencemos (RANGEL *et al.*, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, entende-se que os objetivos da Educação Física para Educação Infantil, Ciclo I do Ensino Fundamental, alinhados ao projeto político pedagógico da escola devem priorizar: introduzir os alunos na Cultura Corporal de Movimento; compreender e vivenciar o significado da saúde integral; compreender o significado de lazer e suas possibilidades e por fim entender a linguagem corporal como forma de interação.

Para Moreira (2012), trabalhar na perspectiva da Cultura Corporal de movimento significa defender uma abordagem que destaca o papel da cultura e do contexto histórico na formação do aluno, onde além da formação do aluno como sujeito de direito, a Educação Física contribui para sua formação humana num todo.

Diante das compreensões apresentadas pelos docentes e pela literatura da área, percebe-se que esse micro campo da Educação física é delimitado pelo *habitus* que constitui o modo de ser e agir dos professores na Educação Infantil, pautado por um sistema simbólico, sendo que, os conhecimentos produzidos pela área são transpostos e adequados por meio dos objetivos e dos conteúdos que serão trabalhados com as crianças dessa faixa etária compondo, portanto, um tipo de capital cultural de quem é inserido nesse campo e, conseqüentemente, no *habitus* profissional. Portanto, habitam nesse campo, docentes que comungam de determinado capital cultural, que se apresentam na fala dos docentes.

Outro ponto observado na fala dos docentes se relaciona à formação integral do aluno, é a questão levantada pelos Professores 2 e 5, para além dos aspectos motores, especificidade da Educação Física, mas que não se restringe somente a ele e sem deixar de lado as especificidades da criança:

[...] É formar a criança de maneira integral, né, não somente ali na parte motora, não se preocupar somente com a parte motora mas com o integral, com a parte psicológica, parte motora, a parte cognitiva, a parte social, tudo está relacionado ali no seu trabalho e isso é o objetivo primordial da educação física, assim como é da educação física como de qualquer profissional da educação infantil, né? [...] (Professor 2).

[...] Eu acho que desenvolver a criança de uma maneira no total dela e principalmente eu acho que a gente tem o papel de brincar, porque acho que, não sei, as minhas crianças elas não brincam muito fora da escola. [...] Então assim, fazerem elas serem crianças mesmo, brincar, descobrir o que elas podem fazer com o corpo, dançar, pular, girar e se divertir, né, ser feliz aqui porque a realidade de alguns é muito triste [...] (Professor 5).



Observa-se nas falas que os professores são embasados por concepções que vão além daquelas que entendem a Educação Física como responsável pelo desenvolvimento físico e motor o que, de forma direta, acaba mostrando a visão que o currículo traz sobre o que seria a criança, a infância e a educação como um todo, de maneira a definir seus objetivos a partir dessas ideias e, conseqüentemente pautar e a planejar suas ações e práticas pedagógicas com a finalidade de atender as necessidades no aluno.

Por muito tempo, até pela sua história e trajetória, os objetivos relacionados à Educação Física foram diversos, pois condicionantes sociais, econômicos, históricos e políticos acabavam por interferir na determinação de sua finalidade. De acordo com Neira (2008), a noção de movimento relacionada à biomecânica e fisiologia imperaram por muito tempo, porém a partir do surgimento de outras concepções não só de Educação Física, mas de educação em geral, de infância, de criança e outros aspectos também passaram a ser considerados assim como o entendimento do aluno como um ser global.

Para Mattos e Neira (2007), a preocupação com a alfabetização, principalmente na Educação Infantil e séries iniciais deve estar atrelada à prática pelos quais o movimento traga novos significados, unindo assim o movimento com a escrita por exemplo, lembrando ao mesmo tempo que a especificidade da Educação Física não seja deixada de lado, ou que siga apenas de muleta para a aquisição de conhecimentos além dos seus domínios. Nesse sentido, o Professor 6 relata:

[...] Nossa, eu acho que o principal é o desenvolvimento da coordenação motora global e o domínio na coordenação motora fina, na minha opinião uma criança com uma formação estruturada da parte de coordenação motora ampla é muito mais fácil ela transformar isso aqui para pegar um lápis e conseguir se alfabetizar. Faz muito, muito a diferença. Até nas próprias atividades, que a gente monta que consegue levar de alfabetização, então assim, para mim a parte motora, afeta muito interfere muito no desenvolvimento na alfabetização [...] (Professor 6).

A Educação Física vista como disciplina, com objeto de estudo específico, define como objetivo o condizente a sua área, levando o educando a se desenvolver no campo das experiências do movimento nos diferentes níveis estabelecidos (cognitivo, motor, cultural, social, entre outros). Nada impede que realize trabalho integrado a outras disciplinas para alcançar objetivos comuns, visto que, um mesmo conhecimento geralmente é construído a partir de diversas fontes de experimentação



sensoriais e por estímulos diferenciados, porém, observa-se o cuidado de não deixar de lado os objetivos específicos da disciplina, para atender outros interesses e finalidades, de modo a ser enxergada apenas como suporte para o desenvolvimento de saberes relacionados diretamente a outras disciplinas, que muitas vezes, por seu caráter mais conceitual, passam a ser considerados mais importantes.

A fala do Professor 8 remete-nos à concepção de infância que considera a criança como um ser único, que traz uma bagagem de conhecimentos para serem compartilhados e, a partir desses, novos possam ser construídos, capaz de ser trabalhada também em seus aspectos críticos:

[...] Olha, desenvolver um aluno crítico, valorizar a infância porque a criança não é um projeto de adulto, né, a criança vive uma fase presente, atual que é muito intensa, então o papel da educação física nesse sentido é principalmente valorizar a cultura infantil. E a principal forma da criança se colocar no mundo é através do brincar, é pelo corpo [...] (Professor 8).

As concepções presentes nos currículos de modo geral sobre a criança, a infância, a educação e a Educação Física que alicerçarão os objetivos definidos também para a disciplina de modo que as aulas sejam planejadas e executadas com a finalidade de se aproximar ao máximo do alcance desses objetivos. Assim, reconhece-se que quanto mais enraizadas e claras essas ideias estão definidas na visão dos professores, mais coerente a esses objetivos as práticas educativas se tornam.

ii) Conteúdos e conhecimentos específicos para a Educação Física na Educação Infantil

Com relação aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças da Educação Infantil nas aulas de Educação Física, nota-se a presença de alguns considerados mais relevantes: movimentos diversificados, jogos e brincadeiras, conhecimento do corpo, identidade e autonomia, danças e expressão corporal, identificados pelos Professores 1, 2, 3, 4, 7 e 8 como primordiais:

[...] Jogos e brincadeiras, as danças, as atividades rítmicas e expressivas. Acho que fundamental são esses. [...] Porque são os mais próximos da cultura lúdica das crianças, do mundo que elas vivem. É uma forma mais prazerosa de apresentar a cultura corporal para eles e ir resgatando um pouco do histórico deles, é uma forma de apresentar isso, acho que é a



linguagem mais acessível para eles. O principal meio de comunicação deles é a expressão corporal, quando você pega principalmente os de 3 anos, os de 4, o movimento está presente o tempo inteiro. Então a educação física consegue acessar isso, dialogar com eles de uma maneira muito bacana e as vezes até melhor do que as outras áreas [...] (Professor 1).

A fala do Professor 1 revela que ele utiliza o movimento como principal meio de linguagem da criança. Nessa fase escolar, a utilização do movimento como forma de aprendizagem é fundamental à criança, pois, como descrito na fala “é a linguagem mais acessível para eles”. Essa afirmação demonstra apropriação de teorias da aprendizagem pelo docente, quando asseguram que no processo de desenvolvimento humano, as expressões corporais constituem-se como primeiro modo de expressão dos desejos, emoções, sentimentos da bebê, uma vez que a linguagem falada começa a se desenvolver posteriormente, ao longo de seu crescimento, desenvolvimento e interação com o meio (WALLON, 1979). Sendo assim, o movimento como objeto e conteúdo de estudo da Educação Física possui capacidade de contemplar essa característica latente nas crianças, de se expressarem corporalmente ainda nessa fase de desenvolvimento.

[...] O conhecimento do corpo né, eu acho assim, o principal de todos, a criança tem que ter uma identidade, uma autonomia, tem que conhecer o seu corpo, tem que ter, é, conhecer um pouco da higiene[...] Amarrar um tênis, isso também acho que é fundamental e papel da Educação Física na educação Infantil, então a parte do conhecimento do corpo mesmo, o cuidado com o corpo. E em segundo, eu super apoio né jogos e brincadeiras. Através dos jogos e brincadeiras eu acho que as crianças assim, aprendem muito além do motor ali, igual eu te falei, eu acho que é uma das atividades que mais trabalha o todo, entendeu, que mais trabalha assim conjuntamente, que trabalha o cognitivo, que trabalha o motor, que trabalha o social. Eu acho que jogos e brincadeiras ali depois do conhecimento do corpo, da identidade e autonomia é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças [...] (Professor 2).

Assim, ao estarem se descobrindo e também o mundo que os cerca, o Professor 2 nos lembra da importância de se desenvolver com as crianças nessa faixa etária, conteúdos relacionados à identidade do corpo e dos movimentos, possibilitando assim aos alunos uma autodescoberta de seu corpo, o cuidado com o mesmo e também o desenvolvimento de suas potencialidades, mas sempre respeitando sua fase de desenvolvimento, de modo a proporcionar experiências possíveis de serem realizadas pelos mesmos.



[...] eu não vou dizer essencial, pois eu acho que tudo tinha que ser oferecido, mas a gente não dá conta disso tudo, mas assim, a dança, a questão do ritmo, do movimento, das expressões é uma coisa que acho que é essencial até porque eu acho que já faz parte da criança essa relação com o ritmo e com o movimento. A ginástica também, as brincadeiras que já é um próprio eixo norteador e as lutas. Eu trabalho muito com a capoeira, mas esse ano eu terminei, semana passada o tema capoeira mas eu quero muito assim para o próximo ano pesquisar mais sobre outras possibilidades de lutas. Mas assim, do meu ponto de vista que eu não abro mão é a dança, a luta, a capoeira, a ginástica e os jogos e brincadeiras [...] (Professor 3).

O movimento, segundo o Professor 3, é entendido como uma forma de linguagem da criança, como algo inerente a ela e que deve estar atrelado às diferentes temáticas da Cultura Corporal de movimento.

Considerando que os conteúdos da Educação Física são os mesmos para todos os níveis de ensino, cabe ao professor a adequação deles ao nível de experiência/possibilidade corporal e a forma de estruturar esses conteúdos para que eles tenham evolução no conhecimento em relação às possibilidades de movimento a cada nova etapa de educação.

[...] propostas de movimento, saltar, correr, todo tipo de movimento é importante, brinquedos e brincadeiras cantadas, que eu percebo que chama muito a atenção e eles gostam, a dança em si, os jogos e brincadeiras simples, atividades livres, eles também, tudo que é dirigido às vezes também perde-se o foco muito rápido, então atividades livres também. E os brinquedos. Eu, ultimamente, estou fazendo os brinquedos um para cada um, porque eles têm ainda essa dificuldade de dividir, então eu acho que chama muita a atenção deles terem o material para manipular, seja uma bola para cada um ou alguma coisa assim. Acho que é isso [...] (Professor 4).

Como se encontram em fase de descoberta das possibilidades de movimento, nota-se preocupação com a oferta da diversidade e variabilidade de experiências de movimento, de modo a promover diferentes possibilidades de movimento por meio de atividades lúdicas que fazem parte do universo infantil, de forma que a criança se identifique com o que está executando e, a partir dos significados construídos por ela, possa se apropriar de forma mais efetiva desses conhecimentos.

[...] Sem dúvidas, são as brincadeiras, porque assim, o que eu vejo bastante são professores fazendo alongamento, fazendo exercício de força, mas sem nenhum contexto, então isso para a criança acaba sendo um nada, uma mera repetição. Então o principal, seriam as brincadeiras e por quê? Porque a criança ela gosta de brincar, a principal linguagem dela é a brincadeira e é onde eu assim também procuro estudar bastante. [...] Brincar para eles é essencial, então mesmo que você pegue um conteúdo de dança, ou de luta ou de ginástica, você tem que inserir eles como, através da brincadeira. Então não é que você só vai dar brincadeira, não, você vai utilizar da brincadeira para trabalhar os outros conteúdos. E como eu cheguei nessa conclusão, foi

através dos estudos e também da prática tanto em casa como na escola [...] (Professor 7).

Segundo Mattos e Neira (2007), para que um conhecimento possa ser absorvido efetivamente pelo educando, é necessário que haja conexão e identificação entre ele e o sujeito no qual ele se destina. Propor atividades, mesmo que tenha relação com os conteúdos estipulados, mas de forma distante da realidade e do nível de entendimento do aluno faz com que esse conhecimento não tenha sentido e promova significado para ele, o que reduz a possibilidade de ser interiorizado e desfrutado. Na Educação Infantil, o lúdico se faz muito presente, então, propor atividades utilizando como jogos e brincadeiras possibilita que as crianças tenham interesse, participação e conseqüentemente maior aprendizagem, por se identificarem com o que está sendo proposto.

Assim, cabe ao professor, tanto no processo de elaboração do Currículo ao definir os conteúdos, quanto no processo de planejamento de suas aulas, priorizar e tratar aqueles conhecimentos identificados como mais significativos e relevantes aos educandos que possam se identificar cultural e socialmente.

Isso não significa privá-los de conhecimentos considerados mais distantes de suas realidades, porém, o enfoque para aprendizagem mais efetiva deve estar relacionado aos que eles possuem maior afinidade, de modo a reforçar e potencializar suas experiências.

[...] Bom, primeiro, através da vivência prática, né, o quanto que eles gostam de brincar, o quanto eles expressam suas emoções através dos movimentos, e isso me chamou a atenção e virou uma indagação “se eles gostam tanto de brincar, porque não utilizar desse instrumento para chegar nas aprendizagens essenciais?”. Então o brincar é realmente a principal bagagem. E o que é importante, né, como eu te falei, eu utilizo de bastante fundamentos científicos nas minhas aulas, principalmente a partir de Vitor da Fonseca, os fatores motores, a aprendizagem, a cognição passa pelos fatores motores, principalmente coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio e lateralidade [...] (Professor 8).

O movimento aqui não é só visto em seu aspecto motor, mas como modo de linguagem e expressão. O movimento corporal, como nosso maior foco de atenção na Educação Física, possibilita o conhecimento do mundo e expressa o pensamento da criança, suas ações e relações com pessoas e objetos. A apropriação do conhecimento se dá a partir da interação entre pessoas e o meio, na Educação Infantil essa apropriação de conhecimentos se dá através das diferentes linguagens, a



interação e o brincar. É através do movimento que as crianças aprendem sobre si e sobre o meio, se relacionam com os outros, expressam seus pensamento e intenções e constroem significados.

Do mesmo modo, percebe-se por meio da fala dos professores o predomínio dos conteúdos relacionados aos jogos e brincadeiras, sendo que a brincadeira é apontada como melhor meio para desenvolvimento e expressão da criança, agregando a ela uma intencionalidade que a direcione também para os objetivos de ensino estipulados.

A aula de Educação Física na Educação Infantil não é apenas o brincar pelo brincar. Ela envolve intencionalidade pedagógica, pois, caso não houvesse essa intencionalidade, não haveria a necessidade de se ter o professor de Educação Física ministrando aula no segmento. Isso não significa disciplinar o movimento da criança e limitá-lo à visão do adulto, mas sim proporcionar à criança, dentro de seu universo, experiências motoras que possibilitem a ela descobrir novas formas de se movimentar, de brincar, de se relacionar com o outro e com os objetos à sua volta. O professor de Educação Física, por sua vez, torna-se o intermediário nessa situação de ensino-aprendizagem, utilizando-se de diferentes estratégias, técnicas e teorias, que podem variar de acordo com o conteúdo a ser explorado e com o contexto que cada criança, em cada comunidade, traz para a sua vivência (QUARANTA, 2015, p. 181-182).

Por outro lado, os conteúdos voltados à estruturação espacial, ou seja, lateralidade, coordenação, equilíbrio, agilidade, orientação espacial são citados pelos Professores 5 e 6 como sendo de suma importância, considerando:

[...] Olha, o que eu sinto mais dificuldade é a lateralidade e a coordenação. Porque tem criança que não tem noção, você fala “vai para a frente” ela vai para trás, fala “vai para trás” ela vai para a frente, então eu acho que o principal é a lateralidade e também a organização espacial, né, porque elas não têm muita essa noção de espaço. [...] Fora as brincadeiras, a dança. E quando coloco música, eles ficam assim oh (cara de expectativa), faz uma carinha e ficam esperando. Nossa, e eu me realizo porque eu vejo a carinha deles e eu acho que a dança, a música faz toda a diferença, eu gosto bastante [...] (Professor 5).

[...] Então, lateralização, a lateralização eu acho que é a principal, a coordenação motora, que é o que a gente estava falando, equilíbrio e agilidade. Para mim são os principais. [...] Porque crianças que eu peguei que nunca tiveram Educação Física, que nunca viram e você começa a trabalhar “um caminhar na linha”, seja de frente, de lado, num pé só, pula para um lado, pula para o outro, você está fazendo ali toda essa parte de coordenação, agilidade e lateralidade e você pegar uma criança que não teve isso no Infantil, quando elas chegarem lá no primeiro ano, a diferença é gritante. Então é importante [...] (Professor 6).

Para Rangel *et al.* (2010), nessa faixa etária específica, não só o trabalho das habilidades motoras se faz necessário (classificadas em movimentos básicos fundamentais: locomotores, não locomotores ou estabilizadores e manipulativos) mas também das capacidades perceptivas (consciência corporal, bilateralidade/lateralidade, dominância lateral, equilíbrio, imagem corporal, relação corpo/espço, discriminação visual, discriminação auditiva, capacidades físicas, destrezas motoras, comunicação não-verbal, movimentos expressivos e interpretativos), pois serão utilizadas pelo resto da vida com aprimoramento das mesmas no decorrer do tempo.

Porém, é necessário se atentar para a forma como esses conteúdos serão desenvolvidos de maneira que atenda às necessidades e especificidades dos alunos e, ao mesmo tempo, para que a aprendizagem ocorra de forma lúdica e significativa, não se baseando na mera repetição mecânica dos movimentos, mas com atividades, jogos e brincadeiras que os contemplem de maneira atrativa e trabalhado de forma mais natural.

Seguindo a linha de pensamento defendida por Bourdieu (2007), o estabelecimento dos objetos de estudo da Educação Física na Educação Infantil, definidas pelos conteúdos relacionados à Cultura Corporal, pode se caracterizar pelo que o sociólogo define ser o capital cultural necessário ao professor de Educação Física para sua ação no seu campo de atuação, ou seja, se refere ao conjunto de conhecimentos e saberes inerentes a disciplina, que inicialmente são transmitidos pela família como manifestação cultural, e posteriormente pela escola de maneira sistematizada.

Desse modo, na área da Educação Física como um todo, os conhecimentos estão dispostos de modo geral, cabendo aos professores, ou seja, os agentes que estão inseridos no campo da Educação Física na Educação Infantil, possuírem esse capital de maneira tal que caracterizam, entre outros fatores, seu *habitus* professoral e que também são transpostos como os objetivos de ensino específicos para a disciplina, o conhecimentos que devem ser transmitidos também para a formação do capital cultural do aluno. Nesse sentido, cabe aos professores definirem quais os métodos mais apropriados para que esse conhecimento seja trabalhado nesse nível de atuação, considerando também qual o melhor modo de tentar inserir esse capital cultural, de forma que efetivamente ele possa se tornar um capital incorporado, ou seja, que passe a fazer parte do ser, do aluno em questão.



Assim, conforme define Bourdieu, a Educação Física, se constitui como um campo relativamente autônomo ao ter seu campo de estudo e atuação especificados, dotado de suas próprias leis e certa autonomia pautadas na particularidade de seus conhecimentos, mas que sofre influência internas, relativas aos embates travados pelos próprios agentes que habitam o campo e ou externas, oriundas da sociedade e dos sistemas que a compõem, marcados por lutas entre os agentes que o compõem para conservar ou transformar esse campo. Do mesmo modo, o *habitus* do professor de Educação Física se configura como um conjunto de prática sociais que ocorrem dentro desse campo educacional, seja em um nível mais amplo (escola como um todo) ou num nível mais particular (âmbito disciplinar) e que sofre interferência dele, e que pautados no capital cultural específico da disciplina, relativos aos conhecimentos relacionados às manifestações corporais produzidas ao longo da história, constituem esse conjunto das formas de ser, saber e agir com a Educação Física na Educação Infantil e o *habitus* que integra o campo disciplinar da Educação Física.

Desse modo, percebe-se nas falas dos professores que a Educação Física na Educação Infantil se constitui como um subcampo/micro campo da Educação Física, ou seja, possui um rol de conhecimentos sistematizados, oriundos dos conhecimentos definidos para o campo geral da Educação Física mas que devido as suas especificidades com relação à clientela atendida, constitui um *habitus* diferenciado no que diz respeito ao trato dos conteúdos e o modo como ofertá-lo aos alunos. Nesse sentido, os agentes envolvidos nesse subcampo, no caso os professores de Educação Física, são detentores de determinado capital cultural que os possibilita agir no campo. Assim, tanto os conhecimentos pedagógicos pertencentes à disciplina, quanto àqueles diretamente relacionados às brincadeiras e jogos, que possibilitam o reconhecimento das possibilidades e percepções dele no espaço, assim como todos os outros advindos das manifestações da cultura corporal, devem ser priorizados e desenvolvidos com seus alunos, afim de alcançar os objetivos propostos para a disciplina também nesse nível de atuação, o de vivenciar, experimentar, explorar, reproduzir e produzir ao máximo dessas manifestações corporais.

Por outro lado, entende-se que para isso é preciso a constituição de um *habitus*, ou seja, perceber a necessidade de as práticas nesse nível de atuação adquirir características peculiares para que esses objetivos e conteúdos sejam alcançados efetivamente, ou seja, entender que para as crianças nessa idade o lúdico se faz muito presente, que o movimento não é só visto como um ato motor, mas também como um



meio de expressão de sentidos, sentimentos e dotado de muitos significados, meio pelo qual a criança se apropria e interage com o mundo ao seu redor. Fica demonstrado pelas falas que qualquer conhecimento trazido que não contemple essas estratégias não será significativo para o aluno e conseqüentemente, não mobilizará a construção de novos conhecimentos.

Esses conhecimentos integram mais especificamente o capital cultural do professor de Educação Física da Educação Infantil e é aqui então que se vê a necessidade da elaboração curricular contando com a participação de todos os professores de Educação Física de todos os níveis, de forma que sendo detentores de um capital cultural geral sobre a disciplina, possam, à partir dos seus relatos e troca de experiência, se apropriarem do capital cultural específico de cada nível.

Sendo assim, o modo de ser professor, o conteúdo específico e a maneira de como trabalhá-lo, definido por esse conjunto de estratégia, de costumes e pensamentos incorporados que guiam as ações sociais dos professores de Educação Física na Educação Infantil é definido como o *habitus*, do professor, que apesar das similaridades com relação à definição de seu capital cultural se difere do *habitus* de professores de Educação Física de outros níveis, visto que o campo da própria Educação Física, por toda sua amplitude no trato dos conhecimentos relativos a área, acaba se dividindo em vários sub campos.

Como campo e *habitus* se articulam de forma relacional, um acaba estruturando e reestruturando o outro. Martins (2018) define qual seria o lugar do campo da Educação Física e de seus agentes em relação às especificidades da área que integram a Educação Infantil:

Por essa ótica, o lugar da Educação Física na primeira etapa da Educação Básica é permeado por tensões (disciplinarização da Educação Infantil, fragmentação do conhecimento, exclusividade/especificidade do corpo/movimento) e posições (prescrições curriculares para a Educação Infantil, para os cursos de Educação Física e pela comunidade acadêmica na produção científica). Os sujeitos que integram esse campo – vamos aqui chamar de Educação Física infantil – convivem, agem e reagem em função das diversas contingências expressas nos documentos oficiais, na produção acadêmico-científica, nos currículos de formação e nos discursos docentes (MARTINS, 2018, p. 158).

Os sujeitos agem, convivem e reagem em função dos documentos oficiais, do conhecimento acadêmico, dos currículos, dos discursos entre outros fatores, de forma a trazer uma integração entre as estruturas, entre o campo, o *habitus* e capital cultural.



Esses fatores integram o campo e ao mesmo tempo influenciam o jeito de ser do professor. Nesse sentido, os docentes que integram esse campo e estão inseridos no *habitus* dessa profissão são detentores de certo capital cultural (conhecimentos relativos a documentos oficiais, conhecimento científico, currículo, discurso...) onde quanto mais demonstram domínio sobre esses conhecimentos, mais poder simbólico o agente tem sobre o grupo que está na mesma situação dele, mas não tem o seu domínio. Assim, ainda que no mesmo campo, o capital cultural faz com que os sujeitos que integram o campo convivam, ajam e reajam de forma diferente.

Especificamente o campo ou sub-campo da Educação Física na Educação Infantil constitui-se como um espaço que embora estabelecido em muitos municípios ainda busca, através do trabalho de seus agentes, e resistindo às interferências tanto internas (aquelas que existem na própria escola, seja por agentes como relacionadas a estrutura física e material, por exemplo) como externas (fatores sociais, econômicos, culturais, políticos), o reconhecimento de seu espaço e lugar dentro no campo geral da Educação Física e da Educação como um todo.

Para o Professor 3, embora o movimento seja responsabilidade de todos os envolvidos no processo educacional no qual tange principalmente a criança, alguns conhecimentos específicos sobre ele só cabem ao professor de Educação Física:

[...] Eu me lembro que no PROEF a gente respondeu uma questão: “de quem é a responsabilidade do corpo, do movimento?” Eu me lembro que respondi o seguinte, a responsabilidade do corpo e do movimento é de todas as pessoas porque o ser não existe uma separação. Mas quando a gente fala de conhecimentos, de algumas competências, eu acredito que quando a gente fala dessa linguagem movimento, nos cabe, cabe ao professor de educação física. Porque eu não tenho uma competência técnica para desenvolver um trabalho de música, né? Igual a colega, professora de música costuma dizer o seguinte, muitos colegas acham que trabalham musicalização, não eles não trabalham musicalização, eles trabalham a rodinha com a música, mas ensinar música é diferente do que fazer uma rodinha de música [...] (Professora 3).

Do mesmo modo, os conhecimentos específicos sobre a criança, a qual estamos tratando nos mais diversos aspectos (motor, cognitivo, psicológico, social, afetivo entre outros), também é uma atribuição dada ao professor de Educação Física de modo que tenha um rol de conhecimentos que possibilite o planejamento de suas atividades tendo em vista atender as demandas gerais do seu público específico:

[...] Esse conhecimento, né, do cuidar e do educar, que não existe divisão entre esses, alguns saberes necessários, no nosso caso da Educação Física,



eu penso que para o currículo é importante também a gente ter alguns conhecimentos mesmo em relação a criança. Eu, ao trabalhar com a criança tenho que conhecer “quem é essa criança?”, “de onde ela vem?”, partindo de uma perspectiva de desenvolvimento “como que uma criança de 2 anos, o que a literatura diz de uma criança de 2 anos?”. É claro que essas divisões, essas etapas que eles fazem não cabem a todas as crianças, porque cada uma é individual, mas são saberes que nos trazem subsídios para a gente desenvolver, construir um currículo. Então seria esse conhecimento mesmo de quem são essas crianças, suas características, do seu desenvolvimento [...] (Professor 3).

Segundo Garanhani (2008), para elaboração das atividades voltadas ao movimento na Educação Infantil, deve-se sempre considerar as características de cada idade além das necessidades voltadas ao cuidar e educar presentes no nível de escolarização trabalhado.

Diante disso, ao considerar os conteúdos da Educação Física num contexto global, deve-se ter o cuidado de abordá-los considerando as especificidades dos alunos, suas reais condições e capacidades para receber aquele conhecimento, como deixa claro o Professor 6 em sua fala:

[...] Então, eu trabalho tudo muito voltado para o Infantil. Eu adapto muita coisa então, por exemplo, quando eu vou fazer com eles um “toca o chão, toca o teto” eu não falo para eles tocam o chão e tocam o teto, eu falo para eles que a gente é o milho da pipoca, que vamos fazer uma pipoca, aí quando eu falo pipoca eles pulam e falam “ploc”, então é muito lúdico. Trabalho muita música infantil com eles, né, tudo eu adapto. Faço muito “Segue o mestre” com movimentos da ginástica, então eu adapto muito para o lúdico [...] (Professor 6).

Essa fala do Professor 6 demonstra diretamente a ideia de *habitus* definida por Bourdieu. Ao considerar as especificidades dos alunos em relação à adequação do capital cultural a ser oferecido assim como no modo de direcionar suas ações, o professor acaba demonstrando o que seria um *habitus* do professor de Educação Física na Educação Infantil, tornando-se um princípio gerador e estruturador das ações, o que confere aí também a importância da ação dos sujeitos envolvidos no campo:

Nessa concepção, o conceito de *habitus* pretende romper com as interpretações deterministas e unidimensionais das práticas, tentando recuperar a noção de sujeitos ativos como produtos de sua história em determinado campo social e de suas experiências acumuladas durante a trajetória individual. Assim, os *habitus* individuais são produtos da socialização por diferentes sistemas e em espaços distintos como a família, a escola, o trabalho, os grupos de amigos e/ ou a cultura de massa (BALDINO; DONENCIO, 2014, p. 267).



O professor 3 lembrando também sobre um conteúdo de muita tradição na Educação Física escolar de um modo geral, mas que Educação Infantil ainda nos remete dúvidas de como ser abordado:

[...] Então, foi até uma discussão que tivemos no PROEF, com os colegas aqui do polo, que existe o conteúdo esportes, aí eu falei assim, “gente eu não trabalho o conteúdo esportes”, porque eu não levo o esporte para a escola, mas as brincadeiras que eu trabalho com as crianças são brincadeiras que futuramente elas terão a condição de talvez relacionar com determinado esporte. Igual meu primeiro conteúdo esse ano foi jogos e brincadeiras com bola na mão. Em nenhum momento eu falo “esporte de handebol”. Aí a gente trabalha com todas as brincadeiras de bola na mão. Mas em nenhum momento eu falo esporte. Aí eu trabalhei assim com bola na mão, fiz várias estratégias, pendurei arco, então o objetivo era passar a bola para o coleguinha e acertar. O grupo 6 que era a turma maior do CMEI, que tem crianças de 5 a 6 anos, chegou um momento que elas relacionaram essa brincadeira ao handebol “Ah tia eu vi na televisão, um jogo chamado handebol”, eu falei “ah, bacana”, mas em nenhum momento eu legitimei que aquela brincadeira era o handebol. Aí eu trouxe também outras brincadeiras, da rede, da gente jogar a bola por cima da rede, aí eles foram trazendo essa relação “ah tia, esse esporte aí eu vi na televisão, de passar a bola por cima”, “ah, qual esporte?” Eu trago muito assim vídeo, porque eles são muito visuais. Aí quando eles traziam essas questões a gente ia para o laboratório de informática e aí mostrava e eles conseguiram fazer essa relação “ah tia, é isso que a gente fez naquela brincadeira?” “não é parecido, mas aquela brincadeira que a gente fazia era a nossa brincadeira” né, mas foi muito bacana. Então eu considero esses essenciais, então eu gosto de dizer que não trabalho o esporte, eu trabalho a brincadeira que pode ser que seja similar a algum esporte, mas eu não gosto de dizer, de usar esses termos “brincadeira pré-desportivas”, eu não gosto, são brincadeiras [...] (Professor 3).

Com relação ao esporte Rangel *et al.* (2010) sugerem que para os pequenos, não há a necessidade de se negar nem de se introduzir como um conteúdo do modelo padrão institucionalizado, pois, ainda falta muito em termos de desenvolvimento para que o assimilem. Mesmo nessa idade, é inegável que os alunos já trazem suas concepções do que acreditam ser o esporte, que não devem ser desconsideradas, apenas direcionadas para o foco em outros aspectos mais pertinentes para seu nível de entendimento. Pode se dizer que o mesmo vale para os outros elementos da cultura corporal mais específicos.

Portanto, ao analisar a concepção dos professores a respeito dos conhecimentos específicos da Educação Física na Educação Infantil, pode-se inferir que todas as manifestações oriundas das práticas corporais de movimentos são válidas para serem abordadas na aula, atenta-se para isso o fato da necessária adequação às características desse nível de atuação, para que esses conhecimentos sejam trabalhados de forma significativa aos alunos e, conseqüentemente, alcançar



de maneira mais efetiva os objetivos previamente estabelecidos e considerados essências para a formação global desses alunos.

iii) O trabalho com as dimensões do conteúdo

Ao analisar as práticas educativas da Educação Física na escola, percebe-se maior preocupação, por se tratar de uma disciplina em que o próprio movimento é objeto central de trabalho, com o saber fazer (procedimentos), em detrimento ao saber sobre (conceitos) e o saber ser (atitudes):

O trabalho da Educação Física nas escolas não deveria se restringir somente à dimensão procedimental, do saber fazer, como técnicas esportivas ou movimentos corporais sem objetivos maiores ou sem uma contextualização. Deve abranger também as dimensões: conceitual (do que se deve saber) e atitudinal (como se deve agir). Ao propor ações nas quais todos possam participar, de acordo com suas capacidades, valorizando ao máximo suas experiências e dando sentido às mesmas, o professor estimula a participação do aluno como agente transformador da sua realidade (ALBUQUERQUE, 2017, p. 11).

Segundo Rangel *et al.* (2010), essa proposta de divisão dos conteúdos em três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal) foi considerada novidade trazida nos PCNs, como forma de facilitar a didática do professor, muito embora seja de conhecimento de todos que as dimensões se fazem presentes em um mesmo conteúdo e, é possível, através do entendimento de cada uma delas, privilegiar uma ou outra em momentos específicos, alinhados também ao objetivo que se espera com aquela aula específica, por exemplo.

Ao questionar sobre o trato das dimensões do conteúdo em suas práticas na Educação Infantil, percebe-se que a grande maioria dos professores as têm como um princípio norteador do trabalho os conteúdos da Educação Física na Educação Infantil, adequando-os as demandas específicas da idade:

[...] O conceitual é sempre com uma roda de conversa, então quando vou iniciar uma temática eu falo sobre ela, eu resgato o que eles conhecem sobre. O procedimental eu vou explorar, no vivenciar, no fazer e o atitudinal é a postura deles com os colegas, com os materiais, com os professores, com o espaço escolar [...] (Professor 1).

[...] Os conteúdos conceituais a gente acaba trabalhando de uma forma mais dialogada, né, mais roda de conversa, antes das brincadeiras, explica algumas noções, explica alguns conceitos mais também num linguajar mais infantil, infantilizado, vamos dizer assim, como você está no infantil você sabe

que temos que usar um linguajar mais simples. Os procedimentais são através da prática propriamente dita e os atitudinais acho que é o que a gente mais trabalha, acho que até depois do procedimental. A gente tem que parar toda hora ali, as atividades tudo, para explicar sobre regras, convívio, respeito com os colegas, o porquê de não fazer aquilo, o porquê de fazer daquele outro jeito. Eu acho que atitudinal assim, a gente trabalha assim, constantemente a aula inteira, eu acho até que trabalha mais que o procedimental, não sei, na minha concepção [...] (Professor 2).

[...] Conceitual, procedimental e atitudinal, trabalho. [...] Ué, porque assim, a gente até estudou sobre isso que nem é separado né, é tudo junto, é tudo integrado. Porque eu penso assim, não é só o fazer pelo fazer, não é só o movimento, o fazer pelo fazer. Acho que a criança deve ter mesmo esse conhecimento histórico. [...] Algumas situações na própria aula, jogo, as vezes essa questão de um coleguinha não quer dar a mão para o outro, e a gente tem que ter essa percepção porque se deixar passa e aí pode se tornar uma pessoa, um adulto assim com várias questões de auto estima. E a gente traz essas questões, quando se observa uma coisa assim, tem que trabalhar nessa integração mesmo, não dá para ser fragmentado [...] (Professor 3).

[...] Eu tento, em algumas eu consigo e em outras não, o que eu estou percebendo é isso. Em algumas turmas, algumas coisas acontecem e em outras não e tudo envolve a nossa prática né, estou tentando. Eu trabalho de maneira atitudinal, analiso o comportamento deles, se eles sabem dividir, se eles juntos conseguem chegar a algum resultado durante a brincadeira, mas eu tenho muita dificuldade aí nessa análise atitudinal. Dentro do procedimental eu vejo também essa questão das habilidades de cada um, se eles conseguem atingir o objetivo da brincadeira em si. A gente trabalhou com o balangandã, alguns já não conseguia de cara rodar, outros não sabia segurar, mesmo você mostrando, então é avaliar cada um e ver como que eles chegam ao resultado. E no conceitual eu sempre prezei muito por esse lado conceitual, de repente uma historinha que possa estar mostrando o porquê do balangandã no carnaval, por exemplo, ou a gente trabalhou as formas, o círculo, o triângulo e “aí, como que a gente faz com o corpo? A gente consegue montar com o amiguinho?” Então eu trabalhei as formas, sempre tem um conceito por trás que eu acho importante. Alguns já sabiam sobre as formas, já trazem um conhecimento prévio [...] (Professor 4).

[...] Por exemplo, o espetáculo do circo, eu quero passar para eles que não existe só o nosso circo brasileiro, só o “Patati Patatá”, só o circo “Portugal”, por exemplo, que vem muito aqui para Santos. Então eu quero passar para eles que existe um circo e que é muito famoso que é o “Circo de Soleil” só que sem que eles percam a nossa essencial, que é o nosso circo. Então no primeiro momento o que é que eu faço, eu levo vídeo, que foi o que eu fiz, eu levo vídeo, coloco na lousa digital para eles do nosso circo, mas não o circo inteiro, o espetáculo inteiro, momentos do nosso circo, esse é o nosso circo. Agora eu pego espetáculos, diverso espetáculos do “Circo de Soleil”, mostro para eles, o tipo de música, a diferença de música, a diferença de espetáculo, como funciona, a produção artística, eu explico tudo. Primeiro é essa prática, o visual na lousa digital. Seria a parte conceitual. Aí depois eu vou para a aula com eles, como eu já trabalho com eles a parte dos exercícios, eu começo a introduzir o exercício no ritmo da música e aí eu pego música que tem a ver com aquilo que eu estou trabalhando. Então nós vamos fazer o espetáculo de circo, nós teremos 1 música do “Patati Patatá” e teremos 3 músicas do “Circo de Soleil”, cada uma de um espetáculo, e cada grupo de crianças fará uma música e eles estão sabendo o porquê daquilo. Esse é o procedimental né? O atitudinal eu tenho mais dificuldades porque eles são pequenos. Então para a gente ter um retorno, para eles darem uma ideia, trazerem problemáticas que o atitudinal pede, é mais difícil. O que eu tento avaliá-los nesse procedimento é por exemplo “Tia, isso eu tenho medo, eu não quero



fazer” “mas não quer por quê?” “Ah porque eu estou com medo” “Mas e se a gente fizer assim” então eu vou fazendo esse questionamento de acordo com o que eles apresentam de dificuldade. Mas assim, a conversa, para eles me trazerem a problemática fica um pouco mais difícil, por conta da idade [...] (Professor 6).

[...] Sim, porque é essencial, é o eu falei para você, você não pode só passar um alongamento ou só passar um exercício, por exemplo, um polichinelo, ou só dar uma atividade com bola sem você explicar para a criança o porquê que ela tá fazendo isso ou qual a parte do corpo que ela tá usando, como é o nome daquele movimento que ela tá fazendo, porque que é importante ela estar fazendo aquilo. Então eu sempre procuro estar explicando para as crianças, perguntando para eles também, né, e atitudinal na questão de respeito, de ética, isso assim é sempre. Eu paro a aula mesmo, falo “porque que empurrou o amiguinho?”, “o quê que aconteceu na fila?” e esse atitudinal para a gente é constante porque tá brincando, tá se expressando, então é onde acontece bastante coisa. [...] Então assim, acho que atitudinal toda aula tem e o conceitual sempre conversando com eles também e o procedimental que são as atividades em si [...] (Professor 7).

[...] Então, no conceitual a gente trabalha o que pode ser aprendido com aquela aula, né, com aquele conteúdo. Então ali, através das rodas de conversas, a gente observa, através do relato deles se realmente esses conceitos foram atingidos. Procedimental é o que a gente faz em si, é a aula em si e esse procedimental ele é preparado a partir das observações, a gente vai lecionando ali para eles, vai observando como é que desenrola e você vai trabalhando o procedimental. E as atitudes né, atitudinal, é uma devolutiva ali do dia a dia deles, onde no final a gente acaba fazendo um feedback do que ocorreu tudo isso registrado em quinzenário. É uma avaliação semanal [...] (Professor 8).

Analisando as falas de forma abrangente, há entendimento de que os conteúdos realmente devam ser trabalhados em sua totalidade abordando todas as suas dimensões. Porém, parece haver confusão entre o que vem a ser os procedimentos e as estratégias. A dimensão procedimental do conteúdo se refere ao “saber fazer” desenvolvida através de ações ordenadas com um propósito definido, para isso, são utilizadas estratégias para que esses saberes possam ser desenvolvidos, como a utilização de jogos e brincadeiras, por exemplo. Essas estratégias, embora tenham um caráter motor, não podem ser taxadas como o trabalho do conteúdo estritamente no campo procedimental, pois envolvem também uma ação de reflexão sobre sua realização.

Quanto aos conceitos, fica demonstrado pelas falas como uma ideia sobre o conhecimento inicial sobre o assunto a ser trabalhado, o que se deve saber sobre o assunto relativo a fatos, conceitos e princípios. Nota-se que a maioria dos professores os faz através de estratégias orais, ou seja, rodas de conversa, histórias, diálogo, explicações e discussões. Para Rangel *et al.* (2010) essa maneira seria uma das estratégias adequada a esse nível de atuação, pois vai ao encontro das necessidades



e interesses dos alunos dessa faixa etária, sempre analisando o melhor modo como esses conceitos devem ser explorados, tentando aproximar a linguagem do professor ao entendimento dos alunos, utilizando para isso novamente, de meios que sejam significativos para os mesmo. Os conceitos são passíveis de serem desenvolvidos, ainda que muitas vezes haja o entendimento de que nessa faixa etária eles são abstratos, mas o que precisa ser sempre pensado e é demonstrado pelos participantes, são as adequações na forma como fazê-lo.

Nota-se também que, para a maioria dos professores, existem momentos distintos nos quais as dimensões são trabalhadas, quando na realidade o trabalho ocorre de maneira integrada e inter-relacionada. Não é possível separá-las, mas é preciso entender que em determinados momentos da prática educativa a ênfase dada a uma determinada dimensão será maior que em outra. Nesse sentido, o Professor 3 aparenta ter essa visão mais esclarecida.

Desse modo, para que o trabalho com as atitudes seja realizado, respeitando normas e regras por exemplo, é necessário que os procedimentos sobre a atividade proposta sejam também dominados pelos alunos. É preciso haver essa integração entre os conhecimentos. Do mesmo modo, é preciso saber se apropriar das situações que forem surgindo nos diferentes contextos da aula, mesmo que de forma não planejadas para que se possa utilizá-las como *ganchos* para que essas dimensões possam ser desenvolvidas, assim, de maneira mais natural para compreensão dos alunos, visto que serão decorrentes das atividades concretas por eles vivenciadas.

De maneira geral, percebe-se que existe o cuidado para que os conteúdos sejam trabalhados nas suas dimensões, considerando para isso as especificidades dos alunos e da disciplina, de maneira a tentar ampliar os objetivos propostos para os alunos.

iv) Estruturação das Aulas

Com relação à estruturação e sequenciação das aulas, os professores se mostraram ecléticos (semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral ou semestral), de modo a tentarem cumprir tanto com as demandas exigidas pelas instituições de ensino nos aspectos burocráticos quanto as demandas próprias relativas a seu modo específico de trabalhar, deixando esse planejamento “aberto” novas a situações e



possibilidade de aprendizagem diversificadas que possam modificá-lo no decorrer das aulas:

[...] Na rede, as coordenadoras costumam pedir planejamentos mensais, mas eu prefiro fazer eles por blocos, por temáticas. Então eu estou trabalhando “atividade rítmicas e expressivas”, eu faço um número X de aulas seguindo uma sequência e aí muitas vezes eu extrapolo o planejamento, tenho que usar as vezes mais aulas do que eu previ e acabo mais ou menos o que eu achei que era importante para aquela temática, eu inicio outra. Não exatamente respeitando mês ou bimestre. Mas a avaliação acontece semestral para as crianças do infantil lá [...] (Professor 1).

[...] Então, como as nossas aulas já estão meio que preparadas, a gente segue sim uma sequência didática do tema, é feito várias aulas daquele tema, depois do outro tema. Acho que são dois ou três temas por bimestre, dois ou três conteúdos por bimestre, então tem uma sequência didática e a gente acaba trabalhando essa sequência didática semanalmente. Só que aí depois, se você juntar num todo ela acaba virando bimestralmente, porque os conteúdos e as aulas são chegados a nós bimestralmente, mas a gente acaba fazendo semanal, a gente separa e acaba trabalhando semanalmente [...] (Professor 2).

[...] Aqui nós temos dois semestres, certo? Então aqui a gente sempre vai ter dois momentos de avaliar o processo. Então o que que eu faço, no primeiro semestre, no início do ano eu faço, a gente tem toda aquela etapa diagnóstica, né, de conhecer os meninos, porque a ideia na Educação Infantil é que o currículo, o projeto, a gente trabalha com projeto, a ideia é que as crianças nos apontem o que elas querem aprender, “ah, mas como que a gente vai construir esse plano?” A gente trabalha nas rodas de conversa, as crianças trazem e gente vai ficando atenta quanto a isso e a partir daí eu fico de fevereiro a março mais ou menos nesse processo de diagnóstico, de conhecer, das crianças trazerem os apontamentos aí depois eu costumo dividir o semestre em unidades. Aí eu começo trabalhando com jogo e brincadeiras, depois eu venho com as lutas, que é no caso a capoeira, que terminou agora, antes do recesso, desculpa. Aí depois do recesso que é o segundo semestre, “ah, mas por que só dois conteúdos no primeiro semestre?” porque jogos e brincadeiras eu costumo englobar tudo, a questão igual eu falei de brincadeiras com bola, eu gosto sempre de trazer os quadros do Ivan Cruz, porque aí estampo várias possibilidades de brincadeiras então assim, leva um tempo maior. E aí depois do recesso no segundo semestre a gente já entra com a ginástica geral mesmo, trago elementos de arco, corda, bola, na ginástica, dança e atividades circenses. Tem sido essa organização para mim, entendeu? Por que que eu coloco mais os conteúdos de expressão, de ritmo no final? Porque é exatamente no segundo semestre que acontecem os eventos escolares, a mostra cultural, então assim “ah porque vai ser a mostra cultural a gente vai ter que pensar numa dança”, não, tudo que a gente apresenta é construído no decorrer do processo. A gente planeja pensando nisso também [...] (Professor 3).

[...] Eu acho que... bom, pelo Fundamental a gente já tem tudo que meio traçado e é bimestral. Eu acho que vou seguir essa mesma estrutura, fazer um plano bimestral para poder ir seguindo e se atingir a gente passa para o próximo bimestre, senão a gente volta um pouquinho e assim vai [...] (Professor 4).

[...] Na verdade, eu monto as minhas aulas semanalmente. Eu falo assim, por exemplo, essa semana eu vou trabalhar lateralidade ou orientação espacial, então como são duas aulas na semana, naquelas duas aulas eu dou mais ou



menos a mesma coisa, muda alguma coisa senão eles falam “de novo tia?” então é por semana, mas eu não sigo um cronograma assim não. Aí vão passando as semanas e eu vou vendo o que não dei ainda para tentar colocar. Às vezes repete, às vezes não repete e assim vai, por semana [...] (Professor 5).

[...] Então, lá na Praia Grande a gente tem um, eles chamam de quinzenário. Mas na verdade é um quinzenário, mas dentro desse quinzenário eu tenho que montar as atividades por semana. Então eu falo que é um quinzenário, mas não é um quinzenário, é um semanário. Aí lá naquela semana 1, semana 2, na semana 1 eu tenho que colocar aquilo que eu vou trabalhar, na semana 2 eu tenho que colocar o que vou trabalhar. O que eu não sigo, por exemplo uma regra assim de “ah não, durante um mês eu vou trabalhar só ginástica artística, durante um mês eu vou trabalhar...” não. O que eu tento seguir, é naqueles 15 dias daquele quinzenário eu tento trabalhar atividades parecidas, que trabalhem as mesmas habilidades, é isso que eu tento trabalhar, entendeu? É isso que eu tento trabalhar. Então, voltando a essa semana, essa semana foi vídeo e aula de estrelinha e o começo do ensaio. Semana que vem eles vão fazer rolamento, a ponte, a parada de mão e continuar o ensaio. Então eu sigo 15 dias, aí depois de 15 dias eu já troco, entendeu? [...] (Professor 6).

[...] Sim, aqui nosso planejamento, o nosso planejamento é trimestral. A gente planeja os objetivos gerais e temos também o conceitual, o procedimental e o atitudinal dentro desse planejamento, que seria um pouco mais macro, trimestral e nós temos os quinzenários, que é quinzenal para cumprir esse planejamento [...] (Professor 8).

Percebe-se nas falas que o ato de planejar, independentemente, se por exigência burocrática ou necessidade particular de cada docente, se mostra como importante estratégia de organização das ações pedagógicas frente aos objetivos previamente estipulados, de forma a auxiliar que essas ações sejam cumpridas no período estipulado para que essas aprendizagens possam ser alcançadas. Ao mesmo tempo, conforme relata o Professor 1, embora formalmente se tenha período estipulado para que os objetivos possam ser alcançados, existe a consciência de que esse não deve ser fixo, visto que a concretude das atividades para obtenção das aprendizagens depende também de vários fatores, internos ou externos (interesses dos alunos, mudança de aulas por conta de algum evento na escola por exemplo), muitas vezes impossíveis de serem previsto no planejamento.

Independentemente do modo de estruturar as aulas, particular de cada professor, Rangel *et al.* (2010) apontam que o planejamento deve ser entendido como suporte para o trabalho do professor e que nem sempre é possível segui-lo à risca, visto que o contexto das aulas pode modificá-lo durante o processo de ensino. Ela ressalta também que a cada aula pode-se avaliar o que deu certo ou não, o que trará mais confiança até para o planejamento das aulas posteriores, e até mesmo traz uma credibilidade ao professor de Educação Física que demonstra ali na sua prática que



sabe o que fazer, que suas aulas não envolvem só juntar uma série de atividade para aplicar.

O planejamento envolve conhecer o aluno, para quem planejamos, a turma como um todo, a escola, o local (ou locais) das aulas e os materiais disponíveis. Também devemos saber a duração de cada aula, quanto tempo os alunos levam para chegar ao local onde a mesma será realizada. Nem sempre é possível termos acesso a todas essas informações, mas quanto mais tivermos, mais condições de realizarmos um bom planejamento (RANGEL *et al.*, 2010, p. 77).

Nesse sentido, ao retomar os objetivos e as aprendizagens definidas pelo do Currículo, o planejamento é ação importante na maneira de pensar e organizar como esses conhecimentos podem ser trabalhados, quais as estratégias que devem ser utilizadas para que de fato o que foi proposto no currículo se materialize nas ações docentes e nas aprendizagens dos alunos. Dessa forma, ter o conhecimento não só específico da área a ser trabalhada, mas também, conhecer o contexto educacional e geral dos alunos, no qual, o trabalho será desenvolvido é de suma importância para que o planejamento não se atenha apenas ao plano das ideias.

Assim, a estruturação das aulas seguindo uma sequência didática para o conjunto de objetivos e conteúdos previamente propostos, por exemplo, pode trazer ao professor certa clareza sobre a evolução do conhecimento desenvolvido, de forma a estar sempre orientando ou reorientando o processo de ensino-aprendizagem.

O Professor 7 nos descreve sua maneira de estruturar as aulas, fugindo daquela apresentada pelos demais professores, baseada em projetos:

[...] Então, uma coisa que eu gosto muito de trabalhar é com projetos. Então o Jardim II eu faço um projeto de brincadeiras, que dura quase o ano todo. No Jardim I eu faço um projetinho de circo e no Maternal que são 3 aninhos, eu não tenho projeto, mas eu procuro sempre abordar diferentes conteúdos na aula e sempre de uma forma lúdica. Então na verdade eu procuro me organizar assim. [...] Com o Jardim II, eu faço o projeto de brincadeiras, que dura o ano inteiro, então eu faço por etapas, são 6 etapas. [...] Ao longo do ano, cada etapa dura em torno de..., não são 5 etapas, cada etapa dura em torno de um mês e pouquinho, mas isso depende de cada turma [...] E esse eu já faço assim, anual. Eu já tenho durante o ano, só que aí pode, eu posso estar fazendo alterações durante o ano, mas eu já tenho essa sequência didática através das etapas [...] (Professora 7).

De acordo com o Professor 7, a utilização do projeto como estratégia de planejamento e organização dos objetivos e conteúdos na Educação Física na Educação Infantil pode permitir ao professor um entendimento e visualização mais



concreta das etapas de ensino aprendizagem percorridas, atrelando assim maior significação às suas ações realizadas ao longo de determinado período. O Currículo, ao mesmo tempo que traz selecionado e organizado, entre outras coisas tanto os aspectos do ensino como a organização escolar, deve deixar aberto a maneira como ideais também definidos em si serão alcançados, de forma que o professor tenha autonomia para escolher o método que lhe traga maior segurança para guiar suas ações e que traga maior efetivação das aprendizagens dos alunos. As opções devem ser oferecidas para que cada professor opte por aquela mais pertinente a sua realidade e aos objetivos ali percorridos.

Para Rangel e Gonçalves (2011), o trabalho com projetos rompe com a ideia de ensino e aprendizagem vistas como tradicional ao mesmo tempo que se torna pertinente ao se definir como uma metodologia que busca a resolução de problemas reais, ou seja, define as preocupações e objetivos em termos educacionais dentro de questões ou problemas reais, onde a planificação do trabalho também exige uma constante reflexão para que todas as etapas atendam as demandas de todos envolvidos (alunos, professor, escola num todo) e resulte num produto final possível de ser socializado com os demais membros da comunidade escolar.

Em síntese, o ato de planejar se traduz em ação importante na prática docente, organizando as condutas e definindo orientações com intuito de proporcionar que as aprendizagens almejadas sejam de fato alcançadas, considerando as necessidades dos alunos ao qual esse conhecimento se destina, tentando prever possíveis percalços que possam surgir no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que confere ao professor autonomia na escolha do método mais pertinente para a obtenção dos resultados almejados.

v) Professor especialista X pedagoga

O trabalho diferenciado do professor de Educação Física em comparação ao trabalho do professor pedagogo ou polivalente também foi lembrado pelos Professores 1 e 2, no que diz respeito ao trabalho com o movimento e intencionalidade, remetidos também aos momentos de brincar:

[...] Vendo como é a rotina das crianças nas escolas que passei, acho que tá sendo uma vantagem, porque as pedagogas, elas ainda estão muito presas a uma pré-escolarização, querendo ou não elas ainda estão muito focadas



na alfabetização, que eu não vejo como sendo o momento. Mas para elas ainda é muito forte, é muito ainda a carteira, mesmo que seja a mesa de grupo, é quase o tempo inteiro na sala e o brincar é sempre um brincar livre, nunca com uma intencionalidade da professora quando é os momentos de brincar. Ou é o parque, então brinca no parque, ou é a brinquedoteca, então brinca na brinquedoteca e só, não tem intenção. E quando vem o professor de Educação Física, querendo ou não ele traz uma intencionalidade dentro desse brincar. Então Acho que isso foi super válido para as crianças por conta de como as pedagogas costumam atuar com eles [...] (Professor 1).

[...] Teria que ter lá na lei específica que a obrigatoriedade que seria, como tem no Fundamental II e Médio, Médio eu nem sei mais como que tá com essa mudança toda, eu nem me atentei ainda se tá obrigatório ou não. Mas a brecha dá que o polivalente pode aplicar, aí tem muitas cidades que acontece o que? O polivalente não dá, não dá nada, registra lá que deu e não dá [...] (Professor 2).

Tanto o professor polivalente quanto o professor especialista, no caso, o professor de Educação Física, possuem formação para desenvolver a mediação entre o conhecimento e a criança,

Embora as professoras pedagogas estejam habilitadas a desenvolver as aulas de Educação Física na Educação Infantil, pautadas pelo fato de terem tido uma formação sobre a temática na graduação, isso parece não as capacitar com todos os conhecimentos necessários que as levam a entender a disciplina em toda sua completude, o que, segundo Santos (2016), é resultado das limitações e dificuldades atreladas a formação inicial. Ao se trabalhar a brincadeira, por exemplo, o olhar que cada profissional terá sobre esse conteúdo ou estratégia de aprendizagem será diferente, de acordo com os objetivos traçados para serem alcançados. A professora polivalente, ao ministrar as aulas de Educação Física, pode acabar por utilizá-la como uma atividade livre, com objetivo de deixar os alunos se expressarem livremente, o que acaba por refletir uma visão errada do que seja a Educação Física, como sinônimo de atividades voltadas ao movimento, independentemente do modo como é realizado.

Já um profissional de Educação Física ao trabalhar a brincadeira em suas aulas, as proporá com uma intencionalidade educativa voltada para aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes relacionadas ao conhecimento corporal estabelecido como sendo essencial aquele grupo, e movimento enxergado como forma de expressão e modo de se relacionar com o mundo e as pessoas ao seu redor.

Para Quaranta (2015), a diferença entre as práticas do professor polivalente e do professor de Educação Física estão no conteúdo da disciplina, que no caso da Educação Física representa as manifestações da Cultura Corporal de Movimento, cabendo ao professor selecionar e tratar pedagogicamente algumas possibilidades



dessas manifestações, à partir de certas intencionalidades educacionais explícitas ou implícitas que mudam conforme os contextos históricos e na forma como esse conteúdo é tratado.

Por mais que o professor polivalente se esforce, não há como ele conseguir suprir os conhecimentos exigidos pela Educação Física para se ministrar aulas. A disciplina possui características e especificidades completamente diferentes das solicitadas em sala. Para a aula de Educação Física, é preciso, principalmente, conhecer o corpo, o movimento, as diferentes formas e possibilidades de se movimentar, as quais foram, cultural, social e historicamente construídas, além de demandar conhecimentos fisiológicos, neurológicos e outros, que ajudam a compor a compreensão do corpo, da criança e suas possibilidades. São conhecimentos que exigem tempo e estudo e que não podem ser transmitidos em toda sua complexidade em apenas uma ou duas disciplinas com seis meses ou um ano de duração (QUARANTA, 2015, p. 176).

Do mesmo modo, segundo a autora, a forma como os conteúdos são trabalhados por professor polivalente também se diferencia das práticas do professor de Educação Física. Se com o primeiro observa o aluno numa rotina de ensino/aprendizagem onde os alunos se encontram sentados e geralmente alinhados, individual ou em grupos, com o segundo as aulas são mais dinâmicas com a presença constante de movimentos, acompanhados de gritos, correrias, agitação, sem que isso signifique ao mesmo tempo desordem, bagunça ou falta de organização.

As aulas podem ocorrer em quadras, espaços abertos, adaptados ou na própria sala de aula. O tema a ser ensinado, ou “matéria”, é tratado de forma mais prática do que teórica, com grande utilização do lúdico como estratégia de ensino, principalmente na Educação Infantil (QUARANTA, 2015, p. 160).

Para Perini (2016, p. 54), tanto os espaços como os materiais quando pensados na perspectiva dos professores especialista e no trabalho pedagógico que realizam com as crianças “podem contribuir para a garantia de práticas de ensino muito mais condizentes com as necessidades do cotidiano infantil, pois impactam a amplitude de conhecimentos e saberes que os professores são capazes de mobilizar e produzir nesse espaço”.

Percebe-se aqui também, perante a fala dos professores, um consenso de que o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil possui um *habitus* estabelecido, ou seja, um modo que lhe é particular de trabalhar que envolve também o capital cultural específico dos profissionais formados na área, que não pode ser suprido pelas professoras pedagogas, estas por estarem em outro campo de atuação



no interior da educação, que do mesmo modo, estabelece um *habitus* e um capital cultural que lhes são característico e os diferenciam dos demais envolvidos no processo educativo.

Nota-se através dessas falas, a ideia também de que o campo da Educação Física na Educação Infantil é um campo que ainda busca, através do trabalho de seus agentes, ou seja, dos professores de educação Física que atuam nesse nível, sua afirmação por meio da conquista do espaço desses profissionais no campo educacional geral, de modo a ter seu trabalho valorizado e de fato instituído em todas as instituições de ensino destinadas a Educação Infantil.

vi) Ideal de aluno e a contribuição curricular

Sobre as finalidades propostas para as aulas de Educação Física, relacionando-as à vida dos alunos, o Professor 1 demonstra preocupação voltada, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da autonomia do aluno para que o mesmo possa acessar os conteúdos relativos à cultura corporal, que ao se ver, não são especificados no currículo que utiliza para planejar suas aulas. Do mesmo modo, o Professor 7 destaca o papel da autonomia como modo pelo qual a criança reconhece suas potencialidades e a importância dos conhecimentos adquiridos por meio da cultura corporal.

[...] Acho que o aluno que quero formar é uma criança autônoma, que consiga acessar a cultura corporal, interpretar, explorar, se apropriar dessa cultura e o currículo ainda acho que falta um pouco, pois como a gente usou muita coisa da Base, a especificidade da educação física e da cultura corporal ficou muito fraca ali. Então o currículo traz essa questão de autonomia, do brincar, do explorar, mas quando pensa especificamente da cultura corporal ele não ressaltava isso, tanto que muitos professores acham que é para trabalhar não necessariamente com a cultura corporal. Eles fazem tipo qualquer coisa “Ah, vou trabalhar ‘o eu, o outro e o nós’ dentro desse objetivo, ah, então o pega-pega vai servir para isso”, então acaba pensando em atividades e não em temáticas, que eu acredito que pensar em temáticas é o ideal [...] (Professor 1).

[...] Bom, o ideal seria assim, um aluno com autonomia, que entenda o que ele está fazendo lá na escola, qual o objetivo ali da Educação Física, que eu sempre falo para eles que não é um passatempo, que está contribuindo para o desenvolvimento dele e então o ideal seria isso, um aluno autônomo e que reconheça realmente a importância de brincar. [...] Então o ideal seria isso, esse aluno com autonomia pra tipo assim, ele sai do meu ensino infantil ele sabe reconhecer o próprio corpo, os limites e as dificuldades que ele tem, ele sai com uma bagagem grande dessa Cultura Corporal, do brincar, da família, do brincar dele, de brincar com objetos simples, de brincar na natureza. Então



esse é o ideal de aluno, autônomo e consciente desse brincar que é importante para o desenvolvimento dele [...] (Professor 7).

Segundo Rangel *et al.* (2010), oferecer ao aluno, desde pequeno, oportunidades que possam desenvolver sua autonomia, através de atitudes que estimulem tomada de consciência sobre o que se pode fazer, ao mesmo tempo que atentos aos cuidados para que acidentes sejam evitados, são fundamentais para que o aluno adquira confiança sobre si mesmo.

Preparar os alunos para a autonomia significa deixá-los tomar parte nas decisões desde pequenos. Dessa forma, pedir ajuda aos alunos para transportar os materiais, organizar a aula, criar regras de convivência, enfim, tomar decisões pertinentes à faixa etária auxilia na formação da autonomia. (RANGEL *et al.*, 2010, p. 21)

Do mesmo modo, o Professor 2 atenta para a necessidade de se implantar no aluno o conceito de respeito, indispensável à convivência harmônica na sociedade como um todo:

[...] Eu acho que isso é o objetivo primordial da formação de um aluno, o respeito, a identidade, a autonomia, que eles acabam ali vivendo numa sociedade, que cresçam ali numa sociedade de uma forma respeitosa. Eu acredito que as minhas aulas, o currículo, o nosso currículo né, ele contribui sim para essa formação [...] (Professor 2).

Já o Professor 3 afirma que, através do trabalho com os conteúdos específicos da Educação Física, os alunos se sintam inseridos na sociedade da qual vivem, de modo que se reconheçam como membros da mesma e que se conscientizem do seu papel no sentido de atuarem diretamente nela:

[...] Então assim, o meu ideal de criança é que elas saiam do CMEI com o máximo de repertório motor, porque o que a gente pode oferecer para essas crianças de cultura, sabe, de levar, na minha comunidade aqui tem criança que nunca saiu aqui do bairro, não sabe nem que existe um centro na própria cidade, não sabe nem que existe uma praia, então a gente, eu quero assim, que eles saiam repletos de movimento, de conhecimento, de cultura porque quando ele chegar lá na frente e tiver mais noção do que é estar nesse mundo acho ele vai conseguir ser protagonista da sua própria ação. Esse sujeito mesmo que reconheça seus direitos, que entenda como são essas relações sociais, a nossa sociedade capitalista e que ele tenha sucesso na vida [...] (Professor 3).

Para Rangel *et al.* (2010), um dos papéis do professor é entender o egocentrismo como uma fase tida como normal da nossa cultura, muito presente na



Educação Infantil e que longe de eliminá-lo, deve se ser compreendido e discutido com a criança. Para o Professor 4, esse também se faz um aspecto importante na sua visão, de um ideal a ser alcançado através de suas aulas:

[...] O que eu penso é que eu consiga formar um aluno que valorize o outro, que consiga chegar lá no primeiro ano não tão egocêntrico, uma criança assim, com mais liberdade e que consiga lidar com suas frustrações. Eu vejo que se eles forem menos egocêntricos no primeiro ano e saibam lidar mais com as frustrações e com os problemas na idade deles eu acho que eu já fico mais feliz, fico mais aliviada [...] (Professora 4).

O gosto pela aprendizagem, tanto no nível corporal quanto no intelectual, é um dos ideais almejados pelo Professor 5, assim como a contribuição por meio de suas aulas para que o aluno se estimule a prática do movimento para além da vida escolar, de forma que o conhecimento sobre a cultura corporal proporcionado possa servir de referência para a busca dessas manifestações do movimento fora da escola.

[...] Olha, eu gostaria muito que os meus alunos pegassem gosto tanto pelo movimento quanto pelo estudar, né, porque a gente tinha o prazer de ir à escola, na minha época, acredito que na sua também. Mas eu não sei, acredito que falta, falta coisa no nosso currículo, tanto da Educação Física quanto das outras disciplinas. Mas meu objetivo seria esse, fazer ele pegar gosto, olha então vou dançar, então eu vou procurar uma academia, ou eu vou correr, fazer futebol, vou ver com minha mãe se ela pode me pôr numa escolinha de futebol porque eu acho que a arte, o esporte, a dança contribuem muito para a vida, né, da criança, depois do adolescente porque eles vão crescer. Então eu queria que eles pegassem gosto pela educação, pela arte de alguma forma. Mas eu acredito que esse currículo poderia melhorar para eu conseguir esse objetivo [...] (Professor 5).

Deste modo, Moreira (2012) resume o que para ele seria tanto a contribuição da Educação Física na Educação Infantil e, o que vem ao encontro das falas dos professores, quanto aos ideais almejados pelos mesmo, considerando os conhecimentos buscados assim como os sujeitos nos quais ele se destina:

Considerando a importância da Educação Infantil na vida dos pequenos, a fim de contribuir para o seu desenvolvimento pleno, no que tange às suas possibilidades cognitivas, afetivas, sociais e motoras, entendemos que a Educação Física é necessária para o desenvolvimento e aprimoramento das capacidades motoras das crianças, uma vez que, orientadas pelo professor de Educação Física, elas têm contato com um amplo repertório de movimentos, contribuindo para a construção da sua identidade e autonomia de até cinco anos. Nesse raciocínio, compreendemos a prática de uma Educação Física que, também, trabalha com a Cultura Corporal de Movimento e que, no entanto, deve ser ministrada pelo professor de Educação Física. E, na perspectiva de considerar a criança como sujeito de



direitos, essa prática deve ser pensada não mais para a criança, e sim a começar da criança e com a criança (MOREIRA, 2012, p. 78-79).

Quando o Currículo é definido, ele traz em si as concepções sobre o ideal de aluno que se deseja formar de forma explícita e implícita, quando se analisa quais os conhecimentos considerados essenciais e os meios nos quais ele possa ser desenvolvido, por exemplo. Acontece que, independentemente do que o documento traz definido, o professor se torna o responsável por aquela intenção de sair do planejamento para de fato ter a intenção desenvolvida no plano das ações. Assim, é comum que os ideais almejados pelo professor acabem se sobressaindo aos ideais almejados pelo currículo se este não conseguir trazer essa clareza em seus direcionamentos. Por isso que no processo de construção curricular, o professor necessita do entendimento global sobre o que é o currículo, qual sua função, as etapas necessárias para sua construção, os diferentes agentes envolvidos no processo, as características aquém ele se destinará, de maneira que ele não venha servir para subsidiar interesses diferentes daqueles pautados para o desenvolvimento e formação dos alunos, aos aspectos educacionais e de forma que o professor, por ter participado efetivamente de sua elaboração se sinta apropriado do papel, das funções e ideais pro ele traçados e assim possa diminuir a distância entre as metas traçadas e as práticas efetivadas.

No caso das disciplinas específicas, como a Educação Física, os ideais relativos próprios dos professores no que tange os conhecimentos característicos da área estejam interligados com os ideais almejados com o currículo de maneira geral.

vii) Perspectivas da Educação Física na Educação Infantil

Com relação às expectativas dos professores com o que possa acontecer na Educação Física na Educação Infantil, o Professor 1 defende que a mesma não seja tratada de modo a causar fragmentação no ensino, perspectiva levantada por Martins (2018), quando da análise dos três referenciais curriculares para a Educação Infantil (RCNEI, DCNEI e BNCC) que justificaria a não presença do profissional especialista nesse nível de atuação:

[...] Acho que é pensar numa interdisciplinaridade, não sei nem se é esse exatamente o termo, mas essa questão de dividir por disciplinas acho que não favorece, que não cabe, que não é o ideal para essa faixa etária. Essa

[...] Então, porque assim, se eu for falar do município de Praia Grande, eu acho que assim, do jeito que está, só tende a melhorar, porque nós temos professores muito bons, muito comprometidos que eu acho assim, que não adianta a gente ter estrutura e não ter professor comprometido. [...] E a BNCC veio com uma forma inovadora que eu acredito que tudo junto está indo para o caminho certo, para Praia Grande. Agora outros municípios precisam se enquadrar e aí entra essa dificuldade [...] Então assim, o que precisaria é os governos, enquanto governo, parte pública, investissem na educação, comprometimento dos pais, eu acho que a participação dos pais também é muito importante, para a gente construir uma criança ideal, porque só a escola não constrói, só pai não constrói, nem só professor constrói. Então é uma parceria: professor, pai, escola e governo. Porque senão se alguma coisa faltar aí a gente consegue caminhar, mas tem uma defasagem muito grande [...] (Professor 6).

[...] Olha, eu sou suspeito de falar, mas pelo menos aqui no município de Praia Grande a gente tá no caminho certo. Para mim essa é a resposta certa, o melhor caminho é este modelo que te passei. Essa organização toda [...] (Professor 8).

Mesmo assim, o Professor 3 ainda nos atenta ao fato que se torna necessário mais estudos e produções teóricas que abordem a área nesse nível específico de ensino de forma que as experiências em sucedidas possam ser compartilhadas com outras realidades. Sobre isso, Gonzaga (2011) constata que a Educação Física no Brasil quando relacionada à Educação Infantil “somente nos últimos 20 anos é que se tem visto aumentar o número de pesquisas do campo da Educação Física tendo a Educação Infantil como objeto, em função da apropriação dos conhecimentos relativos às áreas das ciências sociais”. Essa fala nos remete ao pensamento que o aumento das produções, que vem ocorrendo de forma gradual ao longo dos anos, se deva à inserção desses profissionais nesse campo de atuação e sua consequente busca para solucionar os problemas que estão surgindo nessa nova realidade de ensino. De qualquer forma, mesmo com o aumento crescente com relação as produções teóricas, essas ainda não conseguiram acompanhar os índices de produção relacionadas aos outros níveis de ensino, possivelmente justificada pela inserção recente dos profissionais especialistas também nessa faixa etária.

Já o Professor 6 observa que muito do que ainda pode ser feito depende inicialmente das esferas governamentais no âmbito de investimento para a Educação, mas lembrando também que a relação escola-família-professor é fundamental para que os ideais de aluno almejados no currículo sejam de fato alcançados.

Neste sentido, vemos uma projeção sobre as mudanças almejadas nos diferentes agentes que compõe o campo educacional, onde na verdade somente com a união dos esforços de cada um, desempenhando os papéis designados que lhes cabem, é que a chance de atingir o ideal pretendido se torna maior. Assim, o Currículo construído de forma coletiva, democrática e conjunta, envolvendo membros ligados a todos os aspectos do qual ele possui uma relação (políticos, econômicos, educacional, social) desempenha um papel fundamental ao definir essas ideias e as estratégias necessárias para que eles possam ser alcançadas, de forma também que todos os agentes se apropriem de qual sua contribuição para o alcance desse objetivo e atuam na cobrança para que os outros agentes também cumpram com suas partes.



Para o Professor 4, no seu local de atuação, a Educação Infantil ainda precisa muito para evoluir, cabendo principalmente uma articulação dos professores para que o Currículo possa ser de fato pensado e instituído:

[...] Na minha realidade, está a esmo, o Currículo não existe então estamos caminhando em passos de tartaruga. Então precisa muito ter uma, uma, um posicionamento gestor mesmo, hierárquico, lá de cima para poder realmente a coisa andar, mas os professores também precisam se impor, se posicionarem, no caso principalmente quem é do infantil, de sentar juntos mesmo e montar esse currículo e começar a pensá-lo [...] (Professor 4).

Nota-se pela fala do Professor 4 que também foi remetido na fala do Professor 6 que se espera que as mudanças possam vir das esferas hierárquicas ligadas à política, entendendo que por possuírem maior poder quanto as decisões formais, teriam também a condição de iniciar as mudanças necessárias para implantação e valorização da disciplina nesse nível de educação. Ao mesmo tempo, reconhece que essa movimentação também deve partir dos professores que vivem essa realidade, em afirmar e cobrar dos seus direitos na luta de reconhecimento da importância de seu trabalho para o desenvolvimento dos alunos.

O Professor 5 alega que um coordenador de área específico para a Educação Física poderia trazer uma orientação maior e possivelmente uma maior segurança apoio para com os trabalhos dos professores que estão ali atuando:

[...] A nível de currículo, eu acho que precisa muitas sugestões de atividades, e eu gostaria muito que viesse alguém, como eu te falei, para dar um curso para a gente, uma pessoa específica de educação física infantil. No currículo eu acho que seria isso, dar mais atividades, mais sugestões de atividades. No geral, acho que falta um coordenador de Educação Física porque a gente fica meio que jogado. Então a gente fica meio que sem norte, então a gente vai pegando uma coisinha aqui, outra ali, né? Mas eu acho que para melhorar teria que ter um coordenador de Educação Física para ver o que acontece numa escola, o que acontece na outra escola, o que você está fazendo de bom, o que o outro está fazendo, vamos fazer juntos? Eu acho que seria isso [...] (Professor 5).

Outra questão observada pelo Professor 7 se refere à falta de especificidade dos documentos norteadores ao não tratarem a Educação Física em suas orientações, cabendo aí, segundo o professor, a elaboração de um documento específico para orientar a disciplina na Educação Infantil:

[...] Olha, eu acho que com a BNCC, a Educação Física não foi assim muito específica, mas assim, o brincar na Educação Infantil foi muito valorizado,

188

Acontece que, a Educação Física na Educação Infantil ainda está de fato caminhando para firmar seu espaço na Educação Física Escolar. Muito já foi alcançado, principalmente por meio dos documentos legais, que garantem sua presença nesse nível de atuação, porém muito ainda precisa ser buscado para que ela se estabeleça sua presença de fato. Para isso, torna-se importante que os professores, através de trabalhos de qualidade, pautados nos conhecimentos que lhes cabem e bem estruturados, desenvolvam suas aulas de maneira a demonstrar realmente a diferença e importância do seu trabalho na formação do aluno. Esse, de fato, seja o passo inicial.



c) A formação dos professores de Educação Física

Neste item, buscou-se identificar através da fala dos professores, como os aspectos do currículo e da Educação Infantil foram abordados na formação inicial em Educação Física num âmbito geral.

i) Currículo na Formação Inicial

Com relação primeiramente ao trabalho sobre o Currículo nos aspectos educacionais gerais, observou-se que para alguns, quando abordado (Professores 1, 2 e 3) foi de maneira superficial, de modo a não oferecer uma base sólida de conhecimentos que pudesse nortear suas ações no âmbito de suas práticas docentes, enquanto que para outros nem foi mencionado, fazendo-se lembrar apenas de outros aspectos que envolvem o ensino como por exemplo o planejamento e o plano de aula (Professores 4 e 5). No caso dos Professores 6 e 7, não há lembranças do trabalho sobre o mesmo:

[...] Acho que várias disciplinas comentavam sobre as concepções, sobre o currículo, mas a construção em si, pelo que me lembre não foi abordado especificamente a construção. Mas sim, a importância do currículo e quanto ele é um campo de disputa de vários grupos [...] (Professor 1).

[...] Olha, que eu lembre foi trabalhado assim bem sucintamente. Não, eu não tive uma matéria específica de currículo. Eu acho que foi trabalhado sucintamente, mas eu não vou lembrar a disciplina que é [...] (Professor 2).

[...] Olha pesquisadora, serei sincera, não me recordo especificamente se foi trabalhado o currículo, mas na disciplina de, acho que foi de acho que foi "Teoria da ..." ah, não me lembro da disciplina mais assim, foi falado mas não com esse processo todo assim né, de como se constrói. É claro que a gente teve como que faz um planejamento, mas essa questão do currículo estou aprendendo na prática mesmo [...] (Professor 3).

[...] Não, a gente teve Didática do Ensino e a única coisa que falaram assim, que a gente trabalhou era como o professor devia se portar, né, diante da turma e tal, mas currículo não [...] (Professor 4).

[...] Olha, de currículo eu não lembro de ter, faz um tempinho já. Mas eu lembro assim que, o que a gente tinha mesmo que montar as aulas era a parte principal, como é que é? Introdução, parte principal e o alongamento final que tinha outro nome, como que é? [...] Volta a calma, isso. Então na verdade, na minha época, o que eu lembro era isso, da introdução, parte principal e da volta a calma. Agora, do currículo em si eu acho que não [...] (Professor 5).

[...] Não. Que eu me lembre não [...] (Professora 6).



[...] É então, que eu me lembre não [...] (Professor 7).

Percebe-se pela fala da maioria dos professores que o trabalho com o tema específico sobre o Currículo remete-nos à defasagem dos cursos de formação de professores que não apresentam subsídios necessários para formação específica para os diferentes níveis de ensino da área. Sabe-se que a Educação Física se constitui como disciplina específica e, por isso, é dotada de conhecimentos próprios que a caracteriza, definida de modo geral com o trato do movimento, do corpo e das diversas manifestações que os envolvem. Porém, faz-se necessário que, além do domínio dos conhecimentos relativos à área de atuação específica, o professor esteja atualizado com relação aos conhecimentos que envolvem o campo educacional, visto que a definição dos seus objetivos educacionais ocorre de modo global, pensando na formação do aluno como um todo, explicitada através das orientações curriculares. Portanto, cada disciplina seguirá objetivos gerais, apenas voltando seu olhar em como desenvolvê-los em suas áreas específicas de conhecimento.

Não tendo essa noção dos conceitos que envolvem o processo educacional como um todo, o professor se atenta somente aos conhecimentos que lhe compete e de certa forma incapacitado de participar das decisões que definem os aspectos educacionais gerais e específicos da sua área, uma vez que não se sente capacitado para se posicionar perante a falta de conhecimento específico. Somente com a apropriação desses conhecimentos ele terá capacidade de se posicionar e lutar pelo espaço também tanto almejado pela disciplina no âmbito escolar.

ii) Trabalho sobre a Educação Infantil na Formação Inicial

Do mesmo modo, ao ser questionados sobre o trabalho sobre a Educação Infantil na Graduação, somente o Professor 1 disse ter tido uma disciplina específica voltada para o trabalho com a Educação Infantil especificamente. Já os Professores 3, 5 e 6 recordam apenas de disciplinas que tratavam a escola num aspecto mais geral:

[...] Tive dois semestres de Educação Física na Educação Infantil [...] (Professor 1).

[...] Então, na verdade a disciplina o nome não tinha, a Educação Física para Educação Infantil, nós tínhamos três tipos de disciplina: a Educação Física I,



a Educação Física II e a Educação Física III, certo, escolar, né no caso. A I geralmente era um professor que ia desenvolver essa questão do Ensino Fundamental, aí a II ia falar do Ensino Médio e a III da Educação Infantil [...] (Professor 3).

[...] Assim, falava de uma forma geral, mas ter uma disciplina da Educação Infantil, não. Infelizmente, não [...] (Professor 5).

[...] Olha, teve. Teve uma matéria no primeiro ano da faculdade sobre, aí meu Deus, ela falava sobre, era escola, escola de um modo geral. Aí teve um pouco assim, mas nada muito, que ajudasse muita coisa. Era Educação Física Escolar o tema assim, mas nada muito e ainda no primeiro ano, que eu acho assim, primeiro ano não vai [...] (Professor 6).

Para Ayoub (2001), a preocupação central ao se tratar de formação dos profissionais de Educação Física na Educação Infantil, na maioria das vezes, fica restrita ao aprendizado de um conjunto de atividades corporais (especialmente jogos e brincadeiras) para serem desenvolvidas com as crianças de acordo com as diferentes faixas etárias e as discussões de fato em torno da Educação Infantil como um todo, suas problemáticas específicas e suas relações mais amplas com o contexto educacional brasileiro, parecem não fazer parte da formação dos(as) licenciados(as) em Educação Física.

Já para os Professores 2 e 8, os conhecimentos adquiridos sobre os aspectos que envolvem a Educação Infantil vieram provenientes de suas experiências com a prática educacional:

[...] A Educação Infantil, o currículo, a avaliação, tudo que envolve a educação de maneira geral e específico a Educação Infantil eu aprendi na prática. [...] Não. Nós não tivemos especificamente. Foi trabalhado assim de maneira bem sucinta mesmo, alguns autores da educação em geral e as divisões do currículo. A minha formação nessa parte eu falo que foi bem deficitária, eu aprendi tudo o que eu sei quando eu comecei a dar aula [...] (Professor 2).

[...] Não, não vi nada. [...] Foi na prática e foi naquelas formações continuadas. E na prática [...] (Professor 8).

Nota-se na fala dos professores que as disciplinas de cunho educacional, ou seja, aquelas voltadas especificamente para o trabalho no ambiente escolar foram trabalhadas, mas não aprofundadas de maneira a constituir uma base sólida de conhecimentos necessários para o trabalho nesse campo. Especificamente sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil, percebe-se ainda uma exploração menor sobre o assunto. Isso demonstra fragilidade dos cursos de formação inicial dos profissionais que atuam nas escolas, que tendem ainda a priorizar

seu foco de estudo e discussão sobre os outros níveis de ensino da Educação Básica, que abrangem o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Martins (2018) ao analisar 30 ementas e as bibliografias das disciplinas relacionadas à Educação Infantil dos cursos de Formação Inicial de Educação Física, na busca de identificar os pontos de convergência e de divergência que elas estabelecem com o documentos norteadores dessa primeira etapa da Educação Básica, mostra que de fato há um distanciamento entre as produções acadêmico-científica e do conteúdo das ementas e das bibliografias das disciplinas analisadas em relação aos documentos oficiais que sinalizam o trabalho pedagógico na Educação Infantil distanciamento que, segundo o autor, pode acarretar na dificuldade de ampliação e permanência do professor de Educação Física nessa primeira etapa da Educação Básica.

Como também expõe o Professor 8, a formação continuada foi de grande valia para que fosse suprida essa falta de conhecimento de base a nível de Formação Inicial. Nesse sentido, Martins (2018, p. 106) sinaliza que a formação continuada “também pode contribuir para a qualificação da atuação docente, oportunizando aos docentes confrontarem, questionarem e revisarem suas concepções e práticas a fim de torná-las mais adequadas às reais demandas que emanam do cotidiano escolar”.

Do mesmo modo, percebemos pelo relato do Professor 5, que a busca pelo conhecimento também apoiado nos referenciais teóricos e também na troca de conhecimentos com profissionais de outras áreas dentro da Educação também se faz presente, mas valorizando ao mesmo tempo, a importância da prática também como instrumento capaz de reorientar e estabelecer o processo de ensino aprendizagem:

[...] Então, na verdade eu entrei com os maiores, depois quando eu passei no concurso eu já entrei direto com os pequenos. Eu fiquei perdida, eu não sabia o quê que eu fazia. “Eu vou dar alongamento? Será que eles vão fazer?”. Então eu procurei ajuda com as professoras da sala, ganhei isso aqui, que eu nem sabia o que era, que é o primeiro plano de ensino que eles deram, eu tinha uns livros, tenho até uns livros e fui adaptando, vendo o que dava certo. Mas ninguém se sentou e falou “olha, é assim”, ninguém me orientou, eu fui assim, aprendendo, errando, aprendendo, perguntando e aí eu fui construindo a minha aula [...] (Professora 5).

Para Perini (2016), o professor de Educação Física que atua na Educação Infantil, ao trabalhar com as crianças, utiliza-se de vários saberes que adquiriu no seu percurso de vida, na formação acadêmica, profissional e continuada, não se limitando



somente a conteúdos e construções teóricas, tampouco a experiências de forma isolada:

Eles abrangem uma amplitude de objetos, questões e problemas que são significadas no momento de operar com cada situação de trabalho. Agregam também a identidade docente e com ela o sentido que cada professor confere à sua atividade como docente, seus valores, seu modo de se situar no mundo e suas representações (PERINI, 2016, p. 142).

Porém, como nos alerta Costa Filho (2014), a Formação Inicial é de extrema importância para o exercício docente do professor, principalmente o iniciante, uma vez que, por meio das experiências vividas na universidade, os professores podem aprender pela observação e aplicação dos conhecimentos em situações práticas de ensino.

Percebe-se também, pelo relato do Professor 6, que durante a graduação, o estágio, como forma de adentrar no universo escolar e conhecer o campo educacional com maior propriedade, proporcionando oportunidades de percepção de que esse será distinto de acordo com a realidade no qual está inserido, nem sempre é valorizado ou exercido de maneira a trazer essa comparação, a união dos conhecimentos teóricos com aqueles relacionados à prática educacional que remeta ao futuro profissional uma consciência maior sobre a realidade que o aguarda, de modo que esse possa se preparar de maneira mais eficaz para as demandas que achar mais pertinentes para quando de sua atuação:

[...] É, como eu saí da faculdade sem estágio, porque na época que eu fiz a faculdade eu trabalhava de manhã, eu treinava alto nível a tarde e eu estudava a noite. Então eu não tinha tempo para fazer estágio. Então a realidade foi é que um amigo meu assinou o estágio para mim. Aí quando eu me formei eu caí na creche, fui lá passei no concurso e caí na creche. [...] Hoje, eu vejo que isso foi um erro. Eu deveria ter de algum jeito, nem que fosse um dia na semana me organizado para ir, para fazer esse estágio. E ali quando você cai, sem bagagem, sem experiência, sem saber lidar com cada minuto daquela atividade, eu levei, eu fiquei seis meses na creche, eu levei, mas assim, para mim, eu não me senti, não é essa palavra, mas foi como eu me senti na época, eu não me sentia competente para trabalhar com aquela faixa etária [...] (Professor 6).

Nesse sentido, Santos Filho (2010), defende que o estágio supervisionado na formação do discente de Educação Física torna-se um instrumento coerente com a prática pedagógica e com a formação das futuras gerações de profissionais, ao ser



considerado como o primeiro contato com os desafios que serão enfrentados no seu cotidiano profissional.

Do mesmo modo Pimenta e Lima (2006) apontam o estágio como parte integrante do corpo de conhecimentos especialmente dos cursos de licenciaturas, sendo visto em várias disciplinas, cabendo-lhe:

[...] desenvolver atividades que possibilitem o conhecimento, a análise, a reflexão do trabalho docente, das ações docentes, nas instituições, de modo a compreendê-las em sua historicidade, identificar seus resultados, os impasses que apresenta, as dificuldades (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 20).

Desta forma, torna-se um método muito eficaz ao tentar diminuir a dicotomia entre teoria e prática de modo a trazer uma visão mais global da realidade que espera os futuros profissionais que nela irão atuar.

iii) A troca de experiências como fonte de conhecimento

A questão da troca de experiência também se mostra como importante fonte de conhecimento demonstrado pelos Professores 5, 7 e 8, de forma que as experiências bem-sucedidas, ao serem compartilhadas, colaboram com práticas pedagógicas mais assertivas:

[...] Então, eu acho que o que ajudou bastante, foi eu falando das minhas experiências, a outra professora falando das experiências e os outros dois professores falando, então a gente foi juntando as nossas, não só o conteúdo, mas assim, atividades, as nossas realidades, a realidade de cada um, foi juntando tudo e a gente conseguiu chegar nesse daqui, que é o novo (mostra o currículo) [...] (Professor 5).

[...] Eu acho que se você, primeiro, se você divide essa experiência com outras pessoas, isso agrega né, isso se torna mais rico, então eu fazendo isso sozinha, eu sempre tive assim um pouco de dificuldade “será que isso realmente se encaixa nessa faixa etária?”, “será que isso que estou fazendo com os maiores eu consigo fazer com os menores?” então eu sempre fui meio assim testando nesse meio tempo para ver o que se encaixava na verdade para cada faixa etária [...] (Professor 7).

[...] A gente viu ali muitos professores com práticas diversificadas, com muita experiência que têm muito a agregar assim como também aliada a teoria, foi tudo embasado em fundamentos científico, foi bacana. Então prática, na experiência dos professores aliada a teoria e a documentação [...] (Professor 8).



Nesse sentido, Faria *et al.* (2013) apontam que a socialização profissional demonstrada pela troca entre os professores da mesma disciplina e demais disciplinas, promove, segundo os docentes, discussão ampliada sobre temas educacionais atuais, planejamento e execução de projeto em conjunto, harmonização dos processos pedagógicos, além das partilhas que permitem o conhecimento das dificuldades de aprendizagem dos alunos e das possibilidades de trabalho interdisciplinar.

Para Tardif (2014), os saberes docentes utilizados pelos professores no contexto de sua profissão e de sala de aula, advêm de fontes diversas: da família, do ambiente de vida, da educação no sentido lato, etc. (saberes pessoais); da escola primária ou secundária, dos estudos pós-secundários não especializado, etc. (saberes da formação escolar anterior); dos estabelecimentos de formação de professores, estágios, cursos de reciclagem, etc. (saberes da formação profissional para o magistério); dos programas, livros didáticos, cadernos de exercício, fichas, etc. (saberes dos programas e livros didáticos utilizados no trabalho) e por fim, da própria prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc. (saberes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola).

Nesse sentido, é inegável que as relações estabelecidas dentro da escola, não só com os colegas da mesma disciplina, mas com todos os agentes envolvidos no processo educacional são responsáveis pela articulação de novos conhecimentos aos professores de maneira que “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos atores educativos, dos lugares de formação, etc.” (TARDIF, 2014, p. 64).

No que tange às dificuldades inicialmente encontradas, principalmente por aqueles professores que não tiveram base sólida sobre os conhecimentos necessários à profissão em sua formação inicial, Quaranta (2015, p. 179) defende:

Apesar das dificuldades na formação inicial para ministrar aula na Educação Infantil, os professores conseguem se formar durante o seu desenvolvimento profissional, através do fazer de sua profissão. Assim, a experiência acaba se destacando como a principal fonte formadora dos professores e vai acontecendo de maneira diferente para cada um deles. As formações continuadas fornecidas pelo município, a troca com colegas, o apoio da equipe gestora, os cursos que os próprios professores buscam e as pesquisas em fontes diversas (bibliográficas, internet, manuais de atividades) também contribuem para o desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física participantes da pesquisa.



Sendo assim, fica evidente pelo relato dos professores que tanto as experiências advindas de suas próprias práticas, como as experiências compartilhadas com os outros integrantes da equipe educacional contribuem para que os conhecimentos ausentes por conta de uma formação deficitária sejam desenvolvidos e tragam orientação mais clara para a prática pedagógica no sentido de atingir objetivos a ela proposta, de maneira a trazer maiores e melhores possibilidades de desenvolvimento aos educandos.

iv) Formação Esportivista

Ainda sobre os aspectos voltados à formação, outro ponto interessante salientado pelos Professores 1, 6 e 8 é com relação aos objetivos de formação apresentados pela Educação Física ao longo de sua história, pois houve um enraizamento muito forte para o caráter esportivista, assim como para a formação dos profissionais fundamentados especificamente nos aspectos biológicos:

[...] A Educação Física, a história dela é complexa, né? Ela é muito recente a história da Educação Física. Então os professores têm muita dificuldade de trabalhar ainda a cultura corporal. Eles ainda têm muito resquício da ideia esportivizada ou só de jogos e brincadeiras. Então muitos ainda negligenciam as danças, as ginásticas, as lutas. Então o currículo, talvez ele seja ali uma orientação, um básico para os professores irem atrás para ele trabalhar com todas essas temáticas [...] (Professor 1).

[...] Então assim, por mais que eu tivesse uma base, minha base era toda esportiva, eu não tinha nenhuma base, nenhuma formação na escola [...] (Professor 6).

[...] Não foi. A Educação Física que eu tive na graduação foi muito voltada para a anatomia, muito voltada para a biologia [...] (Professor 8).

Percebe-se que alguns cursos de graduação ainda carregam em sua base de formação conceitos que acabavam por definir a ideia de Educação Física como sinônimo de ensino dos esportes ou até mesmo com preocupação forte com relação ao entendimento e desenvolvimento do corpo biológico. Embora muitas vertentes tenham sido lançadas de maneira a definir o papel da Educação Física na escola e apresentar novas formas de concebê-la, percebe-se que essas ideias que a une aos esportes e ao corpo biológico foram tão marcantes, que ainda hoje estejam refletidas

em alguns cursos de ensino superior voltados para a formação dos futuros professores.

Para Darido e Rangel (2011), esse modelo esportivista, também chamado de mecanicista, tradicional e tecnicista, muito criticado pelos meios acadêmicos ao presar o rendimento, a seleção dos mais habilidosos entre outras coisas, ainda hoje se encontra presente na sociedade e na escola.

Para Miranda (2013), essa situação pode ser reflexo de anos de cursos voltados para uma formação de caráter técnico-desportivo, já que a maioria dos programas propostos para os cursos superiores de Educação Física advinham de modelos importados que reduziam a preparação profissional dos futuros profissionais à transmissão e reprodução do conhecimento, vendo no esporte, o principal conteúdo a ser ministrado nas escolas, principalmente desenvolvido para o treinamento desportivo. Ainda segundo a autora, apesar das reformas curriculares, esse tipo de formação ainda repercute até os dias de hoje, embora medidas já foram tomadas de fato que busquem superar esses paradigmas:

Situamos este tipo de formação contrária às atuais necessidades da sociedade, precisamos de um professor que atenda às mudanças sociais com capacidades de refletir, agir e transformar. Neste sentido, a formação acadêmico-profissional deveria possibilitar aos futuros professores não apenas uma intervenção competente, de caráter técnico-instrumental, mas também a capacidade de articular os seus conhecimentos teórico-metodológicos na dinâmica das diferentes realidades. Na tentativa de conquistarmos este perfil de professor, os cursos de formação de professores de Educação Física no Brasil estão passando por processos de reformas/mudanças, mais precisamente no que diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física em Nível Superior de Graduação Plena (MIRANDA, 2013, p. 7).

Nesse capítulo, discutiu-se os resultados alcançados pela pesquisa, por meio dos relatos dos professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil, de modo a fornecer um pequeno panorama sobre as questões acerca do currículo e da Educação Física na Educação Infantil num todo.

Também refletimos sobre aspectos que envolvem as diferentes realidades encontradas na Educação Física nesse nível de atuação, de modo a oferecer subsídios para entender como ela se realiza na prática docente, quais as dificuldades encontradas e como elas foram trabalhadas na tentativa de serem sanadas. Assim, pode-se compartilhar algumas convicções desses professores sobre o que ainda



precisa ser feito para que haja maior valorização da disciplina nesse campo educacional.

Nas Considerações Finais, capítulo de encerramento dessa dissertação, esses resultados serão enfatizados em articulação com os objetivos propostos pela pesquisa assim como as possíveis conclusões de possibilidades de aprofundamento da temática em estudos futuros.

199

Assim, considerado como um espaço de disputa do poder, visto que ali são colocados os interesses, intenções e significados pertinentes a determinados grupos da sociedade, sofrendo influência para sua concepção de condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, geográficos, administrativos, legais, religiosos, culturais, enfim, entre muitos outros, de acordo com a época que foi pensado e materializado.

Ao abordar o Currículo, especificamente na Educação Física na Educação Infantil, se percebe que o assunto ainda gera certas dúvidas nos profissionais que atuam nessa área, visto que o fato da obrigatoriedade da disciplina em toda Educação Básica ainda não garantiu que a inserção de um profissional especialista seja efetivamente garantida. Desse modo, ainda são poucos os lugares (mais especificamente os municípios, visto que são deles a responsabilidade desse nível de ensino) que contam com professores de Educação Física na Educação Infantil.

Desse modo, a atuação do profissional nessa realidade de ensino pode-se dizer recente, de modo que as produções teóricas que abordam também esse assunto embora tenha tido aumento ao longo dos anos, ainda são insuficientes para trazer

conhecimentos específicos de maneira que possam contribuir para melhoria das práticas dos profissionais que estão inseridos nessa realidade.

No que tange ao Currículo, a Educação Física num todo já possui bem delimitado qual o seu objeto de estudo, de modo a estruturá-lo de maneira satisfatória, baseado nos mais diversos estudos nos aspectos educacionais, psicológicos, biológicos, mecânicos, sociais, culturais entre outros que envolvem a disciplina de modo a orientar práticas que sigam uma sequência lógica de seus conteúdos, considerando para isso o aluno envolvido e sua inserção nos conhecimentos historicamente construídos que engloba todos aspectos relativos a cultura corporal, ao movimento nas suas mais diversas manifestações.

Porém, na Educação Física na Educação Infantil, até mesmo por conta da especificidade do público, esses conhecimentos necessitam ser delimitados adequadamente, de forma que a disciplina consiga também atender seus objetivos, mas alinhada às características particulares dos alunos que atende.

Diante dessas inquietações, é que a presente pesquisa teve como objetivo geral compreender como que os professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil constroem e concebem seus currículos de modo a atender as especificidades exigidas pelo nível de atuação e as maiores dificuldades encontradas pelos mesmo no decorrer desse processo, a fim também de perceber como se definem o campo, o *habitus* e o capital cultural da disciplina nesse nível de ensino.

Através da coleta de dados realizada por meio da entrevista semiestruturada com professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil de diferentes localidades, foram definidas algumas categorias que analisadas à luz da literatura permitiram chegar a reflexões e obter possíveis conclusões.

Referindo-se aos aspectos gerais com relação ao Currículo verificou-se que ainda impera entre os professores uma visão limitada e restrita dele, sendo o mesmo visto apenas como orientações sobre o *modus operandi* das práticas educativas, assim como responsável por oferecer os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados. Essa visão pode ser reflexo de como o Currículo vem tradicionalmente sendo trabalhado ao longo de sua história e ao longo do processo educacional, tendo como base modelos de concepção mais prescritivos, onde mesmo as contribuições das teorias de cunho mais crítico ainda não conseguiram romper com essa visão já enraizada.

Desse modo, percebe-se a falta de visão mais abrangente, de conhecimentos sobre outros aspectos que envolvem o Currículo como as concepções que orientam a construção do mesmo, as teorias propriamente que o definem, os aspectos que o influenciam que definem os ideais de aluno e sociedade e o modo para que ele seja alcançado, basicamente a ideia central de formação dos indivíduos.

Por meio dos relatos dos professores que participaram do processo de construção curricular de seus respectivos locais de atuação, eles descrevem as etapas nas quais o Currículo se configurou, porém percebe-se também que apenas a etapa no qual eles participaram foi relatado com maior ênfase, o que nos leva ao questionamento se pelo fato do professor ser o principal agente capaz de transportar o prescrito para a prática educacional, ele não deveria estar presente em todos os níveis de decisão do mesmo (político, gestão e ação educacional) de maneira que com uma visão mais geral de todos os aspectos que envolvem o Currículo, conseguiria implementá-lo na sua maior plenitude para evitar o reducionismo sobre o que é idealizado e o que é de fato realizado.

Dois aspectos bastante valorizados pelos professores participantes, no que tange ao processo de construção curricular, foram a participação e o trabalho coletivo dos professores envolvidos no processo. Assim, as contribuições sobre o ensino trazidas pelos professores foram consideradas cruciais por trazerem para o debate do planejamento curricular suas realidades.

Por outro lado, mesmo tendo a participação garantida na elaboração dos mesmos, houve relato de que alguns professores que estiveram presentes nas reuniões sobre a elaboração do Currículo não participaram de forma ativa na definição do mesmo, talvez por tratar do processo apenas como etapa burocrática, não dando o devido valor nem atenção, sem o reconhecimento que o documento é o que definirá diretamente suas práticas pedagógicas, pois suas considerações podem contribuir de maneira fundamental na definição de como sua prática possa se efetivar com maior êxito. Isso pode ser um reflexo tanto da falta de conhecimento sobre o Currículo, insegurança em participar ou expressar sua opinião, não se reconhecendo como um pilar importante nesse processo de construção ou até por indiferença mesmo quanto ao processo, achando que a definição de um documento não irá influenciar na sua prática.

Através do relato de um dos professores que não possui um currículo formal elaborado pela sua rede de ensino, nota-se que o processo de construção de um



currículo próprio para subsidiar suas aulas é cercado de dúvidas sobre a assertividade das ações por ele definidas, atentando para o fato de que essa liberdade para estruturar as aulas vai depender também do compromisso do professor em definir o seu planejamento em relação aos ideias que considera verdadeiro para si próprio, onde corre-se o risco de muitos professores, optar também por não planejar nada.

Quanto aos referenciais teóricos utilizados como norteadores para a subsidiar a construção curricular, percebe-se a utilização predominantemente dos documentos oficiais RCNEIs, DCNEIs e BNCC. Embora a BNCC seja o documento mais atual e no qual os municípios precisam se apoiar para adequação e ou construção de seus currículos no âmbito geral e também no caso, para a Educação Física os outros referenciais aparecem de maneira muito forte, demonstrando que, de certa forma tiveram um papel marcante na vida profissional desses professores, pois orientam os processos educacionais nesse nível de atuação.

Com relação ao que, segundo os professores, foram as dificuldades encontradas no decorrer desse processo de construção do Currículo, vários aspectos foram abordados, oferecendo uma visão global da complexidade do qual a construção do Currículo se efetiva na prática.

Com relação à estruturação do Currículo, a falta de conhecimentos específicos sobre este foi abordada, o que remete a ser a causa principal de outras dificuldades também relatadas que envolvem a falta de interesse, participação, compromisso na realização das tarefas atribuídas e importância na construção e participação do Currículo. Como não há uma noção da importância do Currículo como formador e subsidiador das práticas educativas, também não se enxerga no papel de importância como um agente que pode contribuir para sua construção e efetivação.

Essa falta de conhecimento sobre o Currículo como um todo também gera equívocos no modo de concebê-lo, não considerando todo o processo e nem os agentes envolvidos, construindo-o de forma fragmentada e com base em documentos e modelos pré-definidos que fundamentam a definição de objetivos e de conteúdos, definindo o que será o essencial para um documento curricular.

Outro fator relatado como dificuldade no processo de elaboração curricular diz respeito a uma questão ainda muito discutida em torno da Educação Física em geral, que gira em torno da não valorização da Educação Física na Educação Infantil, da falta de interesse ou mesmo atitude de alguns municípios para efetivar a elaboração dos currículos que orientam a prática dos professores que já estão atuando. Essa falta



de reconhecimento da área nesse nível de atuação acarreta outros problemas no nível estrutural e material, visto que como a área não é reconhecida como pertencente a esse nível de formação, os espaços e materiais a ela destinados também são pouco considerados.

A fragmentação da área em níveis de atuação no momento da construção curricular também foi apontada como fragilidade. Os professores que migram de um nível de atuação para outro, devido a processos de atribuição das aulas, nem sempre estão atualizados sobre especificações definidas para o currículo do nível de atuação dos currículos nos quais não participaram da construção. Assim, vê-se a necessidade que a construção ocorra com todos os profissionais de Educação Física, de todos os ciclos envolvidos em uma mesma realidade, a fim de que todos possam se apropriar das definições estipuladas. Isso, considerando também que a educação ocorre através de etapas, já que o conhecimento oferecido a uma serve de base para a próxima que virá, o professor estará bem situado quanto ao seu papel e os conhecimentos necessários para dar continuidade ao trabalho de forma que se atinja o objetivo geral da disciplina, no final do processo de formação do aluno.

A insegurança na definição dos objetivos e dos conteúdos foi um ponto relatado pelo professor que não possui um currículo norteador, visto que o mesmo se baseia em suas ideias, conhecimentos, concepções e necessidades dos alunos que ele por si só considera pertinentes para a estruturação de suas aulas.

De maneira geral, o papel do professor na construção curricular é tido como fundamental pelos participantes, visto como protagonista por deter tanto os conhecimentos de caráter teórico como os que trazem um *feedback* da realidade e das necessidades ao aluno, por ser o agente que está ali convivendo diariamente com eles. Uma vez que toda a estrutura curricular é pautada no aluno, ninguém melhor que o professor para expor quem é esse aluno.

Com relação às especificidades da Educação Física na Educação Infantil, nota-se que os professores possuem um bom entendimento sobre quais seriam os objetivos da Educação Física, assim como os conteúdos a serem trabalhados, ambos relativos àqueles que compõem a cultura corporal de movimento: Jogos, brinquedos e brincadeiras, danças, esportes, ginásticas e lutas, de forma com que a relevância de um sobre o outro se difere devido as necessidades de cada realidade envolvida, assim como a adequação dos mesmo ao nível de desenvolvimento dos educandos,



respeitando cada faixa etária trabalhada e adequando as possibilidades de trabalho com as especificidades da criança.

Para isso, faz-se necessário também um conhecimento sobre a criança nas faixas etárias trabalhada num todo, nos níveis psicológico, motor, cognitivos, afetivo, social e cultural de forma a trazer os subsídios necessários para que os conhecimentos específicos da Educação Física possam ser trabalhados considerando esse aluno em questão, a criança na sua totalidade para contribuir com seu desenvolvimento e para os ideais almejados no currículo, considerando essa concepção de criança, de educação e de sociedade sejam de fato alcançados.

É evidente que por se tratar de uma clientela específica, que se encontra praticamente no início de seu desenvolvimento, tanto a escolha dos objetivos, como dos conteúdos e metodologias sejam consideradas e especificadas de forma que atendam as reais necessidades desses alunos.

Do mesmo modo, os professores possuem uma visão global dos conhecimentos de maneira que ao abordá-los, as três dimensões sejam trabalhadas (conceitual, procedimental e atitudinal), também adequadas a idade dos alunos, onde a princípio os modos de fazer e os modos de agir sejam os mais contemplados.

Quanto à estruturação das aulas, estas ocorrem de acordo com as exigências burocráticas das instituições de ensino assim como pela necessidade dos professores, já que embora haja essa estruturação do planejamento, ele se encontra disponível para atender aos diferentes contextos e tratar possíveis eventualidades que possam ocorrer no decorrer das aulas.

A prática da disciplina por um professor especialista também é um dos pontos de discussão, ao se considerar que o professor polivalente que acaba ministrando as aulas, não possui conhecimentos de base relativos ao objeto de estudo da área, acaba remetendo as aulas de Educação Física a momentos de brincadeiras livres e sem intencionalidade educativa. O fato é que o professor especialista traz olhar diferenciado para as aulas, pois sua Formação Inicial foi pautada nos conhecimentos referentes à ação pedagógica com os elementos da cultura, ainda que, conforme afirmado pelos professores, formação realizada de maneira deficitária, quando considerado os conhecimentos específicos para a atuação na Educação Infantil.

Com relação à Formação Inicial dos cursos de Educação Física no trato dos conhecimentos relativos tanto ao currículo quanto à Educação Infantil, percebe-se pelo relato dos professores que as instituições não ofereceram base sólida desses



conhecimentos de forma a oferecer a condição necessária para guiar as ações docentes em suas práticas educativas. Os conhecimentos geralmente são construídos no decorrer das ações, através de formações continuadas e na busca por materiais teóricos que tragam informações necessárias para entendimento maior sobre o universo que envolve o Currículo e a Educação Infantil de maneira geral, assim como na troca de experiências com outros atores do processo educacional (professores especialistas, professores pedagogos, coordenadores, gestores), considerada de fundamental importância, pois possibilita que experiências que deram certo possam ser replicadas na busca da construção de novas práticas bem sucedidas, mas de maneira que haja reflexão e adequação das ações pedagógicas de acordo com as situações e realidades encontradas.

Quanto às expectativas dos professores com relação à Educação Física na Educação infantil num todo, embora alguns professores se sintam satisfeitos com a realidade em que se encontram, percebe-se que ela não é presente em todos os lugares, sendo assim, acreditam que há a necessidade tanto de profissionais específicos também na gestão da escola, de forma a apoiar o trabalho realizado pelos professores, considerando os conhecimentos da disciplina como de novos estudos e produções teóricas que possam compartilhar as experiências bem sucedidas realizadas nas diferentes localidades.

Percebe-se, a partir disso, que os professores participantes da pesquisa conseguiram, por meio de suas práticas, construir um *habitus*, que pode ser definido como os conhecimentos adquiridos, um comportamento efetivado por meio das práticas sociais exercidas social e coletivamente no campo da Educação Física na Educação Infantil, entendido como um microcosmo sujeito à interferência de um macrocosmo (escola, sociedade, entre outros), mas, dotado de certas regras e autonomia, nas quais os agentes, no caso, os professores de Educação Física atuam de forma a produzir, reproduzir e difundirem seus conhecimentos pautados no capital cultural relativo a Educação Física de maneira geral, mas adequado as especificidades no trato do conhecimentos e dos alunos da Educação Infantil.

Nesse sentido, quanto à definição do currículo específico da Educação Física na Educação Infantil, deve-se atentar à definição sobre quais os conhecimentos da área que irão compô-lo, ou seja, o capital cultural, expresso por meio dos sistemas simbólicos, definidos pelos agentes envolvidos no processo de construção curricular, deve-se atentar para que o capital cultural selecionado não seja definido de modo a



impor ou legitimar a dominação de uma classe sobre a outra, trazendo para si, os conhecimentos que interessam a classe dominante sobre a classe dominada.

Sendo assim, o relato dos professores sobre a participação coletiva na construção do Currículo se mostra um passo positivo afim de que ele seja construído de modo que atenda as expectativas reais dos educandos, de forma que os professores, como agentes atuantes nesse processo que convivem de forma direta com todas as vertentes do sistema educacional, poderão atender de forma adequada a demanda geral e garantir que interesses individuais não sejam considerados ao se tratar de um todo.

Retomando o objetivo geral da pesquisa, percebe-se que os professores que participaram do processo de construção curricular conseguem, mesmo sem base mais ampla sobre as concepções e teorias que poderiam apoiar o trabalho no processo de construção do mesmo, traçar um currículo que atenda a organização dos saberes e das práticas com boa delimitação dos objetivos e conteúdos adaptados à especificidade do nível de ensino, com intuito maior de formação do aluno, considerando as especificidades tanto dos alunos como da disciplina de Educação Física para a Educação Infantil.

Apesar das dificuldades encontradas pelos professores principalmente no que diz respeito aos aspectos referentes à formação inicial, no trato dos conhecimentos curriculares, especificamente para a Educação Infantil, os professores conseguem superar essas dificuldades por meio das experiências práticas, da pesquisa e da troca com os demais envolvidos no processo.

Por fim, espera-se que essa pesquisa possa ter colaborado para que se tenha visão mais global sobre a forma como se configura o processo de construção curricular e a concepção desse grupo de professores sobre o mesmo relativo a Educação Física na Educação Infantil, nas diferentes realidades demonstradas, pois embora alguns municípios apresentem a disciplina de forma consolidada por meio de um embasamento curricular estruturado, valorizando a disciplina e entendendo-a como integrante no processo educacional, em outros municípios a mesma ainda passa por sérios problemas, de modo a explicitar que não basta somente a inserção do profissional especialista nesse ciclo de atuação, é preciso que haja também investimento no nível de construção dos conhecimentos que subsidiarão a prática desses professores, assim como, investimentos no nível estrutural.



No tocante à construção curricular, percebe-se que esse estudo apenas abriu o leque para outras questões que ainda precisam ser melhor compreendidas, no sentido de trazer contribuições de como ocorre as construções curriculares dos professores que não possuem um currículo, afim de maior aprofundamento sobre suas práticas voltadas para o universo da Educação Infantil, ou seja, como que o professor, ao se ver sem base que sirva de orientação, busca conhecimentos e quais são esses conhecimentos e o porquê deles serem considerados importantes.

Também se abrem questionamentos de como está a situação da Educação Física na Educação Infantil em outras localidades do Brasil, visto que a pesquisa apresenta fragilidades em relação à sua abrangência, limitando-se a alguns municípios dos estados de São Paulo e do Espírito Santo.

Por último, foi observado também que a questão da não especificidade de quem deva ministrar as aulas ainda é motivo para discussões tanto entre os professores de Educação Física como entre os professores pedagogos. Assim, pesquisas que reforcem o papel do professor especialista de Educação Física no trato dos conteúdos, que são objeto de estudo da área, o corpo, o movimento em todas as suas manifestações, também voltados para o universo infantil, são de extrema importância para que a disciplina seja mais valorizada e adquira o espaço que busca também nesse nível atuação.



REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula. Educação Física: uma perspectiva de trabalho com projetos na prática pedagógica. *In*: ALBUQUERQUE, Denise Ivana de Paula (org.). **Uma Escola para Todos: Reflexões e práticas a partir da Educação Física**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2017. p. 9-24. Disponível em: https://www.pacolivros.com.br/Uma_Escola_para_Todos/prod-4854358/. Acesso em: 06 mar. 2019.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Indagações sobre currículo: educando e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 52 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso: 02 ago. 2019.
- 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, mai. 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165/174>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- 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: <http://www.revistas.usp.br/rpef/article/view/139594/134898>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BALDINO, José Maria; DONENCIO, Maria Conceição Barbosa. O *habitus* professoral na constituição das práticas pedagógicas. **Revista Polyphonia**, v. 25, n.1, p. 263-281, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/sv/article/view/38563>. Acesso em: 24 ago. 2019.
- BARDIN, Laurence. **Análise do Conteúdo**. 1. ed. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERTO, Rosianny Campos; FERREIRA NETO, Amarílio; SCHNEIDER, Omar. Infância, Educação e Educação Física: escolarização e educação dos sentidos. *In*: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHNEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.11-43
- BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. São Paulo: Papirus, 1998.
- BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>. Acesso em: 30 jun. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 1989.



BOURDIE, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos da educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRACHT, Valter. A Educação Física brasileira e a crise da década de 1980: entre a solidez e a liquidez. In: MEDINA, João Paulo Subirá. **Educação Física cuida do corpo e... “mente”**: novas contradições e desafios do século XXI. 25. ed. Campinas: Papirus, 2010. p. 99-116.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Lei 10.793, de 1.º de dezembro de 2003. Altera a redação do art. 26, parágrafo 3.º e do art. 92 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que “estabelece as diretrizes e base da educação nacional” e dá outras providências. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2 dez. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL, Resolução n.º 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=3749-resolucao-dcnei-dez-2009&category_slug=fevereiro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: primeiro e segundo ciclos: Educação Física. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Foucault e a crítica à institucionalização da Educação: implicações para as artes de governo. **Pro-Posições**, Campinas, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 103-120, maio/ago. 2014, Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v25n2/06.pdf>. Acesso em: 11 maio 2020.

CARVALHO, Karine Fernandes. Os conceitos de *habitus* e campo na teoria de Pierre Bourdieu. **Rev. Cadernos de Campo**, Araraquara, n. 9, p. 101-111, 2003. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/10510/6830>. Acesso em: 24 ago. 2019.

CHIZZOTTI. Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

COSTA FILHO, Roraima Alves da. **Professores iniciantes de Educação Física:** discussões a partir das fontes de autoeficácia docente. Orientador: Prof. Dr. Roberto Tadeu Iachite. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. **Relação entre ensinar a fazer e ensinar sobre o fazer na educação física escolar.** Disponível em: https://edutec.unesp.br/moodle/pluginfile.php/138355/mod_resource/content/1/index.html. Acesso em: 30 jun. 2018.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.). **Educação física na escola:** implicações para a prática pedagógica. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. Educação Física/educação do corpo/educação dos sentidos: novos-velhos e outros discursos na educação infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p. 97-121.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiania, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48/45>. Acesso em: 30 jun. 2018.

DEL-MASSO, Maria Candida Soares; COTTA, Maria Amélia de Castro; SANTOS, Maria Aparecida Pereira. **Problemas de pesquisa e questões de plágio.** São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 3 da disciplina 2 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <<https://edutec.unesp.br/moodle/>>. Acesso em: 10 de set. 2018.

ESTEBAN, Maria Paz Sandín. **Pesquisa Qualitativa em Educação:** fundamentos e tradições. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

FARIAS, Gelcemar Oliveira, *et al.* As fontes de conhecimento para intervenção do professor na Educação Física Escolar. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE (CONBRACE), 18.; CONGRESSO INTERNACIONAL DO ESPORTE (CONICE), 5., Brasília. **Anais [...]**. Brasília: CONBRACE, 2013. p. 1-3. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2013/5conice/paper/viewFile/5407/2766>. Acesso: 30 mar. 2020.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil:** conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.143-176.



GARANHANI, Marynelma Camargo. Os saberes de educadoras da pequena infância sobre o movimento do corpo infantil. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE E CONGRESSO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 14., 2005, Porto Alegre, **Anais** [...]. Porto Alegre: CBCE, 2005.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. *In*: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.123-142.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas**: existe lugar para a Educação Física? Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione **Práticas pedagógicas em Educação Física**: espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

GUIMARÃES, Vanessa. Dinâmica curricular no cotidiano da Educação Infantil: um olhar a partir das práticas pedagógicas com a Educação Física. Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello, 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette **Currículo e Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LAVILLE, Christian, DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.



LIBÂNEO, José Carlos Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 53-92.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. *In*: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.

LIMA, Maria Socorro Lucena; GONÇALVES, Hegildo Holanda. A práxis docente no desempenho das atividades do professor formador. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL-BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2935_1248.pdf. Acesso em: 20 dez. 2019.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MAFFEI, Willer Soares. **Proposições teórico-metodológicas e práticas pedagógicas da Educação Física**. 1. ed. Curitiba: InterSaberes, 2019. (Série Corpo em Movimento).

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, p. 340-354, maio/ago. 2013.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2018.

MATTOS, Mauro Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação Física Infantil: Inter-relações: movimento, leitura, escrita**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2007.

MELLO, André Silva *et al.* Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 130-149, set. 2016.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

MIRANDA, Simone de. Formação inicial do professor de Educação Física. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. 11., 2013, Curitiba. **Anais** [...] Curitiba: Educere, 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/14122_6483.pdf. Acesso: 31 mar. 2020.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). **Currículo: políticas e práticas**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.



MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo**: currículo, conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf> . Acesso em: 02 ago. 2019.

MOREIRA, Priscyla Simões Sousa. **Referenciais prescritos para a Educação Infantil**: diálogos com o professor de Educação Física. Orientadora: Prof.^a Dr.^a Zenólia Christina Campos Figueiredo. 2012. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. *In*: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHENEIDER, Omar. (org.). **Educação Física para a Educação Infantil**: conhecimento e especificidade. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.45-96.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

NINA, Afonso; CAETANO JÚNIOR, Marco Antonio; ASSUMPÇÃO, Luis Otávio Teles. Educação Física, Socialização, Capital e Campo. **Educação Física em Revista**, v. 3, n. 3, set./dez. 2009.

ORTIZ, Renato. **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1994.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

PEREIRA, Elaine Aparecida Teixeira. O conceito de campo de Pierre Bourdieu: possibilidade de análise para pesquisas em história da educação brasileira. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 16, n. 32, p. 337-356, set./dez. 2015. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816322015337>. Acesso em: 24 ago. 2019.

PERINI, Rosiléia. **A Educação Física na Educação Infantil de Serra/ES**: os saberes docentes e a prática pedagógica. Orientador: Prof. Dr. Valter Bracht. 2016. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542/7012>. Acesso: 31 mar. 2020.

PINHEIRO, Geslani Cristina Grzyb. Teoria curricular crítica e pós-crítica: uma perspectiva para a formação inicial de professores para a Educação Básica, **Analecta**, Guarapuava-PR, v. 10, n. 2, p 11-25, jul./dez. 2009.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão.; OLIVEIRA, M. R. N. S. Currículo e didática. *In*: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. Campinas: Papirus, 1998. p. 9-32.

SANTOS FILHO, A. O. **Cenários atuais da Educação Brasileira**. João Pessoa: Ideia, 2010.

SÃO PAULO (Estado), Secretaria de Educação. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: educação física – Ensino Fundamental ciclo II e Ensino Médio**. São Paulo: SEE, 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria dos currículos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

SILVA, Maria Aparecida. Currículo para além da pós-modernidade. *In*: REUNIÃO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PÓS-GRADUADOS E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006; Caxambu. **Anais [...]**. Caxambu, 2006.

SILVA, Marilda. O *habitus* professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p.152-163, maio/jun./jul./ago. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782005000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 ago. 2019.

SILVA, Elaine Cristina; MOUREIRA, Evandro Carlos; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bássoli de. **Objetivos e conteúdos para o ensino e aprendizagem da Educação Física na escola**. São Paulo: AVA Moodle Unesp [Edutec], 2018. Trata-se do texto 6 da disciplina 3 do curso Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF). Acesso restrito. Disponível em: <https://edutec.unesp.br/moodle/>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SILVA FILHO Manoel Francelino da, PEREIRA, Raquel Stoilov. Educação Física e professores polivalentes: O caso das escolas públicas municipais de Várzea Grande. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 11, n. 2, p. 161-187, 2012.

SOUSA, Manuela Pereira de. **Pensando a formação inicial em Educação Física: entendendo o papel do estágio em uma concepção de ação docente enquanto práxis**. Orientador: Prof. Dr. Antônio Joaquim Severino. 2012. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Edição digital. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=a9gbBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=saberes+docentes+tardif&ots=GF_BGk3gQz&sig=awEjoUl8dLrI0bGdCMFYIzJYMBQ#v=onepage&q=saberes%20docentes%20tardif&f=false. Acesso em: 31 mar. 2020.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELLO, Celso dos Santos. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

WALLON, Henri. **Psicologia e Educação da criança**. Lisboa: Viegas, 1979.



APÊNDICES

Apêndice A – Termos de Consentimento Livre e Esclarecido para professores participantes

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Por meio desse termo de consentimento, você está sendo convidado a participar de uma pesquisa intitulada “EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES”, coordenada e conduzida pela pesquisadora responsável Livia Carmelita Ponce Gomes, aluna mestranda do programa PROEF – Mestrado Profissional em Rede em Educação Física sob a orientação do Professor Dr. Willer Soares Maffei. A realização desse estudo tem como objetivos **investigar como os professores de Educação Física, que atuam na Educação Infantil, constroem seus currículos com relação aos objetivos e os conteúdos específicos da área considerando também a especificidade de sua clientela de alunos, assim como identificar quais as dificuldades na definição dos mesmo e quais estratégias e metodologias de ensino utilizadas.** Pretende-se com isso, que sejam levantadas informações pertinentes e relevantes que possam auxiliar e orientar os professores que atuam nesse nível de ensino na construção de um currículo de Educação Física para a Educação Infantil.

Caso você autorizar a sua participação neste estudo através da assinatura deste termo, inicialmente você responderá a um questionário *on-line* com algumas questões que levem a identificar os professores que participaram na elaboração do Currículo de Educação Física na Educação Infantil do seu local de atuação. Posteriormente, serão selecionados os professores que participaram da elaboração do currículo para a realização pessoalmente de uma entrevista semiestruturada (quando o entrevistado residir no mesmo Município em que o entrevistador) ou via *Skype/Hangout* (quando o entrevistado residir em outra localidade). As entrevistas serão gravadas para que o pesquisador possa, posteriormente, transcrevê-las. Caso haja um número grande de professores, serão selecionadas aqueles que atuem em regiões diferentes do Brasil. Pode-se ainda solicitar a esses professores selecionados uma cópia do currículo de seu local de atuação para que sirva de base para as questões norteadoras da entrevista. A sua participação é voluntária e somente participará da pesquisa se concordar mediante a assinatura deste termo.

Os resultados obtidos poderão ser revertidos para os profissionais que atuam na área da formação e atuação profissionais bem como para pesquisadores que investigam a temática.

Os riscos para os participantes são mínimos, mas incluem possibilidade de experimentar sentimentos de ansiedade ao discutir aspectos emocionais que o remetem ao passado. Poderá ocorrer um desconforto relacionado com o tempo de duração da entrevista e possível cansaço no momento do preenchimento dos questionários que terão duração de 30 minutos cada aproximadamente.

Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução n.º 466/12 do Conselho Nacional de Saúde e nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão a pesquisadora responsável, aluna mestranda Livia Carmelita Ponce Gomes e o professor orientador Dr. Willer Soares Maffei.



Entendo que nenhuma compensação será oferecida em decorrência da minha participação e que minha assinatura neste documento, por livre e espontânea vontade, representa a concordância para atuar como sujeito no estudo proposto com a liberdade para interromper a participação em qualquer fase do estudo e no momento em que julgar necessário.

Fica-me assegurado o sigilo da minha identidade e conhecer os resultados obtidos. Essa pesquisa também não trará despesas, gastos ou danos para nós e, caso haja, serão ressarcidos. Confirmando que, após entender todas as informações sobre o estudo, aceito participar como voluntário 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.

Título do Projeto: EDUCAÇÃO FÍSICA E CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES

Pesquisador Responsável: aluna mestranda Lívia Carmelita Ponce Gomes
Instituição: Departamento de Educação Física – Faculdade de Ciências UNESP - Bauru, Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 – Vargem Limpa - Telefone: (14) 3103-6082 / ramal: 9606 e (14) 997229984. E-mail: lipetunia@bol.com.br. Caso queira apresentar reclamações em relação a sua participação na pesquisa, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Faculdade de Ciências da UNESP/Bauru: Fone: (14) 3103-9400 E-mail: cepesquisa@fc.unesp.br.

Dados do participante:

Eu: _____
RG: _____ confirmo que li e compreendi este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e consinto em participar voluntariamente da pesquisa.

Bauru, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável
Aluna mestranda Lívia Carmelita Ponce Gomes



APÊNDICE B – Questionário para os Professores participantes

GOOGLE Forms

- Apresentação da pesquisadora e pesquisa;

Olá, meu nome é Lívia Carmelita Ponce Gomes, aluna mestranda do programa PROEF – Mestrado Profissional em Rede em Educação Física do polo de Bauru e professora efetiva da rede municipal de Macatuba onde atuo como professora de Educação Física na Educação Infantil (de 3 a 6 anos).

Você/Sr./Sr.^a está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a) da pesquisa intitulada “Educação Física e Currículo na Educação Infantil: Perspectivas e Possibilidades” cujo intuito é tentar compreender como ocorre o processo de construção do currículo de educação física nesse nível de ensino.

Sendo assim, este questionário foi construído com o objetivo de coletar dados para que eu possa prosseguir com minha pesquisa e suas respostas são de extrema valia para o andamento da mesma.

Agradeço desde já sua participação e contribuição.

- TCLE;

1. Concorda com os termos do TCLE?

- () Sim, concordo e aceito participar permitindo a divulgação dos resultados coletados e publicados na pesquisa;
- () Não aceito participar.

2. Nome completo (somente para organização da pesquisadora):

3. Cidade e Estado de atuação:

4. Você atua com Educação Física na Educação Infantil?

- () Sim
- () Não

5. Você elaborou ou participou da elaboração do currículo de Educação Física do seu local de atuação?

- () Sim
- () Não

Por qual motivo?



APÊNDICE C – Perguntas orientadoras para a entrevista com os professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil e participaram ou não da construção do Currículo em seu local de atuação.

1. Qual instituição de ensino superior você se formou? Pública ou privada?
2. Em qual ano você se formou?
3. Qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?
4. Possui curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?
5. Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?
6. Há quanto tempo você leciona?
7. Atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?
8. Qual é a sua concepção/ideia de currículo? (o que é currículo)
9. Que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?
10. Descreva como foi o processo de construção curricular para Educação Física na Educação Infantil de onde você atua:
 - quem participou da construção?
 - quais foram as etapas de construção?
 - quanto tempo levou?
 - teve algum curso específico que pudesse nortear essa construção?
 - foram utilizados referências teóricas? Quais? (teorias curriculares, leis, projetos normativos, P.P.P)?
11. Quais aspectos você considera fundamental nesse processo de construção do currículo?
12. Teve problemas ou dificuldades durante o processo de construção do currículo? Quais?
13. Para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?
14. Quais conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil? Por quê? Como você chegou nessa conclusão?
15. Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas na Educação Infantil? Por quê? Como (se sim)?
16. Como você estrutura suas aulas de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?



17. Qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita que esse currículo está de acordo para que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado? Por quê? Se não, o que falta?
18. Na sua graduação foi trabalhado sobre o currículo (concepção, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica? Se sim, fez referência sobre ele na Educação Infantil?
19. Qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?
20. Como o professor pode colaborar na construção do currículo?
21. O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física nesse nível de atuação?



APÊNDICE D – Transcrições das entrevistas com os Professores.

Nome: Professor 1
Cidade: Santo André, São Paulo
Data da entrevista: 8/08, quinta-feira
Horário: 20h10
Meio virtual/eletrônico: vídeo chamada via Skype
Tempo de entrevista: 24 min.32s.

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: Primeiramente, gostaria de agradecer sua participação, sem ela não conseguiria dar continuidade ao que estava planejado para minha pesquisa. Das 34 pessoas que mandei o questionário, que atuam na Educação Infantil, 16 responderam e só 4 participaram da construção do currículo. Desses 4, só dois responderam que aceitariam participar da entrevista.

Professor 1: Nossa!

Pesquisadora: Fiz uma agora a pouco com a outro professor e agora vou fazer com você. Vamos ver se até o final do mês consigo convencer as outras duas a participarem também, mas eu sei que é difícil também, então a gente dá um crédito.

Professor 1: É, é difícil mesmo.

Pesquisadora: Então, para eu me apresentar pessoalmente agora para você, eu sou a Livia, aqui do polo de Bauru e eu atuo na Educação Infantil.

Professor 1: Sim.

Pesquisadora: Só que é num município aqui perto, que chama Macatuba. Então eu dou aulas para crianças de 3 a 6 anos. Esse ano fez 7 anos que estou lá, e na minha prática eu vi a dificuldade de tá construindo o currículo, de saber como que é um currículo para a Educação Infantil, porque, pelo que percebi, também não tem muitos estudos para a Educação Física para esse nível de ensino, né?

Professor 1: Certo.

Pesquisadora: Então daí que decidi fazer minha pesquisa, tá?

Professor 1: Legal.

Pesquisadora: Podemos começar então?

Professor 1: Tá, pode começar.

Pesquisadora: Eu vou fazendo as perguntas aqui para você.

Professor 1: Tá bom, bora lá.

Pesquisadora: (1) Então, qual instituição de ensino superior você se formou?

Professor 1: *Eu me formei na USP, campus Butantã.*

Pesquisadora: Então ela é pública, né? Instituição pública?

Professor 1: *É.*

Pesquisadora: (2) Em que ano você se formou?

Professor 1: *Eu me formei em 2011.*

Pesquisadora: (3) Qual tipo de formação foi a sua? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?

Professor 1: *Licenciatura.*

Pesquisadora: (4) Você possui algum curso de especialização?

Professor 1: *Eu tenho Psicopedagogia e Psicomotricidade.*

Pesquisadora: Você lembra o ano que fez esses cursos?

Professor 1: *Acho que Psicopedagogia foi 2015 e Psicomotricidade em 2016.*

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 1: *Pública, na rede municipal de Santo André, em São Paulo.*

Pesquisadora: (6) Há quanto tempo você leciona?

Professor 1: *Há 5 anos nessa prefeitura, como regular de Educação Física.*

Pesquisadora: (7) Na Educação Infantil?

Professor 1: *Sim, Infantil e Fundamental.*

Pesquisadora: (8) Para você, qual a sua concepção de currículo? O que é um currículo para você, o que ele representa?

Professor 1: *Ele representa os saberes e os conhecimentos mínimos que uma rede, um Estado, enfim, um mesmo grupo precisa acessar.*

Pesquisadora: (9) E o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter dentro do currículo?

Professor 1: *Objetivos gerais e alguns objetos de estudo, eu acho. Sei lá.*

Pesquisadora: (10) Você falou que participou do processo de construção curricular para a Educação Física na Educação Infantil. Como que foi esse processo?



Professor 1: Na rede em que atuo, às segundas-feiras, os professores de Educação Física não atuam com as crianças. A maioria dos dias das segundas-feiras o grupo inteiro se reúne, no período da manhã os da manhã, no período da tarde, os da tarde, junto com a coordenadora de Educação Física e a assistente pedagógica de Educação Física da rede. Então a gente tem encontros praticamente semanais com todos os professores de Educação Física. E aí, dentro desses encontros, a gente conversou um pouco sobre o currículo, daí foi surgindo algumas coisas.

Pesquisadora: E quando que foi esse processo de construção? Quando começou?

Professor 1: 2017 começou, mas ele começou a andar mesmo ano passado, em 2018.

Pesquisadora: Ele já está finalizado? O currículo? Vocês já conseguiram terminar?

Professor 1: Já, a gente finalizou no fim do ano passado, 2018. Aí esse ano estava só esperando o Conselho Municipal aprovar.

Pesquisadora: Quais etapas que tiveram esse processo de construção?

Professor 1: Foi um processo de construção do currículo da rede inteira, tanto para as pedagogas quanto para a Educação Física. A prefeitura formou uma equipe de estudos e aí essa equipe lançou um texto base. Esse texto base foi para todas as escolas, para ser discutido nas reuniões pedagógicas semanais, sobre um pouco daquele texto e o que os professores entendiam por educação, por infância, por professor e aí todas as escolas foram mandando o que o grupo ia escrevendo. E aí foram fazendo compilados, na Educação Física a gente fazia isso um pouco de segunda, mas não foi tão específico. Essa parte de concepção de infância, de escola, de educação a gente fez junto nas escolas junto com o grupo escolar, as pedagogas, a coordenação escolar. E aí daí teve conferências em 2017, e aí foi tirado mais ou menos uma concepção da rede, que foi escolhida a sócio-histórica-cultural. Foi escolhida, mas foi um pouco, o caminho foi um pouco guiado por essa comissão que a prefeitura tinha selecionado de funcionários da rede mesmo, são professoras da rede que foram para a função gratificada. Aí saiu a concepção da rede e a partir daí foram fechando, dentro das áreas de conhecimento. Então as pedagogas foram fechando dentro do Português, da Matemática, das Ciências e a gente de segunda feira foi pensando na Educação Física.

Pesquisadora: E quem participou desse processo de construção?

Professor 1: A ideia é que todos participaram, todos tiveram acesso e tiveram a chance de opinar um pouco, pelo menos. Nem todos de fato atuam ou opinam, muitos concordam com o que outras pessoas colocam, mas a princípio todos tiveram oportunidade.

Pesquisadora: Todos quem, você diz?

Professor 1: Todos os professores. Tanto os professores quanto as coordenações, as gestões.



Pesquisadora: Teve algum curso específico que pudesse nortear essa construção?

Professor 1: Não, a gente chegou a ter umas... é, foi feito bem mais ou menos de qualquer jeito. A gente teve três, acho que três pessoas convidadas que foram lá falar um pouco sobre o currículo. Na educação física especificamente foi o Marcos Neira um dia, fazer uma conversa com o grupo, mas foi muito pouco, não deu base nenhuma.

Pesquisadora: Vocês utilizaram algum referencial teórico nesse processo de construção? Tanto de documentos oficiais como de concepções teóricas?

Professor 1: De concepção foram selecionados alguns textos pela comissão de estudos da prefeitura. Para a Educação Física especificamente a gente acabou usando só a Base, a gente teve muito pouco tempo. A prefeitura apressou muito a construção do currículo. A gente achava que, o grupo dos professores, uma grande parte falava que, em um ano não dava para se construir o currículo, que a gente não tinha embasamento para fazer isso, mas a prefeitura estava ali apressando e aí qualquer coisa que saia eles já mudavam a etapa, a coordenação acabava finalizando muita coisa., então o único documento que a gente usou mesmo foi a Base.

Pesquisadora: (11) Quais aspectos você considera fundamental nesse processo de construção do currículo?

Professor 1: Fundamental acho que tinha que ter tido um estudo sobre o que é currículo de fato e usado referencial de estudo que a gente tem disponível hoje na área.

Pesquisadora: (12) Vocês tiveram problemas ou dificuldades durante o processo de construção do currículo? Quais?

Professor 1: Assim, porque a gente enquanto grupo, a gente não fazia ideia de fato do que é o currículo, principalmente, né, a gente não tinha acesso, a gente não teve acesso a outros. A maioria não estava ali interessado para de fato estudar, debater aquilo, então ia tipo, sempre que alguém falava, ficava pensando “pode ser isso mesmo”. Então faltava conhecimento de fato do grupo para fazer algo tão importante, tão necessário, que a gente cobrava muito “ah não tem currículo, não tem currículo”, mas meio que caiu na nossa mão, mas a gente não tinha autonomia de fato para fazer isso.

Pesquisadora: Qual que você acha que é o papel do currículo dentro da Educação Física, do processo educativo?

Professor 1: Ele garante o mínimo de conhecimentos, mínimo de justiça curricular. A Educação Física, a história dela é complexa, né? Ela é muito recente a história da Educação Física. Então os professores têm muita dificuldade de trabalhar ainda a cultura corporal. Eles ainda têm muito resquício da ideia esportivizada ou só de jogos e brincadeiras. Então muitos ainda negligenciam as danças, as ginásticas, as lutas. Então o currículo, talvez ele seja ali uma orientação, um básico para os professores irem atrás para ele trabalhar com todas essas temáticas.

Pesquisadora: Por que será que os professores não viram tanto interesse nesse processo de construção curricular? Por que você acha?

Professor 1: Primeiro porque lá se tem a ideia de que a cada quatro anos muda o governo e tudo o que foi feito nesses quatro anos é jogado fora. Então já não se bota muita fé no documento que tá sendo feito. Ainda tem a visão “Ah, é só agora, é só para essa gestão mostrar trabalho e acabou, não vai se efetuar”. E a questão do estudo fora do horário de trabalho, ou mesmo no horário de trabalho, mas as leituras, as pessoas são muito resistentes ainda. Você dá artigo, você sugere para as pessoas lerem, elas não fazem. A Base mesmo, muitos não leram para chegar lá e poder contribuir para a construção do currículo.

Pesquisadora: (13) Para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 1: Eu acho que o objetivo geral da Educação Física em si é apresentar a cultura corporal para as crianças, permitir acesso a todas elas, a vivência, a experimentação, conhecimento, exploração, dentro desses temas.

Pesquisadora: (14) Quais conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil?

Professor 1: Conteúdos pensando nos PCN's? Blocos de conteúdos?

Pesquisadora: É, quais conteúdos que fazem parte da Educação Física que você acha fundamental que sejam trabalhados na Educação Infantil?

Professor 1: Jogos e brincadeiras, as danças, as atividades rítmicas e expressivas. Acho que fundamental são esses.

Pesquisadora: E por que você acha que esses são fundamentais?

Professor 1: Porque são os mais próximos da cultura lúdica das crianças, do mundo que elas vivem. É uma forma mais prazerosa de apresentar a cultura corporal pra eles e ir resgatando um pouco do histórico deles, é uma forma de apresentar isso, acho que é a linguagem mais acessível para eles. O principal meio de comunicação deles é a expressão corporal, quando você pega principalmente os de 3 anos, os de 4, o movimento está presente o tempo inteiro. Então a Educação Física consegue acessar isso, dialogar com eles de uma maneira muito bacana e as vezes até melhor do que as outras áreas.

Pesquisadora: (15) Você trabalha com as três dimensões do conteúdo em suas aulas da Educação Infantil? Procedimental, atitudinal e conceitual? Se sim, de que maneira?

Professor 1: O conceitual é sempre com uma roda de conversa, então quando vou iniciar uma temática eu falo sobre ela, eu resgato o que eles conhecem sobre. O procedimental eu vou explorar, no vivenciar, no fazer e o atitudinal é a postura deles com os colegas, com os materiais, com os professores, com o espaço escolar.



Pesquisadora: Você acha importante trabalhar essas dimensões? Dentro dos conteúdos?

Professor 1: *Acho. Eu não sei exatamente o quanto ainda elas estão presentes, quando se olha para a Base, eles trazem outras dimensões para além dessas três. Mas ainda me falta um pouco de estudo para entender se de fato elas já estão superadas ou não. Mas olhando a Base, parece que tem algo a mais do que só essas três.*

Pesquisadora: (16) Como você estrutura suas aulas, de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática? Como que o currículo acontece na prática?

Professor 1: *Na rede, as coordenadoras costumam pedir planejamentos mensais, mas eu prefiro fazer eles por blocos, por temáticas. Então eu estou trabalhando “atividade rítmicas e expressivas”, eu faço um número X de aulas seguindo uma sequência e aí muitas vezes eu extrapolo o planejamento, tenho que usar as vezes mais aulas do que eu previ e acabo mais ou menos o que eu achei que era importante para aquela temática, eu inicio outro. Não exatamente respeitando mês ou bimestre. Mas a avaliação acontece semestral para as crianças do infantil lá.*

Pesquisadora: (17) Para você, qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita que o currículo está de acordo de maneira a contribuir para que esse ideal seja alcançado?

Professor 1: *Acho que o aluno que quero formar é uma criança autônoma, que consiga acessar a cultura corporal, interpretar, explorar, se apropriar dessa cultura e o currículo ainda acho que falta um pouco, pois como a gente usou muita coisa da Base, a especificidade da educação física e da cultura corporal ficou muito fraca ali. Então o currículo traz essa questão de autonomia, do brincar, do explorar, mas quando pensa especificamente da cultura corporal ele não ressalta isso, tanto que muitos professores acham que é para trabalhar não necessariamente com a cultura corporal. Eles fazem tipo qualquer coisa “Ah, vou trabalhar ‘o eu, o outro e o nós’ dentro desse objetivo, ah, então o pega-pega vai servir para isso”, então acaba pensando em atividades e não em temáticas, que eu acredito que pensar em temáticas é o ideal.*

Pesquisadora: (18) Na sua graduação, foi trabalhado sobre o currículo (concepções, teorias, sobre a construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 1: *Acho que várias disciplinas comentavam sobre as concepções, sobre o currículo, mas a construção em si, pelo que me lembre não foi abordado especificamente a construção. Mas sim a importância do currículo e quanto ele é um campo de disputa de vários grupos.*

Pesquisadora: Sobre a Educação Infantil, você teve alguma disciplina específica na sua graduação?

Professor 1: *Tive dois semestres de Educação Física na Educação Infantil.*



Pesquisadora: (19) Qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 1: *O professor é um dos principais membros da comunidade escolar que irá colocar o currículo em prática, sendo assim, sua participação na construção curricular é de extrema importância, pois apenas com a legitimação e apropriação do mesmo é que o currículo se efetivará.*

Pesquisadora: (20) Como o professor pode colaborar na construção do currículo?

Professor 1: *Uma maneira de colaborar nessa construção é através do estudo sobre infância, educação e currículo, análise dos documentos norteadores disponíveis, currículos de outras redes e discussão com colegas e formadores sobre os objetivos da área bem como as seleções de conteúdos que costuma elencar em sua prática. Penso que um compilado ou acordo do que a maioria dos professores considera essencial seja o mais perto de um currículo real que a construção pode ter.*

Pesquisadora: (21) O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física nesse nível de atuação?

Professor 1: *Acho que é pensar numa interdisciplinaridade, não sei nem se é esse exatamente o termo, mas essa questão de dividir por disciplinas acho que não favorece, que não cabe, que não é o ideal para essa faixa etária. Essa questão do horário específico, de divisão de disciplina, eu acho que atrapalha muito na rotina. Não respeita de fato a infância. O que que eu tenho visto, que se tem essa discussão hoje em dia de se respeitar a criança, dela ser como protagonista, a criança que faz, que guia o tempo da atividade e não a atividade que guia isso. Então eu acho que o profissional de Educação Física no caso, ele teria que atuar ali permeando os espaços, não exatamente em horários fechados, mas construindo junto com as pedagogas a rotina das crianças.*

Pesquisadora: Certo, unir o trabalho entre os diversos profissionais?

Professor 1: *Sim, acho que seria o caminho melhor para esse grupo, não dividir a criança. Se se pensa uma educação infantil sem disciplina, como um momento específico da escolarização, entrar uma disciplina específica com um especialista fragmenta de certa forma o conhecimento, desarticula.*

Pesquisadora: Faz tempo que tem os professores especialistas na Educação Infantil do lugar onde você atua?

Professor 1: *Concursados, seis anos e meio. Aí antes disso, teve alguns projetos, os professores eram terceirizados e aí eles não ficavam sozinhos com as crianças, as pedagogas iam juntos. Mas com especialista sozinho com as crianças faz uns seis anos e meio.*

Pesquisadora: E o que você acha do trabalho do especialista na Educação Infantil?



Professor 1: *Vendo como é a rotina das crianças nas escolas que passei, acho que tá sendo uma vantagem, porque as pedagogas, elas ainda estão muito presas a uma pré-escolarização, querendo ou não elas ainda estão muito focadas na alfabetização, que eu não vejo como sendo o momento. Mas para elas ainda é muito forte, é muito ainda a carteira, mesmo que seja a mesa de grupo, é quase o tempo inteiro na sala e o brincar é sempre um brincar livre, nunca com uma intencionalidade da professora quando é os momentos de brincar. Ou é o parque, então brinca no parque, ou é a brinquedoteca, então brinca na brinquedoteca e só, não tem intenção. E quando vem o professor de Educação Física, querendo ou não ele traz uma intencionalidade dentro desse brincar. Então Acho que isso foi super válido para as crianças por conta de como as pedagogas costumam atuar com eles.*

Pesquisadora: Bom, Professor 1, são essas as questões, quero agradecer por você contribuir com o meu trabalho e se de alguma maneira eu puder contribuir com o seu também, estou à disposição no que você precisar.

Professor 1: Obrigada.

Nome: Professor 2
Cidade: Catanduva, São Paulo
Data da entrevista: 24/02, segunda-feira
Horário: 14h55
Meio virtual/eletrônico: vídeo chamada via <i>Hangouts</i>
Tempo de entrevista: 32 min.33s.

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: Então vamos começar, Professor 2?

Professor 2: Vamos.

Pesquisadora: (1) Qual instituição de ensino superior você se formou? Pública ou privada?

Professor 2: *Eu me formei numa privada, na cidade de Catanduva. Antigamente ela não tinha o mesmo nome que hoje. Quando eu me formei ela chamava ESEFIC, que significava “Escola Superior de Educação Física de Catanduva” e atualmente ela se uniu com outras faculdades de Catanduva e virou uma, tipo uma junção das faculdades, não chegou nem a virar uma universidade, agora ela leva o nome de UNIFIPA, que se não me engano significa “União das Faculdades da Padre Albino” da Instituição Padre Albino.*

Pesquisadora: (2) Em qual ano você se formou?

Professor 2: Em 2006.



Pesquisadora: (3) E qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?

Professor 2: *Licenciatura plena.*

Pesquisadora: (4) Você possui curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?

Professor 2: *Eu posso 3. O primeiro que eu fiz foi “Educação especial, deficiência mental e múltipla” e eu me formei em outubro de 2008, aí o outro foi “Práticas lúdicas e de psicomotricidade” e eu me formei em outubro de 2011 e o terceiro eu me formei em “Educação Física para profissionais de Ensino Fundamental e Ensino Médio” em fevereiro de 2013. Esse último aqui é aquele programa do Estado, o REDEFOR, lembra, aquela pós que eles disponibilizaram para os professores do Estado. Foi um excelente programa, mas acho que acabou, o custo parece que foi muito alto, uma pena, pois era em nível de mestrado.*

Pesquisadora: Legal. (5) E qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 2: *Eu trabalho na pública, municipal e Estadual. A Educação Infantil eu trabalho pela rede municipal e o Estado eu atendo Fundamental II e Médio.*

Pesquisadora: Rede municipal de Catanduva?

Professora 2: *Isso, de Catanduva.*

Pesquisadora: (6) E há quanto tempo você leciona?

Professora 2: *Desde que eu me formei. Ingressei em 2007 e estou até então, acho que dá 13 anos né? Isso, 13 anos. Vai fazer 14, no final desse ano faz 14.*

Pesquisadora: Tá, e você atua na Educação Infantil né, como você falou, há quanto tempo?

Professor 2: *Sim, sim. Então, eu ingressei em 2008 na Educação Infantil e eu fiquei até março de 2012. Aí como eu era contrato, que tinha que prestar todo ano prova para continuar ou não, eu acabei me efetivando, passando no concurso efetivo aqui em Pindorama, aqui minha cidade né, só que era professor PEB I, de Ensino Fundamental I e eu acabei ficando 5 anos afastada do Infantil. Aí eu prestei o concurso efetivo em 2016 e ingressei em 2017, em agosto de 2017 eu reingressei né, e estou até o momento.*

Pesquisadora: Agora em Catanduva mesmo?

Professor 2: *Em Catanduva. Eu exonerei aqui em Pindorama e voltei para Catanduva.*

Pesquisadora: Professor, (8) qual é a sua concepção, a ideia de currículo? O que é o currículo para você?



Professor 2: *Então, no meu ver o currículo é um norteador, ele é uma base, para os professores prepararem suas aulas, prepararem seus conteúdos, em cima daquele norte que o currículo acaba se tornando, entendeu? Essa é a minha concepção da minha visão de professor.*

Pesquisadora: (9) Que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?

Professor 2: *Na minha concepção, são os conteúdos que devem ser trabalhados, bimestralmente, por série ou ano bem como os objetivos, competências e habilidades além dos métodos que serão utilizados.*

Pesquisadora: E aí onde você está, possui um currículo, em Catanduva?

Professor 2: *Foi feito bem antes de eu entrar. Bem antes não, foi na época em que eu fique afastada, foi feito esse currículo, baseado no Referencial Curricular da Educação Infantil, e nós temos sim. Inclusive foram feitos também os planos de aula já baseados nesse currículo.*

Pesquisadora: Tá, e você não participou do processo de construção, então?

Professor 2: *Não, eu não participei da construção porque foi na época em que eu fiquei afastada, mas eu sei como foi feito o processo, pelo relato de amigos e colegas que participaram.*

Pesquisadora: Então (10) descreva para mim como foi esse processo de construção de construção curricular.

Professor 2: *Então, foi assim, foi nomeado um coordenador da área de Educação Física, porque nós ficávamos praticamente jogados, eu vou falar o português claro, não tinha alguém ali, cada um trabalhava no seu jeito, o que achava ou tinha muitos que nem trabalhava e você sabe disso. Aí foi nomeado um coordenador, que ele também era professor de Educação Física da rede e esse coordenador que teve essa iniciativa de fazer reuniões com todos os professores, tanto de Educação Física como recreacionistas, que é no caso os que trabalham no Infantil e ele começou a fazer essas reuniões como, era a cada 15 dias, uma semana a gente fazia, quem participou, fazia na escola e a outra semana fazia com ele. Aí nessas reuniões, nas primeiras, começou a definir os temas, os conteúdos que fariam parte desse currículo, currículo de cada ano, né, de cada série, o que cada série iria trabalhar e após as discussões, isso tudo baseado no referencial, RCNEI. Aí depois eles definiram os conteúdos, alguns objetivos, porque a gente usa objetivo aqui em Catanduva, ele começou a separar por turmas para fazer as preparações de aulas, então a gente já tem os planos de aula prontos baseados nesse currículo, entendeu?*

Pesquisadora: Ah, entendi.

Professor 2: *Aí como que era feito, era dividido em duplas ou trios, aí essas duplas ou trios tinham que apresentar atividades daquele tema, daquele conteúdo, conteúdo daquele bimestre por exemplo, primeiro bimestre Jardim I é "Corpo, conhecimento do corpo", então o grupo ou o trio tinha que levar atividades, dava tipo 15 dias ou um mês*



para eles procurarem atividades e aí essas atividades eram selecionadas e é aonde foram montados os planos de aula de cada ano, cada série.

Pesquisadora: Sim, e isso todo mundo junto?

Professor 2: *Todo mundo junto. Eles só dividiam em grupo para ficar mais fácil o trabalho. Mas as reuniões aconteciam todo mundo junto.*

Pesquisadora: Sim, e a escolha também?

Professor 2: *Porque assim o, na semana, vamos supor, era a cada 15 dias, então na semana que a gente ficava na escola, era a turma de Educação Física mesmo, do Ensino Fundamental, aí a semana que eles ficavam na escola, era a turma do Infantil, entendeu? Mas toda semana acontecia reuniões lá na secretaria com esse coordenador, você entendeu?*

Pesquisadora: Entendi. E quanto tempo levou essa construção?

Professor 2: *Uns 2 anos. Uns 2 anos porque ele foi fazendo por bimestre, né, as atividades, ele fez o currículo do ano inteiro, cada série, depois ele foi fazendo por bimestre as atividades. Mas ainda no outro ano, ele ainda deu continuidade para melhorar essas atividades, então ele continuou com reuniões lá na Secretaria.*

Pesquisadora: Tá, e aí quem participou então foram só os professores da Rede Municipal?

Professor 2: *Só os professores de Educação Física da rede Municipal, Infantil e Fundamental.*

Pesquisadora: E teve algum curso específico para nortear essa construção, alguma orientação de fora?

Professor 2: *Não teve. Não, era só que embasava, que dava as reuniões, ele que dava os comandos tendo como referência o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, que norteou o processo.*

Pesquisadora: (11) Quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo?

Professor 2: *Os aspectos que aconteceram lá na construção do nosso currículo?*

Pesquisador: Sim.

Professor 2: *Não no geral? Não de outros? De qualquer currículo?*

Pesquisador: De qualquer currículo ou nesse também, que você não participou, mas que você acha que foi fundamental, que precisa mesmo ter.

Professor 2: *Eu acredito que o trabalho em equipe foi primordial porque a rede tá falando uma língua só atualmente e esse trabalho não foi imposto, ele foi produzido.*



A realidade de cada escola foi levada né, lá nas reuniões e à partir daí foram determinadas, foram colocadas, feitas as atividades, feito o currículo considerando a realidade de cada um, deixando aberto, deixando frisado que o professor podia tanto adaptar como complementar de acordo com a sua realidade. Eu achei que essa construção de forma coletiva foi fundamental, porque não foi uma coisa imposta como por exemplo o do Estado, entendeu? Tudo bem que para fazer alguma coisa do tipo no Estado seria bem difícil, né, mas também eles, o governador, o secretário não pediram nenhuma opinião para nós, dos conteúdos que foram colocados.

Pesquisadora: (12) E você mesmo acompanhando de fora, viu se o grupo teve algum problema ou dificuldade durante esse processo de construção? E quais?

Professor 2: *Por ser um trabalho coletivo, você sabe que sempre tem uns que fazem mais e outros menos, né? Acho que essa foi a reclamação geral dos meus colegas que estavam na construção. A divisão em grupos das atividades ou dos temas acabavam sobrecarregando somente um ou outro professor, entendeu? Aí, ia depender do grupo, por exemplo, o grupo do meu amigo que era ele que me mantinha informada de como estava funcionando a construção, ele falou que ele que dividia as tarefas para não sobrecarregar, senão ficava tudo só para ele, entendeu, ele acabava dividindo “olha, eu vou fazer um, você faz outro e você faz outro” só que teve grupo que ficou tudo para um professor só.*

Pesquisadora: Ah, entendi. E você não participou da construção, mas você está de acordo com esse currículo que você descreveu, que tem aí na prefeitura? Acha que ficou um trabalho legal?

Professor 2: *Super. O material é excelente. Inclusive esse coordenador não está mais, ele foi exonerado do cargo, ele voltou para o cargo de professor dele, ele não está mais, a gente está sem coordenador. Tem uma outra professora que foi colocada como responsável pela Educação Infantil no geral, ela queria derrubar esses planos, mas a gente acabou batendo o pé porque os planos são excelentes. É obvio que a cada ano a gente dá uma reformulada, acrescenta mais coisas, né, isso vai depender muito do professor. Você sabe que tem aquele professor que trabalha e aquele professor que empurra com a barriga, né? Mas a gente acaba complementando, mas eu acredito que os temas que foram colocados realmente é da necessidade do infantil, que foram colocados, é, separados, por conteúdos bimestrais.*

Pesquisadora: (13) Para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 2: *É formar a criança de maneira integral, né, não somente ali na parte motora, não se preocupar somente com a parte motora mas com o integral, com a parte psicológica, parte motora, a parte cognitiva, a parte social, tudo está relacionado ali no seu trabalho e isso é o objetivo primordial da educação física, assim como é da Educação Física como de qualquer profissional da Educação Infantil, né?*

Pesquisadora: Sim. (14) E quais conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na educação infantil? Por quê? Como você chegou nessa conclusão?



Professor 2: *O conhecimento do corpo né, eu acho assim, o principal de todos, a criança tem que ter uma identidade, uma autonomia, tem que conhecer o seu corpo, tem que ter, é, conhecer um pouco da higiene, como que faz a higiene, porque eles de qualquer jeito, assim, é indiferente para eles, eles sabem que tem que lavar as mãos depois de fazer a Educação Física, que tem que cuidar do corpo, mas como ele não sabe, o por que ele não sabe, então o conhecimento do corpo eu acredito que é primordial. Amarrar um tênis, isso também acho que é fundamental e papel da Educação Física na Educação Infantil, então a parte do conhecimento do corpo mesmo, o cuidado com o corpo. E em segundo, eu apoio, né, jogos e brincadeiras. Através dos jogos e brincadeiras eu acho que as crianças assim, aprendem muito além do motor ali, igual eu te falei, eu acho que é uma das atividades que mais trabalha o todo, entendeu, que mais trabalha assim conjuntamente, que trabalha o cognitivo, que trabalha o motor, que trabalha o social. Eu acho que jogos e brincadeiras ali depois do conhecimento do corpo, da identidade e autonomia é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças.*

Pesquisadora: Legal. (15) Você trabalha nas suas aulas as três dimensões do conteúdo, na Educação Infantil? Por quê? E como, se trabalha?

Professor 2: *Trabalho sim. Os conteúdos conceituais a gente acaba trabalhando de uma forma mais dialogada, né, mais roda de conversa, antes das brincadeiras, explica algumas noções, explica alguns conceitos mais também num linguajar mais infantil, infantilizado, vamos dizer assim, como você está no infantil você sabe que temos que usar um linguajar mais simples. Os procedimentais são através da prática propriamente dita e os atitudinais acho que é o que a gente mais trabalha, acho que até depois do procedimental. A gente tem que parar toda hora ali, as atividades tudo, para explicar sobre regras, convívio, respeito com os colegas, o porquê de não fazer aquilo, o porquê de fazer daquele outro jeito. Eu acho que atitudinal assim, a gente trabalha assim, constantemente a aula inteira, eu acho até que trabalha mais que o procedimental, não sei, na minha concepção.*

Pesquisadora: Sim, eu acho que por eles estarem saindo de casa, dessa convivência, o início da convivência social com pessoas diferentes, né?

Professor 2: *Sim, e eu acho assim né, pelo menos onde eu trabalho, é tempo integral, as crianças ficam o dia inteiro lá na creche e eu acho assim, é o professor que tem que ensinar porque na maioria das vezes eles chegam em casa e nem vê o pai e a mãe, eles vão já direto dormir. Comem, tomam banho e dormem porque eles chegam cansados. Então eu acho que nós que temos que ensinar valores, normas e atitudes, não que isso não seja dever da família, mas como eles ficam mais tempo ali, eu acho que a nossa incumbência é essa.*

Pesquisadora: Acaba também ficando para nós, né?

Professor 2: *Sim, de uma maneira ou de outra.*

Pesquisadora: (16) E como você estrutura suas aulas, de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Você segue uma sequência didática?



Professor 2: *Então, como as nossas aulas já estão meio que preparadas, a gente segue sim uma sequência didática do tema, é feito várias aulas daquele tema, depois do outro tema. Acho que são dois ou três temas por bimestre, dois ou três conteúdos por bimestre, então tem uma sequência didática e a gente acaba trabalhando essa sequência didática semanalmente. Só que aí depois, se você juntar num todo ela acaba virando bimestralmente, porque os conteúdos e as aulas são chegados a nós bimestralmente, mas a gente acaba fazendo semanal, a gente separa e acaba trabalhando semanalmente.*

Pesquisadora: Ele é bimestral, mas dentro do bimestre já vem separado as semanas?

Professor 2: *Isso, já vem separado por aulas, então é aonde você acaba trabalhando por semana no caso, entendeu?*

Pesquisadora: Legal. (17) Qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita que esse currículo está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado? Por quê? Se não, o que falta para que esse ideal seja alcançado?

Professora 2: *Pergunta bem complexa, hein! Bem, eu acredito que na Educação Infantil a gente tem que formar um aluno, eles ainda não tem assim o que é ser crítico né, eles estão ali no começo, então eu acho que a gente tem que formar alunos autônomos e independentes, que façam as coisas da melhor maneira possível e da maneira correta. E se conheça, conheça as diferenças, conheça o outro trabalhar de maneira assim, que tenham uma relação saudável com as outras pessoas, uma relação de respeito. Eu acho que isso é o objetivo primordial da formação de um aluno, o respeito, a identidade, a autonomia, que eles acabam ali vivendo numa sociedade, que cresçam ali numa sociedade de uma forma respeitosa. Eu acredito que as minhas aulas, o currículo, o nosso currículo né, ele contribui sim para essa formação.*

Pesquisadora: (18) Na sua graduação, foi trabalhado sobre o currículo (concepção, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 2: *Olha, que eu lembre foi trabalhado assim bem sucintamente. Não, eu não tive uma matéria específica de currículo. Eu acho que foi trabalhado sucintamente, mas eu não vou lembrar a disciplina que é.*

Pesquisadora: Sim. E foi trabalhado alguma coisa também sobre a Educação Infantil? Sobre ele na Educação Infantil?

Professor 2: *Não. Nós não tivemos especificamente. Foi trabalhado assim de maneira bem sucinta mesmo, alguns autores da educação em geral e as divisões do currículo. A minha formação nessa parte eu falo que foi bem deficitária, eu aprendi tudo o que eu sei quando eu comecei a dar aula.*

Pesquisadora: Tudo que você sabe relativo à Educação Infantil, você diz?

Professor 2: *À Educação Infantil, a currículo, a avaliação, tudo que envolve a educação de maneira geral e específico a educação infantil eu aprendi na prática.*



Pesquisadora: Correndo atrás?

Professor 2: *A minha formação nesse aspecto foi bem deficitária.*

Pesquisadora: (19) E para você, qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 2: *Eu acho que foi o que eu falei, o professor ele leva a experiência dele do chão da sala de aula, né, então ele acaba se tornando importante porque ele vai levar a realidade do que ele trabalha. A realidade do que é primordial ou não. Que como eu te falei, o currículo do Estado de São Paulo ele foi imposto, por pessoas renomadas que não tem a ver, com ligação com sala de aula. Aí é lindo e maravilhoso no papel, é lindo e maravilhoso, mas na realidade da sala de aula acaba não dando certo, uma porque a gente muitas vezes não tem material disponível. Então a construção curricular com a participação do professor, pelo menos vai ser montado, vai ser construído com a realidade que a gente acaba encontrando, com aquilo que a gente tem na sala de aula, com aquilo que a gente tem numa quadra, com aquilo que a gente tem disponível nas escolas, entendeu? Quando é imposto, a gente acaba “se virando nos 30” para tentar fazer dar certo aquilo lá que foi colocado para a gente.*

Pesquisadora: (20) E como o professor pode colaborar na construção do currículo?

Professor 2: *Levando ideias, levando sugestões, levando a sua realidade. O professor ele tá ali, ele vive, ele convive com as crianças. Então não adianta, igual eu te falei, uma pessoa entendida do assunto. É a mesma coisa que os livros e as leis, eu acho lindo e maravilhoso no papel, mas a ora que você vai colocar na prática, a realidade é outra. Não adianta e cada escola tem a sua realidade. Não adianta, a minha escola é totalmente diferente da sua, assim como a sua é diferente da escola da Silvia, por exemplo. Então eu acho que a coparticipação do professor, pelo menos a gente consegue aproximar essas realidades, a chegar num acordo, chegar num consenso do que vai ser bom, uma média do que vai ser bom para todas, entendeu? Não fique assim discrepância, uma atinge mais a realidade de uma, as outras aí atingem mais a realidade de outra. Eu acho que com a participação do professor a gente consegue aproximar mais as realidades das escolas.*

Pesquisadora: E agora para finalizar então, (21) o que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito tanto no âmbito curricular tanto no âmbito geral para a Educação Física nesse nível de atuação?

Professor 2: *Eu acho que a Educação Física Infantil, a Educação Física na Educação Infantil, eu não sei na sua, mas na minha região ela está bastante fortalecida, a gente abriu bastante o leque, a gente nós assim, realmente trabalhamos e realmente o trabalho com a Educação Física acontece, mas você sabe que tem cidades que na verdade ainda não é obrigatório né, tem cidades que nem disponibiliza ou quando disponibiliza é até um profissional que não é formado, é um profissional que pode ser formado em Pedagogia. Então eu acho que a gente ganhou bastante espaço, ganhamos bastante reconhecimento da importância de ter um profissional especializado trabalhando com os pequeninhos, mas a gente ainda tem muito o que*

Pesquisadora: (risos) Eu faço isso também.

Professor 3: Então, meu nome é Professor 3, eu sou aqui de Vitória, Espírito Santo. Sou formada em Educação Física pela Federal do Espírito Santo e há 10 anos estou na educação. Hoje eu estou em dois níveis de educação, que é o Fundamental I e a Educação Infantil. E quando você traz essa questão do currículo, assim, caiu como uma luva, porque a gente tá mesmo, Vitória, não sei se você já ouviu falar, mas a



Pesquisadora: (3) Qual tipo de formação foi a sua? Licenciatura plena, licenciatura, bacharel?

Professor 3: *A minha é a antiga licenciatura plena. Inclusive a minha turma foi a penúltima turma da licenciatura plena, aí logo em seguida veio o currículo novo.*

Pesquisadora: (4) Você possui algum curso de especialização? Qual?

Professor 3: *Eu tenho curso de especialização em Educação Física para Educação Básica pela própria Universidade Federal, eu tenho uma especialização em dança pela Universidade Federal da Bahia e tenho especialização em Educação de Jovens e Adultos por uma instituição aqui da cidade, particular.*

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Na rede pública ou privada?

Professor 3: *Os dois níveis que atuo são na própria rede pública de Vitória.*

Pesquisadora: Municipal ou estadual?

Professor 3: *Municipal.*

Pesquisadora: (6) Há quanto tempo você leciona? (7) Atua na Educação Infantil há quanto tempo?

Professor 3: *Eu leciono desde 2010, com a Educação Infantil desde 2013. Eu comecei no Ensino Fundamental em 2010, em 2013 eu assumi a Educação Infantil. Eu acho que é importante eu trazer essa experiência que, na minha época de graduação, aqui em Vitória existe um cargo chamado “assistente de Educação Infantil” que são as auxiliares de berçário, as antigas auxiliares. Enquanto eu fazia faculdade eu passei nesse concurso, então eu trabalhei 3 anos como auxiliar de berçário, que hoje é a assistente de Educação Infantil.*

Pesquisadora: Legal.

Professor 3: *Entendeu? Porque eu trago muitas experiências dessa função.*

Pesquisadora: Sim, veio a agregar?

Professor 3: *Isso, porque a auxiliar do berçário é responsável pelo cuidado, né, como por exemplo a higienização, essas coisas.*

Pesquisadora: (8) Qual é a sua ideia de currículo, a sua concepção? O que é o currículo para você?

Professor 3: *Então, o currículo eu considero assim, a partir de leituras mesmo, de formações que a gente participa, o currículo é sempre dinâmico, ele é uma construção. E a gente pode considerar que ele é esse conjunto de práticas, envolve acho que todo o espaço, que envolve pessoas e que envolve relações. Então o currículo eu considero um conjunto de práticas e relações, interações entre pessoas, é isso.*



Pesquisadora: (9) Para você, o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?

Professor 3: Bem, considerando, vou partir dos documentos da Educação Infantil, né, considerando que esse currículo é esse conjunto de práticas, eu penso que o currículo tem que ter alguns elementos né, a questão de ter essa ideia mesmo de que o educar e o cuidar indissociáveis, esse conhecimento, acho muito importante para o profissional de educação infantil, para construir esse currículo, porque na prática pedagógica se você não tem essa noção de indivisibilidade, você pode acabar reproduzindo práticas que deixam de lado esse ser que é integral. Esse conhecimento, né, do cuidar e do educar, que não existe divisão entre esses, alguns saberes necessários, no nosso caso da Educação Física, eu penso que para o currículo é importante também a gente ter alguns conhecimentos mesmo em relação a criança. Eu ao trabalhar com a criança tenho que conhecer “quem é essa criança?”, “de onde ela vem?”, partindo de uma perspectiva de desenvolvimento “como que uma criança de 2 anos, o que a literatura diz de uma criança de 2 anos?”. É claro que essas divisões, essas etapas que eles fazem não cabem a todas as crianças, porque cada uma é individual, mas são saberes que nos trazem subsídios para a gente desenvolver, construir um currículo. Então seria esse conhecimento mesmo de quem são essas crianças, suas características, do seu desenvolvimento. Um terceiro que eu posso considerar do currículo é essa relação teoria e prática, né, não dá para a gente pensar no currículo, numa ação pedagógica sem a gente recorrer mesmo ao que a teoria nos diz. É claro também entendendo que teoria e prática são duas coisas que não se separam. E com certeza deve ter outros elementos, deixa eu ver...

Pesquisadora: É o que você acha que deve ter dentro de um currículo?

Professor 3: Ah, sim, para a construção de um currículo acho que é importante, eu falei das relações, eu acho que é essa noção democrática mesmo, coletiva. Eu não vou construir um currículo sozinho. Então acho importante para essa construção todas as partes participarem e aí a gente aqui tem a gestão democrática, aqui no município de Vitória, e todos os agentes do processo participam da gestão da escola, da instituição: família, crianças, representantes de magistério, funcionários, é isso.

Pesquisadora: (10) Descreva para mim como foi o processo de construção curricular para a Educação Física na Educação Infantil de onde você atua. Como que ocorreu esse processo?

Professor 3: Então, vou começar falando de algumas construções coletivas em relação à Educação Infantil num todo. Em 2006, houve uma grande mobilização aqui na cidade, no sentido mesmo de pensar a Educação Infantil, né, lembrando que a educação infantil tinha aquela perspectiva assistencialista e tal, então aí começou a ter uma grande mobilização em 2006, com a participação de toda a sociedade, todos cidadãos, pais, representantes de ongs, e aí foi construído um documento, “Um outro olhar”, que é esse documento que rege a prática pedagógica, o currículo em Vitória. E aí o que acontece, toda essa construção gerou esse documento e passou-se a pensar políticas de atendimento mesmo. Em 2009, a gente tem as DCNEI’s, né, e o que acontece, as DCNEI’s são de 2009, então o nosso documento, se a gente for ver, estava um pouco atrasado, era de 2006. E aí, nós estamos em 2019, em 2017 nós começamos com uma nova construção de um novo documento, pensando num novo



currículo, num novo currículo assim, repensando algumas concepções que estivesse de acordo com as DCNEI's de 2009. E aí com formações continuadas, por via plataforma, que aqui a gente tem uma Vix Educa, que é uma plataforma.

Pesquisadora: Digital? Plataforma digital?

Professor 3: *Isso, igual a gente tem o AVA, aqui é plataforma da prefeitura de Vitória para formações. Então, desde 2017, a gente vem participando de formações, construindo esse currículo coletivamente, todos os professores dinamizadores, porque aqui o professor de Educação Física é um professor dinamizador. Os dinamizadores de Arte, de educação física, das linguagens, né, trazendo suas contribuições, participando. E aí a gente construiu um documento mais recente que não está palpável ainda porque a gente está em construção, que são os temas infantis de Vitória, que trazem as concepções do que seja infância, do que seja criança, embasado nas DCNEI's, essa perspectiva também da inseparabilidade do cuidar e do educar, repensando também a rotina do CMEI, repensando os espaços do CMEI, os materiais. E aí como a Educação Infantil, ela não é fragmentada, as nossas formações não tinham somente os professores de Educação Física, eram professores da Pedagogia, das artes e aí a gente trazia nossas contribuições, no AVA também, na plataforma e hoje nós temos uma prévia dos "temas infantis de Vitória", que trazem todas essas questões, embasado nas DCNEI's.*

Pesquisadora: Então vocês mandavam as contribuições na plataforma e havia reuniões?

Professor 3: *E presencialmente também.*

Pesquisadora: Se iniciou quando mesmo essa construção?

Professor 3: 2017

Pesquisadora: E continua em construção? Ainda não finalizou?

Professor 3: *Na verdade, a gente já está na fase final. Porque existe uma comissão, como se diz, para redigir esse documento, inclusive posso até mandar para você uma prévia do que a gente tem, mas assim, em breve vai estar concluído. Só falta questões assim de ABNT, referências.*

Pesquisadora: Então, estão levando dois anos essa construção?

Professor 3: *Sim.*

Pesquisadora: E vocês tiveram algum curso nesse meio, foram orientados especificamente para a construção do currículo?

Professor 3: *Então, além dessas formações que aconteciam na Secretaria de Educação, nós tínhamos também as formações internas, dentro dos próprios CMEI's, e aí a gente teve formações com vários temas: como construir o Projeto Político Pedagógico, concepção de currículo, como construir um currículo pensando nas especificidades das crianças da Educação Infantil. Então assim, além dessa formação*



geral para todos, porque a gente pensa assim, porque o currículo é pensado em termos documentais no geral, mas cada escola, dentro do que a gente prevê, vai construir, vai colocando suas próprias especificidades, particularidades, por isso que a gente tinha essas formações. Sobre como construir um P.P.P., concepções de currículo, como construir um currículo, pensando nessas questões.

Pesquisadora: Você disse que foi coletiva essa construção. Quem participou dessa construção?

Professor 3: Todos os professores da Educação Infantil de Vitória.

Pesquisadora: Todos os professores?

Professor 3: *E, fora a equipe técnica da Secretaria de Educação, né, que deram essas formações e no final, quando esse documento estiver concluído, a equipe técnica.*

Pesquisadora: E quais foram os referenciais que vocês utilizaram nessa construção? Você já até citou alguns...

Professor 3: *É, as DCNEI's... O documento de 2006, a gente traz a perspectiva histórico-crítica, né, e acho que a maior referência hoje do nosso documento acho que é a Sociologia da Infância, que traz essa discussão do que é infância, do que é criança e aí a gente tem uma maior referência no Manoel Sarmiento, né, que é o teórico de Portugal da Sociologia da Infância. E aí traz algumas outras concepções de currículo mesmo da própria DCNEI's, assim o referencial teórico Sociologia da Infância e DCNEI's.*

Pesquisadora: Quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo? O que você considera importante nessa construção?

Professor 3: *Olha, acho que esse aspecto da participação coletiva, que foi fundamental. Não sei se eu até respondi, mas essa questão mesmo política, de cada professor se reconhecer naquele papel e reconhecer que a criança é esse sujeito mesmo de direito. É um sujeito que tem o direito de estar ali, direito a educação, que ele é um protagonista, ele é o protagonista, ele é o centro do planejamento. Outro aspecto é ter esse conhecimento mesmo sobre as características da criança, conhecer essas concepções "o que é infância?", "o que é criança?", "o que é um currículo?".*

Pesquisadora: Você teve problemas ou dificuldade durante o processo de construção do currículo? Quais?

Professor 3: *Olha, problemas, eu acho que a gente vai tendo dúvidas né, mas assim, eu sou uma pessoa que busco muito, leitura. Aí quando eu digo que o mestrado me trouxe, me deu esses subsídios foi nesses conhecimentos mesmo, buscar, ler sobre Sociologia da Infância, a Psicologia do Desenvolvimento do Vigotsky e Leontiev, que traz várias, que nos dá alguns aportes teóricos para poder entender como a gente pode pensar em todas essas particularidades da Educação Infantil, como posso*



desenvolver minha prática pedagógica com uma criança de 1 ano, de 2, entendeu? E assim, acho que problemas não, mais desafios mesmo.

Pesquisadora: Mas no geral, no processo de construção, vocês não tiveram dificuldades ou algum problema que pudesse interferir nessa construção?

Professor 3: *Olha, vou dizer o seguinte, no cotidiano da CMEI, uma das coisas que a gente mais tem encontrado dificuldade é essa relação família e escola. Então, quando lá o currículo diz que a gente tem que ter esse diálogo, a gente busca esse diálogo, mas acho que hoje nosso maior problema é a família presente na escola. Nós temos lá na CMEI, turma em tempo integral, então muitas vezes a gente se vê de mãos atadas porque aquela família, daquela criança que está em situação de risco, vulnerabilidade social, não é presente na escola. Porque a criança está sob nossa tutela durante 8 horas por dia, mas depois que saí dali ela volta para o problema dela familiar. E são coisas que nós não alcançamos. Então assim, eu acho que o problema é essa questão, porque envolve muita coisa, assim, o currículo, tudo cai dentro da escola. São fatores sociais mesmo, a questão de drogas, a nossa CMEI fica localizada numa região de risco, com tráfico de drogas. Então assim, eu acho que isso acaba sendo um problema para a gente na hora de construir e fazer o currículo, essa questão da relação família e escola mesmo.*

Pesquisadora: E nesse processo de construção, quais foram as etapas que você define, assim, que tiveram bem definidas na construção do currículo?

Professor 3: *Então, vou falar assim, agora, dessa construção mais particular, lá do nosso CMEI. As formações, né, para a gente se apropriar dessas concepções, desses conhecimentos. E aí a gente, a primeira etapa foi construir mesmo um diagnóstico de quem são nossas crianças, em qual comunidade estavam inseridas, trouxemos a participação dos pais também, não só aqueles pais representantes do Conselho de escola mas todos os pais que se interessassem participar, a gente trouxe essa questão de conhecer. O diagnóstico, a construção mesmo desse referencial teórico, de trazer esses autores sobre a Sociologia da Infância. Esse ano, nosso tema institucional é sobre “semeando amores e valores na diversidade” então a gente traz também essa questão da diversidade, das relações étnico-raciais, então acho que assim, o diagnóstico mesmo, o referencial teórico e mesmo o desenvolvimento.*

Pesquisadora: O que você acha dessas formações? Foram importantes para esse processo?

Professor 3: *Pertinentes. Inclusive ontem que eu tinha marcado com você, né? Na terça, nós tivemos uma formação muito pertinente que foi sobre as relações étnico-raciais, que por incrível que pareça, assim, nas CMEI's temos muitas pessoas que se sentem muito incomodadas quando a gente vem falar da questão racial. Igual eu falei, currículo são relações né, e as nossas relações estão permeadas por várias etnias, então assim, tá caindo como uma luva mesmo. Pertinente discutir a questão étnico-racial porque nosso contexto são de crianças negras mas que muitas vezes não se reconhecem como tal, então a gente tem feito um trabalho muito bacana não só com as crianças, mas trazendo os pais para dentro das escolas, da própria família se reconhecer como tal e trabalhar essa questão da auto estima das crianças.*

Pesquisadora: (13) Para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 3: Quais são os objetivos? Eu me lembro que no PROEF a gente respondeu uma questão: “de quem é a responsabilidade do Corpo, do movimento?” Eu me lembro que respondi o seguinte, a responsabilidade do “Corpo e do movimento” é de todas as pessoas porque o ser não existe uma separação. Mas quando a gente fala de conhecimentos, de algumas competências, eu acredito que quando a gente fala dessa linguagem movimento, nos cabe, cabe ao professor de Educação Física. Porque eu não tenho uma competência técnica para desenvolver um trabalho de música, né? Igual a colega, professora de música costuma dizer o seguinte, muitos colegas acham que trabalham musicalização, não eles não trabalham musicalização, eles trabalham a rodinha com a música, mas ensinar música é diferente do que fazer uma rodinha de música. Então, eu acho que é esse o objetivo da Educação Física, é partindo daquela concepção de que a escola, ela tem o papel de tornar acessível todos os conhecimentos das práticas corporais, eu acho que é esse papel mesmo, de oportunizar as crianças né, de 0 a 5, 6 anos o acesso a essas práticas sempre em relação com conhecimentos delas, nessas interações, educar, cuidar, brincadeiras.

Pesquisadora: (14) Quais os conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil? Por quê?

Professor 3: Olha, eu vou ser sincera, eu acho que quando a gente vai trabalhar conteúdo, a nossa afinidade com determinado conteúdo diz muito. Então assim, eu tive uma formação artística muito forte, então eu vou falar a verdade, hoje o que eu sou foi graças assim, as minhas experiências artísticas com dança, teatro. Então hoje, eu não vou dizer essencial, pois eu acho que tudo tinha que ser oferecido, mas a gente não dá conta disso tudo, mas assim, a dança, a questão do ritmo, do movimento, das expressões é uma coisa que acho que é essencial até porque eu acho que já faz parte da criança essa relação com o ritmo e com o movimento. A ginástica também, as brincadeiras que já é um próprio eixo norteador e as lutas. Eu trabalho muito com a capoeira, mas esse ano eu terminei, semana passada o tema “capoeira”, mas eu quero muito assim para o próximo ano pesquisar mais sobre outras possibilidades de lutas. Mas assim, do meu ponto de vista que eu não abro mão é a dança, a luta, a capoeira, a ginástica e os jogos e brincadeiras.

Pesquisadora: As outras você costuma trabalhar também? Outros conteúdos?

Professor 3: Atividades circenses trabalho muito. Então, foi até uma discussão que tivemos no PROEF com os colegas aqui do polo que existe o conteúdo “Esportes”, aí eu falei assim, “gente eu não trabalho o conteúdo esportes”, porque eu não levo o esporte para a escola, mas as brincadeiras que eu trabalho com as crianças são brincadeiras que futuramente elas terão a condição de talvez relacionar com determinado esporte. Igual meu primeiro conteúdo esse ano foi jogos e brincadeiras com bola na mão. Em nenhum momento eu falo “esporte de handebol”. Aí, a gente trabalha com todas as brincadeiras de bola na mão. Mas em nenhum momento eu falo esporte. Aí, eu trabalhei assim com bola na mão, fiz várias estratégias, pendurei arco, então o objetivo era passar a bola para o coleguinha e acertar. O grupo 6 que era a turma maior do CMEI, que tem crianças de 5 a 6 anos, chegou um momento que



elas relacionaram essa brincadeira ao handebol “Ah tia eu vi na televisão, um jogo chamado handebol”, eu falei “ah, bacana”, mas em nenhum momento eu legitimei que aquela brincadeira era o handebol. Aí eu trouxe também outras brincadeiras, da rede, da gente jogar a bola por cima da rede, aí eles foram trazendo essa relação “ah tia, esse esporte aí eu vi na televisão, de passar a bola por cima”, “ah, qual esporte?” Eu trago muito assim vídeo, porque eles são muito visuais. Aí quando eles traziam essas questões, a gente ia para o Laboratório de Informática e aí mostrava e eles conseguiram fazer essa relação “ah tia, é isso que a gente fez naquela brincadeira?” “não é parecido, mas aquela brincadeira que a gente fazia era a nossa brincadeira” né, mas foi muito bacana. Então, eu considero esses essenciais, então eu gosto de dizer que não trabalho o esporte, eu trabalho a brincadeira que pode ser que seja similar a algum esporte, mas eu não gosto de dizer, de usar esses termos “brincadeira pré-desportivas”, eu não gosto, são brincadeiras.

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas na Educação Infantil? Procedimental, atitudinal e conceitual?

Professor 3: *Conceitual, procedimental e atitudinal, trabalho.*

Pesquisadora: Por que que você trabalha?

Professor 3: *Ué, porque assim, a gente até estudou sobre isso que nem é separado né, é tudo junto, é tudo integrado. Porque eu penso assim, não é só o fazer pelo fazer, não é só o movimento, o fazer pelo fazer. Acho que a criança deve ter mesmo esse conhecimento histórico. Igual por exemplo, na questão da capoeira, que a gente trabalhou agora, em relação com nosso projeto institucional, da diversidade, as relações étnico-raciais, então era importante naquele momento a gente não ficar só no movimento, a gente tinha que trazer esse histórico para eles se reconhecerem nessa história. Então a gente trabalhou com alguns livros, trouxemos para dentro da escola também projetos sociais da própria comunidade, os professores. As próprias crianças já tinham acesso a essa prática pois eles já têm na comunidade, então a gente vai trazendo. Algumas situações na própria aula, jogo, as vezes essa questão de um coleguinha não quer dar a mão para o outro, e a gente tem que ter essa percepção porque se deixar passa e aí pode se tornar uma pessoa, um adulto assim com várias questões de auto estima. E a gente traz essas questões, quando se observa uma coisa assim, tem que trabalhar nessa integração mesmo, não dá para ser fragmentado.*

Pesquisadora: (16) Como você estrutura suas aulas, de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática? Como que o currículo acontece na prática?

Professor 3: *Aqui nós temos dois semestres, certo? Então aqui a gente sempre vai ter dois momentos de avaliar o processo. Então o que que eu faço, no primeiro semestre, no início do ano eu faço, a gente tem toda aquela etapa diagnóstica, né, de conhecer os meninos, porque a ideia na Educação Infantil é que o currículo, o projeto, a gente trabalha com projeto, a ideia é que as crianças nos aponte o que elas querem aprender, “ah mas como que a gente vai construir esse plano?” A gente trabalha nas rodas de conversa, as crianças trazem e gente vai ficando atenda quanto a isso e a parti daí eu fico de fevereiro a março mais ou menos nesse processo de diagnostico,*



de conhecer, das crianças trazerem os apontamentos aí depois eu costumo dividir o semestre em unidades. Aí, eu começo trabalhando com jogo e brincadeiras, depois eu venho com as lutas, que é no caso a capoeira, que terminou agora, antes do recesso, desculpa. Aí depois do recesso que é o segundo semestre, “ah, mas por que só dois conteúdos no primeiro semestre?” porque jogos e brincadeiras eu costumo englobar tudo, a questão igual eu falei de brincadeiras com bola, eu gosto sempre de trazer os quadros do Ivan Cruz, porque aí estampo várias possibilidades de brincadeiras então assim, leva um tempo maior. E aí depois do recesso no segundo semestre a gente já entra com a ginástica geral mesmo, trago elementos de arco, corda, bola, na ginástica, dança e atividades circenses. Tem sido essa organização para mim, entendeu? Por que que eu coloco mais os conteúdos de expressão, de ritmo no final? Porque é exatamente no segundo semestre que acontecem os eventos escolares, a mostra cultural, então assim “ah porque vai ser a mostra cultural a gente vai ter que pensar numa dança”, não, tudo que a gente apresenta é construído no decorrer do processo. A gente planeja pensando nisso também.

Pesquisadora: Sim.

Professor 3: *Ah tá, uma coisa que eu acho interessante, é que nessa etapa do diagnóstico, eu acompanho as crianças desde o grupo 1, então eu as conheço desde o grupo 1. Então para mim eu conheço cada criança “o, aquela criança ali tem uma certa desenvoltura para isso” então acho que essa minha relação de mais tempo com as crianças nesse acompanhamento acho que faz toda diferença, na hora de fazer esse diagnóstico. E é legal porque eu tenho acompanhado essas crianças no Ensino Fundamental também, porque eles saem da CMEI e vão lá para a minha escola. O meu CMEI, a EMEF é do lado. Aí eu acompanho lá na EMEF, é muito bacana.*

Pesquisadora: O grupo 1 é de que idade mais ou menos?

Professor 3: *O grupo 1 é de 6 meses a 18 meses.*

Pesquisadora: Então você os pega durante toda a Educação Infantil? Você segue?

Professor 3: *Durante toda a Educação Infantil e a gente segue até o 5.º ano do Fundamental I.*

Pesquisadora: E esse diagnóstico que você vai fazendo, você vai unindo aos conteúdos já pré-estabelecidos?

Professor 3: *Sim, eu procuro fazer essa relação, porque, igual você perguntou, o que eu acho ser essencial. Eu penso ser essencial, eu não deixo nunca de trabalhar isso, mas sempre em diálogo com o que eles trazem.*

Pesquisadora: (17) Qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita que o currículo está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado?

Professor 3: *Vou falar de verdade, assim, eu queria muito que como um dia uma professora ou duas fizeram diferença na minha vida e foram referências para mim, eu quero muito que eu e minhas colegas, a gente seja referência para essas crianças.*



Então assim, o meu ideal de criança é que elas saiam do CMEI com o máximo de repertório motor, porque o que a gente pode oferecer para essas crianças de cultura, sabe, de levar, na minha comunidade aqui tem criança que nunca saiu aqui do bairro, não sabe nem que existe um centro na própria cidade, não sabe nem que existe uma praia, então a gente, eu quero assim, que eles saiam repletos de movimento, de conhecimento, de cultura porque quando ele chegar lá na frente e tiver mais noção do que é estar nesse mundo acho ele vai conseguir ser protagonista da sua própria ação. Esse sujeito mesmo, que reconheça seus direitos, que entenda como são essas relações sociais, a nossa sociedade capitalista e que ele tenha sucesso na vida.

Pesquisadora: Você acha que o currículo tá contribuindo para essa formação desse ideal?

Professor 3: *Olha, eu penso assim que a gente não alcançou a perfeição ainda, mas a gente tem contribuído bastante, porque quando eu vejo as minhas meninas, na terça feira mesmo que a gente teve formação, eu trouxe assim um relato porque quando eu falo que uma professora fez a diferença na minha vida, e fez, porque quando lá em 1993, minha professora de Educação Física, uma preta, linda maravilhosa chegou na escola e fez todo um trabalho de valorização da estética negra, ali eu me reconheci, entendeu? Então dali eu vejo que quando a gente pensa, pensa nesse sujeito, sujeito de direito mesmo e a gente tem que trabalhar essa diversidade, tem que trazer essas crianças para o centro mesmo do planejamento. Eu acho que a gente tem, a gente tá caminhando, a gente tá tentando, não chegou à perfeição ainda, mas é nosso objetivo.*

Pesquisadora: (18) Na sua graduação, foi trabalhado sobre o currículo em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 3: *Olha, pesquisadora, serei sincera, não me recordo especificamente se foi trabalhado o currículo, mas na disciplina de, acho que foi de acho que foi “Teoria da ...” ah, não me lembro da disciplina mais assim, foi falado mas não com esse processo todo assim né, de como se constrói. É claro que a gente teve como que faz um planejamento, mas essa questão do currículo estou aprendendo na prática mesmo.*

Pesquisadora: E você teve alguma disciplina sobre a Educação Infantil na sua graduação? Específica?

Professor 3: *Então, na verdade a disciplina o nome não tinha, a Educação Física para Educação Infantil, nós tínhamos três tipos de disciplina: a Educação Física I, a Educação Física II e a Educação Física III, certo, escolar, né no caso. A I geralmente era um professor que ia desenvolver essa questão do Ensino Fundamental, aí a II ia falar do Ensino Médio e a III da Educação Infantil. E quem ministrou a disciplina foi o meu professor Nelson, que é meu coordenador hoje, e naquela ocasião, foi em 2006 que a prefeitura de Vitória estava em construção daquele currículo pensando a entrada dos professores de Educação Física nos CMEI’S, que até então era o professor generalista que dava as atividade de educação física, de movimento e aí ele fez uma parceria com as CMEI’S da cidade e nós tivemos acesso, a gente acompanhava toda rotina, o cotidiano de uma CMEI e assim, foi uma disciplina pra mim, foi o divisor assim, na educação física que eu quero estar. Tivemos várias discussões, mas aí para meu próprio texto do mestrado eu trago que ainda assim, eu*



acho que faltou um pouco de pensar o bebê na Educação Infantil. Porque hoje avançou muito nas discussões na Educação Infantil, mas o bebê ainda tá um pouco “invisibilizado”. Então, assim, eu lembro que eu acompanhei uma turma de grupo 3, que seriam as crianças de 2 anos, né, 2, 3 anos e nós ficávamos lá o dia inteiro, acompanhando mesmo, se uma criança tivesse que ser higienizada a gente ajudava, então a gente vivenciou mesmo como é um cotidiano de um CMEI, então assim, pra mim foi, acredito que para os colegas também, foi muito pertinente.

Pesquisadora: (19) Qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 3: *O papel específico do professor na construção curricular é a concepção e a operacionalização do currículo, isto é, tomar as decisões e fazer escolhas adequando o currículo as reais condições da escola e dos alunos. Organizar, materializar e desenvolver com autonomia e qualidade as concepções, perspectivas, referenciais teóricos e metodologias prescritas nessa construção. Isso exige que o professor faça sua própria interpretação e desenvolva pedagogicamente e com coerência as orientações, diretrizes e as dimensões conceituais, contextuais e legais nessa construção. No caso do professor de educação física, nos cabe um comprometimento político com uma perspectiva mais crítica da área organizando e desenvolvendo nas aulas, que é onde toda essa construção se materializa, os conteúdos, metodologias e avaliações condizentes com tais perspectivas.*

Pesquisadora: (20) Como o professor pode colaborar na construção do currículo?

Professor 3: *O professor colabora na construção do currículo sendo agente participativo do processo e atuando com autonomia, isso significa que o professor não deve ser um executor do que está prescrito. Deve se posicionar na discussão e reflexão das concepções. Ser reflexivo e dominar as competências e conhecimentos técnicos de sua área/componente curricular.*

Pesquisadora: E agora é a última.

Professor 3: *Mas já? Tá tão legal nossa conversa.*

Pesquisadora: (21) O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que você acha que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física nesse nível de atuação?

Professor 3: *Olha, vou falar do meu contexto, assim, hoje nós em Vitória, Educação Física na Educação Infantil tem desenvolvido ótimos trabalhos, né, formações, tal. Eu acho, penso assim mesmo nessa questão dos bebês, como tem sido meu objeto de pesquisa, hoje o maior desafio para meus colegas dinamizadores, nós temos hoje acho que 40 unidades de educação infantil, coloca aí 70 dinamizadores, não sei, nosso maior desafio hoje é trabalhar a Educação Física com os bebês. E outro desafio também é nos posicionar politicamente porque tem aquela questão assim, às vezes um outro colega, que é de outra área querendo assim dizer o que a gente tem que fazer, ou então assim, fazer determinada atividade e dizer que aquilo ali é movimento. Então assim, a gente se colocar mesmo, se posicionar. Eu sou muito participativa, sou do conselho de escola então assim, se posicionar mesmo, participar dos conselhos,*



participar das lutas, das mobilizações e por incrível que pareça, aqui na nossa cidade, a maioria dos professores de Educação Física são professores engajados assim em questões de política mesmo, de posicionamento. Não sei aí, mas é uma característica nosso, a maioria dos gestores, diretores são professores de Educação Física, sei lá o porquê. Porque eu penso assim, a Educação Física e a arte é o que muda a escola, é o que movimenta, que dinamiza. Qual é a outra pergunta?

Pesquisadora: O que você acha que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física na Educação Infantil?

Professor 3: *O que precisa ser feito? Eu penso assim, a gente tem que...inclusive, deixa eu falar antes, ano passado teve aquela discussão, acho que foi nacional, de ter ou não livros didáticos na educação infantil. Aqui foi consenso geral que a gente não queria livro didático. Mas eu penso que a Educação Física na Educação Infantil tem que se apropriar mais de conhecimentos e produzir mais, porque eu acho que é muito pouco ainda o que vem sendo produzido em termos de produção mesmo, de literatura e trazer isso para dentro das escola, para os professores de Educação Física e compartilhar mesmo as experiências, o que tem dado certo, porque também nem tudo que as vezes tá no papel na minha realidade pode dar certo. Mas acho que é mesmo compartilhar essas experiências.*

Pesquisadora: Por que você acha que ainda tem pouco produção da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 3: *Acho que tem pouco produção até mesmo pela questão política. Porque hoje a própria política pública ela apesar de dizer que toda criança tem direito a creche e pré-escola mas por exemplo, uma criança de 0 a 3 anos ela não é obrigada a tá na escola, então se a prefeitura quiser oferecer, que é o caso aqui de Vitória, oferece desde o grupo 1, então a criança vai ter acesso, mas tem essa questão que as crianças só vão estar dentro dos CMEI's a partir dos 4 anos, então eu acho que é isso.*

Pesquisadora: Bom, acho que é isso, ah, você falou de professor dinamizador né, o que seria o professor dinamizador para eu entender aqui. Porque aqui a gente não usa esse termo.

Professor 3: *Esse termo foi pensado naquele contexto lá, de pensar esse professor para dinamizar o cotidiano. Aí criou-se esse termo "dinamizador". Só que hoje esse termo tem nos feito muito mal porque, por exemplo, os concursos aqui de Vitória são de acordo com a nomenclatura, então quando eu faço um concurso para a Educação Infantil, eu estou fazendo para ser "dinamizador de Educação Física". Aí para o Ensino Fundamental, "professor PEB de Educação Física". Aí, o que acontece, até tem sido essa discussão que o professor dinamizador, ele é professor de Educação Física, ele não estudou só para dar Educação Física no CMEI, então a gente tá nessa luta aqui os professores, pra gente poder tá tirando essa nomenclatura porque nos impede por exemplo de entrar numa remoção numa EMEF por causa do nome dinamizador.*

Pesquisadora: Nossa, uma palavrinha que tá interferindo em toda atuação.



Professor 3: *Uma palavrinha, isso, mas é essa a ideia mesmo, de dinamizar, que é o que a gente faz mesmo né, dinamizar, porque os CMEI's aqui tinha aquele caráter assistencialista, então era muito fragmentado. Então quando eles vêm, eles pensam politicamente com a entrada do professor de artes e o professor de Educação Física, a linguagem artística e a linguagem movimento, eles pensam nessa dinamização mesmo, de que o professor tem que fazer esse elo, essa integração do movimento, do ritmo, da música, de todas as linguagens.*

Pesquisadora: E esse termo é só para Educação Física e Arte? Ou para todos os professores?

Professor 3: *Não, só para Educação Física e Artes. Professor dinamizador de Artes e dinamizador de Educação Física.*

Pesquisadora: E só no Infantil?

Professor 3: *Só na Educação Infantil.*

Pesquisadora: Professor 3, muito obrigada pela sua participação, acredito que vai contribuir muito para meu trabalho.

Professor 3: *Ai, que bom, fico muito feliz.*

Nome: Professor 4
Cidade: Jaú, São Paulo
Data da entrevista: 22/02, sábado
Horário: 10h20
Meio: presencial
Tempo de entrevista: 22 min.02s.

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: Então, vamos começar?

Professor 4: *Vamos, vamos lá.*

Pesquisadora: Professora, (1) qual instituição de ensino superior você se formou? Ela é pública ou privada?

Professor 4: *Eu me formei na Faculdade de Educação Física de Barra Bonita, e é uma instituição privada, era né, porque faliu esse ano.*

Pesquisadora: Ela faliu? Nossa, que dó.

Professor 4: *Fechou, que dó, que dó.*

Pesquisadora: (2) Em qual ano você se formou?



Professor 4: Em 2005.

Pesquisadora: (3) E qual tipo de formação foi? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?

Professor 4: Foi licenciatura plena.

Pesquisadora: (4) Você possui algum curso de especialização?

Professor 4: Essa daí, eu tenho vários cursos de especialização.

Pesquisadora: Quais você tem e em que ano foi concluído?

Professor 4: Eu tenho Psicopedagogia, em 2005; na área da Educação Física eu fiz Recreação e Lazer em 2007; Pedagogia do Teatro e da Dança em 2010; Educação Física Escolar, também em 2010; e aí pela psicologia eu fiz Psicologia do Trânsito, ano passado, 2019 e terminei a Escolar agora, em 2020.

Pesquisadora: Bastante, hein! Tudo privado?

Professor 4: Tudo privado. Ah, não, uma só que a gente teve uma, a Educação Física Escolar foi pela Universidade Aberta que era um polo em Jaú, mas era de Ponta Grossa, acho que da Universidade Estadual lá.

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 4: Eu atuo na Rede Municipal de Jaú.

Pesquisadora: (6) E há quantos anos você leciona, quanto tempo?

Professor 4: Eu trabalho com escola desde 2005, assim que eu me formei, eu já dava aula numa, era como uma creche, uma escolinha, né, do município em Bocaina, mas eu não era concursada. E aí em 2006 eu entrei para o concurso em Jaú. Então já faz uns 15 anos, mas com criança já faz 21 anos que eu trabalho com acampamento, recreação, hotel, desde aquela época.

Pesquisadora: Nossa, que legal! (7) E você atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?

Professor 4: Então, eu atuei em 2006, quando eu ingressei e fiquei por dois anos dando aula para os pequenos, aí depois eu voltei só esse ano. Comecei agora novamente.

Pesquisadora: (8) Pra você, qual sua concepção, a sua ideia de currículo? O que é o currículo para você?

Professor 4: Eu vejo que o currículo, ele tem vários formatos, são vários, não sei se eu posso falar que como uma hierarquia, mas tem, por exemplo, o Projeto Político Pedagógico é uma parte do currículo, que precisa estar presente. Eu vejo que a BNCC também hoje né, pra gente né, como fizeram os PCN's, hoje pra gente também é uma



parte do currículo, né, então junto com esses dois nós precisamos pensar no currículo interno né, dentro da rede pública, ou da rede privada, depende da onde a gente está. E esse currículo deve ser pensado de uma maneira coletiva, só eu, eu sozinha não vou montar o meu currículo diante da rede, mas também acredito que o professor tenha sua liberdade para ter o seu currículo interno, que é seu planejamento dentro da própria escola e da sua realidade, acho que é isso.

Pesquisadora: Vocês possuem currículo aqui na rede municipal?

Professor 4: Não. Infantil aqui não, não temos.

Pesquisadora: (9) E o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?

Professor 4: *É, eu acho que todo o nosso planejamento está no currículo, né. Tudo que a gente faz, tudo que a gente ensina, os conteúdos, os objetivos, as habilidades, as dimensões atitudinal, procedimental e conceitual, tudo está dentro do currículo.*

Pesquisadora: E assim, você não tem um currículo do município.

Professor 4: Não.

Pesquisadora: Mas você tem o seu currículo próprio.

Professor 4: Meu planejamento.

Pesquisadora: (10) Então descreva para mim como que foi o processo de construção desse currículo de Educação Física para a Educação Infantil, se teve mais gente que te ajudou, quais as etapas, quanto tempo, se você utilizou materiais teóricos?

Professor 4: *Por enquanto eu dei duas aulas só para essas turmas, eu não tenho um planejamento pronto, nada ainda fixo, nada decidido, determinado. Pensei agora, estou no Carnaval, para poder pensar melhor aí esse currículo. Então, ainda eu não me debrucei nisso, vou pensar agora, começar ver material, coisa para poder tá organizando.*

Pesquisadora: Mas para essa construção, o quê que você acha importante ter, assim, que vai te ajudar, nesse planejamento?

Professor 4: *Eu acho que agora eu vou precisar buscar muita literatura, porque em 2006 né, 15 anos atrás era uma forma de dar aula, hoje já é outra. Eu vejo que para a Educação Infantil, um repertório maior de movimento, objetivos claros e assim, com menos complexidade, né, nada muito complexo para eles. Mas ainda não sei. Ainda preciso me debruçar mais aí nisso aí.*

Pesquisadora: (11) Quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo?

Professor 4: *Eu acho que é muito importante a participação dos professores, uma participação coletiva, e perguntar, né, para os professores que têm mais tempo, o*



auxílio de pessoas mais experientes principalmente nessa área, discussões, é importante, busca teórica, uma participação efetiva dos professores, para que todos possam coletivamente ver a realidade de cada escola, a realidade da própria rede. A gente fez uma construção coletiva do Fundamental, foi bem interessante, agora estamos fazendo o processo de formação, em que todos vamos começar agora no início do ano, cada um vai levar um pouquinho da sua experiência e a gente está vendo quais são as falhas que o nosso público tem, o que a gente precisa, quais são as falhas, em material humano mesmo né, o que a nossa rede precisa, por exemplo, não temos nenhum especialista em dança.

Pesquisadora: No Fundamental vocês já têm um currículo, vocês estão fazendo outro, é isso?

Professor 4: *Não, a gente montou o currículo e agora a gente vai começar com a formação em relação a esse currículo. E a gente fez em relação a BNCC, né, porque teve que reorganizar né, nosso currículo antigo.*

Pesquisadora: E no Infantil, não tem?

Professor 4: *No Infantil não tem porque a gente tem um, como que fala, supervisores, que pediram que esse currículo fosse montado e tem um professor do fundamental lá dentro que meio que reforçou essa situação. E do Infantil a gente não percebe esse movimento, né, então de repente, vai ter que partir do Fundamental para dar um empurrãozinho para começarem a pensar o do Infantil. A Didi era uma pessoa que seria bem interessante, e ela gosta né.*

Pesquisadora: (12) E o que você acha que pode ser um problema ou trazer uma dificuldade nesse processo de construção do currículo?

Professor 4: *Então, na verdade eu já acho que o Infantil já tem todos os problemas e todas as dificuldades por serem sempre assim marginalizados, negligenciados, em todo o espaço público, assim, na maioria das redes públicas. Então eu vejo que, se você vê a realidade da minha escola, você chora, das escolinhas de Ensino Infantil. Então vejo que aí a estrutura já é bem precária, já é um problema para você montar um currículo...*

Pesquisadora: Você acha que essa parte de ser marginalizada é porque falta dos professores que atuam uma maior cobrança ou é mesmo do diretor, gestão?

Professor 4: *Eu acho que é gestão. Como que a Educação Física demorou para se fortalecer dentro da escola, tanto no Ensino Fundamental como no Médio, eu acho que o infantil foi largado mesmo às traças pra poder agora, né, estão tendo uma nova visão em relação a isso. Então acho que agora, de repente, os professores também, não que eles estivessem acomodados, mas é porque não tem uma visão hierárquica lá de cima que realmente reforce essa situação de melhorar ou de estabelecer um currículo para o Infantil. O Infantil é “ah, deixa eles brincarem lá que está tudo bem”, mas como que é esse brincar, né? Então acho que eles não têm essa preocupação. A ideia do brincar pelo brincar. E na nossa rede faz, acho que uns 4 ou 5 anos que o Infantil tem Educação Física, acho que por aí. A Sarah (referência à filha), por exemplo, não tem Educação Física lá em Bocaina, é tudo a professora da sala.*



Pesquisadora: (13) E para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 4: *Então né? (risos) Eu acho que é vivenciar o maior número de possibilidades de movimento, né, conteúdos que sejam simples mas que tenha determinado conteúdo que você possa trabalhar, o movimento dos animais, a dança, as músicas, coisas que chamam muito a atenção deles, eu acho que isso, essa ideia aí, lateralidade.*

Pesquisadora: (14) Quais os conteúdos dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil?

Professor 4: *Eu acho muito importante uma avaliação motora, apesar das discussão aí não fazerem mais, eu acho muito importante fazer essa avaliação inicial porque eu tive um aluno que ele ninguém avaliou e hoje ele é desse “tamaninho” (fez referência abaixo), não teve um acompanhamento profissional, os pais negligenciaram também então, não cresceu o suficiente, talvez se tivesse tido um encaminhamento médico ou alguma coisa assim. As dificuldades motoras estão enormes, as crianças estão nascendo na frente do celular, então é importante essa avaliação motora inicial com todos eles. De repente aí depende do professor, se ele vai querer trabalhar os movimentos a partir desse avaliação ou não e aí depende do professor, propostas de movimento, saltar, correr, todo tipo de movimento é importante, brinquedos e brincadeiras cantadas, que eu percebo que chama muito a atenção e eles gostam, a dança em si, os jogos e brincadeiras simples, atividades livres, eles também, tudo que é dirigido as vezes também perde-se o foco muito rápido, então atividade livres também. E os brinquedos. Eu ultimamente estou fazendo os brinquedos um para cada um, porque eles têm ainda essa dificuldade de dividir, então eu acho que chama muita a atenção deles terem o material para manipular, seja uma bola para cada um ou alguma coisa assim. Acho que é isso.*

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas de Educação Física na Educação Infantil?

Professor 4: *Eu tento, em algumas eu consigo e em outras não, o que eu estou percebendo é isso. Em algumas turmas, algumas coisas acontecem e em outras não e tudo envolve a nossa prática né, estou tentando. Eu trabalho de maneira atitudinal, analiso o comportamento deles, se eles sabem dividir, se eles juntos conseguem chegar a algum resultado durante a brincadeira, mas eu tenho muita dificuldade aí nessa análise atitudinal. Dentro do procedimental eu vejo também essa questão das habilidades de cada um, se eles conseguem atingir o objetivo da brincadeira em si. A gente trabalhou com o balangandã, alguns já não conseguia de cara rodar, outros não sabia segurar, mesmo você mostrando, então é avaliar cada um e ver como que eles chegam ao resultado. E no conceitual eu sempre prezei muito por esse lado conceitual, de repente uma historinha que possa estar mostrando o porquê do balangandã no carnaval, por exemplo, ou a gente trabalhou as formas, o círculo, o triângulo e “aí, como que a gente faz com o corpo? A gente consegue montar com o amiguinho?” Então eu trabalhei as formas, sempre tem um conceito por trás que eu acho importante. Alguns já sabiam sobre as formas, já trazem um conhecimento prévio.*



Pesquisadora: (16) Como você estrutura suas aulas, de acordo com o que você pensa do currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?

Professor 4: *Eu acho que... bom, pelo Fundamental a gente já tem tudo que meio traçado e é bimestral. Eu acho que vou seguir essa mesma estrutura, fazer um plano bimestral para poder ir seguindo e se atingir a gente passa para o próximo bimestre, senão a gente volta um pouquinho e assim vai.*

Pesquisadora: Estabelecendo os objetivos por bimestre?

Professor 4: *Isso.*

Pesquisadora: (17) Qual o ideal de aluno que você pretende formar? Você acredita que o currículo que você está pensando está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado? Por quê?

Professor 4: *Acho tão difícil pensar nesse ideal de aluno nessa idade. Porque a gente sempre pensa “ah, um indivíduo crítico e emancipado, que consiga entender sua cultura e tal”, mas eles vêm tão assim, são imaturos, né? Não tem como exigir. O que eu penso é que eu consiga formar um aluno que valorize o outro, que consiga chegar lá no primeiro ano não tão egocêntrico, uma criança assim, com mais liberdade e que consiga lidar com suas frustrações. Eu vejo que se eles forem menos egocêntricos no primeiro ano e saibam lidar mais com as frustrações e com os problemas na idade deles eu acho que eu já fico mais feliz, fico mais aliviada.*

Pesquisadora: (18) Na sua Graduação foi trabalhado sobre o currículo (concepções, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 4: *Não, a gente teve Didática do Ensino e a única coisa que falaram assim, que a gente trabalhou era como o professor devia se portar, né, diante da turma e tal, mas currículo não.*

Pesquisadora: Não teve nada?

Professor 4: *Não.*

Pesquisadora: (19) Qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular? (20) Como ele pode colaborar na construção do currículo?

Professor 4: *O professor é essencial, ele, com ou sem experiência precisa testar o currículo, ele precisa estar a par das teorias, trazer a teoria e trazer a prática. Eu acho que o professor é o principal, o mais atuante dentro do processo pedagógico.*

Pesquisadora: (21) O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a educação física nesse nível de atuação?

Professor 4: *Na minha realidade, está a esmo, o currículo não existe então estamos caminhando em passos de tartaruga. Então precisa muito ter uma, uma, um*



posicionamento gestor mesmo, hierárquico, lá de cima para poder realmente a coisa andar, mas os professores também precisam se impor, se posicionarem, no caso principalmente quem é do infantil, de sentar juntos mesmo e montar esse currículo e começar a pensa-lo. A gente percebe muito como chega os professores na rede perdido, sabe? Eles chegam e não sabem para onde ir, não sabem, porque não tem mesmo esse norte da secretaria né? E não tendo esse norte, eles vão fazer o que eles querem ou nem fazem.

Pesquisadora: Ele é colocado lá, mas sem nenhuma orientação.

Professor 4: *Isso, nada, nada. Como eu falei, tem um grupo no Whatsapp que aí as pessoas trocam algumas vivências, né, que fazem e que dão certo e a gente vai conversando “ah que legal isso, fiz determinada coisa no carnaval e tal” e é isso, o currículo do Infantil é isso, pelo Whatsapp, que absurdo (risos).*

Pesquisadora: Ai, professora, obrigada pela participação, já me ajudou bastante.

Professor 4: *Imagina.*

Nome: Professor 5
Cidade: Igarapu do Tietê
Data da entrevista: 27/02, quinta-feira
Horário: 13h30
Meio: Presencial
Tempo de entrevista: 18 min. 06s

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: Então vamos começar professora?

Professor 5: *Huhumm.*

Pesquisadora: (1) Qual instituição de ensino superior você se formou? Pública ou privada?

Professor 5: *Privada. Na FAEFI de Barra Bonita.*

Pesquisadora: (2) Em qual ano você se formou?

Professor 5: *2001. Dezembro de 2001.*

Pesquisadora: (3) E qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?

Professor 5: *Plena, licenciatura plena.*



Pesquisadora: (4) Possui algum curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?

Professor 5: *Sim, eu fiz Educação Especial em 2010/2011.*

Pesquisadora: Foi instituição pública?

Professor 5: *Não, privada.*

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 5: *Pública, município aqui de Igaraçu.*

Pesquisadora: (6) E há quanto tempo você leciona?

Professor 5: *Comecei em 2004. Mas igual eu te falei, comecei no Estado, na prefeitura foi me 2010.*

Pesquisadora: Então já vai fazer 10 anos que você está aqui. Aqui em Igaraçu só?

Professor 5: *Só aqui. Em 2010 eu entrei no Seletivo aí 2011 passei no Efetivo. E de 2004 até 2010 eu fiquei dando aula de substituta pelo Estado.*

Pesquisadora: (7) Atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?

Professor 5: *10 anos.*

Pesquisadora: 10 anos, desde que você entrou?

Professor 5: *É, já entrei direto na Educação Infantil, em 2010.*

Pesquisadora: Nossa, que legal. (8) E pra você, qual é sua concepção, sua ideia de currículo? O que é um currículo para você?

Professor 5: *Eu acho que o currículo é o que a gente vai se basear para dar aula. E aí é o nosso norte, eu acho, porque depende dele pra gente montar nossas aulas mas não fico muito presa, as vezes a gente sai um pouquinho, dependendo da realidade da aula, da criança e assim vai.*

Pesquisadora: E para você, o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?

Professor 5: *Acho que principalmente os objetivos de ensino e os conteúdos que vão ser trabalhados.*

Pesquisadora: Aqui em Igaraçu, vocês já construíram o currículo, vocês já possuem um currículo?

Professor 5: *Então, ano passado por causa das normas lá da BNCC, a gente se reuniu com a coordenadora, mas ela não é específica da área, como te falei, ela é*



acho que da pedagogia, e ela reuniu, acho que somos em 5 na rede só de educação infantil e aí juntos, pegamos a BNCC, ela foi lendo para a gente e aí nós fizemos o currículo o ano passado porque parece que a partir desse ano ia ser obrigatório, que tem os campos de experiências e tal. Aí nós fizemos meio que juntos.

Pesquisadora: Tá, então foram só os professores de Educação Física da Educação Infantil?

Professor 5: *Isso, isso. Os professores de Educação Física do Infantil e a coordenadora.*

Pesquisadora: (10) E quais foram as etapas dessa construção? Como que vocês faziam? Descreva para mim como foi esse processo de construção curricular.

Professor 5: *Então a gente se reuniu nos HEC's (horário de estudo coletivo) e aí a gente se reuniu com ela, somos em 4 na verdade, eu, 4 ou 5, e aí a gente levou o plano de ensino do ano passado, eu levei, nós levamos o semanário, cada um levou, o que dava na aula, ela levou a BNCC aí tinha um modelo de como ela queria o plano de ensino e aí nós fomos vendo, ela foi lendo para a gente e gente foi vendo, tipo, o que encaixava na lateralidade, aí a gente ia lá no "campos de experiências" "o eu, o outro e o nós" aí colocava os conteúdos que encaixava nos campos de experiências. Eu acho que nós nos reunimos umas 3 vezes e já concluímos.*

Pesquisadora: E quanto tempo que levou mais ou menos isso?

Professor 5: *Cada dia duas horas, uma hora e meia, duas horas.*

Pesquisadora: Um mês, mais ou menos? Ou nem isso?

Professor 5: *Um pouco menos, mais ou menos um mês, mas acho que não deu um mês não. Umas 3 semanas só.*

Pesquisadora: E teve algum curso ou algo parecido para nortear essa construção?

Professor 5: *Não.*

Pesquisadora: E os materiais teóricos que vocês utilizaram?

Professor 5: *Foi só a BNCC.*

Pesquisadora: (11) E dentro desse processo de construção, quais aspectos você considera fundamentais?

Professor 5: *Então, a gente queria colocar, o fundamental é o conteúdo que a gente trabalhava, que é o esquema corporal e tal. Só que o que a gente sente muita dificuldade é de colocar mais atividades, tipo assim, colocar mais atividades de esquema corporal. A gente queria um monte de atividades, mas a gente não tem da onde, entendeu? Mas acho que o principal é o conteúdo, o quê que a gente vai trabalhar, qual o tipo de atividade que você vai dar.*

Pesquisadora: (12) Vocês tiveram problemas ou dificuldades durante o processo que vocês se sentaram para construir esse currículo? E quais foram essas dificuldades ou problemas?

Professor 5: Um pouco. Porque na verdade esse modelo que ela passou para a gente, ela passou também para os professores da sala, né, então eu falava “Meu Deus, como que a gente vai colocar?”, na verdade ela queria que a gente colocasse a Educação Física aqui, então ficou meio difícil. Mas aí ela explicou bastante e tal, foi lendo, lendo e a gente conseguiu colocar nosso conteúdo dentro dos campos de experiências. Esses benditos campos de experiências.

Pesquisadora: Porque na BNCC não está especificado Educação Física, né?

Professor 5: Não.

Pesquisadora: É parte de movimento.

Professor 5: Por isso que a gente teve dificuldade, porque é uma coisa muito ampla, então não tem o específico. Então a gente teve que ler, ver quais os conteúdos que encaixavam para a gente colocar.

Pesquisadora: E teve mais algum problema, você acha, para construir?

Professor 5: Não. Só essa dificuldade mesmo de encaixar.

Pesquisadora: (13) E para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil? O que você acha de essencial da educação de objetivos?

Professor 5: Eu acho que desenvolver a criança de uma maneira no total dela e principalmente eu acho que a gente tem o papel de brincar, porque acho que, não sei, as minhas crianças elas não brincam muito fora da escola. Então a referência delas é a gente. Então é brincar, eu gosto muito de música, colocar música, porque acredito que as crianças não escutam muita música infantil hoje, música, dança. Então assim, fazerem elas serem crianças mesmo, brincar, descobri o que elas podem fazer com o corpo, dançar, pular, girar e se divertir, né, ser feliz aqui porque a realidade de alguns é muito triste.

Pesquisadora: Dá dó, né?

Professor 5: *Dá, muito. Tem crianças que chegam aqui numa situação muito difícil.*

Pesquisadora: (14) E quais conteúdos, então, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação infantil? Por quê? Como você chegou nessa conclusão?

Professor 5: Olha o que eu sinto mais dificuldade é a lateralidade e a coordenação. Porque tem criança que não tem noção, você fala “vai para a frente” ela vai para trás, fala “vai para trás” ela vai para a frente, então eu acho que o principal é a lateralidade e também a organização especial, né, porque elas não tem muita essa noção de espaço.



Pesquisadora: Então você acha que é fundamental trabalhar isso?

Professor 5: *Ah eu acho, a lateralidade. Fora as brincadeiras, a dança. E quando coloco música, eles ficam assim oh (cara de expectativa), faz uma carinha e ficam esperando. Nossa, e eu me realizo porque eu vejo a carinha deles e eu acho que a dança, a música faz toda a diferença, eu gosto bastante.*

Pesquisadora: E você comentou antes que deu aula de balé?

Professor 5: *Dei aula de balé, dou ainda, desde os pequenos.*

Pesquisadora: Então você acha que essa parte da dança influência bastante na sua aula aqui?

Professor 5: *Sim, porque fez muita diferença na minha vida pessoal também a dança, assim, me abriu muitos caminhos e tal. Então eu tento trazer um pouco daquilo que eu vivi para eles. Até um dia eu dei aula de balé para umas meninas maiorzinhas, coloquei os meninos sentados, falei “ah, vamos fazer balé?” gente, aquilo para elas, eu falei “nossa, não tem dinheiro que pague”. Daí todos os dias agora elas ficam “tia, hoje você vai dar balé?” aí eu falo “outro dia a gente combina”, mas assim, a dança e a música eu gosto muito. Acho que faz muita diferença.*

Pesquisadora: Porque pelo que você falou deles, é uma realidade distante.

Professor 5: *Distante.*

Pesquisadora: Então é uma coisa que acaba encantando mesmo.

Professor 5: *E é difícil a mãe que fica com eles em casa e que fala “ah, vamos colocar uma musiquinha, vamos dançar, mamãe vai cantar com você”. A maioria, acho que 80% não tem isso em casa, então eles têm aqui, na escola.*

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas na Educação Infantil? O conceitual, procedimental e atitudinal? Que tem nos PCN's, RCNEI's, que é o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil?

Professor 5: *Seria a parte principal...?*

Pesquisadora: O procedimental seria o que eles fazem motoramente mesmo, o conceitual seria a teoria por trás das atividades e o atitudinal seriam as normas de comportamento e valores mesmo, relacionados a atitudes, respeito

Professor 5: *Não, não trabalho.*

Pesquisadora: (16) E como você estrutura suas aulas, de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?

Professor 5: *Na verdade eu monto as minhas aulas semanalmente. Eu falo assim, por exemplo, essa semana eu vou trabalhar lateralidade ou orientação espacial, então*



como são duas aulas na semana, naquelas duas aulas eu dou mais ou menos a mesma coisa, muda alguma coisa senão eles falam “de novo tia?” então é por semana, mas eu não sigo um cronograma assim não. Aí vai passando as semanas e eu vou vendo o que não dei ainda para tentar colocar. Às vezes repete, às vezes não repete e assim vai, por semana.

Pesquisadora: (17) Qual ideal de aluno você pretende formar? Que tipo de aluno você pretende que sua aula forme? E você acredita que esse currículo, está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado?

Professor 5: *Olha, eu gostaria muito que os meus alunos pegassem gosto tanto pelo movimento quanto pelo estudar, né, porque a gente tinha o prazer de ir à escola, na minha época, acredito que na sua também. Mas eu não sei, acredito que falta, falta coisa no nosso currículo, tanto da Educação Física quanto das outras disciplinas. Mas meu objetivo seria esse, fazer ele pegar gosto, olha então vou dançar, então eu vou procurar uma academia, ou eu vou correr, fazer futebol, vou ver com minha mãe se ela pode me pôr numa escolinha de futebol porque eu acho que a arte, o esporte, a dança contribuem muito para a vida, né, da criança, depois do adolescente porque eles vão crescer. Então eu queria que eles pegassem gosto pela educação, pela arte de alguma forma. Mas eu acredito que esse currículo poderia melhorar para eu conseguir esse objetivo.*

Pesquisadora: E como você acha que ele poderia estar ajudando?

Professor 5: O quê? O currículo ajudando?

Pesquisadora: É, ajudando a atingir esse objetivo, esse ideal?

Professor 5: *Então, eu acho que deveria elaborar umas atividades melhores, ou trazer alguém para dar um curso, entendeu, uma pessoa que esteja fazendo mestrado (risos) porque a gente sente muito, “traz alguém da nossa área, né? Vamos para a frente, vamos melhorar isso”, mas fica naquela água morna, entendeu, “ah, tá bom” e as vezes não está né? Mas eu acho que isso, trazendo alguém para orientar a gente para que a gente pudesse ser o melhor para aquela criança, transmitir o melhor para ela.*

Pesquisadora: (18) E na sua graduação, foi trabalhado sobre o currículo? O quê que é o currículo, teorias, como que constrói, em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 5: *Olha, de currículo eu não lembro de ter, faz um tempinho já. Mas eu lembro assim que, o que a gente tinha mesmo que montar as aulas era a parte principal, como é que é? Introdução, parte principal e o alongamento final que tinha outro nome, como que é?*

Pesquisadora: Volta à calma?

Professor 5: *Volta à calma, isso. Então na verdade, na minha época, o que eu lembro era isso, da introdução, parte principal e da volta a calma. Agora, do currículo em si eu acho que não.*



Pesquisadora: E sobre a Educação Infantil? Foi trabalhado alguma coisa?

Professor 5: Não.

Pesquisadora: Também não?

Professor 5: Assim, falava de uma forma geral, mas ter uma disciplina da Educação Infantil, não. Infelizmente não.

Pesquisadora: E quando você entrou então, como que foi? Porque você já entrou na Educação Infantil, né?

Professor 5: Então, na verdade eu entrei com os maiores, depois quando eu passei no concurso eu já entrei direto com os pequenos. Eu fiquei perdida, eu não sabia o quê que eu fazia. “Eu vou dar alongamento? Será que eles vão fazer?”. Então eu procurei ajuda com as professoras da sala, ganhei isso aqui, que eu nem sabia o que era, que é o primeiro plano de ensino que eles deram, eu tinha uns livros, tenho até uns livros e fui adaptando, vendo o que dava certo. Mas ninguém se sentou e falou “olha, é assim”, ninguém me orientou, eu fui assim, aprendendo, errando, aprendendo, perguntando e aí eu fui construindo a minha aula.

Pesquisadora: (19) E qual a importância do papel do professor no processo de construção desse curricular? Você acha que o professor é importante para construir esse currículo? Por quê?

Professor 5: Eu acho fundamental. Porque a gente sabe o que a gente vai trabalhar na aula, quais os materiais que você tem, os conteúdos a gente já sabia. Então acho que a gente se reunir, para montar foi fundamental, porque a gente sabe a realidade do nosso aluno, da nossa escola.

Pesquisadora: (20) Então como que o professor pode colaborar no processo de construção do currículo?

Professor 5: Então, eu acho que o que ajudou bastante, foi eu falando das minhas experiências, a outra professora falando das experiências e os outros dois professores falando, então a gente foi juntando as nossas, não só o conteúdo, mas assim, atividades, as nossas realidades, a realidade de cada um, foi juntando tudo e a gente conseguiu chegar nesse daqui, que é o novo (mostra o currículo).

Pesquisadora: (21) E o que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a educação física nesse nível de atuação?

Professor 5: A nível de currículo, eu acho que precisa muitas sugestões de atividades, e eu gostaria muito que viesse alguém, como eu te falei, para dar um curso para a gente, uma pessoa específica de Educação Física Infantil. No currículo, eu acho que seria isso, dar mais atividades, mais sugestões de atividades. No geral, acho que falta um coordenador de Educação Física, porque a gente fica meio que jogado. Então a gente fica meio que sem norte, então a gente vai pegando uma coisinha aqui, outra ali, né? Mas eu acho que para melhorar teria que ter um coordenador de educação física para ver o que acontece numa escola, o que acontece na outra escola,

Pesquisadora: (4) Você possui algum curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?



Professor 6: *Sim, eu tenho duas pós. Uma em Psicomotricidade, que me formei em 2007 nessa e tenho Psicopedagogia que fiz em 2012.*

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 6: *Pública, município de Praia Grande.*

Pesquisadora: (6) E há quanto tempo você leciona?

Professor 6: *Nossa, há 15 anos (risos).*

Pesquisadora: Desde que se formou praticamente?

Professor 6: *Isso.*

Pesquisadora: (7) Você atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?

Professor 6: *Sim, há um ano e meio.*

Pesquisadora: (8) Para você, qual a sua concepção de currículo? Qual a sua ideia de currículo, o que é o currículo?

Professor 6: *Então, pra mim o currículo ele é o que norteia o que a gente vai fazer na escola. As necessidades que a criança tem para a faixa etária dela, na minha cabeça é isso. Então ele vai me dizer ali o quê que eu preciso trabalhar no geral para que aquela criança evolua de acordo com a idade dela. Pra mim é isso.*

Pesquisadora: (9) E pra você, o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter dentro do currículo?

Professor 6: *Então, pra mim acho que os principais né, seria o aluno, primeiro, saber como está esse aluno, o desempenho desse aluno, como que está o desempenho dele atual, a tecnologia, porque eu acho que a gente precisa incluir a tecnologia, as necessidades daquele público que estou trabalhando, porque não adianta de repente eu colocar no meu currículo muita coisa e aquele meu público ele ter uma limitação por conta de, não só da idade, mas de material, de espaço físico e até mesmo de família né, de estrutura familiar a até mesmo de dinheiro, porque a gente sabe que escola pública é muito diferente de escola particular e também tem escola pública para a escola pública, a gente percebe essa diferença. Então para mim esses são os principais.*

Pesquisadora: Então além dos conteúdos que a gente deve passar também que ter essa visão geral do aluno?

Professor 6: *Sim. Porque senão o currículo não funciona, né? Senão ele fica um currículo fictício. Se eu montar só achando com aquilo que eu pretendo, que eu acho que é o ideal para a idade deles, ele acaba se tornando um currículo fictício. Porque assim, se não adaptar para minha realidade, que por exemplo, na escola que eu estou na Praia Grande, eu tenho toda uma estrutura física e estrutura material da escola. Mas se eu tiver que pedir para o pai ou para mãe alguma coisa a parte, não vem. Eles*



não têm financeiro para isso. Então a colaboração familiar financeiramente é difícil. Eu tenho muitas crianças ali que por conta das necessidades, por conta do abandono familiar, da estrutura familiar, eles não têm um desenvolvimento de acordo com a idade, eles são mais atrasados, então eu preciso basear meu currículo nisso.

Pesquisadora: Na realidade deles?

Professor 6: Isso.

Pesquisadora: E aí em Praia Grande, conversando com a coordenadora daí, vocês construíram o currículo ano passado, acho que estão terminando agora.

Professor 6: Está terminando esse ano.

Pesquisadora: (10) Então descreva para mim, professora, como que foi esse processo de construção curricular para a Educação Física na Educação Infantil? Quem participou?

Professor 6: *Então, foi a..., nós temos nossos coordenadores de área que são os coordenadores de Educação Física, aí cada coordenador que eu não sei quantos são, eles enviaram para a escola, para cada professor um bloquinho de folhas que ali tinha dizendo toda a BNCC, tudo que tinha dentro da BNCC, e aí eles colocaram para a gente colocar o “xizinho” se a gente achava aquilo pertinente para a nossa realidade, aí a gente colocou o “xizinho” naquilo que a gente achou pertinente ou não, senão a justificativa, se não me engano acho que era isso, e no final eles me deixavam a opção de acrescentar. Eu até dei a sugestão e eu até estava lendo essa semana o currículo da escola e eu acredito que eles colocaram, não vou lembrar de cabeça, mas eu coloquei a sugestão e foi aceito pelo grupo.*

Pesquisadora: Legal. Então foi esse grupo de coordenadores de área mais os professores da Rede?

Professor 6: *O grupo de coordenadores e os professores, isso. E eles estão fazendo agora, fizeram essa semana, é que eu não participei porque justamente a reunião da Educação Infantil foi na segunda-feira e eu não trabalho nessa rede na segunda-feira. Mas eles fizeram uma reunião com os professores, hoje foi o último dia, hoje foi o Fundamental II, pra fechar, pra finalizar né, entendeu, alguma coisa que ficou de acordo com o que eles mandaram já para a gente do currículo pronto, ver se a gente ainda queria alterar alguma coisa. Mas aí dessa reunião eu não estou por dentro porque eu não participei. Eu vou saber depois quando a minha coordenadora for à escola.*

Pesquisadora: Então você não participou da construção inteira do currículo?

Professor 6: Não só dessa primeira parte. Essa segunda parte não.

Pesquisadora: Mas você sabe quais foram as etapas nesse processo de construção?

Professor 6: *Então, eu só sei essas duas etapas. As outras eu não sei.*



Pesquisadora: E quanto tempo que levou essa construção desse currículo?

Professor 6: *Então, eu acho que como está construindo ainda, eu acho que levou já um ano e meio, já estamos chegando a um ano e meio e acredito que vá finalizar só no final do ano. Então uns dois anos.*

Pesquisadora: Certo. Vocês tiveram algum curso específico que pudesse nortear essa construção? Veio alguém de fora para falar sobre o currículo?

Professor 6: *Não. Especificamente para o currículo não. O que eles fazem são formações, então desde que entrou, veio a BNCC, eles começaram a trazer palestrantes ou cursos mesmo com atividades que não estavam antigamente no nosso currículo, específico para o professor aprender a trabalhar com determinado conteúdo. Por exemplo, luta, fazer uma formação de luta, porque tem professor que não sabe trabalhar com luta, coisas específicas assim. E palestras mesmo para falar sobre a mudança, mas aí de uma forma geral, não foi específico para a área de Educação Física. A gente participou agora, teve a semana do educador e veio gente falando sobre a BNCC mas não foi específico.*

Pesquisadora: E assim, quais referenciais vocês usaram para construir esse currículo? Referências teóricas, textos, alguma lei, alguma coisa nesse tipo?

Professor 6: *Eu não sei te dizer porque como chegou para a gente já nesse papel só para a gente ticar, assinalar o que a gente achava pertinente ou não para aquela realidade, então eu não sei te dizer.*

Pesquisadora: Mas esse papel já se baseava na BNCC?

Professor 6: *Já. Ele já veio, vinha assim “F não sei quanto, trabalhar coordenação motora, lateralidade, etc”, tal coisa “construir jogos”, então a gente assinalava, só isso que veio. Essa outra parte eu acredito, eu acredito não, tenho quase certeza, que foram feitos pelos coordenadores de área. Então eles já deram para gente mais “mastigadinho”, entendeu?*

Pesquisadora: Para compartilhar com vocês o que eles achavam?

Professor 6: *Isso.*

Pesquisadora: Então vocês utilizaram a BNCC de norte, de base?

Professor 6: *Sim, sim. Tudo foi baseado na BNCC. Tudo baseado na BNCC. A gente só foi acrescentando, e aí foi como te falei, eles colocaram as opiniões do professor. Por exemplo, eu estava, ano passado eu fiz um projeto sobre expressão corporal com dança e música. Então eu sugeri que acrescentasse no currículo atividades rítmicas com músicas cantadas, tocadas e instrumentos. Esses instrumentos poderiam ser objetos como chocalho reciclável, o copo, que tem o “cup song”, eu fiz um projeto com “cup song”, ou partes do corpo, então assim, eles introduziram isso tudo no currículo, de acordo com a vivência do professor. Agora eu não sei se algum professor colocou algum teórico, aí já não sei te dizer.*



Pesquisadora: É, agora quando estiver mais finalizado que vocês vão poder ver, porque vai juntar também a sugestão de todos e aí vocês vão poder comparar.

Professor 6: Isso, vai vim tudo completo.

Pesquisadora: (11) Quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo? Nesse processo que houve, o que você achou que foi fundamental?

Professor 6: Então, na Praia Grande o que eu achei fundamental, primeiro foi a participação dos professores. É o principal, porque se a gente não dar nossa opinião estando ali na realidade, não funciona. E o segundo ponto é a gente olhar o aluno como um todo, não só como um serzinho de 4 ou 5 anos que tem que aprender aquilo e pronto, a gente olhar o contexto desse aluno, o contexto familiar, econômico, o da região, a comunidade em que vive, tudo isso. Acho que esses dois pontos para mim são os principais.

Pesquisadora: (12) Vocês tiveram problemas ou dificuldades durante o processo de construção do currículo? Quais, se tiveram?

Professor 6: Não, nenhum, foi bem tranquilo. O pessoal estava bem apropriado do assunto porque nós fazemos um HTPI on-line e nesse HTPI on-line, antes deles jogarem o currículo para a gente, eles ficaram jogando a BNCC e fazendo perguntas sobre a BNCC. Então quando foi trabalhar o currículo, a gente já estava bastante apropriado da BNCC. O que aconteceu infelizmente comigo, no ano em que eles começaram a jogar a BNCC para a gente, eu estava no Fundamental e aí o ano passado foi construir o currículo e eu estava no Infantil. E como na outra rede eu trabalho também só com o Fundamental, há muitos anos eu trabalho só com o Fundamental, então eu estou bem mais apropriada do Fundamental, aí eu tive que me apropriar do Infantil, ainda estou me apropriando, mas acredito que eu já esteja trabalhando tudo dentro do necessário.

Pesquisadora: E o que é o HTPI aí para vocês? O que significa?

Professor 6: É “horário de trabalho pedagógico individual”. Nós temos o presencial, que nós temos uma hora na escola, aliás, eu como professora de Educação Física tenho duas horas na semana que tenho para ficar planejando minha aula semanal ou montando alguma atividade, finalizando alguma coisa ou avaliando eles né, porque a avaliação é semestral, mesmo na Educação Infantil tem avaliação semestral e tem um que é on-line. Esse on-line são mais formativas, então passa normalmente um vídeo ou um texto e eles fazem uma pergunta sobre aquele assunto, por exemplo, essa semana eu já fiz, foi sobre inclusão, eles estão falando sobre o TEA, que é o autista.

Pesquisadora: E quem monta esse HTPI é essa coordenação da Educação Física?

Professor 6: Não, são os coordenadores gerais, o HTPI é igual para todos os professores. Então por exemplo, esse de inclusão, quem montou esse HTPI foram os ATPs, que são os coordenadores de área, que é “Assistente de Trabalho Pedagógico” de inclusão, foram eles que montaram e jogam no HTPI on-line. Quando é referente,



por exemplo, a parte de alfabetização, aí são pessoas especializadas, coordenadores da área que montam o HTPI e jogam para a gente, a gente faz um por semana.

Pesquisadora: E vocês fazem no computador da escola ou em casa mesmo?

Professor 6: *Não, não pode fazer na escola, tem que ser fora. Até pode fazer na escola desde que não seja seu horário de trabalho. Por exemplo, estou no meu horário de almoço, porque tem um dia que fico o dia inteira lá, no horário de almoço eu posso fazer. No horário de trabalho não pode.*

Pesquisadora: Qual é a sua carga horária aí em Praia Grande?

Professor 6: *30 horas semanais. Mas aí eu dou, com aluno são 20 horas e lá é hora fechada mesmo, hora aula de 60 minutos.*

Pesquisadora: Nossa, o meu é 55 minutos.

Professor 6: *É, em São Vicente já é 45.*

Pesquisadora: Nossa, que diferença também, né?

Professor 6: *É, de uma para outra.*

Pesquisadora: A prefeitura aqui de Macatuba é 55 minutos, mas aí é o que te falei, são 26 horas com alunos, 7 horas para preparar aula na escola, que é horário de estudo, que é HTP, “horário de trabalho pedagógico”, 5 horas em casa, que eu acho que é igual o seu HTPI.

Professor 6: *Acho que sim.*

Pesquisadora: E 2 horas de HTPC's, que é de segunda-feira e é o coletivo, todo mundo junto.

Professor 6: *É que você tem mais, né?*

Pesquisadora: É que minha carga horária é maior, 40 horas.

Professor 6: *Essa estrutura que você me falou é parecida com a de São Vicente. Só que a de São Vicente são 26 horas aulas de 45 minutos, mais 4 HTP's presenciais que aqui chama HTPI, aí chama só HTP, presenciais que é para fazer o trabalho individual, 2 HTPC's que tem que ser em grupo né, com os professores, e em São Vicente a gente ganha 8 horas aulas atividades em casa, que aí você faz como quiser, Em Praia Grande, para constituir minhas 30 horas são 20 com aluno, são 2 HTP presenciais, desse individual, 2 HTPC's, formam 4 aí sobram 6. Esse on-line que eu faço uma questão por semana, ele conta como 2, entendeu? Esse on-line veio para substituir os dois presenciais, por isso que eu não posso fazer na escola.*

Pesquisadora: Certo, mas o legal é que tem uma formação sempre por trás.



Professor 6: *Sim. E aí eu tenho 4 horas que normalmente eu fico montando coreografia, de ginástica.*

Pesquisadora: Você é da área de dança pelo jeito, né? Gosta dessa parte?

Professor 6: *Não, eu fui ginasta e agora eu estou adaptando para eles.*

Pesquisadora: Ah, então está explicado.

Professor 6: *É que estou com um projeto de ginástica na escola, então é por isso que eu vou fazer uma apresentação de circo.*

Pesquisadora: Ah, eles amam.

Professor 6: *É bem legal.*

Pesquisadora: Então, mas você falou que você não conseguiu participar do processo por conta de dar aula em outro município também. Você acha que isso foi um problema ou uma dificuldade para você? Os horários, não sei?

Professor 6: *Não, eu acho que não foi um problema não, o que eu acho é que eles deixaram muito fechado, por exemplo, eu não participei da Educação Infantil, mas nós sabemos que esse ano eu estou no Infantil, ano que vem posso estar no Fundamental I, Fundamental II. Eu acho que eles poderiam ter deixado mais flexível porque por exemplo, terça-feira eu estava no município e poderia ter participado do Fundamental I, porque o 1.º ano é muito próximo do Infantil. Mas assim, não me senti prejudicada até porque assim, eu tenho uma coordenadora de área muito boa e ela me passa tudo. Se eu não tivesse uma pessoa tão presente como ela, eu acho que eu teria um pouco mais de dificuldade, até de ter me apropriado tão rápido da Educação Infantil, na verdade, não é que eu nunca trabalhei, eu trabalhei em 2005 quando eu me formei e traumatizei e nunca mais voltei. Aí eu voltei o ano passado e aí eu fui, né, me reconstruí, porque assim, eu entrei na escola o ano passado com esse trauma da Educação Infantil e hoje eu já adoro, sabe?*

Pesquisadora: Mas qual trauma você teve, que você pegou?

Professor 6: *É o que a gente estava conversando com uma menina ontem isso, uma professora. É, como eu saí da faculdade sem estágio, porque na época que eu fiz a faculdade eu trabalhava de manhã, eu treinava alto nível a tarde e eu estudava a noite. Então eu não tinha tempo para fazer estágio. Então a realidade foi é que um amigo meu assinou o estágio para mim. Aí quando eu me formei eu caí na creche, fui lá passei no concurso e caí na creche.*

Pesquisadora: Sem uma base?

Professor 6: *Exatamente. Então assim, por mais que eu tivesse uma base, minha base era toda esportiva, eu não tinha nenhuma base, nenhuma formação na escola. Hoje eu vejo que isso foi um erro. Eu deveria ter de algum jeito, nem que fosse um dia na semana me organizado para ir, para fazer esse estágio. E ali quando você cai, sem bagagem, sem experiência, sem saber lidar com cada minuto daquela atividade, eu*



leve, eu fiquei 6 meses na creche, eu levei, mas assim, para mim, eu não me senti, não é essa palavra, mas foi como eu me senti na época, eu não me sentia competente para trabalhar com aquela faixa etária. Então o ano passado, quando eu retornei, que eu retornei para o concurso, só tinha creche, então eu cheguei com essa mesma visão de quando eu me formei. Então isso me criou um bloqueio no começo, eu demorei uns 2 meses para me adaptar na escola, para eu me adaptar, não as crianças, mas aí com o tempo eu fui vendo que não, que a minha bagagem era muito grande, que eu tinha muitos anos de experiência, que eu já tinha trabalhado com diversas coisas, que tudo dava para se adaptar para eles, era só uma questão de tempo e no entanto hoje eu dou aula com os pés nas costas.

Pesquisadora: Mas então você acha que o apoio da coordenação de área foi fundamental para estar construindo esse seu processo metodológico para dar aula na Educação Infantil?

Professor 6: *Sim, sim. Porque eu peguei a mudança da BNCC e eu retornando para a Educação Infantil, então assim, muitas vezes eu pedia para a ATP ir lá e falava “olha, eu estou montando isso, isso e isso mas eu estou achando que não está dando certo aqui” e ela se precisar ela chega, ela dá aula “Não professora, vamos fazer assim” sabe, foi super fundamental, foi muito bom, me ajudou muito.*

Pesquisadora: Nossa, que legal. Dá vontade de ir aí conhecer vocês, porque acho que é outra realidade.

Professor 6: *É, é. Não, assim a estrutura, qualquer escola que você vai na Praia Grande a estrutura é a mesma. Isso que eu gosto, porque assim, não interessa se a pessoa vai morar no bairro rico ou no bairro mais pobre que é o meu caso. Meu bairro se eu não me engano é o segundo bairro mais perigoso da Praia Grande, se eu não me engano, pelo menos é o que falam, então eu não posso afirmar, mas está ali entre o top 5, mas a estrutura escolar é a mesma. A mesma alimentação que chega numa escola chega na outra, o mesmo material que chega numa escola chega na outra. A estrutura física de prédio lindo, organizado e novo. Eu tenho umas fotos aqui sem aluno, aí eu te mando depois. É bem legal.*

Pesquisadora: Me manda sim. Porque eu falo assim, a minha realidade não é ruim também, a prefeitura lá é bem organizada, mas vocês eu vejo que já estão alguns passos além.

Professor 6: *É porque a gente tá com o mesmo governo, a prefeitura de Praia Grande, imagina, quando eu entrei em 2005 era esse prefeito que está hoje. Quando ele sai, entra alguém que dá continuidade, entendeu? Então assim, não é só a escola, se você for nos ginásios, ele, quando eu trabalhava lá, depois que eu saí da creche eu fui para a ginástica artística lá, a gente não tinha ginásio, ele veio pedir a nossa ajuda para construir o ginásio. E o ginásio construiu, então tem ginásio de ginástica artística, tem piscina, acho que semiolímpica a piscina, tem esportes de quadra, então assim, toda infraestrutura, hospital é que eu acho que ainda está muito fraco.*

Pesquisadora: Mas é um governo que vai bastante para essa parte corporal, eles incentivam bastante.

Pesquisadora: Você por ser ginasta, você acha que a ginástica é um dos conteúdos que dá para serem trabalhados na Educação Física na Educação Infantil? A dança, por ter tido essa vivência?



Professor 6: *Só trabalho (risos). É o que mais eu trabalho com eles. Primeiro porque eles adoram, então quando as crianças fazem o que gostam, elas fazem melhor e justamente por isso, por exemplo, hoje minha aula foi de “estrelinha” então assim, o tempo todo era “uma perninha a frente, uma perninha atrás, coloca a mão de lado” então o tempo todo eles estão ali pensando “o que é que eu tenho que fazer com o meu corpo agora, com minha perninha aqui, meu pezinho ali”, porque tudo tem uma regra. A ginástica para mim eu acho que tinha que ser desde a barriga.*

Pesquisadora: E como você trabalha esses elementos técnicos, assim, que são mais técnicos nessa idade?

Professor 6: *Então, eu trabalho tudo muito voltado para o Infantil. Eu adapto muita coisa então, por exemplo, quando eu vou fazer com eles um “toca o chão, toca o teto” eu não falo para eles tocam o chão e tocam o teto, eu falo para eles que a gente é o milho da pipoca, que vamos fazer uma pipoca, aí quando eu falo pipoca eles pulam e falam “ploc”, então é muito lúdico. Trabalho muita música infantil com eles, né, tudo eu adapto. Faço muito “Segue o mestre” com movimentos da ginástica, então eu adapto muito para o lúdico. A única coisa que não dá para adaptar muito são os elementos, então por exemplo, o rolamento, a estrela, a parada de mão, isso não dá para adaptar mas aí a minha alternativa é usar o giz de lousa, porque eu faço marcações no chão, onde vai a mão, onde vai o pé e finaliza. Então assim, a criança já sabe onde começa e onde termina, então facilita.*

Pesquisadora: Legal, você já foi construindo sua metodologia baseado na necessidade deles também né, e voltado para o conhecimento que você quer passar.

Professor 6: *Sim.*

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas na Educação Infantil (conceitual, procedimental e atitudinal)? Por quê? Como (se trabalha)?

Professor 6: *Sim, eu trabalho. Então, lá na Praia Grande eu tenho lousa digital, então vou te falar com exemplos, que para mim fica mais fácil.*

Pesquisadora: Certo.

Professora 6: *Por exemplo, o espetáculo do circo, eu quero passar para eles que não existe só o nosso circo brasileiro, só o “Patati Patatá”, só o circo “Portugal” por exemplo que vem muito aqui para Santos. Então eu quero passar para eles que existe um circo e que é muito famoso que é o “Circo de Soleil” só que sem que eles percam a nossa essencial, que é o nosso circo. Então no primeiro momento o que é que eu faço, eu levo vídeo, que foi o que eu fiz, eu levo vídeo, coloco na lousa digital para eles do nosso circo, mas não o circo inteiro, o espetáculo inteiro, momentos do nosso circo, esse é o nosso circo. Agora eu pego espetáculos, diverso espetáculos do “Circo de Soleil”, mostro para eles, o tipo de música, a diferença de música, a diferença de espetáculo, como funciona, a produção artística, eu explico tudo. Primeiro é essa prática, o visual na lousa digital.*

Pesquisadora: A parte conceitual, seria isso?



Professor 6: Seria a parte conceitual. Aí depois eu vou para a aula com eles, como eu já trabalho com eles a parte dos exercícios, eu começo a introduzir o exercício no ritmo da música e aí eu pego música que tem a ver com aquilo que eu estou trabalhando. Então nós vamos fazer o espetáculo de circo, nós teremos 1 música do “Patati Patatá” e teremos 3 músicas do “Circo de Soleil”, cada uma de um espetáculo, e cada grupo de crianças fará uma música e eles estão sabendo o porquê daquilo. Esse é o procedimental, né? O atitudinal eu tenho mais dificuldades porque eles são pequenos. Então para a gente ter um retorno, para eles darem uma ideia, trazerem problemáticas que o atitudinal pede, é mais difícil. O que eu tento avaliá-los nesse procedimento é por exemplo “Tia, isso eu tenho medo, eu não quero fazer.” “mas não quer por quê?” “Ah porque eu estou com medo.” “Mas e se a gente fizer assim” então eu vou fazendo esse questionamento de acordo com o que eles apresentam de dificuldade. Mas assim, a conversa, para eles me trazerem a problemática fica um pouco mais difícil, por conta da idade.

Pesquisadora: (16) E como você estrutura suas aulas de acordo com o currículo? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?

Professor 6: Então, lá na Praia Grande a gente tem um, eles chamam de quinzenário. Mas na verdade é um quinzenário, mas dentro desse quinzenário eu tenho que montar as atividades por semana. Então eu falo que é um quinzenário, mas não é um quinzenário, é um semanário. Aí lá naquela semana 1, semana 2, na semana 1 eu tenho que colocar aquilo que eu vou trabalhar, na semana 2 eu tenho que colocar o que vou trabalhar. O que eu não sigo, por exemplo uma regra assim de “ah não, durante um mês eu vou trabalhar só ginástica artística, durante um mês eu vou trabalhar...” não. O que eu tento seguir, é naqueles 15 dias daquele quinzenário eu tento trabalhar atividades parecidas, que trabalhem as mesmas habilidades, é isso que eu tento trabalhar, entendeu? É isso que eu tento trabalhar. Então, voltando a essa semana, essa semana foi vídeo e aula de estrelinha e o começo do ensaio. Semana que vem eles vão fazer rolamento, a ponte, a parada de mão e continuar o ensaio. Então eu sigo 15 dias, aí depois de 15 dias eu já troco, entendeu?

Pesquisadora: Aí dá tempo de ver o que deu e o que faltou.

Professor 6: Isso, e também para eles assimilarem que aquilo tem uma continuidade. Aí em 15 dias eu troco, por exemplo, não sei se é o que vou fazer mas vai, eu vou para um joguinho da matemática que eu gosto muito, que eu faço os número 1, 2, 3 e 4 no chão e eles ficam em pé, aí eu falo “1”, eles pisam no 1, falo “2”, eles pisam no 2. Aí eu tento pegar um outro jogo, normalmente eu uso o alfabeto móvel, e aí eu tento aliar um outro jogo de números que leva ou que traga, ou que busque, entendeu, de acordo com aquilo que já trabalhei naquela semana ou naqueles 15 dias.

Pesquisadora: Para você (17) qual o ideal de aluno que você pretende formar? Você acredita que esse currículo, que vocês seguem, está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado? Por quê? Se não, o que falta?

Professor 6: Não, o currículo eu acho que está apropriado, acho que agora está apropriado sim, ficou bom. Eu acho que como era antigamente faltava muita coisa, eu até falo para alguns amigos meus que estão com dificuldades de aplicar, eu falo



“gente, eu não senti a menor dificuldade porque eu já trabalhava”. Eu já trabalhava ginástica, eu já trabalhava luta, eu já trabalhava um pouco de cada coisa, não sou especialista em luta, estou longe de ser, não sei nada de capoeira, por exemplo, mas eu trabalho com eles capoeira. Eu acho que a gente vai buscando um pouquinho de cada coisa. Então, eu acredito que assim, esteja muito completo. O que eu, na verdade é uma crítica a BNCC que eu não concordo, mas não vai mudar nada porque quem sou eu para a BNCC, eu mudaria a aula de circo, que eles pedem para a gente dar aula de circo, eu não colocaria como aula de circo, eu colocaria com outro nome, entendeu, de repente “habilidades motoras específicas”, não sei, “ginástica geral”.

Pesquisadora: Não especificar para um conteúdo?

Professor 6: *Não especificando o circo, por quê? Porque nós vivemos num país em que a nossa população é muito carente. Eu, há 15 anos, se eu te falar que trabalhei em escola de bairro nobre foram 2 anos, o resto foi só periferia. Então assim, e a gente já tem uma cultura, pelo menos aqui em Santos tem muito, eu não sei aí, das crianças jogarem bolinha no semáforo, fazerem acrobacias no semáforo, então a gente já tem essa cultura, essa coisa deles necessitarem, não é nem cultural, é necessidade, então eu vou incentivar na escola? Entendeu? Por isso que quando eu montei o meu espetáculo, eu falei para a minha coordenadora da escola, eu falei “eu não quero montar o circo brasileiro”, porque a minha intenção não é que eles vejam o circo como “ah, é uma oportunidade de eu ganhar dinheiro no semáforo”, eu quero que eles vejam como “eu tenho a oportunidade de ir para fora do Brasil trabalhar com isso, ou aqui dentro do Brasil, trabalhar com isso, num lugar adequado para isso com a idade adequada para isso”. E é assim, um ciclo dentro do meu projeto, não é um projeto inteiro, não é uma aula inteira, então assim, é só uma crítica. E qual foi o começo da pergunta?*

Pesquisadora: E qual ideal de aluno que você pretende formar? Quando sair das suas aulas, o que você acha que eles têm que saber? Sair sabendo?

Professor 6: *Então, eu acho que com a faixa etária que a gente trabalha, se eu conseguir, acho que ainda estou longe disso, consigo alguns mas não a maioria, mas assim saber direita e esquerda, para mim é assim, é o meu sonho que 90% dos alunos saiam com direita e esquerda porque eu pego no pé disso, é direita, esquerda, direita, esquerda, é importante para eles porque dá uma lateralidade. Aqui na Praia Grande aqui no Infantil I a gente trabalha a lateralização, no Infantil II que entra a lateralidade. Então esse ano eu começo a pegar forte com eles a lateralidade.*

Pesquisadora: E qual é a diferença que eles alegam desses dois, da lateralidade e lateralização?

Professor 6: *Eles alegam que a lateralização é eu saber que existe em cima, embaixo, um lado, o outro, frente, trás, isso é a lateralização. A lateralidade não, é eu saber que a direita é para esse lado e a esquerda é para o outro lado, entendeu, então eu tenho que saber para onde é. Então eles falam que a lateralidade é, minha direita é este braço mas se meu amigo tiver de frente para mim ou se ele tiver no espelho a direita dele é do outro lado. Isso é lateralidade e aí eu trabalho muito no Infantil II. Então lateralidade e a coordenação motora global, que é o principal para ele chegue para o meu colega que vai trabalhar com ele lá no fundamental, que ele já tenha essa*

noção corporal ampla, para que meu colega lá consiga dar continuidade, consiga que ele comece a aprender alguns jogos, alguns jogos coletivos.

Pesquisadora: (18) E na sua graduação, foi trabalhado sobre o currículo (o que é, concepção, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 6: Não. Que eu me lembre não.

Pesquisadora: E teve alguma coisa que se referia a Educação Infantil?

Professor 6: Olha, teve. Teve uma matéria no primeiro ano da faculdade sobre, aí meu Deus, ela falava sobre, era escola, escola de um modo geral. Aí teve um pouco assim, mas nada muito, que ajudasse muita coisa. Era Educação Física Escolar o tema assim, mas nada muito e ainda no primeiro ano, que eu acho assim, primeiro ano não vai.

Pesquisadora: Não tá nada muito definido, né?

Professor 6: É.

Pesquisadora: E para você (19) qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 6: Nossa, primordial, porque senão se o professor que tá ali com o aluno, com aquela realidade não participar nesse processo, chegando na escola pronto, ele já começa um currículo falho, porque ele já vai estar fora com certeza da realidade daquela cidade. Porque o currículo é para aquela cidade, né, diferente de escola particular por exemplo, que a escola particular monta a dela, mas é uma escola só. Quando a gente fala de município, na Praia Grande acho que são 80 escolas.

Pesquisadora: Nossa, quantas! Bastante.

Professor 6: Se eu não me engano 74, é 74 vai do Infantil ao Fundamental II e 6 são integrais, que eles chamam de complementação.

Pesquisadora: Nossa, então tem bastante professor de Educação Física também?

Professor 6: Muitos, 1000... O, eles falaram na reunião lá que a gente foi, nossa, é muito, mais de mil eu acho.

Pesquisadora: Mais de 1000 no geral? De Educação Física no mínimo uns 100?

Professor 6: É, eu sei que na rede toda são 1600 geral. Geral, geral, Educação Física eu não sei te dizer, são bastante. Não, vai mais. Vai mais porque o, só na minha classificação eu sou uma das últimas, que eu entrei agora são cento e pouco, de P3. P4 acho que são 30, fora os contratados.

Pesquisadora: Nossa, no meu município, de Educação Física são 8 comigo, porque a cidade é pequenininha.



Professor 6: *Pequeninha. Então, deve ser quase 200 professores, 150, 200 professores. É bastante.*

Pesquisadora: Que legal.

Professor 6: *Então assim, imagina você construir um currículo numa cidade, para tudo isso e cada escola com uma realidade diferente. Então tem que ter a participação do professor, porque a minha realidade não é a realidade do outro. Mesmo sendo Educação Infantil, cada escola tem uma realidade e aí é importante a gente colocar.*

Pesquisadora: Então (20) como que o professor pode colaborar na construção desse currículo?

Professor 6: *Então, eu acredito que como eles fizeram, a gente podendo dar opiniões, acrescentar coisas. Olha, eu acredito que não esteja aí na BNCC mas, determinar x coisa é importante ou não, olha isso não é pertinente para a minha realidade, poder tirar, então, isso não cabe na minha realidade. De repente, ali na Praia Grande não acontece, mas no meu outro município, eles querem muita tecnologia. Meu município não tem estrutura, entendeu, então assim, como é que eu pego uma criança que ela tem que fazer, sei lá, ter aula de não sei o quê, não sei o quê, se eu não tenho... Eu tenho uma lousa digital para uma escola de 30 salas de aula. Praia Grande não, eu tenho uma lousa digital por sala. Então assim, eu estou falando de município diferente, mas na Praia Grande a gente não tem esse problema, a parte de estrutura física a gente consegue, a gente só entra na diferença do currículo quando a gente fala de realidade familiar, de comunitário, então não vai alterar muito e a opinião do professor é importante para a gente fechar. Se fosse no outro município altera muito, muito. Então de uma escola para a outra muda muita coisa, até de não ter quadra, em escola que o professor da aula numa garagem, de um carro.*

Pesquisadora: Então vamos lá para a última. (21) O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física nesse nível de atuação?

Professor 6: *Mas geral, ou no meu município?*

Pesquisadora: Você pode falar do seu município e da realidade de outros também, se você acha que está compatível.

Professor 6: *Então, porque assim, se eu for falar do município de Praia Grande, eu acho que assim, do jeito que está, só tende a melhorar, porque nós temos professores muito bons, muito comprometidos que eu acho assim, que não adianta a gente ter estrutura e não ter professor comprometido. É o que eu falo, gente professor que trabalha, trabalha com o giz na mão. Tanto que a minha diretora ficou até assustada quando eu entrei na escola porque eu passei dois meses sem ir à sala de materiais. Ela “Professora, com o que você dá aula?” eu “Com giz e quadra”. E ela ficava me olhando, lá tem câmera né, e ela ficava olhando, para ver o quê que eu estava trabalhando. Então assim, na Praia Grande por conta dessa, tem uma cobrança muito grande em cima do professor de responsabilidade e avaliações, então eles ficam muito em cima, então só fica lá quem trabalha mesmo e os professores estão vindo, estão vindo muitos professores comprometidos. E a BNCC veio com uma forma*



inovadora que eu acredito que tudo junto está indo para o caminho certo, para Praia Grande. Agora outros municípios precisam se enquadrar e aí entra essa dificuldade, porque não adianta eu ter uma BNCC linda, que nem em São Vicente eu tive um pouquinho mais, como é que fala, eu participei um pouco mais da construção, eu tenho todos os planejamentos, está tudo ali bonitinho só que dentro da minha realidade eu tenho que quebrar minha cabeça. Porque eu chego na escola, eu tenho uma bola de basquete, uma bola de vôlei. A bola de futebol que tinha já não tem mais, entendeu, a quadra quando chove, metade da quadra vira uma piscina, então eu só tenho meia quadra e sol na cabeça a tarde inteira. Então assim, o que precisaria é os governos, enquanto governo, parte pública, investissem na educação, comprometimento dos pais, eu acho que a participação dos pais também é muito importante, para a gente construir uma criança ideal, porque só a escola não constrói, só pai não constrói, nem só professor constrói. Então é uma parceria: professor, pai, escola e governo. Porque senão se alguma coisa faltar aí a gente consegue caminhar, mas tem uma defasagem muito grande.

Pesquisadora: Legal, Professor 6. Nossa, eu agradeço sua contribuição para o meu trabalho, tenho certeza de que trouxe muitas colaborações. Obrigada pela disponibilidade.

Professor 6: Obrigada e que você conclua o mestrado.

Nome: Professor 7
Cidade: Jáu, São Paulo
Data da entrevista: 22/02, sábado
Horário: 8h20
Meio: presencial
Tempo de entrevista: 24 min.52s.

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: Então vamos?

Professor 7: Vamos.

Pesquisadora: (1) Qual instituição de ensino superior você se formou? Pública ou Privada?

Professor 7: Pública, na UNESP em Bauru. Eu estou rouca.

Pesquisadora: Imagina. (2) Em qual ano você se formou?

Professor 7: 2007.

Pesquisadora: (3) Qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?



Professor 7: *Licenciatura plena.*

Pesquisadora: (4) Você possui algum curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?

Professor 7: *Eu tenho 2, um de Educação Física Escolar e um de Educação Física no Ensino Infantil e os dois foram em 2017, a distância.*

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 7: *Agora só pública, mas eu dei aula no SESI por 3 anos.*

Pesquisadora: E agora é só pública?

Professor 7: *Agora pública, só prefeitura de Jaú.*

Pesquisadora: (6) Há quanto tempo você leciona?

Professor 7: *Eu estava até fazendo as contas antes de você chegar. Bom, eu me formei em 2007, mas aí eu comecei a dar aula só no outro ano né, metade de 2008. Então de 2008 pra cá são uns 13 anos? Não sei se vai contar 2008 né, mas 2008, 2009, 2010 com mais 10, 13 anos.*

Pesquisadora: E esse tempo foi em instituição pública ou privada também?

Professor 7: *Foi pública. E eu só tive experiência de 3 anos na privada, só 3 anos e foram esses 3 últimos anos, eu saí ano passado.*

Pesquisadora: Mas sempre na prefeitura também?

Professor 7: *Sempre na prefeitura. Variando as prefeituras, prefeitura de Pederneiras, prefeitura de Dois Córregos e agora só Prefeitura de Jaú.*

Pesquisadora: (7) Atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?

Professor 7: *11 anos de Infantil.*

Pesquisadora: Que legal!

Professor 7: *Eu comecei, no meu segundo ano, meu terceiro ano eu já estava no Infantil. É isso mesmo.*

Pesquisadora: (8) Qual é a sua concepção/ideia de currículo? Pra você, o que é o currículo?

Professor 7: *Eu acredito que é um documento, que norteia a nossa prática, né?*

Pesquisadora: E aqui na prefeitura de Jaú vocês possuem um currículo?

Professor 7: *(risos) Não.*



Pesquisadora: Então, dentro da sua ideia de currículo, (9) o que constitui o currículo? Quais os elementos que fazem parte, que devem conter no currículo?

Professor 7: *Eu acredito que seja os objetivos relacionados com a faixa etária, qual a metodologia que usa, os conteúdos, eu acho que vários assim, elementos que norteiam a nossa prática, que a gente poderia tá recorrendo lá para poder ter uma pratica melhor, eu acredito que é isso.*

Pesquisadora: E assim, como você não tem um currículo oficial, me descreva como foi o processo de construção curricular para a educação física na Educação Infantil que você fez do seu próprio currículo, quem participou, se você contou com a ajuda de alguém ou não, quais as etapas percorreu?

Professor 7: *Tá, você quer específico do Infantil?*

Pesquisadora: É, do Infantil.

Professor 7: *Justamente por não ter essa questão do currículo, muitas vezes a gente se sente perdido né, tipo “o quê que eu faço”? E por outro lado a gente também tem a liberdade pra montar do jeito que a gente quiser. Só que essa liberdade muitas vezes pode ser para o lado positivo ou negativo, pois eu posso simplesmente não fazer nada né, uma coisa assim estruturada, e por outro lado eu também posso fazer essa sequência de aulas ou montar o meu planejamento de acordo com o que eu acredito. Então, uma coisa que eu gosto muito de trabalhar é com projetos. Então, no Jardim II eu faço um projeto de brincadeiras, que dura quase o ano todo. No Jardim I eu faço um projetinho de circo e no Maternal que são 3 aninhos, eu não tenho projeto, mas eu procuro sempre tá abordando diferentes conteúdos na aula e sempre de uma forma lúdica. Então na verdade eu procuro me organizar assim.*

Pesquisadora: E como você se organiza, você busca referência em livros, ou com outros professores para construir esse planejamento?

Professor 7: *Eu comecei com os projetos quando eu entrei na prefeitura de Jáu na verdade, foi que eu comecei. Lá em Dois Córregos, quando eu dava aula no Infantil eu não tinha projeto. Quando eu entrei na prefeitura de Jaú que comecei com os projetos. Só que um projeto as vezes numa escola não dá para aplicar em outra, por causa da estrutura, material, tudo. Mas, como era mesmo o que você perguntou?*

Pesquisadora: Se você busca apoio em livros...

Professor 7: *E foi aí que tive o contato com um livro muito legal que chama “Projetos na Educação Infantil”, depois posso até pegar pra você ver se você conhece, e de avaliação também da Jussara, e foi aí que tive a ideia de começar a elabora mais e fazer essa sequência didática dentro do projeto até para facilitar, né? Porque pelo menos eu consigo seguir esse projeto, que é um projeto de brincadeiras que eu faço do circo, mas foi à partir desse livro que falava sobre a importância do projeto, como você montar a sequência, a avaliação no meio desse projeto, tudo. Mas foi através de livros.*



Pesquisadora: Aí você construiu o seu currículo...

Professor 7: Em cima de projetos.

Pesquisadora: E teve a ajuda de outro professor, coordenador, direção?

Professor 7: Não, não. Ninguém quer nem saber. Eu falei para outra professora, é duro porque parece que eles não querem compartilhar, sabe? Na prefeitura eles estão fazendo a montagem do currículo mais só para o Fundamental, não estão fazendo para o Infantil.

Pesquisadora: Mesmo tendo a disciplina no Infantil?

Professor 7: Mesmo, mesmo tendo. E são bastante professores. E ainda no Infantil nós temos duas horas aulas por semana, no Fundamental só tem uma. Então eles estão fazendo o do Fundamental, mas eu não estou participando porque eu não dou aula no Fundamental, entendeu?

Pesquisadora: Mesmo sendo da rede, professor da rede, eles não chamaram os professores do Infantil?

Professor 7: Não, não participamos. Na verdade, ficou assim em aberto, quem quisesse. Mas como era um nível em que eu não ia atuar eu falei assim “ah, então eu não vou” era horário diferenciado e tudo e eu falei “não, eu vou”. Então eu procuro estruturar através dos projetos, dos livros, referências, quando eu fiz a pós também eu aprendi coisas novas e principalmente da minha própria experiência. O que não deu certo um ano eu modifico para o próximo. Isso na verdade acaba sendo o principal.

Pesquisadora: Então a pós também te ajudou nessa construção?

Professor 7: Também.

Pesquisadora: E você usou o referencial teórico. E algum documento normativo também, se baseou em leis?

Professor 7: Em leis não, mais nos Parâmetros, PCN's, na época não tinha a BNCC né? então mais assim nos PCN's pra poder elaborar, no RCN, nas Diretrizes Curriculares, nesses documentos.

Pesquisadora: (11) Quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo? Para construir um currículo, o que você acha, até porque você falou que estão construindo o currículo, mas não chamaram vocês, né?

Professor 7: Eu acho que se você, primeiro, se você divide essa experiência com outras pessoas, isso agrega né, isso se torna mais rico, então eu fazendo isso sozinha, eu sempre tive assim um pouco de dificuldade “será que isso realmente se encaixa nessa faixa etária?”, “será que isso que estou fazendo com os maiores eu consigo fazer com os menores?” então eu sempre fui meio assim testando nesse meio tempo para ver o que se encaixava na verdade para cada faixa etária.



Pesquisadora: Então dentro desse aspecto, a construção coletiva seria importante? Traria um novo olhar, uma troca de experiências?

Professor 7: *Seria importante, sim, porque querendo ou não a experiência de um professor acaba sendo diferente da do outro e aí elas podem se completar né?*

Pesquisadora: Dentro desse processo de construção individual, (12) você teve problemas ou dificuldades para construir o currículo?

Professor 7: Até hoje, né?

Pesquisadora: Quais dificuldades você acha maiores?

Professor 7: *Até hoje, principalmente nessa questão “será que isso tá certo?”, “será que teriam outras coisas?”, “será que eu estou priorizando uma área e deixando outra área de lado?” então eu tenho sempre essa preocupação. Avaliação eu não faço nada assim de teste, nada disso, eu faço através de registro, de desenho quando eu faço o projeto, no final de cada etapa eles fazem um desenho que é onde eu vejo se o desenho condiz com a etapa e anoto no próprio desenho o que significa, tal e com os pequenos eu faço mais assim na observação da prática mesmo, se tá conseguindo ou se não tá, quando tem reunião de pais eu comunico os pais “olha, tal brincadeira tá com dificuldade, ou em tal atividade, ou alguma habilidade motora” então na verdade a dificuldade é também principalmente nessa questão assim do registro, como a gente tem muita turma, então as vezes eu não consigo registrar tudo o que acontece, e esse ano e estou em 4 escolas. 4 escolas, então aí até você guardar tudo o que você fez em todas...eu estou tentando, tentando anotar, mas a dificuldade maior é essa.*

Pesquisadora: E eu não sei você, mas assim eu vejo uma dificuldade também em achar referências, materiais sobre a Educação Física na Educação Infantil, para basear um pouco as aulas.

Professor 7: *Eu não tenho muitas (referências) mas as que eu tive, assim, a do Freire, João Batista Freire, essa de projetos que eu gosto também e tem uma outra que depois eu pego o nome pra você também, são 3 ou 4 assim eu gosto mais, tipo assim, não é que eu gosto mais, mas que eu acho que se encaixa melhor e que eu acabo seguindo e tentando encaixar, mas realmente, se a gente tivesse mais opções de repente poderia fazer coisas diferentes né, fazer um currículo até melhor, colocar mais atividades, não sei.*

Pesquisadora: (13) Para você, quais são os objetivos da Educação Física na Educação Infantil?

Professor 7: *É, eu não vou falar para você que é só o conhecimento do corpo, eu acho que isso é uma delas, principalmente quando, eu faço mais essa parte de conhecimento do corpo no Maternal e Jardim I, mas mesmo assim, eu acho que o objetivo principal é inserir eles na Cultura Corporal de Movimento, né, não só o conhecimento do corpo em si, a motricidade em si, mas eu procuro sempre também estar trazendo as famílias na escola. Então nesse meu projeto eu tenho bastante isso,*



bastante essa intenção, então eu acho que o principal objetivo é esse mesmo, estar inserindo a criança, que a gente acha “ai é pequeno”, eu já vi às vezes professores falando assim “ai mas só tem 3 anos, o que você vai esperar dele” e na verdade não, as crianças com 3 anos acabam surpreendendo a gente. Então é inserir eles nesse contexto da Cultura Corporal e mais diversificado possível.

Pesquisadora: (14) Quais conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil? Por quê? Como chegou nessa conclusão?

Professor 7: *Sem dúvidas são as brincadeiras, porque assim, o que eu vejo bastante são professores fazendo alongamento, fazendo exercício de força, mas sem nenhum contexto, então isso para a criança acaba sendo um nada, uma mera repetição. Então o principal, seriam as brincadeiras e por quê? Porque a criança ela gosta de brincar, a principal linguagem dela é a brincadeira e é onde eu assim também procuro estudar bastante. E eu sempre também faço um parâmetro com os meus quando eram pequenos e as crianças também da escola, então eu tenho essas duas experiências da importância, tanto vendo os meus alunos como vendo os meus filhos. Brincar para eles é essencial, então mesmo que você pegue um conteúdo de dança, ou de luta ou de ginástica, você tem que inserir eles como, através da brincadeira. Então não é que você só vai dar brincadeira, não, você vai utilizar da brincadeira para trabalhar os outros conteúdos. E como eu cheguei nessa conclusão, foi através dos estudos e também da prática tanto em casa como na escola.*

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo em suas aulas na Educação Física? Conceitual, procedimental e atitudinal? Por quê? E como?

Professor 7: *Sim, porque é essencial, é o eu falei para você, você não pode só passar um alongamento ou só passar um exercício, por exemplo, um polichinelo, ou só dar uma atividade com bola sem você explicar para a criança o porquê que ela tá fazendo isso ou qual a parte do corpo que ela tá usando, como é o nome daquele movimento que ela tá fazendo, porque que é importante ela estar fazendo aquilo. Então eu sempre procuro estar explicando para as crianças, perguntando para eles também, né, e atitudinal na questão de respeito, de ética, isso assim é sempre. Eu paro a aula mesmo, falo “porque que empurrou o amiguinho?”, “o quê que aconteceu na fila?” e esse atitudinal para a gente é constante porque tá brincando, tá se expressando, então é onde acontece bastante coisa. Eu até costumo falar que a Educação Física é uma aula assim, como eu uso o termo? Me fugiu agora, mas que você vê de tudo, acontece de tudo e aonde eles tem a oportunidade de se expressar muito mais com os amigos, ele próprio se joga no chão, rola, coisas que eles são proibidos de fazer na sala de aula, né? Então assim, acho que atitudinal toda aula tem e o conceitual sempre conversando com eles também e o procedimental que são as atividades em si.*

Pesquisadora: (16) Como você estrutura suas aulas, de acordo com o currículo que você montou? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?

Professor 7: *Com o Jardim II, eu faço o projeto de brincadeiras, que dura o ano inteiro, então eu faço por etapas, são 6 etapas.*

Pesquisadora: Ao longo do ano?



Professor 7: *Ao longo do ano, cada etapa dura em torno de..., não são 5 etapas, cada etapa dura em torno de um mês e pouquinho mas isso depende de cada turma, tem etapa que dura mais que outra, igual a etapa que tem a participação da família, que a família vem ensinar as brincadeiras que eles brincavam quando eram crianças, eu procuro dar uma ênfase maior, então dura uns 2 meses, se também tiver familiar suficiente para vir né? Mas aí as outras mais ou menos um mês e pouquinho. E sempre no final de cada etapa eu faço um registro, um desenho, e esse desenho vira um livrinho que é o que eles levam no final do ano até mesmo para lembrar. E aí quando eles fazem esse desenho, eles levam na minha mesa ou eu passo, aí eu pergunto: o quê que é o desenho, qual a brincadeira ou o que ele significa? Então o desenho tem que ser de acordo com aquela etapa que a gente vivenciou. Então é assim que eu faço a avaliação através desse registro deles. E esse eu já faço assim, anual. Eu já tenho durante o ano, só que aí pode, eu posso estar fazendo alterações durante o ano, mas eu já tenho essa sequência didática através das etapas. E agora com o Jardim I eu faço, às vezes, eu tenho o projeto de circo, mas geralmente eu faço ele em 3 ou 4 meses depois das férias, eu faço mais para o final do ano. No começo do ano eu faço, algumas brincadeiras, desenvolvo né, algumas brincadeiras assim folclóricas, não espero a data do folclore, brincadeiras folclóricas mais assim tradicionais, mas eu ainda não tenho, eu estou tentando começar fazer agora, realmente uma sequência bonitinha para o maternal e para essa primeira parte do Jardim I. Porque eu também acaba ficando assim “nossa, o que que eu já dei? O quê que eu vou fazer agora?”. Eu ainda não tenho esse primeiro semestre estruturado, muitas vezes eu fazia assim, de acordo com o que eu via, ia fazendo as aulas “poxa, essa turma ainda não sabe pular corda” então vamos focar na corda, “nossa, essa turma não sabe pular amarelinha” então vamos focar na amarelinha.*

Pesquisadora: Dentro dos conteúdos você vai vendo a necessidade delas?

Professor 7: Isso. Mas eu sei que preciso melhorar isso.

Pesquisadora: (17) Qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita o currículo que você construiu, da maneira que ele está estruturado, possa contribuir para que esse ideal seja alcançado? Por quê? Se não, o que falta?

Professor 7: *Bom, o ideal seria assim, um aluno com autonomia, que entenda o que ele está fazendo lá na escola, qual o objetivo ali da Educação Física, que eu sempre falo para eles que não é um passatempo, que está contribuindo para o desenvolvimento dele e então o ideal seria isso, um aluno autônomo e que reconheça realmente a importância de brincar. Uma das etapas do projeto são jogos eletrônicos, então eu converso muito com eles sobre isso também e até eles acabam muitas vezes chegando na conclusão de que eles ficam muito tempo expostos na mídia, então eu ressalto muito essa importância do brincar. Então o ideal seria isso, esse aluno com autonomia pra tipo assim, ele sai do meu ensino infantil ele sabe reconhecer o próprio corpo, os limites e as dificuldades que ele tem, ele sai com uma bagagem grande dessa Cultura Corporal, do brincar, da família, do brincar dele, de brincar com objetos simples, de brincar na natureza. Então esse é o ideal de aluno, autônomo e consciente desse brincar que é importante para o desenvolvimento dele.*



Pesquisadora: (18) Na sua graduação foi trabalhado sobre o currículo (concepção, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 7: *É então, que eu me lembre não.*

Pesquisadora: (19) Para você qual a importância do papel do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 7: *É fundamental né? Porque muitas vezes a gente vê até mesmo livros ou artigos de pessoas que muitas vezes nem ficaram, não teve essa experiência na prática. Então eu acho que a gente que tá na prática é que tem que estar ajudando a fazer, é que tem que fazer esse currículo, porque a gente que vê as dificuldades, as necessidades. Então os documentos são importantes para nortear? São, mas é o professor que está lá no dia a dia, então é a gente que teria que tá realmente participando dessa construção.*

Pesquisadora: (20) Como que o professor pode colaborar na construção do currículo?

Professor 7: *Trazendo a experiência dele, a realidade dele, eu acredito que assim.*

Pesquisadora: (21) E o que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a educação física nesse nível de atuação?

Professor 7: *Olha, eu acho que com a BNCC, a Educação Física no, a Educação Física não foi assim muito específica, mas assim, o brincar na Educação Infantil foi muito valorizado, mas eu acho que cabe um documento específico para a educação física no infantil, porque a BNCC é um todo, e eu vejo que tem muito ainda pra melhorar, muito. Eu vejo tanto assim, pra gente que já tem esse olhar, eu digo assim, a gente eu e outros professores que as vezes eu converso que tentam fazer uma coisa melhor. Mas é o que você falou, as vezes com um documento mais específico e com a experiência com outras pessoas, o nosso poderia ser ainda melhor né? Mas eu vejo muitos professores perdidos e muitos me procuram também “Ah como que você fez aquele projeto e tal, também queria fazer um projeto, como que eu faço?” então eu sinto isso, bastante assim, meio que assim perdido, fica uma coisa que assim professor de uma escola faz uma coisa, professor de outra escola faz outro e as vezes eu vou numa escola para dar aula e eles falam assim “não mas tia a gente quer tal brincadeira” aí fica só numa atividade, não tem um... Então é aquilo que falei para você, por não ter um currículo, fica que tudo meio assim solto, então cada um faz de um jeito, faz quem quer e fica por isso mesmo.*

Pesquisadora: É, e eu não sei se você percebe isso, mas você por ter esses 11 anos de experiência no Infantil, os que estão entrando agora também não tiveram uma disciplina específica de Educação Infantil na graduação, ou uma específica de currículo.

Professor 7: *Sim, se sentem perdidos.*



Pesquisadora: Então a referência que os professores buscam são outros professores, que já atuam, procurando ver o que eles fazem para tentar trazer para suas aulas. E não são ainda todos os lugares que possuem Educação Física no Infantil.

Professor 7: *Então, mais oficinas também poderiam ser feitas também né, no começo do ano para esse professores novos, essas trocas de experiências mas como um ato concreto, nos HTPC's que são tão mal utilizados nesse ponto, capacitação, a gente vai ter uma semana que vem, vamos ver o que que vai ser.*

Pesquisadora: Queria agradecer então sua participação e sua contribuição.

Professor 7: *Obrigada, não sei se ajudou.*

Pesquisadora: Com certeza ajudou sim. Obrigada.

Nome: Professor 8
Cidade: Praia Grande, São Paulo
Data da entrevista: 5/03, quinta-feira
Horário: 14h
Meio virtual/eletrônico: vídeo chamada via Hangouts
Tempo de entrevista: 25 min. 26s

Os relatos dos professores foram registrados literalmente.

Pesquisadora: (1) Qual instituição de ensino superior você se formou? Pública ou privada?

Professor 8: *Privada, UNIMES (Universidade Metropolitana de Santos) FEFIS (Faculdade de Educação Física) Santos.*

Pesquisadora: (2) E em que ano você se formou?

Professor 8: *2007.*

Pesquisadora: (3) Qual tipo de formação? Licenciatura plena, licenciatura ou bacharel?

Professor 8: *Licenciatura e bacharel.*

Pesquisadora: Possui curso de especialização? Qual? Em que ano foi concluído?

Professor 8: *Tenho, eu tenho 4. É, eu tenho uma em obesidade e emagrecimento pela UNIFESP que conclui em 2011. Tenho uma pós, uma especialização em Educação Infantil que conclui em 2013. Eu tenho uma especialização em AEE (Atendimento Educacional Especializado) em 2014 e por último eu fiz Docência do Ensino Superior em 2015.*



Pesquisadora: E o mestrado que você comentou que fez, foi na área da Educação Física?

Professor 8: Não, foi em Ciência da Educação.

Pesquisadora: E você concluiu agora em 2020?

Professor 8: Em 2020. Eu apresentei para a banca e finalizei tem um pouco mais de um mês.

Pesquisadora: Que legal! Nossa, é um alívio né, professor?

Professor 8: Nossa, nem me fale (risos).

Pesquisadora: (5) Qual instituição de ensino você atua? Pública ou privada?

Professor 8: Pública, prefeitura de Cubatão e prefeitura de Praia Grande.

Pesquisadora: São duas prefeituras?

Professor 8: São duas.

Pesquisadora: São perto as duas?

Professor 8: É perto, uma cidade da outra fica 15 minutos.

Pesquisadora: Belezinha, praticamente uma vila uma da outra.

Professor 8: É, É. Na verdade você pega uma rodovia e depois que você pega a rodovia é rápido de chegar uma na outra.

Pesquisadora: É, a gente que mora em outra cidade ainda às vezes é mais rápido que por exemplo algumas pessoas que moram em São Paulo e trabalham dentro de São Paulo.

Professor 8: Exatamente.

Pesquisadora: (6) E há quanto tempo você leciona?

Professor 8: 9 anos.

Pesquisadora: (7) Atua na Educação Infantil? Há quanto tempo?

Professor 8: Sim, a 9 anos.

Pesquisadora: (8) E para você, qual é a sua concepção, sua ideia de currículo? O que é currículo?

Professor 8: Olha, o currículo para mim é o coração, é o que dá sentido à prática pedagógica, basicamente isso. Ele que dá sentido a prática pedagógica, que fundamenta.

Pesquisadora: (9) E o que constitui o currículo? Quais elementos que fazem parte ou devem conter no currículo?

Professor 8: *Olha, principalmente, principalmente o contexto em que a criança está inserida. Onde vive, seus costumes, onde mora, a sua cultura, principalmente esses requisitos.*

Pesquisadora: Esses são os principais?

Professor 8: *São.*

Pesquisadora: E você falou que vocês aí em de Praia Grande, a coordenadora também comentou, vocês fizeram um currículo recentemente?

Professor 8: *É, nós fizemos um recentemente de acordo com a BNCC.*

Pesquisadora: (10) E você pode descrever para mim como que foi esse processo de construção?

Professor 8: *Então, assim que a BNCC foi homologada já houve algumas reuniões de Educação Física, né, com todos os professores explicando como que era a BNCC e a partir daí foram feitas sugestões acerca da construção desse currículo em Praia Grande. Então esses coordenadores de Educação Física, a direção de Educação Física aqui de Praia Grande mandou para a gente uma versão de currículo de Educação Infantil para a Educação Física voltada para a Educação Infantil e a partir dele a gente foi fazendo sugestões e alterações durante o ano.*

Pesquisadora: Um ano inteiro? Foi o ano de 2019?

Professor 8: *2019 todinho, isso fazendo as alterações e sugestões até chegar o formato original, único, finalizado.*

Pesquisadora: Legal. Então participaram desse processo os professores de Educação Física da rede só da Educação Infantil?

Professor 8: *Não, não só da Educação Infantil, todos os professores de Educação Física.*

Pesquisadora: E o coordenador de Educação Física?

Professor 8: *E os coordenadores de Educação Física. Aqui em Praia Grande nós temos um departamento só de Educação Física.*

Pesquisadora: Nossa que legal, dá uma outra valorização para a nossa disciplina né?

Professor 8: *Sim.*

Pesquisadora: E quais foram as etapas nesse processo de construção?



Professor 8: *Então, primeiramente assim que a Base foi homologada nós já tivemos uma primeira reunião, para falar sobre a Base. A partir disso, a partir disso, né, nós fomos informados que ia ser construído o currículo municipal em torno da BNCC. Feito isso, passados alguns meses depois dessa reunião inicial eles mandaram uma versão deste currículo para os professores poderem dar suas sugestões ou alterações. Feito isso, passado uns 6 meses mais ou menos, eles mandaram a versão já arrumada, com as nossas sugestões inclusive, né, para ver se tinha mais alguma coisa para acrescentar ou alterar. Quando foi final do ano passado, saiu a versão final.*

Pesquisadora: Então vocês construíram juntos a partir de um modelo?

Professor 8: *Isso.*

Pesquisadora: E essa equipe responsável pela revisão é a equipe de Educação Física dos coordenadores?

Professor 8: *Isso, é um departamento só de Educação Física. Coordenadores, chefes de divisão de Educação Física escolar, uma equipe.*

Pesquisadora: Levou um ano para essa construção:

Professor 8: *Isso, levou um ano.*

Pesquisadora: E teve algum curso, alguma palestra ou alguma coisa assim para orientar vocês nesse processo de construção?

Professor 8: *Na realidade, o que veio para apoiar as nossas decisões foi o fundamento científico, a literatura científica, Vitor da Fonseca, Piaget, Wallon a gente se apoiou na literatura científica.*

Pesquisadora: Então além desses referenciais teóricos vocês utilizaram alguma lei, projeto normativo?

Professor 8: *A própria Base, inclusive a parte da Base Nacional que fala de Educação Infantil, os direitos de aprendizagens, as habilidades, usamos sim.*

Pesquisadora: É, porque a Base na Educação Infantil ela não especifica a Educação Física.

Professor 8: *Exatamente.*

Pesquisadora: São os campos de experiências só.

Professor 8: *Exatamente e na realidade, o nosso currículo aqui de Educação Física Infantil é baseado na BNCC Educação Infantil.*

Pesquisadora: Então foi separado também o Fundamental do Infantil?



Professor 8: *Foi, foi separado. As reuniões ainda estão ocorrendo, tá? Teve uma reunião agora no começo de ano de atualização, mas já com o documento pronto.*

Pesquisadora: E essas reuniões ocorriam quando? Em horário de estudo coletivo?

Professor 8: *Em horário de contraturno nosso.*

Pesquisadora: E dava certo de reunir todos os professores?

Professor 8: *Dava porque quem fosse nessa reunião substituía o HTPC.*

Pesquisadora: Então o professor se adequava para poder ir também.

Professor 8: *Isso.*

Pesquisadora: (11) E para você, quais aspectos você considera fundamentais nesse processo de construção do currículo?

Professor 8: *Olha assim, com a experiência, pelo que eu observei é justamente unir a prática com a teoria. A gente viu ali muitos professores com práticas diversificadas, com muita experiência que têm muito a agregar assim como também aliada a teoria, foi tudo embasado em fundamentos científico, foi bacana. Então prática, na experiência dos professores aliada a teoria e a documentação.*

Pesquisadora: Essa troca de experiências então você acha fundamental?

Professor 8: *Exatamente, por isso que construíram o currículo.*

Pesquisadora: (12) Vocês tiveram problemas ou dificuldades durante esse processo de construção do currículo? Quais, se tiveram?

Professor 8: *Então, a dificuldade, mesmo fazendo esse encontro presencial que eles trocaram com o HTPC, ainda assim nem todos puderam ir, porque como era contraturno, muita gente tem filho, uns fazem cursos ou outros afazeres, ainda assim, nem todos puderam participar e eles disponibilizaram esse documento para chegar até as escolas, né, por escrito, mas ainda assim essa questão ainda foi um maior entrave. O maior entrave foi esse.*

Pesquisadora: Unir todo mundo? Ter uma participação mais geral?

Professor 8: *Exatamente.*

Pesquisadora: Agora partindo para a Educação Física especificamente, (13) para você, quais são os objetivos da educação física para a Educação Infantil?

Professor 8: *Olha, desenvolver um aluno crítico, valorizar a infância porque a criança, ele não é um projeto de adulto né, a criança vive uma fase presente, atual que é muito intensa, então o papel da Educação Física nesse sentido é principalmente valorizar a cultura infantil. E a principal forma da criança se colocar no mundo é através do brincar, é pelo corpo.*



Pesquisadora: (14) Quais conteúdos, dentro dos que fazem parte da Educação Física, você considera essenciais de serem trabalhados na Educação Infantil? Por quê? Como você chegou nessa conclusão?

Professor 8: *Bom, primeiro, através da vivência prática né, o quanto que eles gostam de brincar, o quanto eles expressam suas emoções através dos movimentos, e isso me chamou a atenção e virou uma indagação “se eles gostam tanto de brincar, porque não utilizar desse instrumento para chegar nas aprendizagens essenciais?”. Então o brincar é realmente a principal bagagem. E o que é importante, né, como eu te falei, eu utilizo de bastante fundamentos científicos nas minhas aulas, principalmente a partir de Vitor da Fonseca, os fatores motores, a aprendizagem, a cognição passa pelos fatores motores, principalmente coordenação motora global, coordenação motora fina, equilíbrio e lateralidade.*

Pesquisadora: Você acha que no Infantil esses conteúdos são os primordiais?

Professor 8: *São primordiais, são essenciais, vão fazer a diferença.*

Pesquisadora: (15) Você trabalha as três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) nas suas aulas na Educação Infantil?

Professor 8: *Sim, trabalho.*

Pesquisadora: Como?

Professor 8: *Então, no conceitual a gente trabalha o que pode ser aprendido com aquela aula, né, com aquele conteúdo. Então ali, através das rodas de conversas, a gente observa, através do relato deles se realmente esses conceitos foram atingidos. Procedimental é o que a gente faz em si, é a aula em si e esse procedimental ele é preparado a partir das observações, a gente vai lecionando ali para eles, vai observando como é que desenrola e você vai trabalhando o procedimental. E as atitudes né, atitudinal, é uma devolutiva ali do dia a dia deles, onde no final a gente acaba fazendo um feedback do que ocorreu tudo isso registrado em quinzenário. É uma avaliação semanal.*

Pesquisadora: Certo, vocês registram, então?

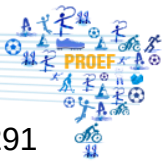
Professor 8: *A gente registra, esse registro é oficial, ele fica, enviam para supervisores, para professores, para quiser ver como são as nossas crianças, fica registrado.*

Pesquisadora: Individual de cada aluno? Ou da turma no geral?

Professor 8: *Não, é da turma inteira. Lógica que se tiver um aluno que chama mais atenção a gente coloca lá.*

Pesquisadora: Descreve?

Professor 8: *Isso.*



Pesquisadora: E por que você acha importante trabalhar essas três dimensões?

Professor 8: *Olha, você acaba tendo um norte. Você tem um início e tem um processo, porque é um processo, um processo de aprendizagem e dentro do processo você tem que acompanhar onde começou, onde estamos e para onde podemos chegar. É basicamente isso.*

Pesquisadora: (16) Como você estrutura suas aulas de acordo com o currículo que vocês construíram? Mensal, bimestral, semestral? Segue uma sequência didática?

Professor 8: *Sim, aqui nosso planejamento, o nosso planejamento é trimestral. A gente planeja os objetivos gerais e temos também o conceitual, o procedimental e o atitudinal dentro desse planejamento, que seria um pouco mais macro, trimestral e nós temos os quinzenários, que é quinzenal para cumprir esse planejamento.*

Pesquisador: Certo, aí cada professor planeja sua aula individualmente?

Professor 8: *Planeja sua aula, faz o seu planejamento trimestral e dentro desse planejamento a gente faz os quinzenários.*

Pesquisador: E vocês tem que entregar esses quinzenários?

Professor 8: *Nós entregamos os quinzenários, toda primeira terça feira do mês a gente vai lá e entrega o quinzenário e depois de 15 dias a gente vai lá e faz uma avaliação de como foi.*

Pesquisadora: Tem um processo contínuo aí então de avaliação.

Professor 8: *Tem todo um processo e, além disso, nós temos uma planilha de análise de desenvolvimento e esse individual, um por um.*

Pesquisadora: E essa planilha é baseada no desenvolvimento motor?

Professor 8: *Exatamente. Principalmente fundamentado em Vitor da Fonseca.*

Pesquisadora: Aí vocês conseguem acompanhar a evolução do aluno, né?

Professor 8: *Exatamente, a gente vai acompanhando o equilíbrio, a lateralidade, exatamente.*

Pesquisadora: E vocês fazem quando essa avaliação? No começo e final de ano?

Professor 8: *Trimestralmente também.*

Pesquisadora: Essa parte na Educação Física aí está bem formulada, né?

Professor 8: *Tá. Assim que a gente vai fazer o outro planejamento para o segundo trimestre já faz a avaliação de como foi o primeiro.*



Pesquisadora: (17) E qual ideal de aluno você pretende formar? Você acredita que esse currículo está de acordo de maneira que possa contribuir para que esse ideal seja alcançado?

Professor 8: *Eu acho que está de acordo. Eu acredito que está muito bem fundamentado. Eu observo nas aulas, esse desenvolvimento, como eles chegam, como eles se desenvolvem, eu acredito que o currículo tá sendo primordial sim.*

Pesquisadora: (18) Na sua graduação foi trabalhado sobre o currículo (concepção, teorias, construção) em alguma disciplina ou matéria específica?

Professor 8: *Não foi. A Educação Física que eu tive na graduação foi muito voltada para a anatomia, muito voltada para a biologia.*

Pesquisadora: Então nem Educação Infantil também foi abordada?

Professor 8: *Não, não vi nada.*

Pesquisadora: Foi tudo na prática mesmo?

Professor 8: *Foi na prática e foi naquelas formações continuadas. E na prática.*

Pesquisadora: (19) E par você, qual a importância do professor nesse processo de construção curricular?

Professor 8: *Olha, o professor ele é o protagonista, né neste processo. Na escola é o aluno, mas nessa construção do currículo, o professor, ele é o protagonista, é ele que vivencia, é ele que tá ali no dia a dia, ele que tá acompanhando, o professor é fundamental.*

Pesquisadora: (20) Como que o professor pode colaborar nesse processo de construção curricular?

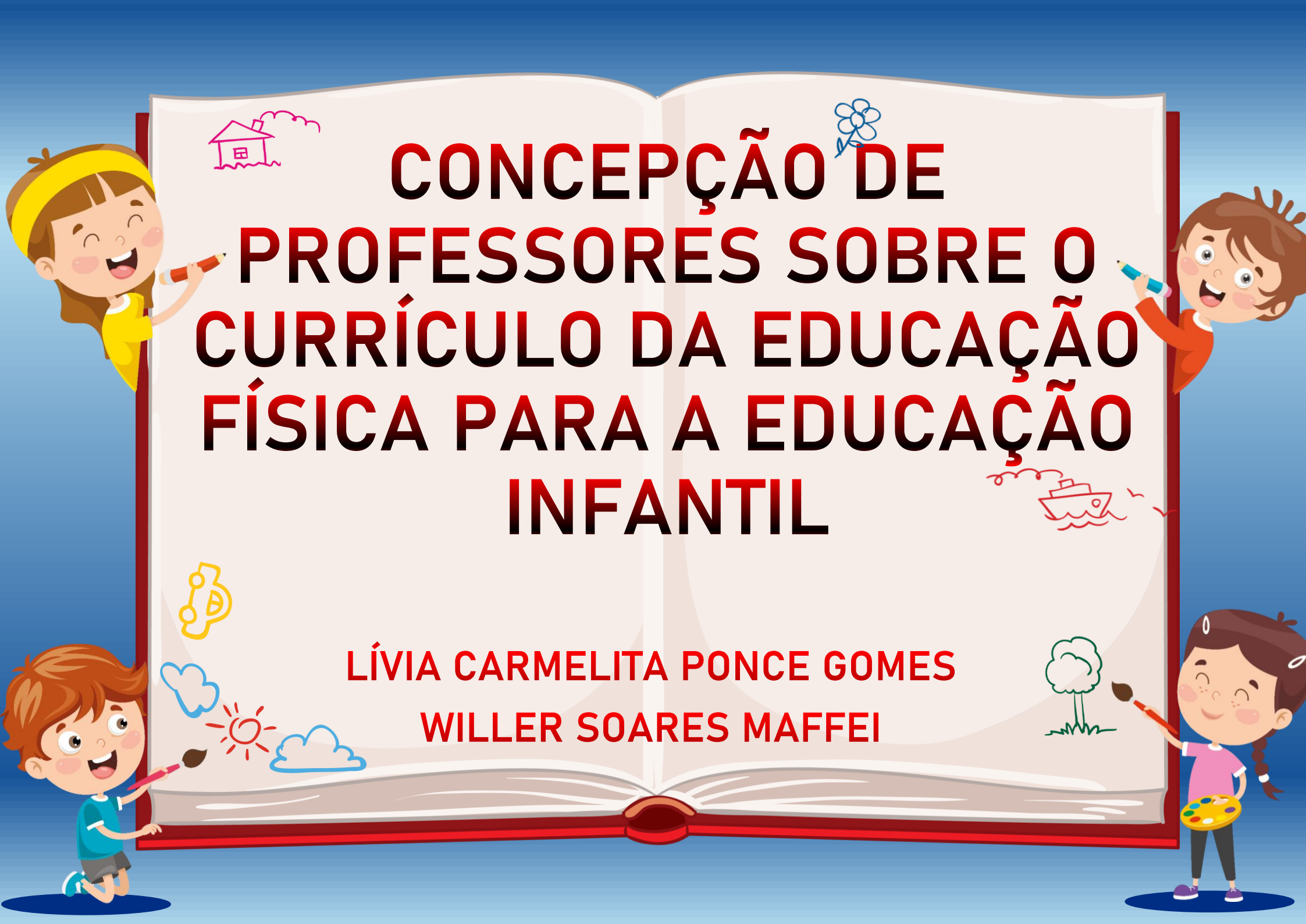
Professor 8: *Mais uma vez, a partir de sua prática, da sua experiência, da sua vivência. Com se fala “não se faz omelete sem quebrar os ovos”, não se faz currículo sem vivenciar a prática.*

Pesquisadora: (21) O que você acha da situação atual da Educação Física na Educação Infantil? O que ainda precisa ser feito no âmbito curricular e geral para a Educação Física nesse nível de atuação?

Professor 8: *Olha, eu sou suspeito de falar, mas pelo menos aqui no município de Praia Grande a gente tá no caminho certo. Para mim essa é a resposta certa, o melhor caminho é este modelo que te passei. Essa organização toda.*

Pesquisadora: Ah então está bem, Professor 8, agradeço mais uma vez a sua colaboração, tá bom? Acho que você contribuiu bastante com sua experiência para meu trabalho.

Professor 8: *Imagina.*



CONCEPÇÃO DE PROFESSORES SOBRE O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

LÍVIA CARMELITA PONCE GOMES
WILLER SOARES MAFFEI

LÍVIA CARMELITA PONCE GOMES

**CONCEPÇÃO DE PROFESSORES
SOBRE O CURRÍCULO DA
EDUCAÇÃO FÍSICA PARA A
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Gomes, Livia Carmelita Ponce.

Concepção de professores sobre o currículo da
Educação Física para a Educação Infantil / Livia
Carmelita Ponce Gomes ; orientador: Willer Soares
Maffei. - Bauru : UNESP, 2020

43 f. : il.

Produto educacional elaborado como parte das
exigências do Mestrado Profissional em Educação Física
em Rede Nacional - ProEF da Faculdade de Ciências,
UNESP, Bauru

1. Educação Física. 2. Currículo. 3. Educação
Infantil. 4. Bourdieu I. Maffei, Willer Soares. II.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências.
III. Título.

REALIZAÇÃO

Universidade Estadual Paulista “Júlio de
Mesquita Filho” – UNESP/ Faculdade de
Ciências – FC

Programa de Pós-Graduação Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede
Nacional – PROEF

Coordenação de Aperfeiçoamento de
Pessoal de Nível Superior – CAPES



SUPERVISÃO GERAL

Prof. Dr. Willer Soares Maffei

ELABORAÇÃO

Prof.^a Ms. Lívia Carmelita Ponce Gomes

PROJETO GRÁFICO

Michele de Souza Moraes

REVISÃO

Lígia Serrano Lopes

BAURU – SP
2020

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	5
INTRODUÇÃO	7
ASPECTOS GERAIS COM RELAÇÃO AO CURRÍCULO	10
CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL	16
CURRÍCULO E PROCESSO DE CONSTRUÇÃO CURRICULAR NA ÓTICA DOS PROFESSORES	22
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	41



Cyapresentação



Esse material é um produto educacional da dissertação de Mestrado Profissional em Educação Física em rede – PROEF, resultado do estudo “Educação Física na Educação Infantil: experiências de professores na elaboração do Currículo”.

A pesquisa foi desenvolvida com oito professores de Educação Física que atuam na Educação Infantil afim de diagnosticar suas concepções acerca do Currículo de Educação Física para esse nível de atuação assim como os processos de construção dos mesmos em seus respectivos locais de atuação assim como as maiores dificuldades encontradas.

O material apresenta uma breve introdução sobre os aspectos gerais que envolvem o Currículo como um todo, assim como sua relação com a disciplina da Educação Física na Educação Infantil para posteriormente trazer a ideia dos professores participantes da pesquisa sobre esses

temas explorados, suas concepções a partir dos conhecimentos adquiridos ao longo de suas formações e experiências advindas de suas práticas profissionais.

Como o processo educacional está em constante transformação, é muito importante que nós, professores, tenhamos em nossas mãos diferentes recursos e estratégias que possam trazer orientações para uma prática pedagógica adequada aos ideias de aluno que se pretende formar.

Nesta perspectiva, espera-se que este Produto possa contribuir de maneira significativa para construção de práticas que sejam relevantes para o professor e, conseqüentemente, tragam aprendizagens significativas aos estudantes.





Introdução





É sabido que ao longo da trajetória da Educação Física Escolar no Brasil, a mesma tem passado por diversas mudanças, algumas positivas e outras nem tanto, mas que buscaram maior legitimidade da área. Nesse sentido, a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96, definiu a Educação Física como componente curricular obrigatório que deve contemplar toda a Educação Básica, ou seja, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Ainda que muitas pesquisas tenham sido realizadas, apresentando significativo conhecimento relacionado ao Ensino Fundamental e Médio, nota-se a uma limitação de estudos direcionados para a Educação Física Escolar na primeira etapa de ensino.

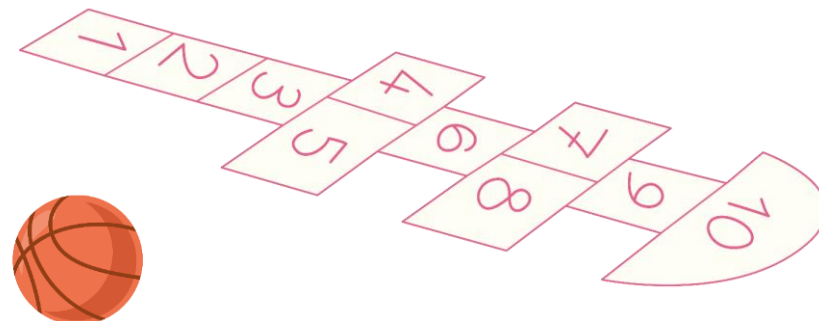


Segundo Gonzaga (2011), somente nos últimos 20 anos, pesquisas relacionadas à Educação Física na Educação Infantil passaram a ser mais frequentes, devido ainda a apropriação de conhecimentos advindos às áreas das Ciências Sociais, o que mostra também que a inserção desses profissionais nesse campo de atuação também pode



ser considerada recente. Ainda segundo o autor, apesar de a inserção de professores de Educação Física na Educação Infantil requerer conhecimentos específicos do campo da Educação Infantil, muitos cursos de graduação em Educação Física não se atentaram ainda para essa necessidade.

Assim, os professores que atuam na Educação Física nesse nível de atuação ainda encontram dificuldades na elaboração de seus currículos, na definição dos objetivos e conteúdos de ensino propostos para a disciplina, visto que a área de atuação na Educação Infantil carrega em si algumas especificidades e ainda caminha no sentido de oferecer contribuições teóricas e metodológicas que busquem supri-las, pautadas em práticas de atuação bem sucedidas.



Diante desse contexto, um estudo mais concreto que objetiva compreender quais conteúdos são considerados essenciais para a Educação Física na Educação Infantil, especificamente de 3 a 5 anos e como distribuí-los ao longo dos anos, juntamente com uma investigação mais aprofundada sobre como são construídos os currículos que orientam a prática dos professores nesse nível de ensino, se fazem necessários.



Acredita-se que investigações a respeito dessa temática contribuam no sentido de trazer mais segurança para a atuação docente, orientações para a construção de currículos sólidos para a disciplina, ao mesmo tempo que considera as particularidades educacionais de cada estabelecimento de ensino.

Ajudam também a desconstruir alguns reducionismos relacionados à disciplina na Educação Infantil, como por exemplo, a Educação Física relacionada ao objetivo de recreação, especialmente na primeira infância (LACERDA; COSTA, 2012) baseada numa ideia de “espontaneidade” que acaba limitando a aula ao “brincar pelo brincar” (DEBORTOLI; LINHARES; VAGO, 2006) e reduz o professor a mero aplicador de joguinhos com a função primordial de divertir as crianças (AYOUB, 2001).

Nesse sentido, a visão dos professores que atuam nessa realidade de ensino é de suma importância ao trazer contribuições de como esses problemas vêm sendo trabalhados na prática, como o processo de construção curricular vem ocorrendo, quais aspectos são considerados fundamentais na elaboração dos currículos, assim como as especificidades da Educação Física nesse nível de atuação são consideradas.



Aspectos gerais com relação ao Currículo



No processo educacional, o Currículo constitui um dos elementos de grande importância na definição das orientações que o processo de ensino e aprendizagem deve seguir. Muitas questões estão presentes nele, desde as concepções de ensino que interferem diretamente nos processos de elaboração do mesmo, as teorias que lhe dão base, os agentes envolvidos em toda sua fase de construção, a forma como ele é estruturado, os referenciais teóricos adotados, enfim, uma infinidade de fatores que atuarão de forma decisiva na maneira, não só de idealizá-lo, mas também na hora de colocá-lo em prática.



Segundo Lopes e Macedo (2011), mesmo parecendo simples responder o que vem a ser Currículo, isso não tem sido uma tarefa fácil, pois ao longo dos tempos, os estudos sobre os currículos o têm definido de formas muito diversas dentro da escola:



Indo dos guias curriculares propostos pelas redes de ensino àquilo que acontece em sala de aula, currículo tem significado, entre outros, a grade curricular com disciplinas/atividades e cargas horárias, o conjunto de ementas e os programas de disciplinas/atividades, os planos de ensino dos professores, as experiências propostas e vividas pelos alunos. Há, certamente, um aspecto comum a tudo isso que tem sido chamado currículo: a ideia de organização, prévia ou não, de experiências/situações de aprendizagem realizadas por docentes/redes de ensino de forma a levar a cabo um processo educativo (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19).

Para além das características que lhe parecem naturais, o fato é que os currículos apresentam sentidos e significados de acordo com o momento histórico em que são analisados.

Moreira e Candau (2007), partindo do pressuposto que pelo fato da palavra Currículo está associada a diferentes concepções derivadas dos diversos modos de compreender como a educação é concebida historicamente, bem como, das influências teóricas que as afetam e as tornam tão hegemônicas em um dado momento, também reconhecem que diferentes fatores sócio-econômicos, políticos e culturais contribuem, assim, para que Currículo venha a ser entendido como o conteúdo a ser ensinado e aprendido; experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

Assim, Sacristán (2000, p. 35) define as concepções curriculares como “as formas que a racionalidade ordenadora do campo teórico-prático adota o Currículo”, ou seja, o modelo utilizado para programar a prática docente, articulá-la, decidir seus conteúdos e tem por trás de si uma série de determinações de diversos tipos explícito e implicitamente.



As teorias do Currículo são epistemologias sobre os códigos que o estruturam e as formas de pensá-lo acabam por influenciar na construção dessas concepções, visto que acabam desempenhando várias funções, entre elas: selecionam temas e perspectivas; costumam influenciar nos formatos que o currículo adota antes mesmo de serem consumidos e interpretado pelos professores adquirindo valor formativo profissional para os mesmos; determinam o sentido da profissionalidade dos professores ao ressaltar certas funções; oferecem uma racionalidade às práticas escolares. As teorias curriculares, segundo o autor, conseqüentemente atuam como mediadoras entre o pensamento e a ação na educação.

Os Modelos Tradicionais de pensar o Currículo, segundo Silva (2013), de uma maneira geral, mantiveram seu foco na forma de organização e elaboração, buscando desenvolver técnicas de como desenvolvê-los, numa concepção administrativa e burocrática do mesmo. Já as Teorias Críticas enfatizam conceitos ligados a aspectos da

ideologia, reprodução cultural e social, poder, classe social, capitalismo, relações sociais de produção, emancipação e libertação, currículo oculto e resistência enquanto as Teorias Pós-críticas exploram outros tipos de conceitos relacionados a questões de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação cultural, gênero, raça, etnia, sexualidade e multiculturalismo.

Além das teorias que embasam a construção de um Currículo no âmbito educacional, que pressupõe inicialmente a tomada de decisão que guiará o seu processo de elaboração, pautando-se na definição político-metodológica-pedagógica que definirá a característica e o perfil do aluno a ser formado, é importante também pensar a respeito da estrutura curricular e dos elementos que o constituirão e que melhor delimitarão seu papel no processo educativo.

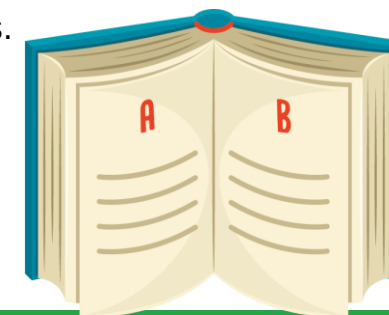


Jonnaert, Ettayebi e Defise (2010) elegem como cinco as funções para o Currículo, que distribuídas em três categorias de níveis de decisão (*macro, meso e micro*) buscam, a saber: a) definir as finalidades e as grandes orientações em matéria de educação para um país ou para uma dada região; b) operacionalizar planos de ações pedagógicas e administrativos dentro de um sistema educativo e criar os mecanismos de controle; c) garantir a coerência do plano de ação e das atividades pedagógicas e didáticas com as finalidades e as orientações prescritas e também a coerência do plano administrativo de ações com essas orientações e esse plano de ações pedagógicas; d) permitir o desenvolvimento e a formação das pessoas em harmonia com seu meio social, histórico, religioso, cultural, econômico, geográfico, linguístico e demográfico; e) adaptar o sistema educativo tanto a um projeto social local e atualizado, em matéria de educação, quanto a uma abertura da sociedade e de seus membros para o mundo.

Sendo assim, por inserir-se em uma sociedade, com níveis hierárquicos bem distribuídos, a concepção curricular também ocorre em função desses parâmetros sociais.

Sacristán (2000) determina que são quatro os níveis em que se distribuem as decisões sobre o Currículo, determinados nas instâncias do Estado, das Comunidades Autônomas, das Escolas e dos Professores, sem considerar ainda os determinantes sociais, culturais e materiais que também fazem parte do sistema curricular e que ficam fora do âmbito da instituição escolar e da ordem direta desse sistema. Essas instâncias ainda atuam com desigual poder de influência sobre diferentes âmbitos do currículo, definidos em conteúdos, metodologias, avaliação, organização e inovação.

Linuesa (2013) defende que além de entender suas diferentes maneiras e a complexidade que o implica, é preciso compreender também que o projeto curricular no âmbito educacional ocorre em vários níveis que requerem elaboração e decisões específicas.



Nesse sentido, no âmbito político-administrativo são tomadas decisões sobre aspectos gerais do sistema educacional num todo, fato que envolve a seleção cultural. Já no âmbito do centro educacional, tendo como base a vida escolar no geral, são decididas questões que afetam as diferentes séries e matérias de maneira geral. Por fim, no âmbito da aula, reconhecida como espaço da prática e interação social, voltam-se para os alunos, para as experiências particulares, programação das unidades didáticas, etc.

Porém, é importante lembrar que o papel do professor nesse processo de construção curricular é fundamental, visto que “ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

Em função disso, percebe-se que a elaboração do Currículo é uma ação coletiva, permeada pela sensibilização, estruturada em função das relações que se estabelecem entre os envolvidos e a comunidade escolar num todo, em um contexto específico, respeitando suas fases, etapas, processo de elaboração e elementos que o constituem.

A ação coletiva busca atender aos anseios da maioria, visto que vários agentes estão envolvidos no processo de construção, assim, o currículo pode ser pensado e reavaliado em cada fase de elaboração, de modo a alcançar os objetivos pré-estabelecidos para a formação do indivíduo, de acordo com os ideais para ele almejados, assim através dos ideais que a sociedade almeja, não de um pequeno grupo com interesses particulares.





Currículo na Educação Física na Educação Infantil



Por inserirem-se na educação escolarizada, os currículos da Educação Física sempre foram pensados em função das concepções de currículo que embasaram a educação em geral, pautados nos ideais de formação para a sociedade, nas influências de várias áreas do conhecimento, nas finalidades da educação, além de outros fatores externos que permeiam a educação escolarizada.

Dessa maneira, é inegável que a Educação Física tenha sofrido influências das modificações impostas tanto pelas transformações sociais como pelas tendências pedagógicas mais amplas, trazendo diferentes propostas para cada uma das diferentes concepções de ensino que buscavam responder, de maneira particular, sobre qual sujeito pretende-se formar, quais valores, atitudes e conhecimentos estão implícitos na escolha do que será ou não ensinado, a quais interesses atendem os conteúdos e quais identidades são valorizadas ou não (NEIRA; NUNES, 2009).



Para Neira (2008), cabe à escola de Educação Infantil elaborar currículos e práticas pedagógicas que tomem como pressuposto a condição de cada criança como sujeito cultural em constante produção e reconstrução. A brincadeira, a dança, a mímica, a fala, a música, a arte e todas as formas de expressão conhecidas e com as quais as crianças se envolvem devem ser compreendidas como produtos culturais aprendidos, ressignificados e construídos pelas crianças, ou seja, componentes do repertório da cultura infantil, aquilo que as distingue dos outros grupos e que delimita sua singularidade.

Porém, Garanhani (2008) nos alerta que a constituição curricular na Educação Física na Educação Infantil ainda é um desafio. A própria Educação Infantil, devido as suas características e necessidades também voltada ao cuidar-educar, busca definir sua especificidade em relação aos outros níveis de escolarização de modo a organizar conhecimento e conteúdo que atendam a essa demanda específica de maneira diferenciada.

Portanto, os processos de expansão e institucionalização da primeira Etapa da Educação Básica, de acordo com Martins (2018), vieram acompanhados de preocupações pedagógicas sobre a organização e a operacionalização do trabalho educativo com as crianças. Tendo em vista as várias iniciativas governamentais e de outras instituições voltadas para a Educação Infantil, no sentido de construir orientações legais e pedagógicas para essa primeira etapa da Educação Básica, se destacam: o Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil (RCNEI de 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI de 2009, 2013) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Tais documentos apresentam orientações curriculares para a Educação Infantil, o que segundo Garanhani (2008), dispõem de uma organização pedagógica em torno dos campos ou âmbitos de experiência, de acordo com as características e necessidades da idade da criança, nos quais o movimento corporal, visto como forma de expressão e comunicação, é nomeado e organizado de maneiras distintas.



Além disso, Martins (2018) argumenta que eles são capazes de assegurar que o trabalho pedagógico, quando entrelaçado com as dimensões do cuidar e educar, promova práticas curriculares não fragmentadas do conhecimento, respeitando as características histórica e social das crianças.

Com relação aos objetivos que compõem a Educação Física na Educação Infantil, para González e Schewengber (2012), a Educação Física deve ter como preocupação sua especificidade através do entendimento de corpo/movimento/cultura, os quais são considerados seu meio e finalidade que integram e introduzem o aluno no universo da Cultura Corporal de Movimento (jogos, esportes, as danças, as ginásticas, as lutas, as atividades expressivas, os exercícios físicos, atividades de natureza) a fim que forme “o cidadão que vai para usufruir, partilhar, produzir, reproduzir e transformar as formas culturais” (BETTI, 1998, p. 28).

Palma, Oliveira e Palma (2010) sugerem a organização dos objetivos gerais para a Educação Física pautados nos níveis específicos de aprendizagem que servem como uma referência para as ações docentes e orientação da prática pedagógica, as quais devem ser organizadas de modo a atender as necessidades dos alunos.

Por meio de uma pedagogia da cultura corporal, firmada por uma Educação Física crítica, os sujeitos terão oportunidade de conhecer mais profundamente o seu próprio repertório cultural corporal, ampliando-o e compreendendo-o, como também terão a chance de acessar alguns códigos de comunicação de diversas culturas por meio da variedade de formas de manifestações corporais.

Com relação aos conteúdos de ensino, não só da Educação Física como da educação de modo geral, entende-se que estes vivem em constante transição. “O que outrora foi considerado conteúdo legítimo e necessário



para ser ensinado e compor a formação dos sujeitos da educação, em outros momentos foi contestado e retirado do currículo” (NEIRA; NUNES, 2009, p. 258).

Por isso, a seleção das manifestações corporais a serem tematizadas no Currículo dependerá da realidade emergente em que a escola está situada, pautada na construção da cultura dos grupos das quais as manifestações ocorrem. Para Freitas (2008, p. 161), a Educação Física, ao ser considerada como “uma área do conhecimento escolar, pretende ser aquela que ensina/aprende os saberes que, historicamente, atribuem significado ao movimento humano”. Nesse sentido, compreende o movimento como o principal modo de expressão, produzido e transformado em práticas sociais e culturais sistematizadas e organizadas ao longo dos tempos e que pode ser definido em cinco grandes blocos de conteúdos: jogos, brinquedos e brincadeiras; danças; esportes; ginásticas e lutas.



ESPORTES



JOGOS, BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS



DANÇAS



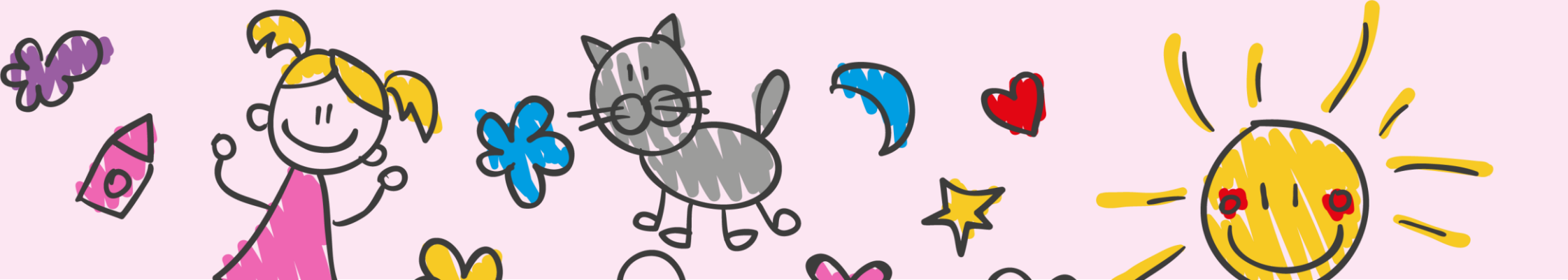
GINÁSTICAS E LUTAS

Rangel *et al.* (2010) defende que os conteúdos da Cultura Corporal de Movimento relativos às atividades rítmicas e expressivas, lutas, jogo, esporte, conhecimento e controle do corpo e ginástica, não só podem como devem ser trabalhados na Educação Física desde a Educação Infantil, considerando suas três dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) que devem respeitar as faixas etárias e as etapas de desenvolvimento afetivo, motor, cognitivo, social e cultural da criança.

São consideradas temáticas de ensino da Educação Física na Educação Infantil todas as manifestações da Cultura Corporal: as brincadeiras, danças, mímicas, cantigas, etc. que as crianças conhecem e não conhecem, as danças folclóricas e urbanas, os videogames, as ginásticas construídas e a variedade das formas expressivas dessa modalidade, entre outras.

Destaca-se ainda, o papel do professor de Educação Física nessa fase de escolarização, responsável por organizar ambientes de aprendizagem que proporcionem a vivência de uma variedade de movimentos (com diferentes materiais como brinquedos e também o de movimentos sem o uso de objetos) que considerem os saberes corporais que a criança já possui, agindo de forma a sistematizá-los e ampliá-los através de práticas diversificadas, lúdicas, desafiadoras e ao mesmo tempo seguras (GARANHANI, 2008).





Currículo e processo de construção curricular na concepção dos professores



ASPECTOS GERAIS COM RELAÇÃO AO CURRÍCULO

Os dados aqui apresentados foram construídos tendo como base as entrevistas com um grupo de professores que atuam na Educação Física na Educação Infantil e nos remetem às suas concepções sobre o Currículo, a Educação Física e a Educação Infantil com base em suas experiências de formação e profissionais.



Concepções a respeito do Currículo

É comum encontrar na Educação Infantil currículos como norteadores da ação, construídos a partir de uma concepção generalista, ou seja, de um documento limitado ao atendimento da prática do professor (ensino, e organização escolar, focado na seleção e organização dos conhecimentos e aprendizagens), sem perceber a normalização de suas práticas perante os condicionantes sociais ligados a estratégias de controle incutidas nas propostas curriculares.

De certa forma, trata-se de uma concepção que sofre críticas, visto que, é necessário que se tenha uma visão global do Currículo, não só como conjunto de matérias, programas, listas de conteúdo, que fazem parte, mas que por si só não englobam absolutamente toda a sua concepção, pois numa visão ampliada e integral, define-se como um projeto de formação.

Elementos que compõem o Currículo

Há uma predominância sobre o entendimento acerca dos objetivos e conteúdos que devem ser trabalhados.

Ainda que os mesmos sejam elementos constituintes e até mesmo considerados fundamentais na constituição do Currículo, podem direcionar a aprendizagem para um caminho mais igualitário, quando estabelece os conhecimentos necessários para a formação plena dos educandos. Atentar-se somente nesses aspectos colabora para que o ensino ocorra de modo fragmentado, visto que o entendimento sobre a ação educativa, em seus aspectos mais gerais, vai além da transmissão dos conhecimentos, pois integra reflexão e questionamento sobre os mesmos e sobre os aspectos educacionais e sociais.

Se essa magnitude do processo educativo não estiver presente na construção curricular e na compreensão docente, também não contribuirá de maneira efetiva para o despertar crítico dos alunos.



Processo de construção do Currículo

Com relação ao processo de construção curricular nos diversos locais de atuação, nota-se uma percepção sobre o processo de construção curricular no âmbito de decisões nas quais apenas alguns atores participam, referente especificamente à atuação da gestão (coordenadores) e dos professores (especialista ou pedagogos).

A percepção sobre como se deu o processo em outros níveis de decisão não fica evidenciada. Isto também ocorre com as discussões sobre conteúdos e estratégias de ensino em consonância com objetivos da escola, perfil de formação dos alunos, expectativas da comunidade local em relação ao ensino. Assim, foram trazidas as discussões sobre as questões pedagógicas do currículo, porém, as questões políticas que permeiam o currículo não se tornam bem especificadas.

Há que ter sempre em mente que o Currículo transcreve a materialização do ideal de sociedade e que para a definição desse ideal a ser almejado, todas as pessoas que compõem essa esfera social devem ser consideradas de maneira coletiva e democrática.

Outro ponto a se questionar é que sendo o professor um dos agentes principais e responsável por transpor o currículo do plano das ideias para o plano das ações, é fundamental que se garanta sua participação em todas as etapas do processo curricular, de modo que ele tenha o entendimento sobre o Currículo em toda sua totalidade para articular suas ações e atingir a plenitude que o mesmo se propõe alcançar.



Documentos norteadores para a elaboração do Currículo

É notório o comum entendimento de que a Base Nacional Comum Curricular (2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil são os três documentos de maior relevância para orientação e estruturação do Currículo da Educação Física na Educação Infantil.

Mesmo sendo os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil o primeiro documento norteador das práticas educativas nessa etapa de escolarização, considerado como avanço para a educação no momento de sua apresentação, percebe-se que sua influência como documento orientador principal se perpetua, em alguns municípios, mesmo após a criação de outros documentos orientadores como, por exemplo, a DCNEI (2009) e a BNCC (2018).

Um dos motivos pode estar relacionado ao fato desse documento trazer orientações mais enraizadas nos conteúdos e objetivos de aprendizagem, o que pode justificar a continuidade de sua utilização, uma vez que a concepção predominante é a de um currículo considerado como um documento que seleciona e organiza os conhecimentos a serem trabalhados.



Dificuldades encontradas no processo

A Educação Física na Educação Infantil apresenta algumas dificuldades no trato da sua construção curricular, apresentadas de modo diversificado e com aspectos que variam desde a realidade pessoal ou do grupo no qual o Currículo foi construído, bem como as características locais, estruturais e políticas na concepção do mesmo. As mais relevantes são:

- falta de conhecimento sobre o Currículo de maneira global que levou a uma certa apatia na construção do mesmo por parte dos professores envolvidos;
- a má distribuição das tarefas relacionadas à elaboração do documento;
- dúvidas quanto a especificidade da Educação Física na Educação Infantil com relação ao público alvo desse nível de atuação;



- problemas que envolvem a Educação Física num plano mais geral, voltados a espaço físico e a não valorização da disciplina e materiais;
- dificuldades voltadas ao aspecto estrutural de organização do Currículo;
- as mudanças que os professores estão sujeitos quanto aos níveis de atuação de um ano para outro, dependendo da atribuição de escolhas de sala, o que leva a uma não participação da construção curricular de outros níveis em que os professores estão sujeitos a atuar;
- insegurança quanto aos conhecimentos e conteúdos que devem ser priorizados e, por fim, a dificuldade de reunir todos os professores para as reuniões de planejamento curricular.





Trabalho coletivo como aspecto fundamental

A união dos profissionais em prol de um objetivo comum é um aspecto bastante valorizado no processo de construção curricular, visto que possibilita uma visão global do que precisa ser priorizado, considera as diversas realidades existentes numa mesma sociedade, minimiza possíveis discrepâncias na definição do Currículo num todo e permite sua adequação perante às necessidades individuais de cada grupos.

Papel do professor na construção do Currículo

O professor é visto como o agente principal de efetivação do Currículo por meio de suas práticas educativas. O fato dele estar em contato direto com os alunos e a par de toda realidade na qual o processo educativo se desenvolve, o faz o profissional mais indicado a dizer o que deve ou não ser estabelecido dentro dos currículos para que, de fato, os conhecimentos possam ser assimilados pelos alunos levando em consideração também quais aprendizagens são necessárias para aquele público, assim como as metodologias mais adequadas.



ESPECIFICIDADES DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O CURRÍCULO

Objetivos da Educação Física na Educação Infantil

Inserir, vivenciar e explorar os conhecimentos que envolvem as práticas corporais já sistematizadas, de modo a proporcionar experiências e possibilidades de desenvolvimento das mesmas de maneira articulada com os propósitos educativos da área, com práticas que buscam desenvolver uma intencionalidade e conhecimentos não almejados em outras instâncias não escolares, são os principais objetivos almejados para a Educação Física na Educação Infantil.



Nesse sentido, há um entendimento embasado por concepções que enxergam a Educação Física para além daquela disciplina responsável pelo desenvolvimento predominantemente físico e motor, ampliando a ideia para outros aspectos considerados relevantes para a formação do indivíduo, o que de forma direta remete ao currículo uma definição sobre o que seria a criança, a infância e a educação como um todo, de maneira a definir seus objetivos a partir desses ideais e, conseqüentemente, pautar e a planejar suas ações e práticas pedagógicas com a finalidade de atender essa concepção e considerar também as necessidades dos alunos e a sua realidade.



Conteúdos e conhecimentos específicos para a Educação Física na Educação Infantil

No que diz respeito aos conteúdos a serem desenvolvidos com as crianças da Educação Infantil nas aulas de Educação Física, alguns são considerados mais relevantes: movimentos diversificados, jogos e brincadeiras, conhecimento do corpo, identidade e autonomia, danças e expressão corporal, com o foco maior para o movimento como principal meio de linguagem da criança.

Assim, ao estarem descobrindo a si o mundo que os cerca, é importante desenvolver com as crianças nessa faixa etária da Educação Infantil conteúdos relacionados à identidade do corpo e dos movimentos, à autodescoberta e à autoidentificação de seu corpo, o cuidado com o mesmo e também o desenvolvimento de suas potencialidades, ao mesmo tempo que sempre se respeite a fase de desenvolvimento na qual o aluno se encontra, de modo a proporcionar experiências possíveis de serem realizadas pelos mesmos e que estas sejam significativas.

Considerando que os conteúdos da Educação Física são os mesmos para todos os níveis de ensino, cabe ao professor a adequação dos mesmos ao nível de experiência/possibilidade corporal e a forma de estruturar esses conteúdos para que eles tenham evolução no conhecimento em relação às possibilidades de movimento a cada nova etapa de educação.



O trabalho com as dimensões do Conteúdo

Ao analisar as práticas educativas da Educação Física na escola, percebe-se maior preocupação, por se tratar de uma disciplina em que o próprio movimento é objeto central de trabalho, com o saber fazer (procedimentos) em detrimento ao saber sobre (conceitos) e o saber ser (atitudes). Porém, as dimensões do conteúdo são vistas como um princípio norteador para o trabalho dos conteúdos de uma maneira mais global na Educação Física na Educação Infantil, adequando-os às demandas específicas da idade.

Há o entendimento de que os conteúdos realmente devam ser trabalhados em sua totalidade abordando todas as suas dimensões. Nesse sentido, a dimensão procedimental do conteúdo se refere ao “saber fazer” desenvolvida através de ações ordenadas com um propósito definido, para isso, são utilizadas estratégias para que esses saberes possam ser desenvolvidos como a utilização de jogos e brincadeiras, por exemplo

Essas estratégias, embora tenham um caráter motor, não podem ser taxadas como o trabalho do conteúdo estritamente no campo procedimental, pois envolvem também uma ação de reflexão sobre sua realização, assim como servem de gancho para o trabalho de normas e regras, o que nos remete também a dimensão atitudinal.

Quanto aos conceitos, predomina a ideia sobre o conhecimento inicial sobre o assunto a ser trabalhado, o que se deve saber sobre o assunto relativo a fatos, conceitos e princípios.



Estruturação das Aulas

A maneira como as aulas são estruturadas apresentam-se ecléticas (semanal, quinzenal, mensal, bimestral, trimestral ou semestral) de modo a tentarem cumprir tanto com as demandas exigidas pelas instituições de ensino nos aspectos burocráticos quanto com as demandas próprias dos professores relativas a seu modo específico de trabalhar, deixando esse planejamento “aberto” a novas situações e possibilidade de aprendizagem diversificadas que possam modificá-lo no decorrer das aulas.

O ato de planejar, independentemente se por exigência burocrática ou necessidade particular de cada docente, é visto como importante estratégia de organização das ações pedagógicas frente aos objetivos previamente estipulados, de forma a auxiliar que essas ações sejam cumpridas no período estipulado para que essas aprendizagens possam ser alcançadas, mas deve estar ciente de que possíveis flexibilizações quanto a prazos e alterações nos conteúdos são plenamente aceitáveis.

Logo, ao retomar os objetivos e as aprendizagens definidas pelo Currículo, o planejamento é ação importante na maneira de pensar e organizar como esses conhecimentos podem ser trabalhados, quais as estratégias que devem ser utilizadas para que, de fato, o que foi proposto se materialize nas ações docentes e nas aprendizagens dos alunos e sirva sempre de base para orientação e reorientação do processo de ensino aprendizagem.



Ideal de Aluno e a contribuição do Currículo

Sobre as finalidades propostas para as aulas de Educação Física existe uma preocupação voltada, entre outros aspectos, para o desenvolvimento da autonomia do aluno para que possa ser capaz de acessar os conteúdos relativos à Cultura Corporal, possa reconhecer suas potencialidades por meio dessas práticas, bem como a importância desses conhecimentos adquiridos corporalmente para sua vida num todo.

Assim, as contribuições da Educação Física no que diz respeito ao ideal de aluno almejado, são variadas e oscilam entre a construção de conceitos de respeito ao próximo, por meio das práticas da Cultura Corporal, até o despertar da consciência de cidadãos atuantes da sociedade na qual está inserido.



Dessa forma, é inegável que quando o Currículo é definido, traz em si as concepções sobre o ideal de aluno que se deseja, de forma explícita e implícita, ao definir quais os conhecimentos considerados essenciais e os meios pelos quais ele possa ser desenvolvido. Todavia, independentemente do que o documento traz definido, o professor se torna o responsável por aquela intenção sair do planejamento para, de fato, ser desenvolvida no plano das ações, no qual muitas vezes seus ideais próprios acabam sobrepondo àqueles originalmente traçados no plano curricular.



Perspectivas da Educação Física para a Educação Infantil

As perspectivas almejadas para a Educação Física na Educação Infantil estão diretamente relacionadas às diferentes condições em que a mesma ocorre, pois o contexto das aulas é que definirá qual o ideal almejado para uma prática mais satisfatória.

Nos municípios em que as aulas se encontram mais estruturadas, o professor sente-se mais valorizado uma vez que possui o reconhecimento também das outras esferas que compõem o campo educacional que se torna presente na busca de estudos e de investimentos que oportunizem melhorias das condições das aulas.

Já onde a disciplina ainda não alcançou um patamar de importância reconhecido pelos agentes envolvidos nas práticas educativas, as perspectivas sobre a necessidade de mudanças são maiores assim como os argumentos traçados para que essas mudanças sejam alcançadas.

A Educação Física na Educação Infantil ainda está, indubitavelmente, caminhando para firmar seu espaço na Educação Física Escolar. Muito já foi alcançado, principalmente por meio dos documentos legais, que garantem sua presença nesse nível de atuação, todavia muito ainda precisa ser buscado para que ela estabeleça sua presença. Para isso, torna-se importante que os professores, através de trabalhos de qualidade, pautados nos conhecimentos que lhes cabem e bem estruturados, desenvolvam suas aulas que demonstrem realmente a diferença e a importância do seu trabalho na formação do aluno. Este, notoriamente, seja o passo inicial.



A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA

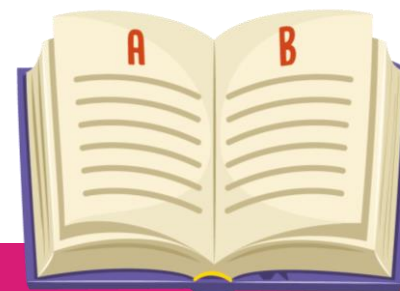
Currículo na Formação Inicial

Quanto ao trabalho sobre o Currículo nos aspectos educacionais gerais, nota-se uma superficialidade com relação a sua abordagem nos cursos de graduação, transcrevendo aí uma defasagem dos cursos de formação, de modo a não oferecer uma base sólida de conhecimentos que possa nortear as ações dos professores no âmbito de suas práticas e nos diferentes níveis de atuação da área.

Sabe-se que a Educação Física se constitui como disciplina específica e, por isso, é dotada de conhecimentos próprios que a caracteriza, definida de modo geral com o trato do movimento, do corpo e das diversas manifestações que os envolvem. Porém, faz-se necessário que, além do domínio dos conhecimentos relativos à área de atuação específica, o professor esteja

atualizado com relação aos conhecimentos que envolvem o campo educacional, visto que a definição dos seus objetivos educacionais ocorre de modo global, pensando na formação do aluno como um todo, explicitada através das orientações curriculares. Portanto, cada disciplina seguirá objetivos gerais, apenas voltando seu olhar em como desenvolvê-los em suas áreas específicas de conhecimento.

Se não houver esta apropriação dos conceitos que envolvem o processo educacional, o professor se atenta somente aos conhecimentos que lhe competem e sente-se incapacitado de participar das decisões que definem os aspectos educacionais gerais e específicos da sua área, uma vez que não se sente apto para se posicionar perante a falta desses conhecimentos específicos. Ao apropriar-se desses conceitos e ideais, o docente passa a ter a capacidade de se posicionar e lutar pelo espaço tanto almejado pela disciplina no âmbito escolar.



Trabalho sobre a Educação Infantil na Formação Inicial

Nota-se que outras disciplinas de cunho educacional, ou seja, aquelas voltadas especificamente para o trabalho no ambiente escolar, costumam ser trabalhadas, mas não aprofundadas como base sólida de conhecimentos necessários para o trabalho nesse campo. Especificamente sobre a abordagem da Educação Física na Educação Infantil, percebe-se ainda uma exploração menor sobre o assunto. Isso demonstra fragilidade dos cursos de Formação Inicial para com os profissionais que atuam nas escolas, que tendem ainda a priorizar seu foco de estudo e discussão sobre os outros níveis de ensino da Educação Básica, que abrangem o Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Vale ressaltar que a formação continuada se faz de grande valia para que a falta desses conhecimentos sejam supridas, assim como a ocorra a troca de experiências entre outros colegas de atuação do mesmo nível, sejam eles específicos da área ou não.

A troca de conhecimentos como fonte de Conhecimento

Tanto as experiências advindas de suas próprias práticas como as experiências compartilhadas com os outros integrantes da equipe educacional contribuem para que os conhecimentos ausentes, por conta de uma formação deficitária, sejam desenvolvidos e tragam orientação mais clara para a prática pedagógica, seus objetivos e para maiores e melhores possibilidades de desenvolvimento aos educandos.





Considerações Finais



Falar sobre Currículo como um todo, não é tão simples, visto a variedade enorme de fatores que o cercam e também devido a sua importância ao definir os caminhos a se percorrer no processo de ensino aprendizagem. Ele não se refere apenas ao conjunto de conhecimentos necessários a serem oferecidos aos alunos relativos aos aspectos de ensino e aprendizagem, mas engloba muitas interfaces que são cruciais para a formação do discente, de acordo com o ideal de aluno e de sociedade que se pretende formar. Sendo assim, ele é constituído por aportes teóricos e educacionais que definem sua concepção e o modo como estruturá-lo, como entender a educação e as metodologias de ensino definem os agentes que envolvidos no seu processo de construção e efetivação.



O Currículo é considerado como um espaço de disputa do poder, visto que ali são colocados os interesses, intenções e significados pertinentes a determinados grupos da sociedade. Também sofre influência de condicionantes históricos, políticos, sociais, econômicos, geográficos, administrativos, legais, religiosos, culturais, enfim, entre muitos outros, de acordo com a época que foi pensado e materializado.



No âmbito escolar, pode-se dizer que seu papel maior se refere à organização da escola num todo, visto que tende a trazer uma organização da prática pedagógica ao definir as necessidades, finalidades, conteúdos, metodologias, os relacionamentos e a avaliação daquilo que dever ser materializado nas ações práticas relativas ao ensino.

Ao abordar o Currículo especificamente na Educação Física na Educação Infantil, se percebe que o assunto ainda gera certas dúvidas aos profissionais que atuam nessa área, visto que o fato da obrigatoriedade da disciplina em toda Educação Básica ainda não garantiu a inserção de um profissional especialista efetivamente. É fato que ainda são poucos os lugares (mais especificamente os municípios, visto que são deles a responsabilidade desse nível de ensino) que contam com professores de Educação Física na Educação Infantil.

Deste modo, a atuação do profissional nessa realidade de ensino é recente, de modo que as produções teóricas que abordam também esse assunto, embora tenham aumentado ao longo dos anos, ainda são insuficientes para trazer conhecimentos específicos que contribuam para melhoria das práticas dos profissionais que estão inseridos nessa realidade.



No que tange ao Currículo, a Educação Física já possui bem delimitado qual o seu objeto de estudo e para estruturá-lo de maneira satisfatória, se baseia nos mais diversos estudos nos aspectos educacionais, psicológicos, biológicos, mecânicos, sociais, culturais entre outros que envolvem a disciplina de modo a orientar práticas que sigam uma sequência lógica de seus conteúdos, considerando para isso o aluno envolvido e sua inserção nos conhecimentos historicamente construídos que englobam todos aspectos relativos à Cultura Corporal e ao movimento nas suas mais diversas manifestações.

Na Educação Física na Educação Infantil, até mesmo por conta da especificidade do público, esses conhecimentos necessitam de melhor delimitação para que a disciplina consiga também atender a seus objetivos, mas alinhada às características particulares dos alunos que atende.



Porém, percebe-se, ao longo dessa pesquisa, que os professores que participaram do processo de construção curricular conseguem, mesmo sem embasamento amplo sobre as concepções e as teorias que poderiam apoiar o trabalho neste processo de construção, traçar um currículo que atenda à organização dos saberes e das práticas, com boa delimitação dos objetivos e conteúdos adaptados à especificidade do nível de ensino, com intuito de formação do aluno e consideram as especificidades da disciplina de Educação Física para a Educação Infantil.

Apesar das dificuldades encontradas quanto aos aspectos referentes à Formação Inicial, no trato dos conhecimentos curriculares especificamente para a Educação Infantil, os professores conseguem superá-las por meio das experiências práticas, da pesquisa e da troca com os demais envolvidos no processo.

Por fim, espera-se que essa pesquisa possa ter colaborado para a reflexão de como se configura o processo de construção curricular da Educação Física na

Educação Infantil, nas diferentes realidades demonstradas, apesar de que, embora alguns municípios apresentem a disciplina de forma consolidada com um embasamento curricular estruturado que valoriza a disciplina como integrante no processo educacional, em outros locais a mesma ainda passa por sérios problemas, de modo a explicitar que não basta somente a inserção do profissional especialista nesse ciclo de atuação, é preciso que haja também investimento na construção dos conhecimentos que subsidiarão a prática desses professores e em nível estrutural.

Portanto, a partir deste pressuposto, espera-se que esse material possa contribuir para o entendimento significativo sobre as concepções que abrangem o Currículo, como seu processo de construção deve ocorrer (especificamente na Educação Física na Educação Infantil) de forma que traga benefícios reais na delimitação dos conhecimentos, na construção das aprendizagens para o aluno e no cumprimento dos ideais almejados para a disciplina e para a formação geral dos educandos.



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, mai. 2001. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/165/174>. Acesso em: 30 jun. 2018.

BETTI, Mauro. **A janela de vidro: esporte, televisão e educação física**. São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da educação nacional. **Diário oficial da União**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 set. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em: 06 mar. 2019.

DEBORTOLI, José Alfredo; LINHALES, Meily Assbú; VAGO, Tarcísio Mauro. Infância e conhecimento escolar: princípios para a construção de uma Educação Física “para” e “com” as crianças. **Pensar a Prática**, Goiania, v. 5, p. 92-105, jul./jun. 2006. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/48/45>. Acesso em: 30 jun. 2018.

FREITAS, Amanda Fonseca Soares. Corpo e conhecimento na Educação Infantil. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.143-176.

GARANHANI, Marynelma Camargo. A Educação Física na Educação Infantil: uma proposta em construção. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo; SCHENEIDER, Omar (org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.123-142.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas: existe lugar para a Educação Física?** Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ivone Garcia Barbosa. 2011. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2011.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; SCHWENGBER, Maria Simone Vione **Práticas pedagógicas em Educação Física: espaço, tempo e corporeidade**. Erechim: Edelbra, 2012.

JONNAERT, Philippe; ETTAYEBI, Moussadak; DEFISE, Rosette **Currículo e Competências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LACERDA, Cristiane Guimarães de; COSTA, Martha Benevides da. Educação Física na educação infantil e o currículo da formação inicial. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 2, p. 327-341, abr./jun. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n2/a06v34n2.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2018.

LINUESA, Maria Clemente. Elaborar o currículo: prever e representar a ação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 226-247.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de currículos**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: Faperj.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. **O lugar da Educação Física na Educação Infantil**. Orientador: Prof. Dr. André da Silva Mello. 2018. 212 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo – Vitória, 2018.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Currículo, conhecimento e cultura. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag3.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

NEIRA, Marcos Garcia. Educação Física na Educação Infantil: algumas considerações para a elaboração de um currículo coerente com a escola democrática. In: ANDRADE FILHO, Nelson Figueiredo de; SCHENEIDER, Omar. (org.). **Educação Física para a Educação Infantil: conhecimento e especificidade**. São Cristóvão: Editora UFS, 2008. p.45-96.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. **Educação Física, currículo e cultura**. 1. ed. São Paulo: Phorte, 2009.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e organização curricular**. 2. ed. Londrina, PR: EDUEL, 2010.

RANGEL, Irene Conceição Andrade *et al.* Cultural corporal de movimento: ensino da infância. In: RANGEL, Irene Conceição Andrade (coord.) **Educação Física na infância**. Rio de Janeiro: Guanabara KOOGAN, 2010. p. 16-78.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução à teoria dos currículos**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.