

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL
- PROEF
Presidente Prudente - SP**

TOBIAS LOURENÇONI DA SILVA

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades e potencialidades

**PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2020**

A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: possibilidades e potencialidades

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” e ao Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho

PRESIDENTE PRUDENTE - SP
2019

S586e

Silva, Tobias Lourençoni da

A educação física na educação infantil : possibilidades e potencialidades / Tobias Lourençoni da Silva. --
Presidente Prudente, 2020
132 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente
Orientador: Augusto Cesinando de Carvalho

1. Educação Física. 2. Educação Infantil. 3. Prática Profissional. 4. Ensino. I. Título.

Presidente Prudente, 27 de novembro de 2020.

Ilustríssimo (a) Senhor (a)

Coordenador (a) do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Escolar.

Encaminho, com as devidas alterações solicitadas pela Comissão Examinadora, os exemplares da versão final da Dissertação de Mestrado do aluno Tobias Lourençoni da Silva, intitulada:

Dissertação: “A educação física na educação infantil: possibilidades e potencialidades”

Atenciosamente,

Orientador

Nome do orientador: Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

AUTOR: TOBIAS LOURENÇONI DA SILVA

ORIENTADOR: AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO

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

Prof. Dr. AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO
Departamento de Fisioterapia / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Prof. Dr. LUIZ ROGERIO ROMERO
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Profa. Dra. LARISSA APARECIDA TRINDADE
- / Faculdade de Pres. Prudente - FAPEPE

Presidente Prudente, 14 de agosto de 2020

Dedico este trabalho a minha família, em especial ao meu pai Aluísio da Silva, que partiu enquanto eu estava neste processo, aos muitos que me apoiaram e ajudaram a chegar até aqui. Do mesmo jeito a minha companheira, Elza Christina Martins que foi muito compreensiva com todo tempo que não pude lhe dar atenção.

AGRADECIMENTO

Agradeço aos meus pais, irmãos e amigos, pela compreensão e incentivo em todas as etapas deste processo.

Agradeço à minha companheira que ficou ao meu lado e me apoiou sempre que pensei em desistir.

Agradeço a meu orientador Prof. Dr. Augusto Cesinando de Carvalho pela ajuda na condução dos caminhos da pesquisa.

Agradeço a meus colegas de curso, professores e equipe técnica, que me auxiliaram e contribuíram para a realização desta formação.

Agradeço às escolas, professores, diretores e coordenadores, principalmente aqueles que colaboraram com minha pesquisa, pois sem vocês nada disto seria possível.

À Capes/PROEB – Programa de Educação Básica pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

SILVA, Tobias Lourençoni. **A educação física na educação infantil: possibilidades e potencialidade.** 2020. 132 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia (Presidente Prudente), 2020.

RESUMO

O presente trabalho buscou investigar como um grupo de professores de educação física, que atua na educação infantil, de uma rede de ensino da Baixada Santista, estão organizando o planejamento de suas aulas e como os conhecimentos abordados estão dialogando com os referenciais e orientações para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica. Para isto, fizemos uma pesquisa de natureza exploratória, com uma abordagem quantitativa e qualitativa, sobre os documentos de planejamento das aulas de 11 escolas da rede, seguida de uma intervenção junto a esses professores e um questionário para avaliar nossa mediação. Trouxemos como referencial um breve histórico da visão de infância, como esta concepção foi construída a partir da institucionalização da criança na escola, para refletir sobre as atuais políticas públicas que tratam da educação infantil, apresentando pontos de como o campo acadêmico e científico da educação física vem dialogando com estas orientações e referenciais. A partir da análise dos planejamentos pudemos constatar que os principais objetivos estão voltados para a melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, as estratégias e atividades privilegiaram as ações motoras e a avaliação estava centrada na observação do professor e considerando apenas as capacidades individuais do aluno. Quando comparamos os objetivos do trabalho pedagógico transcrito nos documentos com aqueles sinalizados nas políticas públicas que tratam sobre assunto, detectamos que poucos estavam sendo priorizados, enquanto outros ficaram deficitários ou foram negligenciados. Ao apresentarmos aos professores que produziram os planejamentos, as lacunas e problemáticas encontradas neste estudo, trouxemos reflexões para que estes considerem abordar outros objetivos, atividades/estratégias de ensino e formas de avaliação, sendo consideradas por eles como factíveis de serem desenvolvidas em sua prática pedagógica e se sentindo à vontade em aplica-los. Concluímos que está ocorrendo um erro no preenchimento do planejamento das aulas por este grupo de professores, ao organizarem sua intervenção de maneira disciplinar, abordando apenas objetivos e temas específicos, fragmentando o currículo, o que não condiz com os referenciais e orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Prática Profissional. Ensino.

SILVA, Tobias Lourençoni. **Title:** Physical education in early childhood education: possibilities and potential. Dissertation (Master in School Physical Education) – Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”, Núcleo de Educação a Distância da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – NEAD/UNESP, Faculdade de Ciências e Tecnologia (Presidente Prudente), 2020.

ABSTRACT

The present work sought to investigate how a group of physical education teachers, working in early childhood education, from a teaching network in Baixada Santista, are organizing the planning of their classes and how the knowledge addressed is in dialogue with the references and guidelines for the pedagogical work in this stage of basic education. For this, we conducted an exploratory research, with a quantitative and qualitative approach, on the planning documents of the classes of 11 schools in the network, followed by an intervention with these teachers and a questionnaire to evaluate our mediation. We brought as a reference a brief history of the vision of childhood, how this conception was built from the institutionalization of the child at school, to reflect on the current public policies that deal with early childhood education, presenting points of how the academic and scientific field of physical education has been dialoguing with these guidelines and references. From the analysis of the plans we could see that the main objectives are aimed at improving physical capacities and motor development, strategies and activities favored motor actions and the evaluation was centered on the observation of the teacher and considering only the individual abilities of the student. When we compare the objectives of the pedagogical work transcribed in the documents with those indicated in the public policies that deal with the subject, we find that few were being prioritized, while others became deficient or were neglected. When we presented to the teachers who produced the plans, the gaps and problems found in this study, we brought reflections so that they consider addressing other objectives, activities / teaching strategies and forms of assessment, being considered by them as feasible to be developed in their pedagogical practice. and feel free to apply them. We conclude that there is an error in filling out the lesson planning by this group of teachers, when organizing their intervention in a disciplinary way, addressing only specific objectives and themes, fragmenting the curriculum, which does not match the references and guidelines for pedagogical work in early childhood education.

Keywords: Physical Education. Elementary School. Professional Practice. Teaching.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Lista de verbos (ações) para auxiliar na elaboração das Expectativas de Aprendizagem	42
Quadro 2 – Organização dos documentos para análise	43
Quadro 3 – lista de principais formas ativas do corpus objetivos/expectativas de aprendizagem	46
Quadro 4 – lista de verbos do corpus 1 – objetivos e expectativas de aprendizagem	53
Quadro 5 – lista de principais formas ativas do corpus objetivos RCNEI e BNCC	58
Quadro 6 – Principais palavras utilizadas nos planejamentos que surgem no mesmo contexto a RCNEI/BNCC	59
Quadro 7 – Quantidade de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o número de vezes que apareceram nos documentos	60
Quadro 8 – lista de principais formas ativas do corpus estratégias/atividades	65
Quadro 9 – lista de principais formas ativas do corpus instrumentos de avaliação	70
Quadro 10 – lista de principais formas ativas do corpus indicadores de avaliação	74

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de Palavras dos objetivos e expectativas de aprendizagem	47
Figura 2 – Gráfico kamada kawai da Análise de Similitude do corpus 1	48
Figura 3 – Nuvem de Palavras das estratégias/atividades	65
Figura 4 – Nuvem de Palavras dos Instrumentos de Avaliação	71
Figura 5 – Nuvem de Palavras dos Indicadores de Avaliação	75

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Pergunta 1 do questionário de avaliação do vídeo	81
Gráfico 2 – Pergunta 2 do questionário de avaliação do vídeo	82
Gráfico 3 – Pergunta 3 do questionário de avaliação do vídeo	83
Gráfico 4 – Pergunta 4 do questionário de avaliação do vídeo	84
Gráfico 5 – Pergunta 5 do questionário de avaliação do vídeo	85
Gráfico 6 – Pergunta 6 do questionário de avaliação do vídeo	87
Gráfico 7 – Pergunta 7 do questionário de avaliação do vídeo	88
Gráfico 8 – Pergunta 8 do questionário de avaliação do vídeo	89
Gráfico 9 – Pergunta 9 do questionário de avaliação do vídeo	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

RCNEI – Referências Curriculares Nacional para a Educação Infantil

DCNEI – Diretrizes Curriculares Nacional para Educação Infantil

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

IRAMUTEQ – Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires

ST – Seguímentos de Texto

SEDUC – Secretaria Municipal de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEF – Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional

Sumário

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Objetivos	16
2. REFERENCIAL TEÓRICO	17
2.1 O surgimento de uma concepção de infância	17
2.1.1 A educação das crianças pequenas no Brasil	25
2.1.2 As atuais políticas públicas sobre educação infantil	29
2.2. A educação física na educação infantil	34
3. CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS	39
3.1 Caracterização do estudo	39
3.2 Universo da pesquisa	40
3.3 Instrumentos de pesquisa	411
3.4 Tratamento das informações	42
3.5 Procedimentos para à análise de dados	43
4. RESULTADOS E DISCUSSÃO	45
4.1 Objetivos e expectativas de aprendizagem	45
4.2 Objetivos e expectativas de aprendizagem e a organização dos conteúdos	52
4.3 Objetivos a serem trabalhados na educação infantil	57
4.4 Estratégias/atividades	64
4.5 Instrumentos de avaliação das aulas proposto no planejamento	70
5. INTERVENÇÃO NA REALIDADE	79
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	92
7. CONCLUSÃO	96
REFERÊNCIAS	98

APÊNDICE	105
APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	106
APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	108
APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO VÍDEO	110
APÊNDICE IV – QUADRO COM OS OBJETIVOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	111
ANEXOS	117
ANEXO I – DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DO PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	118
ANEXO II – PRODUTO FINAL: MATERIAL DIDÁTICO	121

1. INTRODUÇÃO

Como professor de educação física escolar, lecionando na educação infantil, sempre me questioneei de qual o papel que a área tem assumido como componente curricular nesta etapa da educação básica. A falta de definições claras me deixava apreensivo se o que está sendo desenvolvido nas aulas atende as orientações para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica.

Apesar da educação física constar na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) como componente curricular obrigatório na educação básica, apenas recentemente sua presença foi legitimada na educação infantil. Mesmo assim, os documentos que tratam desta etapa da educação não fazem menção a especificidades que esta área deve cumprir nesse período de escolarização.

Mesmo não apresentando a educação física como componente curricular, os documentos legais que tratam da educação infantil, deixam em aberto que as redes de ensino construam seu currículo, seguindo os referenciais que norteiam e definem o trabalho pedagógico nesta etapa da educação.

A presença da educação física na educação infantil é um tema que sempre gerou bastante discussões e controvérsias, seja pela pouca importância dada a intervenção deste profissional nas instituições de ensino, a falta de clareza do que se deve ensinar nas aulas, ou as críticas feitas a presença de um professor especialista, com um currículo próprio, o que não condiz com o que é apontado para o trabalho pedagógico nesse período de escolarização (SAYÃO 2002, AYOUB 2005).

Compreendemos que a organização do trabalho pedagógico na educação infantil não deva ser pautada em conhecimentos, objetivos, conteúdos e atividades específicas, considerando apenas aqueles relacionados ao corpo e ao movimento, ao saber fazer corporal, mas deve considerar as diversificadas formas de construção dos conhecimentos e articular os diferentes saberes, levando em conta a integralidade nas formas de aprendizado das crianças pequenas.

Desta forma, cabe aos professores de educação física que atuam na educação infantil se atentarem aos diferentes objetivos propostos para o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica, buscando através de sua especificidade, abordar as diferentes formas de construção dos conhecimentos, de maneira a atender os

objetivos propostos para o trabalho pedagógico nas políticas públicas, garantindo o acesso aos conhecimentos essenciais, que promovam uma educação de forma integral (AYOUB, 2005; MELLO et. al. 2016).

Quaranta (2015) em seu trabalho de mestrado, ao investigar como os professores de educação física, que atuam na educação infantil em uma rede pública de educação também da Baixada Santista, constatou que eles enfrentavam diversas dificuldades na inclusão deste componente curricular. Dentre as principais situações de dificuldade estavam a falta de formação específica para atuarem na educação infantil, a falta de espaço físico e materiais disponíveis.

Porém, o grupo de professores pesquisado pela autora buscavam superar tais dificuldades através da utilização de pesquisas, trocas de saberes entre os colegas e apoio da equipe técnica, permitindo com que diversificassem as atividades e ampliassem suas experiências na Educação Infantil, mantendo um estreito diálogo com os outros envolvidos no processo de ensino aprendizagem.

Dentro desta perspectiva notamos que há o comprometimento de diversos professores de educação física que ministram aulas na educação infantil, em organizar seu trabalho pedagógico de forma coerente com as necessidades desta etapa da educação, apresentando propostas pedagógicas articuladas dentro de objetivos comuns, que compreendem as necessidades e expectativas de aprendizagem esperadas para o trabalho na educação infantil.

Mas fica o questionamento de como os professores de educação física que atuam na educação infantil, estão organizando o planejamento de seu trabalho pedagógico, quais os principais objetivos, estratégias/atividades e avaliação que estão sendo utilizados e como estes estão dialogando com as diretrizes propostas nas principais políticas públicas que orientam o trabalho para essa etapa da educação básica.

Buscamos com essa pesquisa investigar como o planejamento das aulas dos professores de educação física que lecionam na educação infantil, de uma rede de ensino da Baixada Santista, estão se aproximando do que está proposto nos referenciais e orientações que norteiam o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica, quais os principais objetivos, estratégias/atividades e avaliação descritos para orientar a intervenção.

Com base em nosso levantamento apresentamos ao grupo de professores, que produziram os planejamentos analisados, as problemáticas encontradas, reflexões e

sugestões, para pensarmos possibilidades de superação e potencialidades que possam ser exploradas pela educação física na educação infantil.

Para isto organizamos o trabalho em 7 itens, onde no primeiro momento apresentamos esta introdução, com as considerações iniciais e em seguida os objetivos da pesquisa. Posteriormente trazemos o referencial teórico, dividido em dois subitens, onde inicialmente traçando como foi sendo construída a visão de criança na sociedade, demonstrando como essa concepção foi formulada junto a um processo de institucionalização da infância, atendendo a diferentes finalidades, que não a educação. Apresentamos também como o campo acadêmico científico da educação física vem dialogando com as políticas públicas que tratam da educação infantil, suas possibilidades e potencialidades nesta etapa da educação.

No terceiro item trazemos os caminhos teóricos metodológicos, construídos a partir de uma pesquisa documental sobre os planejamentos das aulas, através de uma pesquisa exploratória, de caráter descritivo, realizada sobre um grupo de 11 professores, que atuam na educação infantil de uma rede pública da Baixada Santista.

No quarto ponto discorremos sobre a análise e discussão dos dados, buscando os principais pontos em comum dos planejamentos das aulas e comparando com os objetivos definidos nos referenciais e orientações que norteiam o trabalho pedagógico na educação infantil.

No quinto item, descrevemos a construção de uma intervenção com os professores que produziram os planejamentos analisados, um diálogo através de um vídeo e um questionário de avaliação, com as problemáticas encontradas durante a pesquisa, apontando um olhar reflexivo sobre outras possibilidades de preenchimento do planejamento e propostas de intervenção que superem as lacunas encontradas.

No sexto momento fazemos as considerações finais, a partir de nossas observações da análise dos planejamentos e das respostas ao questionário de avaliação do vídeo.

Por fim, trazemos as conclusões desta pesquisa, expondo que pode estar havendo um erro no preenchimento do planejamento por parte deste grupo de professores pesquisados, que não consideraram adequadamente as orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Com isto, buscamos contribuir com o fortalecimento da área da educação física como componente curricular na educação infantil, elucidando o que vem sendo desenvolvido, pontos em comum, divergências e lacunas que possam estar sendo

deixadas na construção do planejamento dos professores.

Além disto, essa pesquisa criou um espaço para refletir sobre possibilidades de melhorias na intervenção e potencialidades a serem exploradas, a partir de um olhar sobre parte da realidade que se desenvolve na prática, em um momento em que passamos pela reestruturação do curricular, proposta pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (BRASIL, 2017), buscando pontos em comum ou divergências na construção do planejamento, para oferece subsídios para refletir sobre a reformulação do currículo, além de contribuir com um olhar crítico para realidade prática do que vem sendo desenvolvido.

Este projeto de pesquisa foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, (CAAE: 26592919.0.0000.5402) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, junto a Faculdade de Ciências e Tecnologia, campus Presidente Prudente.

1.1 Objetivos

O objetivo principal desta pesquisa foi:

- Verificar como o planejamento dos professores de educação física de uma rede de ensino da Baixada Santista se aproximam do que está proposto nos documentos que norteiam o trabalho pedagógico para a educação infantil.

Como objetivos secundários tivemos:

- Identificar os principais objetivos apontados nos planejamentos das aulas dos professores de educação física da rede;
- Comparar os objetivos apontados nas expectativas de aprendizagem com o que está proposto nos documentos que orientam o trabalho com essa faixa etária, quais podem estar sendo privilegiados ou deficitários;
- Identificar as principais estratégias/atividades de ensino utilizadas;
- Identificar os principais instrumentos e indicadores de avaliação;
- Apresentar reflexões sobre a construção do planejamento das aulas e formas de preenchimento do documento.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O surgimento de uma concepção de infância

Na antiguidade a educação das crianças pequenas, aquelas com menos de 7 anos de idade, era feita no seio da família, no convívio com as tradições e regras sociais, que regiam as normas de condutas e valores, passadas de geração em geração de forma naturalizada, sendo a criança compreendida como um adulto em miniatura, um homem de tamanho reduzido, tendo seu aprendizado pela transmissão direta de informações dos mais velhos, misturado e mesclado com o cotidiano da família e da comunidade (ARIÈS, 1986; GEBERT, 2019).

Ariès (1986) relata como no final da idade média e durante a idade moderna na Europa foi sendo construído uma diferenciação na forma de tratar a criança, a partir de como foram retratadas na família e na sociedade, demonstrando como a infância não tinha uma caracterização como conhecemos hoje, não se concebia que a criança tivesse uma personalidade. As mudanças na forma de observar a infância foram sendo construídas a partir de transformações da percepção do papel que a criança ocupava na família e na sociedade, sendo idealizado a concepção de um sentimento de infância, de uma idade da vida, um período diferenciado estabelecido para ser criança.

O autor coloca que não haviam grandes distinções entre os períodos da vida, passando tão logo a criança a adquirir condições ocupava um espaço no mundo dos adultos. O alto índice de mortalidade infantil também não fazia com que as famílias tivessem um olhar especial para as crianças pequenas, para além daqueles momentos de maiores cuidados no período de maior fragilidade.

Apenas no final século XIX começou a surgir a compreensão de infância próxima da que temos hoje, passando as crianças constituírem um espaço diferenciado na família, logo as roupas, os locais, os afazeres, dentre outras atividades, começaram a ganhar destaque como elementos do ser criança (ARIÈS, 1986).

As mudanças provocadas pelas transformações das formas de produção da sociedade, com construção das cidades e alterações nas formas de organização do

trabalho, trouxeram novos interesses para com as crianças, gerando modificações na forma como eram tratadas, nas preocupações com a saúde, na guarda e no cuidado (GEBERT, 2019).

Se de um lado a criança era considerada ingênua, inocente e graciosa, paparicada pelo adulto, de outro era um ser imperfeito e incompleto que deveria ser moralizado pelos adultos, para vir a ser o que lhe é esperado. Ao mesmo tempo que a infância passa a ganhar atenção como um momento diferenciado da vida, continua subordinada como um adulto em potencial, deixa de ser substituível para ocupar um espaço na família e na sociedade, mas ainda a imagem do adulto, que passa a refletir de maneira diferente os momentos da vida, atribuindo a necessidade de educar as crianças de acordo ao que lhe era pretendido quando fosse adulto (KULLER, 2009).

Kuller (2009) traz como este sentimento do que corresponde a ser criança foi sendo aperfeiçoado, junto as mudanças de hábitos familiares e tentativas de diminuição da mortalidade infantil, que passaram a fazer parte das preocupações da sociedade, dos problemas e das possibilidades de controle das crianças, gerando modificações nas formas de rotinas e nas atividades, distinguindo um período e afazeres destinado a infância.

Com as mudanças nas formas de organização das famílias, sua diminuição de famílias extensas para famílias nucleares, houve uma construção de uma individualidade do lar, da educação e cuidados dos pequenos pelos pais, que viram a necessidade de deixarem seus filhos sobre guarda durante o período de trabalho, acarretaram na necessidade de pensar locais de cuidado e a educação para o futuro das crianças, construindo ambientes e espaços diferenciados para esta função, gerando um processo de diferenciação do mundo adulto para o mundo da criança pela institucionalização da infância nas creches e escolas (GEBERT, 2019; OLIVEIRA, 2005).

Oliveira (2005) coloca que não podemos vincular a noção de infância as concepções históricas da educação, mas que “difícilmente uma teoria da educação é concebida sem nenhuma referência à infância” (p.97), trazendo a necessidade de serem observadas de formas complementares, de acordo a historicidade que empregam. Ao longo da história moderna a noção de infância ganhou força ancorada na formalização dos mecanismos de educação dos pequenos, sendo transformada ao longo da história de acordo as formas de organização da sociedade e o contexto em que a criança está inserida.

Assim, observar como as instituições formais de ensino foram se constituindo ao longo do tempo, permite um olhar para as formas como as crianças foram tratadas na sociedade em diferentes momentos históricos, sem desconsiderar o contexto mais amplo em que estão inseridas, compreendendo que a forma como a infância é vista na atualidade, separada entre um mundo da criança e do adulto, está intrinsecamente ligada à sua institucionalização em locais de ensino fora da família (GEBERT, 2019).

Por muitos anos o atendimento as crianças fora da família ficaram voltado a caridade e a filantropia, de assistência as crianças abandonadas, quase sempre ligadas a ordem religiosas ou médicas (GEBERT, 2019). A roda dos expostos é uma das principais referências deste modelo de atendimento, onde através de um mecanismo em forma de roda, eram deixadas as crianças abandonadas, vítimas da pobreza ou maus tratos, que eram instruídas sobre bons hábitos de comportamento, regras morais e valores religiosos (MARAFON, 2009).

As formas de interpretar a infância construídas nestas primeiras instituições foram os pilares para pensar um modelo de educação, pautados no ensino moral, intelectual e profissional, porém não ocorreu de maneira uniforme entre os diferentes extratos sociais. Como diz Oliveira (2005) a maneira como a infância foi tratada fora da família constituiu um modelo de instituição educacional voltada as classes dominantes e um de instituição assistencialista para as classes populares, esta contradição na forma de abordar a criança tem reforçado historicamente uma estratificação da realidade social, que interferiu significativamente para a formação de um pensamento sobre os processos educativos para a infância.

A construção de locais voltadas a um processo educacional e pedagógico das crianças tiveram início na Alemanha e na França, no primeiro com o jardim de infância, fazendo alusão ao papel de um jardineiro, pensada em uma intervenção desde os primeiros anos de vida como fundamental para o desenvolvimento, colocando um olhar privilegiado a interação, ao lúdico, os jogos sensório-motores, canto e poesia, que atendiam os filhos das classes dominantes. Já os franceses, com os asilos e creches, mantiveram o atendimento dirigido à assistência as camadas populares, misturando o cuidado corporal, higiene, educação moral e intelectual a obediência e servidão a ser imputada aos mais pobres (MARAFON, 2009; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Uma intensificação do pensamento sobre a infância ocorreu junto ao período de industrialização e formação das grandes cidades, dando início a um processo de

educação formal desde a mais tenra idade, refletindo sobre as formas de desenvolvimento, transmissão de saberes, práticas e formação para o futuro, que não poderiam ser abarcados dentro da família. Isto fez com que a transmissão dos conhecimentos, que era realizada de maneira informal, passasse a constituir um espaço de destaque na sociedade, vindo a ser um dos principais elementos para a consolidação do modelo de produção que se formava (BARBOSA, 2001).

No Brasil as primeiras instituições destinadas ao atendimento das crianças fora da família foram organizadas em espaços que recebiam as vítimas da pobreza, abandono e maus tratos, acolhidas em casas e locais religiosos, que por solidariedade, caridade, simpatia ou piedade passaram a desenvolver um modelo de educação centrado na filantropia, na guarda e moralização das crianças. Nesses locais as crianças eram retiradas das ruas, acolhidas e abrigadas, recebiam educação sobre valores, regras e normas de conduta morais (MARAFON, 2009).

A forma como as crianças pequenas eram tratadas em instituições voltadas para sua educação começaram a mudar a partir do crescimento das cidades e ampliação do fluxo de imigração, o trabalho nas fabricas e a necessidades das mães deixarem os filhos para trabalharem, fizeram com que fossem criados locais em que as famílias pudessem confiar o cuidado das crianças (KUHLMANN JR., 2000).

A criação de creches começou a ganhar força, com base em um modelo de atendimento assistencialista, que buscava minimizar as mazelas criadas pela miséria, que faziam crescer a mortalidade e o abandono. Com o avanço do trabalho fabril e as mulheres ocupando postos de trabalho as creches se tornaram uma alternativa para que as famílias pudessem deixar as crianças sobre cuidados enquanto tinha de trabalhar, agora não mais com uma pessoa, mas em uma instituição que voltava seus serviços para um novo modelo de atendimento (GEBERT, 2019; KUHLMANN JR., 2000).

Com o aumento da industrialização, das cidades e das migrações, associado a novos ideais de formação da sociedade brasileira no final do século XIX, foram importados modelos europeus de educação para as crianças pequenas, que também obedeceu a uma distinção social, ficando o jardim de infância destinado ao atendimento dos filhos das elites e as creches e escolas maternas para os pobres e a classe trabalhadora (KUHLMANN JR., 2000).

Para os filhos da classe trabalhadora foram organizadas as creches e escolas maternas, como sistema assistencialista compensatório dos cuidados e

oportunidades que não seriam oferecidos na família, pela falta de capacidade e para a garantia da permanência dos trabalhadores em seus postos de trabalho. Já para os filhos da elite, os jardins de infância e pré-escolas, que se preocupavam com a preparação da educação intelectual dos pequenos para sua continuidade nos outros níveis de ensino (BARBOSA, 2001).

Gebert (2019) apresenta que com a necessidade de entrada das mães de família no mercado de trabalho a guarda dos filhos se tornou uma questão social e não educacional, trazendo um modelo atendimento à infantil caracterizado como uma educação assistencialista, preocupado em tirar as crianças das possíveis contaminações das ruas, preparando as crianças mais pobres para se adequarem a serem os futuros trabalhadores, com uma educação moral e intelectual, como parte de um projeto que tornasse as classes populares mais disciplinadas e subservientes.

É importante salientar que junto a um período de intensas transformações políticas no país, com a instauração da República, foram implementadas diversas reformas no Estado, fortemente vinculadas aos pensamentos que se formavam, de progresso, reorganização da família, cuidados com a saúde, segurança social, formas de pensar o corpo, assumindo a divisão do trabalho como mecanismo de estratificação social, prestando instruções diferenciadas para as classes, que se davam de forma naturalizada, colocando que os filhos dos pobres e das classes trabalhadoras não teriam as condições necessárias para o trabalho intelectual (SOARES, 2007).

Kuhlmann jr. (2000) relata que no início do século XX havia no Brasil uma educação infantil com a concepção de assistência científica, que pelo viés assistencialista e compensatório, de cunho religioso e jurídico, promovia uma educação da submissão, que buscava preparar os mais pobres para aceitarem as formas de organização social. Através do discurso médico, amparado pelo novo modelo científico que despontava, buscava combater aos altos índices de mortalidade infantil e os maus hábitos de cuidados com a saúde pela família, houve uma maior preocupação com alimentação, higiene e segurança, ficando o trabalho nas instituições com o atendimento voltado para a guarda, a assistência, amparo a maternidade e cuidados com a higiene.

Marafon (2009) argumenta que a partir do movimento conhecido com Escola Nova houveram a elaboração de propostas educativas renovadoras, que foram implementadas no início do século XX, no intuito de atender os ideais de progresso

da nação, de mudanças econômicas e políticas, junto as transformações na sociedade brasileira que se estabelecia. Pelo discurso médico-higienista, que se encarregava de ditar as ordens necessárias das transformações da sociedade, principalmente da família, aparados por uma autoridade científica, as instituições responsáveis pelas crianças tinham o papel de promover a educação sobre higiene, moral, civismo e a disciplina da sociedade industrial que emergia.

Legitimado pelo discurso de pensadores do movimento que ficou conhecido como Iluminismo, que viam na educação um espaço de construção de um novo modelo de ser humano, necessário para o progresso e a construção de uma sociedade mais civilizada, fora introduzido um pensamento pedagógico as formas de educação das crianças pequenas, ancorado em uma abordagem de educação natural, que considerava papel da educação desenvolver as faculdades da natureza humana, o desenvolvimento de domínios e habilidades comuns a todas as crianças (OLIVEIRA, 2005).

Reforçados pelos estudos da biologia e do desenvolvimento humano, que atribuíram um status cientificista ao foro social, as intervenções sobre a infância foram constituídas na forma de controle e cuidados sobre a criança, que fizeram parte da base de construção de propostas pedagógicas que começavam a serem formuladas. As influências dos movimentos internacionais em torno da educação introduziram saberes sobre o desenvolvimento e a aprendizagem, que forneceram pressupostos para constituição de referenciais de propostas educativas, tendo como base orientações de cuidado de ordem médica, em um modelo de assistencialismo científico, que justificava a intervenção sobre a primeira infância como uma questão de saúde e seu desenvolvimento como algo natural que deveria ser estimulado de maneira correta para formação de um adulto mais preparado (PASCHOAL; MACHADO, 2009, BARBOSA, 2001).

Associado as reivindicações dos operários por melhores condições de trabalho e da luta das mulheres trabalhadoras para que pudessem deixar seus filhos sobre cuidados enquanto trabalhavam, surgiram a necessidade de construção de instituições que atendessem estas famílias. Destas reivindicações surgiram benefícios como a construção de creches no interior ou próximo as fabricas, o que trazia certo alento a classe trabalhadora e benefícios para os empresários, que viam o aumento da produção (MARAFON, 2009).

Por outro lado, as crianças privilegiadas, filhos da elite, eram educadas em

estabelecimentos no modelo de jardim de infância, que se incumbiam de preparar os pequenos para as outras etapas de educação, assim como garantir cuidados e ensinamentos necessários que não poderiam ser abarcados no seio da família. Em um momento social que se impunha para as mulheres a valorização de comportamentos afetivos no trato com as crianças, influenciados pela relação da maternidade e constituição do modelo de família, idealizado no papel da esposa dona de casa e boa mãe, o jardim de infância se configurava como um espaço extrafamiliar capaz de transmitir os conhecimentos e aprendizados necessários para o ensinamento de comportamentos, costumes e perpetuação dos valores e atitudes paternas (AZEVEDO; SARAT, 2015; MARAFON, 2009).

Iniciado por correntes amparadas pelos conhecimentos que emergiam da psicologia, que davam legitimidade uma intervenção naturalizada, descontextualizada das condições históricas, abordavam a infância como um período onde era necessário intervir sobre o desenvolvimento humano, sobre padrões de comportamento, de habilidades e interesses que se estimulados de maneira correta trariam melhores condições para um desenvolvimento integral. A criança como um ser incompleto deveria ser preenchida com os conhecimentos necessários para se tornarem adultos (OLIVEIRA, 2005).

Estas influências foram os principais elementos pensados para a construção de uma intervenção mais especializada, passando a constituírem formas de pensar e refletir modelos pedagógicas sobre a infância, mecanismos necessários para a aprendizagem e desenvolvimento. Os saberes científicos sustentados pela psicologia e começo da neurologia conferiram legitimidade para a introdução de medidas que delinearam um modelo de criança, que necessita de instruções para se constituir como um sujeito social, desprovida de formas próprias, tendo que receber do adulto os conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento (PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Este modo de observar e intervir sobre a infância estabeleceu as condições para pensar o desenvolvimento da criança como algo que deveria ser adquirido, parte de aprendizados necessários para seguir as etapas de vida. Esta forma de ver e interpretar a educação colocou em evidência o pensamento sobre o desenvolvimento da criança como algo uniforme, necessário para a consolidação de um modelo de sujeito social idealizado pelo adulto (OLIVEIRA, 2005).

Estes preceitos sobre o desenvolvimento e a aprendizagem transformaram as

formas de intervenção sobre a infância, ancoradas em ideais de progresso, que viam na educação possibilidades de mudar os rumos da sociedade. As discussões sobre a necessidade de estímulos cognitivos das crianças foram sendo ampliada, junto as discussões sobre a necessidade de uma educação universal, que poderiam trazer as condições de progresso e avanços sociais necessários para a consolidação de uma nação forte, moralizada e saudável (MARAFON, 2009).

Desta forma a educação para as crianças pequenas tinham como foco uma psicologia da infância, que buscava transmitir novos valores sobre os cuidados, as capacidades cognitivas e emocionais, assim como tentar resolver certos problemas sociais, nesta perspectiva se buscava o desenvolvimento das dimensões: física, intelectual e social (OLIVEIRA, 2005; PASCHOAL; MACHADO, 2009).

Nesse sentido a educação dos pequenos, voltada ao desenvolvimento de suas capacidades, permeou a construção das políticas públicas voltadas para esta faixa etária durante grande parte do século passado, sendo parte das contradições que permeiam o trabalho pedagógico até os dias atuais (KULLER, 2009). Ainda ocorre também de pensar as instituições de educação infantil como locais de guarda e cuidado das crianças pequenas, desprovida de um caráter pedagógico, ou que deve estimular certas dimensões e habilidades necessárias para um desenvolvimento (MARAFON, 2009).

Dos debates sobre as contradições dos modelos de educação que desconSIDERAM o aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem, surgiram novas perspectivas de abordar a educação das crianças pequenas, trazendo a necessidade de rever a forma como eram interpretada, deslocando a centralidade do processo educacional do adulto e colocando a criança como sujeito do processo, como um ser social que pelas suas formas de interação são capazes de construir sentidos para a vida, ampliar sua percepção de si e do mundo (GEBERT, 2019).

Há um deslocamento da percepção da criança, como um indivíduo a ser estimulado em determinadas dimensões para seu desenvolvimento, para o reconhecimento de seu protagonismo como sujeito social, não mais considerada como *um vir a ser*, mas sim como *um ser que é*, um sujeito histórico capaz de refletir sobre o mundo e construir um sentido para a vida, que pela educação podem entrar em contato com múltiplas dimensões sociais e culturais, construírem sua identidade e leitura de mundo (OLIVEIRA, 2005; GEBERT, 2019).

Como coloca Gebert (2019), devemos ter a clareza que não podemos

considerar criança e infância como sinônimos, pois as formas como as crianças são compreendidas, como sujeito histórico e social, se transforma a partir da realidade em que estão inseridas, sendo que "cada criança vive a sua própria infância. Tudo depende da realidade social e cultural em que se encontra. Assim, toda criança tem uma infância" (p.193), mas nem toda a infância é igual, e nem toda a criança pode vivenciar a infância da mesma maneira.

Temos então a infância como uma fase da vida, e a criança como o sujeito que vivencia este momento diferenciado e singular, sua caracterização está intrinsicamente ligada ao momento histórico de organização da sociedade, refletindo as diferenças entre classes sociais, gênero e etnia (MARAFORN, 2009; GEBERT, 2019).

Quando observarmos o papel histórico destinado a criança, podemos perceber que houve um intenso movimento de moralização da infância, de construção de um sujeito determinado pela intervenção do adulto, limitando a compreensão sobre a infância e a sua construção social, como parte de um processo natural, do desenvolvimento de domínios e habilidades, que devem ser estimulados pedagogicamente pela escola (KULLER, 2009).

2.1.1 A educação das crianças pequenas no Brasil

Podemos dizer que educação de maneira formal das crianças pequenas no Brasil teve início com a chegada dos jesuítas, que viam na conversão dos nativos formas de adestramento cultural ao processo civilizador europeu que se impunha. A criança indígena era vista associada a imagem do menino Jesus, como um ser puro e ingênuo, que precisava ser salva do pecado, se distanciando de sua condição de bárbaro, pelo abandono de maus hábitos e adoção de bons costumes, através de um ensino rígido e disciplinamento dos modos e valores, além de servirem de ponte para alcançar os adultos. (AZEVEDO; SARAT, 2015; KULLER, 2009).

Os filhos homens dos senhores de engenho também eram educados nas escolas jesuítas ou em casa por preceptores ligados a família, as meninas eram tratadas de maneira diferente forma, muitas vezes sendo educadas de maneira informal ou enviadas para conventos ou escolas religiosas (AZEVEDO; SARAT,

2015).

Para as crianças escravas por muitos anos não existiu nenhum tipo de intervenção voltada para sua educação, estas eram tidas como brinquedos de seus senhores e logo que faziam 7 anos já eram lhe atribuídas tarefas produtivas, diferente de uma criança branca que nesta idade iniciava sua escolarização (KULLER, 2009). As crianças que eram rejeitadas e abandonadas eram atendidas nas instituições filantrópicas, que se encarregavam de zelar pelo cuidado e educação, com base em uma forte disciplinarização de cunho religioso, assim que completavam certa idade já eram inseridas como aprendiz no mundo do trabalho (MARAFORN, 2009).

Kuller (2009) relata como as crianças abandonadas começaram a fazer parte dos assuntos tratados entre as elites uma vez que eram potenciais mão de obra, que deveria ser cuidada e preparada para o futuro, de acordo a classe social que pertenciam, em espaços que pudessem discipliná-las e prepara-las para o exercício do trabalho. As crianças filhas das classes populares eram tidas como desprovidas de uma moral e pré-dispostas a criminalidade e pela sua educação poderiam ser protegidas dos maus hábitos e moldadas para fazerem parte de uma sociedade civilizada, sendo sua mão de obra capaz de impulsionar a nação.

As mudanças ocorridas nas formas de observar a infância e o papel da criança na sociedade ao longo dos séculos XVIII ao XIX fizeram com que estas deixassem seu espaço de anonimato social, para se tornarem parte essencial de uma nova perspectiva de construção do adulto, do tipo de sujeito que se pretendia formar. A preparação para a vida adulta começou a se tornar um interesse da sociedade, primeiro pelas elites e depois transmitida a maioria da população, como parte do fomento a um processo civilizador, que tinha nas alterações dos comportamentos, nas mudanças dos costumes e valores por parte da população, uma ferramenta de transformação do modelo de sociedade, para uma mais civilizada (AZEVEDO; SARAT, 2015).

Com a ampliação da industrialização no final do século XIX e início do século XX, há um aumento da mão de obra para ocupar os postos de trabalho, com isto as crianças filhas dos trabalhadores acabavam soltas pelas ruas, misturadas grande massa de crianças abandonadas, que acabavam envolvidas em pequenos delitos, o que chamou a atenção das elites, que viam na promoção da assistência um espaço privilegiado para construir uma disciplina, além da preparação para funções no mundo do trabalho (AZEVEDO; SARAT, 2015).

Azevedo e Sarat (2015) colocam como o movimento médico-higienista e os movimentos de proteção jurídica e policial no início do século XX permearam o pensamento do Estado sobre as intervenções na infância, com um discurso de combater a mortalidade infantil, o abandono, o infanticídio, a criminalidade, a delinquência, entre outros problemas sociais, buscavam na institucionalização das camadas mais pobres da população, com uma educação moral e de instruções elementares, promover uma certa harmonia social e garantir as condições necessárias para implantação de um novo modelo de Estado, tão almejado no período.

As primeiras políticas públicas para a infância nesse sentido estiveram fortemente circunscritas pelo viés filantrópico, assistencialista, higienista, disciplinar e naturalizante, demarcadas entre os diferentes tipos de atendimento proposto e o contexto que se enquadrava a família, arreigadas pela idealização do adulto do papel que esta criança deverá, ou poderá, assumir no futuro (GEBERT, 2019; AZEVEDO; SARAT, 2015).

Marafon (2009) apresenta como entre o período de 1870 a 1980 as políticas públicas no Brasil voltadas ao atendimento da infância foram dispersas, com a criação e extinção de órgãos de controle pelo Estado em diversas áreas governamentais, influenciadas por intelectuais de diferentes campos de conhecimento, além de reivindicações de movimentos sociais. A autora relata como a maneira isolada e fragmentada em que foi constituído o atendimento à infância, criou várias tendências de modelos de atendimento às crianças, ramificando gradativamente o atendimento à infância entre diferentes finalidades, que estiveram voltadas principalmente as questões de saúde, a assistência social, ao bem estar da família e preparação para o trabalho, deixando muitas vezes secundarizando os aspectos pedagógicos.

Por muitos anos as políticas públicas voltadas para a infância trouxeram uma falsa aparência de cuidado, proteção e educação, mas foram parte de um projeto em disputa, que viam diferentes perspectivas para a institucionalização das crianças pequenas, entre estes projetos estavam formas prestar atendimento médico e assistencial às mães, impor e legitimar novos valores morais, regras e costumes a serem adotados pelas famílias, suprir carências da pobreza, retirar a criança pobre de circulação da sociedade, evitar a marginalidade e a criminalidade (MARAFON, 2009).

Isto não ocorreu de maneira homogênea, mas esteve diretamente ligada a classe social e ao contexto em que a criança estava inserida. Para os filhos das

classes mais altas eram concebidas instituições baseadas em modelos europeus, que tinham na educação das crianças pequenas fora da família como um espaço privilegiado, uma vez que a criança poderia ser considerada como dotada de todas as faculdades da natureza humana, que deve ser estimulada de maneira adequada, com uma educação natural, para desenvolver suas potencialidades, por meio de uma educação moral e intelectual (GEBERT, 2019; OLIVEIRA, 2005).

Houveram também lutas por parte dos movimentos operários, principalmente aqueles ligados as mulheres trabalhadoras, que reivindicavam melhores condições de trabalho, entre elas a construção de creches para deixarem seus filhos enquanto tinham de trabalhar. Construídas próximo das fábricas e os locais de trabalho as creches ofereciam um local para a guarda, alimentação e cuidado das crianças, e eram vista como vantajosas por parte de alguns empresários, por melhorar a produção destas mães que passavam a ter um local para deixarem seus filhos (MARAFON, 2009; KUHLMANN JR., 2000).

Kuhlmann Jr. (2000) traz como a distinção da nomenclatura das instituições voltadas ao atendimento das crianças pequenas também refletia na forma de como eram tratadas. De acordo a classe social e o local em que estavam inseridas atendiam diferentes finalidades e prestavam um tipo de atendimento. Enquanto as creches e escolas maternas eram locais destinados as classes populares, com o atendimento voltados a assistência, os jardins de infância se encarregavam de atender as crianças das classes abastadas, com uma educação preparatória para outras etapas da educação escolar.

O autor relata como estas diferentes concepções de instituições voltadas a educação na infância fizeram com que houvessem diversos embates ao longo do século XX, trazendo diferentes concepções do papel que uma educação na primeira parte da infância devesse assumir. A partir do contexto em que estavam inseridas, da comunidade e das famílias, as instituições se voltavam a prestarem um tipo de atendimento.

Essa trajetória que passou as instituições de educação infantil, em meio a disputas de seu papel, atendendo a diferentes finalidades e interesses, quase sempre que não a educação, fizeram com que sua construção histórica fosse permeada de uma intrínseca relação entre o cuidado com a saúde, com a higiene, serviço de assistência ou espaço de recreação, que em última instância promoviam uma pedagogia da submissão, de preparação dos mais pobres para aceitação da

exploração social (MARAFAON, 2009; KUHLMANN JR., 2000).

Através de intensas reivindicações houve uma regulamentação e normatização das instituições de atendimento as crianças pequenas, pela luta de movimentos sociais no início da década de 80, a educação infantil se torna uma política pública governamental e unificada, que deve ser garantida com igualdade pelo Estado (MARAFAON, 2009).

Desta forma, podemos perceber como as políticas públicas voltadas para a educação infantil são um espaço de disputas e contradições, entre a percepção de infância e o papel que a institucionalização delas pode ou deve cumprir, sendo apenas recentemente assumido um caráter educacional, passando a ser compreendida como um espaço voltado a uma função pedagógica, que vão além do cuidado e da preparação para as outras etapas de educação.

2.1.2 As atuais políticas públicas sobre educação infantil

O principal marco de mudança na forma de observar a criança na sociedade brasileira veio com a instauração da constituição de 1988 (BRASIL, 1988), conhecida como Constituição Cidadã, um símbolo do processo de redemocratização do país, trazendo avanços significativos na garantia de direitos civis e sociais fundamentais, ordenamento jurídico, organizando o papel do poder público e definindo suas atribuições.

Uma das principais conquistas alcançadas naquele momento foi a Educação como direito social subjetivo, dever do Estado e da família, que visa pelo pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, sendo o acesso obrigatório e gratuito (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), outro marco na transformação da concepção de infância no país, traz a criança como portadora de direitos, com proteção integral e prioridade no atendimento nas políticas públicas. Dentre os princípios reafirmados no ECA, está o papel da União, Estados e Municípios na responsabilidade em organizar o sistema de ensino, o financiamento e a construção de diretrizes, que deem ordenamento nas políticas públicas voltadas a educação nacional. Estas premissas permitiram pela primeira vez uma unificação na

organização e no atendimento a infância, aumentando o número de instituições e atribuindo uma regularidade no serviço.

A primeira regulamentação feita para a Educação, a luz destes novos ideais, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, nº 9.394), de 20 de dezembro de 1996, reafirmando o compromisso do poder público em garantir a educação escolar, tendo dentre seus princípios igualdade de condições, liberdade de aprendizado, pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, gestão democrática, garantia de padrão de qualidade, direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (BRASIL, 1996).

A LDB institui como direito a Educação e dever do Estado a efetivação da garantia da Educação Escolar pública na Educação Básica obrigatória, formada Pela Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio, sendo necessário a participação de todos os entes federados da organização e coordenação das políticas de educação, em um regime de colaboração, articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino, para estabelecer competências e diretrizes que norteiem os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum (BRASIL, 1996).

A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem o objetivo de contribuir na formação integral das crianças até 5 anos de idade, complementando a ação familiar e da comunidade, no estímulo de aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais. Está dividida entre creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 5 anos) e deve ser organizada segundo regras comuns a todas as redes de ensino, sendo necessário a elaboração e definição da organização escolar e orientações para o trabalho pedagógico (BRASIL, 1996).

Para atender os desígnios da legislação, sobre a construção dos currículos e diretrizes do trabalho pedagógico na educação infantil, foram desenvolvidos os Referenciais Curriculares Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998). Dívida em 3 volumes, busca atender às determinações das legislações que tratam da infância, servindo como um guia para reflexões sobre os objetivos, os conteúdos e orientações didático pedagógicas dos profissionais que atuam diretamente com as crianças pequenas.

Em seu primeiro volume apresenta reflexões sobre a educação infantil no Brasil, fundamentando a concepção de criança, de educação, de instituição e de profissional, dando definições aos objetivos que devam ser observados para esta fase

de ensino, além de orientações da organização do trabalho pedagógico em eixos de trabalho, que são divididas em dois campos de experiências, sendo: a Formação Pessoal e Social e; o Conhecimento de Mundo (BRASIL, 1998a).

O segundo volume trata do campo de experiências de formação pessoal e social, tendo como prioridade do trabalho educativo os processos de construção da identidade e autonomia das crianças. O terceiro aborda o campo de experiência conhecimento sobre o mundo, que orientam para a construção de diferentes linguagens pelas crianças, estabelecendo as relações com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática (BRASIL, 1998a).

Mesmo os referenciais não sendo diretrizes a serem seguidas na íntegra, tendo os sistemas de ensino certas liberdades na organização de seus currículos, o documento tem um caráter disciplinar e normativo, instrumentalizando as políticas educacionais adotadas em todo o país, sendo uma das principais influências na orientação de política pública e das práticas pedagógicas na educação infantil (TEIXEIRA, 2018).

Outro documento que orienta o trabalho na educação infantil são as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), que determina princípios, fundamentos e procedimentos para orientar a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares, instituindo o currículo como: um conjunto de práticas que articulam os saberes e experiências com os conhecimentos, capazes de promover um desenvolvimento integral, tendo como base da construção da prática pedagógica a criança como sujeito histórico e de direitos, que na interação e relações da prática cotidiana constroem sua identidade, experenciam o mundo e produzem cultura.

A DCNEI coloca como eixos norteadores as interações e a brincadeira, tendo dentre os objetivos a serem contemplados na construção da prática pedagógica na educação infantil, o acesso a processos de apropriação de conhecimentos e aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o domínio de diferentes formas de expressão, que promovam formas de conhecimento de si e do mundo, por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais, em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza, que garantam a construção de experiências, ancoradas nas manifestações e tradições culturais brasileiras. As diretrizes salientam ainda, que as redes de ensino estabelecerão os modos de integração dessas experiências, de

acordo com suas características, identidade institucional, escolhas coletivas e particularidades pedagógicas (BRASIL, 2009).

Atualmente tivemos a homologação de um novo documento de referência nacional, para elaboração e adequação curricular e propostas pedagógicas para a educação básica, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma proposta de articulação e integralização do currículo em âmbito nacional, define um conjunto de aprendizagens essenciais, que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino, para que tenham assegurado seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento (BRASIL, 2017).

A BNCC reafirma a educação infantil, a pré-escola, como a primeira etapa da educação básica, tendo como eixo estruturante das práticas pedagógicas a interação e as brincadeiras, parte de um processo de construção de conhecimentos que reconhece a criança como produtora de cultura. Sua organização está estruturada em: direitos de aprendizagem e desenvolvimento; campos de experiências e; objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, que colocam a intencionalidade pedagógica na organização de práticas e ações capazes de estimular as crianças sobre o conhecimento de si e do outro, de compreender suas relações com a natureza, a cultura e a produção científica (BRASIL, 2017).

Este documento veio para normatizar a educação infantil em nível nacional, contribuindo para um alinhamento das propostas pedagógicas das redes de ensino, buscando estabelecer uma padronização do currículo em âmbito nacional, com o discurso de garantia de habilidades mínimas comuns a todos os estudantes da educação básica. Porém, tem recebido duras críticas, por atender a interesses que se encontram em constante disputa, mas acabam tendenciado para campos hegemônicos que detém o capital na elaboração das políticas públicas, sendo sustentada por discursos que se utiliza de um caráter democrático em sua construção, subtendida por especialista, que buscam consensualizações, entre o apelo a autoridade e uma necessidade coletiva, que em última instância não alcançam legitimidade com os agentes encarregados de implementá-la (MICHETTI, 2020).

Temos ainda, críticas a forma como o currículo está organizado, separado em fases cronológicas, trazendo uma concepção do desenvolvimento infantil em etapas engessadas, construídos de cima para baixo, desconsiderando as práticas que são produzidas no cotidiano das escolas, reduzindo a autonomia dos professores e as adequações ao seu contexto específico, o que exige “uma certa rigidez contraditória

e excessiva na descrição dos critérios voltados aos campos de experiência” (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018, p.206), que desconsidera a individualidade criativa e a diversidade do trabalho pedagógico.

Este engessamento do currículo, com a descrição de uma lista de objetivos fechados, acaba retomando um modelo de educação no formato tecnicista, que prepara os alunos para o mercado de trabalho, padronizando os conhecimentos que devem ser transmitidos, desvalorizando a pluralidade, a diversidade, as práticas e experiências construídas em cada cotidiano escolar (MONTEIRO; CASTRO; HERNECK, 2018).

Desta forma compreendemos as limitações do documento, mas consideramos que a BNCC, como outras políticas públicas, um espaço em disputa, que podem e devem ser observados e implementados de maneira crítica, compreendendo seus avanços e retrocessos, buscando em suas interconexões espaços de luta e resistência (MICHETTI, 2020).

A forma como a BNCC foi construída não excluiu os preceitos que já vinham sendo traçados pelos documentos norteador do trabalho na educação infantil produzidos anteriormente, a DCNEI e a RCNEI, mas buscou uma certa complementariedade, apontando objetivos comuns, quando não iguais, para organização do trabalho pedagógico. Podemos observar como os eixos de trabalho e campos de experiências estão, de certa forma, trazendo objetivos muito parecidos a serem trabalhados.

Porém, como relata Mello et. al. (2016), entre a RCNEI e a BNCC houveram mudanças significativas na concepção de criança, na organização curricular, na compreensão do corpo/movimento e o lugar que ocupa o jogo/brincadeira. Os autores apresentam que a concepção de infância na RCNEI estava mais voltada a uma perspectiva da psicologia da infância, dos fatores internos ao desenvolvimento da criança, enquanto na DCNEI e na BNCC há indícios de uma perspectiva voltada a sociologia da infância, dando mais atenção as produções culturais das crianças e reconhecendo seu protagonismo nos processos educativos.

Mello et. al. (2016) trazem que a maneira como o currículo foi organizado nos diferentes documentos, também apresentam distinções na forma como os conhecimentos devem ser trabalhados. A forma como o trabalho pedagógico é pautado evidencia que houve uma maior preocupação com a articulação dos conhecimentos na RCNEI e na DCNEI, ao buscarem a não fragmentação do currículo,

o que não ocorreu na BNCC. Porém, ao colocar a criança como protagonista do processo de ensino aprendizagem, A BNCC desloca o foco da organização do currículo centrada no que deve ser passado para as crianças, para o como elas aprendem entre elas e com os adultos.

Isto pode demonstrar que a organização do trabalho pedagógico traçados pela RCNEI, mesmo que este documento não tenha sido excluído, não deve ser considerado mais como prioritário para o trabalho na educação infantil. Porém, dada a recente implementação da BNCC, devemos considerar a RCNEI como um documento ainda válido.

Temos clareza de que as definições contidas nas políticas públicas não ocorrem de maneira naturalizada, ou devem ser seguidas totalmente à risca, mas são parte de construções coletivas que orientam a implementação de ações em diferentes níveis, principalmente no campo da educação. Observamos que as mudanças nas legislações que regem a educação infantil vieram sofrendo diversas mudanças, que representam avanços e retrocessos, em constante disputa, com base na forma como os adultos veem a criança.

2.2. A educação física na educação infantil

A organização das aulas de educação física na educação infantil estiveram por muito tempo voltada exclusivamente as ações motoras, sem o devido processo de conceituação e reflexão sobre o que era desenvolvido, o que acabava fortalecendo uma dicotomia na forma como era vista a intervenção e suas possibilidades, desconsiderando a articulação entre a teoria e a prática, entre o movimento corporal e o trabalho intelectual, servindo como uma função compensatório ao tempo que a crianças ficavam restritas a sala de aula, sendo um passatempo um momento de brincar ao ar livre (SAYÃO, 1999).

Sua intervenção nesta etapa da educação fez parte de uma série de medidas utilitaristas, que visaram o controle e a submissão do corpo e dos comportamentos, pela educação de comportamentos, atitudes e hábitos, que refletiam um ideal de sujeito, que era preconizados para as crianças e as famílias (GONZAGA, 2011).

As formas de trabalhar a educação física com as crianças pequenas esteve voltada a uma série de estratégias de caráter disciplinador, sobre o corpo e a família, que no desenvolvimento do equilíbrio e controle individual sobre os impulsos psíquicos e físicos, promoveriam o melhoramento da saúde, através da modificação dos hábitos, pelo despertar de qualidades que garantiriam um desenvolvimento tido como normal (GONZAGA, 2011).

Quando observarmos as formas de tratar os conhecimentos nas aulas de educação física na educação infantil, podemos perceber o destaque que houve para as abordagens desenvolvimentista, construtivista-interacionista e psicomotricidade. Estas abordagens estão fortemente ancoradas em bases da psicologia do desenvolvimento motor, com o foco no aprendizado corporal e motor das crianças, nas ações motoras, vistos de forma naturalizada, com o aprendizado ocorrendo de maneira espontânea, pelo estímulo de certos domínios e dimensões (DARIDO, 2003).

Martins (2018) em sua tese de doutorado ao analisar as produções acadêmicas e científicas da educação física que tratam da educação infantil, assim como os currículos de formação inicial, constatou predominam uma concepção biologicista de educação infantil, fortemente influenciada por referenciais do campo da psicomotricidade e dos estudos do comportamento motor. Mesmo este campo acadêmico e científico esteja se voltando para perspectiva sociocultural, compreendendo a criança como um sujeito singular e produtor de cultura, não há como considerar um consenso sobre seu papel nesta etapa da educação básica.

Entendemos a educação física sendo a disciplina escolar que aborda as manifestações que permeiam a cultura corporal, resultado de conhecimentos historicamente produzidos e acumulados sobre representações do mundo, que se apresentam na forma de expressões corporais, atividades corporais fruto da significação objetiva, que exprime sentidos da subjetividade humana, pelo “movimentar-se humano”, refletido em diferentes possibilidades corporais, como uma forma de linguagem, devendo ser transmitida e significada considerando os determinantes históricos de produção das relações sociais (CASTELLANI FILHO et. al., 2009).

Sua presença na educação infantil como componente curricular coloca a possibilidade de tratar pedagogicamente os temas relacionados a cultura corporal, as formas de expressão corporal, envolvendo saberes capazes de diferentes linguagens, capazes de elucidar uma cultura infantil sobre o movimento, permitindo a ampliação

de vivências corporais, repletas de sentidos e significados sobre o corpo, sobre si e sobre o mundo (AYOUB, 2005).

Traz a possibilidade de abordar os temas da cultura corporal, em suas diversas formas de codificação e significação social, inserindo o movimento corporal junto a construção de um universo cultural próprio às crianças, que podem ser representados em jogos, brincadeiras, ginástica, danças, esportes, lutas, entre outras práticas corporais, na construção de saberes que não se restringem a uma única racionalidade. Permite a exploração de diversos campos de conhecimentos, que a partir de um olhar mais amplo sobre as intenções pedagógicas, abordar o se movimentar humano de maneira contextualizada com as diferentes formas de produção de conhecimentos (MELLO et. al., 2018).

As experiências corporais da criança pequena são parte de sua relação com mundo, forma de explorar sua curiosidade, sentidos e afetividade, em constante diálogo com a linguagem, possibilitando o aprendizado de formas de diferentes conceitos e formas de expressão, que pela intencionalidade pedagógica trazem sentidos e significados as construções culturais (SAYÃO, 2002).

Isto permite a de transmissão de conhecimentos, habilidades e técnicas, que mantenham estrita ligação com uma leitura de mundo e formação cultural, a partir de vivências e experiências, que relacionem as diferentes formas de produção do conhecimento, na construção da identidade, subjetividade, compreensão sobre o mundo, o corpo e o movimento, relacionados a um contexto e momento histórico (AYOUB, 2005).

A inserção do professor de educação física na educação infantil coloca a possibilidade de uma intervenção especializada, que obedeça a uma formação específica, capaz de subsidiar conhecimentos que dialogam com diferentes dimensões do desenvolvimento da criança e as formas de produção da cultura corporal (SAYÃO, 2002).

Para a educação física desenvolver uma prática pedagógica coerente com as necessidades e especificidades da educação infantil, apontadas na DCNEI e na BNCC, é necessário compreender a criança como produtora de cultura, colocando importância nas representações e significados trazidos pelas experiências corporais, as formas de expressão e interação, que devem ser abordadas de maneira sistematizada, com uma intencionalidade pedagógica, para contribuir com vivências significativas, para além do desenvolvimento motor, dando contexto e sentido as

formas de se movimentar e de interagir do corpo com o outro, com o mundo e consigo mesmo, ampliando os conhecimentos, potencializando o aprendizado e o desenvolvimento durante a infância (MARTINS, 2018; AYOUB, 2005).

Assim temos, que para pensar uma educação física na educação infantil não podemos tomar o desenvolvimento da criança de forma naturalizada, determinada apenas pelos aspectos biológicos, mas sim parte de uma representação social, permeada de fatores histórico, produzidos pelas relações estabelecidas entre uma cultura do adulto e uma cultura da infância, que envolvem diversificadas formas de expressão e interação, que podem ser traduzidas e significadas na escola através de uma intencionalidade pedagógica (AYOUB, 2005).

A presença da educação física na educação infantil não deve ocorrer apenas como um mecanismo educação sobre o corpo, como instrumento de melhorias de habilidades motoras ou psicomotoras, nem mesmo um passatempo ou lazer, mas deve ser integrada a proposta curricular da escola, abordando os diversos objetos de conhecimento e campos de experiência, dialogando diretamente com a diversidade de saberes que permeiam a cultura corporal, na construção de um desenvolvimento de forma integral (TEIXEIRA, 2018).

Uma das principais críticas feitas para a concretização da educação física como componente curricular na educação infantil está na forma disciplinar como a área organiza sua intervenção, se voltando exclusivamente aos temas relacionados ao corpo e ao movimento. Sayão (1999) já apontava esta problemática ao questionar a presença da educação física na educação infantil a partir de uma lógica de diferenciação entre o professor generalista e o professor especialista, que frequentemente fragmentam o trabalho pedagógico, construindo conteúdos estanques com finalidades em si mesmos, com a educação física abordando apenas os conhecimento sobre os componentes da motricidade humana e do desenvolvimento motor.

Devemos ter clareza que a presença do professor especialista não deve caracterizar a fragmentação curricular, mas colaborar com outros olhares e abordagens, a partir de um conhecimento específico, mas que não se limitam apenas a uma racionalidade, no caso da educação física sobre o corpo e o movimento, indo além dos aspectos motores (MARCHIORI, 2012). Não se trata de desenvolver o papel de professor de uma educação sobre o corpo, mas fundamentar sua prática pedagógica nas formas de expressão e socialização da criança, se inserindo na

proposta curricular da escola, em permanente diálogo com todos os saberes e interlocutores que constroem a educação infantil (MELLO et. al. 2018).

A educação física ao ser colocada como parte integrante da proposta pedagógica da escola de educação infantil, deve se relacionar com os diferentes conhecimentos tratados durante esta etapa da educação, organizando seu planejamento e intencionalidade pedagógica a objetivos que façam parte de um projeto político comum. Pelo uso do lúdico nas interações e brincadeiras, se somem ao conjunto de saberes necessários para desenvolver formas de expressão e linguagem, possibilitando a ampliação de conhecimento de leitura de mundo, acesso a saberes que potencializem a criança como sujeito histórico e social, reconhecendo a criança como produtora de uma cultura própria, envolvendo o movimento em suas múltiplas formas de manifestação cultural (MARCHIORI, 2012).

Para fazer parte integrante da educação infantil, a educação física deve obedecer a parâmetros e normativas que regem o trabalho pedagógico esta etapa da educação básica, tendo o planejamento das aulas como ferramenta de organização e articulação do currículo, elaborado de forma coerente e fundamentada, para nortear as ações que serão desenvolvidas (MELLO et, al., 2018). Sua construção não deve ter apenas um caráter burocrático de preenchimento de papéis e relatórios, mas deve expressar parte do que é proposto para o trabalho pedagógico, dialogando com os pressupostos que norteiam as políticas públicas voltadas para este período de escolarização e um projeto mais amplo da escola.

Para educação física se consolidar como componente curricular na educação infantil é preciso transpassar a compreensão do senso comum arraigada ao imaginário do que esta área deve representar, superando a visão naturalizada do aprendizado motor, buscando mecanismos para articular as diferentes formas de construção de conhecimentos, o que vai de encontro com o que está propostos nos referenciais e diretrizes que norteiam o trabalho pedagógico nesta etapa da educação básica.

3. CAMINHOS TEÓRICOS METODOLÓGICOS

3.1 Caracterização do estudo

Foi realizado uma pesquisa de natureza exploratória, buscando uma visão geral sobre a realidade, para explorar soluções de problemas que pudessem ser encontrados (GIL, 2008). A partir de uma abordagem quantitativa e qualitativa de pesquisa, de onde partimos de uma análise de estatística textual, para observarmos como está sendo construído o planejamento dos professores de educação física de uma rede de ensino da Baixada Santista, formularmos um minicurso online sobre as possibilidades e potencialidades da educação física como componente curricular educação infantil da rede.

A pesquisa documental, de caráter descritivo, foi realizada a partir do planejamento das aulas, elaborado pelos professores de educação física de uma rede de ensino da Baixada Santista, ao início de cada trimestre letivo, para nortear o trabalho pedagógico, sendo disponibilizados de forma impressa em cada unidade escolar. A pesquisa documental é um processo de análise de dados textuais, na forma escrita, que utiliza o material retirado de documentos, produzidos por fontes inadvertidas e que ainda não receberam nenhum tratamento analítico (GIL, 2008), através do processamento dos dados e pela interpretação das informações, buscando compreender a interação com sua fonte e inferir uma leitura da realidade (KRIPKA; SCHELLER; BONOTTO, 2015).

Através do uso do software IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires) desenvolvido por Pierre Ratinaud (2009), de fonte aberta e gratuita, foi realizado o processamento de dados quantitativos, por meio de análises de estatísticas textuais, nuvem de palavras e análise de similitude. O programa utiliza-se de análise de textos, buscando apreender a estrutura e organização do discurso, trazendo as relações entre os mundos lexicais mais utilizados pelos sujeitos (CAMARGO, 2018).

Os mundos lexicais são representações coletivas, dentro das relações do contexto linguístico, que demonstram como a ideia de um indivíduo está associada, pelo objeto, a determinações típicas de um grupo, que podem ser classificadas de

acordo a um contexto, uma representação elementar, dando sentido aos enunciados de um determinado discurso (NASCIMENTO; MENANDRO, 2006).

A partir do levantamento da pesquisa documental realizamos uma intervenção na realidade, através de um diálogo com os sujeitos que produziram os planejamentos analisados, com a apresentação de um vídeo expondo as problemáticas encontradas, reflexões para sua superação e um questionário de avaliação.

Como parte da proposta para o trabalho final de curso, definida pelo programa, construímos um produto final (ANEXO II), uma síntese dos aprendizados durante os percursos deste processo, com a elaboração de um material didático, que apresenta reflexões sobre possibilidades e recomendações para organização, elaboração e preenchimento do planejamento das aulas. Buscamos sugerir uma proposta de organização para elaboração do planejamento das aulas, considerando as problemáticas encontradas em nossa pesquisa, trazendo recomendações, contribuições e reflexões do papel que a Educação Física pode assumir, possibilidades e potencialidade a serem exploradas na Educação Infantil. Colocamos ainda neste material os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil e a síntese das aprendizagens esperadas, para ajudar a orientar a organização dos objetivos do trabalho pedagógico na educação infantil.

3.2 Universo da pesquisa

A rede de Educação Municipal pesquisada possui 77 escolas, das quais 33 são de educação infantil, distribuídas entre 27 bairros. Tem aproximadamente 170 professores efetivos em seu quadro, sendo 140 professores PIII com atuação de 30 horas semanais e 30 professores PIV, que atuam 15 horas semanais, destes 38 atuam na educação infantil. Além dos professores do quadro efetivo a rede ainda conta com aulas livre do cargo de atuação, que são atribuídas como carga complementar de trabalho aos professores efetivos e professores substitutos em regime de contrato de trabalho.

Os dados documentais foram coletados em 11 escolas da rede, em sua forma primária, de fontes inadvertidas, do planejamento para o 1º, 2º e 3º trimestre de 2019, totalizando 33 planejamentos de aulas, de turmas de infantil II – “A”, segundo ciclo da

pré-escola, elaborado pelos professores e disponibilizados na forma de documento público no local em que trabalham.

A escolha das escolas ocorreu de forma aleatória, por sorteio, com uso do site sorteios.org. A partir da identificação dos locais, visita do pesquisador, conversa com os professores que produziram os documentos, assinatura do termo de livre esclarecido (APÊNDICE I), o material documental foi fotografado, sendo transcritos, na íntegra, na forma como foram escritos pelos professores.

3.3 Instrumentos de pesquisa

A Secretaria de Educação Municipal, através do Departamento de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas, Divisão de Esporte nas Escolas, estabelece um documento para a elaboração do planejamento das aulas, que deve ser disponibilizada nas escolas no início de cada trimestre letivo (ANEXO I).

O documento apresenta campos que devem ser preenchidos pelos professores de cada unidade escolar, servindo de base e orientação para o trabalho pedagógico do professor de educação física, sendo revisado e aprovado pela equipe gestora.

Dentre os campos a serem preenchidos estão:

a) Objetivos gerais: que deve conter de forma ampla e mais geral o que se busca alcançar a médio ou longo prazo, onde pretende-se chegar e as contribuições que a educação física pode trazer;

b) Tema: que a partir dos objetivos deve descrever assuntos ou tópicos de maior relevância que serão abordados;

c) Expectativas de aprendizagem: divididas entre três dimensões do conteúdo, sendo 1) a dimensão conceitual – relacionada ao aprender a saber, definindo os conceitos que devem ser tratados ao longo do período, 2) a dimensão procedimental – relacionada ao aprender a fazer, as capacidades e habilidades que serão trabalhadas e, 3) a dimensão atitudinal – relacionada ao aprender a ser, os valores, normas e atitudes que serão abordados.

d) Estratégias/atividades: em linhas gerais, as formas de realização das práticas pedagógicas, o que será feito para desenvolver os conteúdos que contemplem as expectativas de aprendizagem, quais as atividades que serão

propostas.

e) Avaliação: dividia em dois tópicos 1) os instrumentos – deve ser indicado uma breve descrição dos mecanismos para a coleta de informações que serão utilizados na avaliação, 2) indicadores – os critérios de como alcançar as expectativas de aprendizagem.

f) Projetos do PPP: enunciar, caso haja, algum projeto ligado ao projeto político pedagógico da escola com a educação física.

g) Lista de verbos: para auxiliar na construção das expectativas de aprendizagem, que podem ser observados no quadro 1.

Quadro 1 - Lista de verbos (ações) para auxiliar na elaboração das Expectativas de Aprendizagem.

CONCEITOS	PROCEDIMENTOS	ATITUDES
Identificar Reconhecer Comentar	Manejar Confeccionar Demonstrar	Comportar-se (de acordo) Tolerar Respeitar
Classificar Descobrir Interpretar	Aplicar Cumprir Executar	Apreciar Valorizar Recrear
Comparar Conhecer Concluir	Observar Experimentar Planificar	Aceitar/Criticar Conscientizar-se Valorizar
Explicar Relacionar Resumir	Provar Investigar Realizar	Conformar-se Atuar Preocupar-se
Recordar Analisar Distinguir	Elaborar Simular Vivenciar	Sensibilizar-se Sentir Ajudar

Fonte: Orientações para Elaboração do Planejamento, do Departamento de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas, da Divisão de Esporte nas Escolas.

Para o preenchimento dos campos os professores devem observar as orientações das legislações vigentes para organização da educação infantil a nível nacional, sendo na atualidade a RCNEI e a BNCC as principais referências para organização do trabalho pedagógico na educação infantil.

3.4 Tratamento das informações

As informações coletadas nos 33 documentos foram transcritas para um texto único, depois separadas, de acordo a cada campo ao qual pertencem. Os campos “a” objetivos gerais e “c” expectativas de aprendizagem foram reunidos, devido à

similaridade do discurso contido, a semântica das palavras e trazerem as mesmas intenções do que se deve constar no documento, formando o *corpus* 1.

O campo “d” atividades/estratégias formou o *corpus* 2. O campo “e” avaliação constitui o *corpus* 3 com os instrumentos e o *corpus* 4 com os indicadores. Além destes, foi formado o *corpus* 5, com os objetivos de desenvolvimento das capacidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, retirados da RCNEI e BNCC (APÊNDICE IV), respectivamente.

O quadro 2 a seguir apresenta a forma como as informações foram organizadas para análise.

Quadro 2 – Organização dos documentos para análise.

<i>Corpus</i>	Campo	Informações retiradas de:
<i>corpus</i> 1	“a” e “c”	objetivos gerais e expectativas de aprendizagem
<i>corpus</i> 2	“d”	atividades/estratégias
<i>corpus</i> 3	“e” tópico 1	Instrumentos de avaliação
<i>corpus</i> 4	“e” tópico 2	Indicadores de avaliação
<i>corpus</i> 5		objetivos RCNEI E BNCC

Fonte: Produzido pelos autores.

Os campos “b” tema e “f” projetos do PPP não entraram na análise devido a tratarem-se de particularidades de cada escola. O campo “g” lista de verbos foi utilizado na íntegra, para subsidiar uma comparação.

3.5 Procedimentos para à análise de dados

Todos os *corpus* foram submetidos em separado à análise pelo programa IRAMUTEQ, o software possibilita o tratamento de dados textuais por meio de métodos estatísticos, com procedimentos de contagem, manipulação estatísticas e confecções de gráficos, que auxiliam na organização e separação das informações contidas nos documentos, servindo para uma inferência qualitativa sobre o discurso produzido (SALVIATI, 2017; LINS, 2017).

O programa realiza análises de estatística textual, através de cálculos de ocorrência, frequência e classificação gramatical, cruzando a forma como as palavras foram utilizadas dentro de segmentos de textos (ST), divisões do *corpus* em fragmentos menores, que são classificados de acordo a vocabulários semelhantes e distintos. Através de contagem da frequência média e total das palavras foi possível

observar quais palavras e formas gramaticas (verbos, adjetivos, substantivos) foram mais evocadas na construção do *corpus*.

O software contém um banco de dados que reconhece as palavras e suas formas, onde por meio do recurso de lematização busca as palavras por sua raiz, ignorando o gênero, a conjugação ou tempo verbal, plural, ou outras flexões, criando um dicionário de formas (adjetivos, substantivos, verbos, advérbios, etc.), sendo as palavras classificadas entre forma ativa e suplementar (LINS, 2017).

Para este trabalho foram selecionados como formas ativas: adjetivos, verbos, nomes comuns e formas não reconhecidas. Como formas suplementares: adjetivo demonstrativo, adjetivo indefinido, adjetivo interrogativo, adjetivo numeral, adjetivo possessivo, adjetivo suplementar, advérbios, advérbio suplementar, auxiliares, figuras, conjunção, nome suplementar, onomatopeia, pronome demonstrativo, pronome indefinido, pronome pessoal, pronome possessivo, pronome relativo, verbo suplementar. Os artigos definidos, artigos indefinidos e preposições foram eliminados.

A lista de palavras geradas pela análise de estatística textual subsidiou uma primeira interpretação dos documentos, permitindo verificar quais conjuntos de palavras aparecem com maior frequência, observar o contexto em que foram utilizadas e comparar com o que está apontado pelos documentos de referência para o trabalho pedagógico na educação infantil, assim como pelo documento norteador da Secretaria de Educação.

Foi selecionado como tamanho de ST de 40 caracteres, que dão em média 6 a 7 palavras (SALVIATI, 2017). A partir da fragmentação do texto nos ST, o software permitiu identificar o uso de palavras chave, que auxiliaram no processo de desvelamento de um discurso coletivo produzido, possibilitando uma interpretação sobre a intervenção que da educação física na educação infantil da rede pesquisada.

A descrição da produção, do individual para a coletiva, de determinantes históricos e culturais, pela regularidade do contexto linguístico, produz uma representação de determinado contexto, demonstrando como diferentes interlocutores constroem suas narrativas, entre correlações existentes e distanciamentos no grupamento das palavras dentro das ST, que mantém um vocabulário comum ou vocabulário distinto (SALVIATI, 2017), deixando transparecer uma intencionalidade coletiva.

Com base no contexto que as palavras expressam, buscando no *corpus* a forma como a palavra foi empregada, pudermos inferir uma compreensão da forma

de produção do discurso contido nos documentos. Através destas informações podemos realizar um cruzamento de dados entre as palavras mais utilizadas nos planejamentos das aulas e as contidas na RCNEI e BNCC, permitindo observar como os documentos dialogam, quais objetivos estão sendo privilegiados e quais estão deficitários.

Com o auxílio de análises gráficas da nuvem de palavras e análises de similitude, apresentamos evidências da construção de um discurso comum dentro do *corpus*, destacando as palavras mais evocadas e suas correlações, possibilitando uma inferência sobre uma construção coletiva, envolvendo todos os interlocutores que produziram os planejamentos das aulas. Com isto, buscamos nos documentos a existência de correspondências, que represente a visão construída deste coletivo de professores que produziram os planejamentos, apresentando parte de uma realidade mais ampla.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Objetivos e expectativas de aprendizagem

O *corpus* 1, formado pelos campos “a” e “c”, objetivos e expectativas de aprendizagem, possuem uma semântica e conteúdo semelhantes, sua elaboração revela um discurso sobre a intencionalidade pedagógica, os objetivos gerais, trazendo o que será trabalhado durante as aulas, expondo parte da realidade das ações planejadas para a construção da prática diária.

Para compreendermos quais objetivos foram mais utilizados no trabalho pedagógico dos professores de educação física da rede de ensino pesquisada, submetemos o *corpus* 1 à análise estatística textual, encontrando 183 segmentos de texto (ST), com 4793 ocorrências, classificadas em 716 formas distintas de palavras, sendo 642 (89,7%) formas ativas, 65 (9,1%) formas suplementares e 290 (40,5%) de Hápax, palavras que apareceram uma única vez.

Observando o quadro 3 podemos identificar as principais palavras de formas ativas que surgiram no *corpus* 1, a quantidade de vezes que foram utilizadas e suas

formas gramaticais.

Quadro 3 – lista de principais formas ativas do *corpus* objetivos/expectativas de aprendizagem.

Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F
corporal	77	adj	desenvolvimento	24	nom	material	12	nom
movimento	74	nom	combinar	20	ver	diverso	12	adj
atividade	61	nom	estimular	19	ver	diferença	12	nom
corpo	50	nom	controle	19	nom	coordenativos	12	nr
respeitar	47	ver	ação	19	nom	compreender	12	ver
brincadeira	47	nom	próprio	18	adj	amplo	12	adj
motor	43	adj	grupo	18	nom	ampliar	12	ver
desenvolver	39	ver	expressão	16	nom	social	11	adj
vivenciar	38	ver	repertório	15	nom	relacionar	11	ver
regra	36	nom	espaço	15	nom	maneira	11	nom
diferente	34	adj	tempo_espaço	14	nr	importância	11	nom
executar	33	ver	respeito	14	nom	criança	11	nom
jogo	31	nom	relação	14	nom	coordenação	11	nom
identificar	31	ver	realizar	14	ver	concentração	11	nom
habilidade	31	nom	participar	14	ver	aprimorar	11	ver
explorar	31	ver	conhecimento	14	nom	trabalho	10	nom
forma	30	nom	utilizar	13	ver	temporal	10	adj
físico	28	adj	diversidade	13	nom	percepção	10	nom
capacidade	28	nom	aula	13	nom	lado	10	nom
valorizar	26	ver	atitude	13	nom	cultural	10	adj
conhecer	26	ver	aceitar	13	ver	colega	10	nom
reconhecer	24	ver	novo	12	adj			

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Legenda: F = forma gramatical; Nº = número de vezes que surgiram; adj = adjetivo; nom = nomes comuns; nr = não reconhecida; ver = verbo.

Através da nuvem de palavras temos uma visualização gráfica das palavras-chave mais evocadas no *corpus* 1, com destaque de maior tamanho aquelas mais utilizadas, demonstrando uma identificação do conteúdo. Aquelas palavras que tiveram maior frequência no *corpus* ficam ao centro, enquanto as que surgiram em menor proporção foram alocadas na periferia.

Mesmo sendo uma análise mais simples, traz indícios da utilização das palavras chave, que demonstram o privilégio sobre uma determinada abordagem dos objetivos. Podemos observar pela nuvem formada na figura 1 a variedade de palavras chave utilizadas, para descrever os objetivos utilizados nos documentos, com maior destaque aquelas que permeiam o universo de práticas historicamente associados à educação física, como corporal, corpo, movimento, atividade, motor, brincadeira, jogo.

Figura 1 – Nuvem de Palavras dos objetivos e expectativas de aprendizagem.



Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

No intuito de trazer um contexto único, tratando os documentos como um interlocutor, que dá pistas e noções dos principais objetivos utilizados nas aulas de educação física da rede de ensino pesquisada, procedemos com uma análise de similitude, através da construção de um gráfico, em forma de um tronco de árvore, que demonstra as ligações entre as palavras que formam o *corpus* 1.

Buscamos inferir sobre os temas de maior relevância, colocados em destaque visual pelo tamanho das palavras que apareceram com maior frequência e suas ligações, relacionando as palavras utilizadas na elaboração e construção dos documentos, a partir de suas conexões e de seu contexto.

Para a construção deste gráfico foram utilizadas as palavras de formas ativas, que tiveram no mínimo 10 ocorrências no *corpus*, formando um tronco que se articula através da proximidade e distanciamento em que as palavras aparecem nos ST. De um tronco central surgem ramificações que demonstram interligações e coocorrências entre as palavras. O gráfico apresentado na figura 2, traz esta representação gráfica

estavam escritas no *corpus*, suas associações, o que seu uso pretende dizer, inferimos que os principais objetivos utilizados nos planejamentos das aulas de educação física na educação infantil de uma rede de ensino da Baixada Santista estiveram voltados à:

a) Movimento – 1) aprimorar os movimentos mais utilizados, a importância no repertório, na diversidade, no controle do movimento, explorar movimentos amplos, executar movimentos coordenativo, 2) ampliar o movimento motor, novas capacidades e habilidades temporais do movimento, 3) brincadeiras culturais, trabalhando o movimento, compreender e vivenciar jogos 4) aceitar as regras e combinados, 5) respeitar o material, valorizar a diferença, o grupo, bem como a aula;

b) Corporal – 1) conhecer o desenvolvimento corporal, o tempo-espço diverso, a coordenação, atitude e expressão corporal 2) reconhecer os lados do próprio corpo, espaço e percepção corporal 3) identificar e relacionar a ação corporal;

c) Atividade – 1) atividades relacionadas com a concentração, através da realização de atividades que estimulam a participação com os colegas, 2) atividade física, de diferentes formas e maneiras, 3) atividades que desenvolvam conhecimento sobre respeito.

Estas inferências foram baseadas na forma como o gráfico da análise de similaridade foi construído e no olhar o contexto em que as palavras estavam inseridas, emergindo uma representação do discurso coletivo, dos principais objetivos apontados nos documentos. Temos clareza que as visualizações gráficas não caracterizam uma totalidade de inferências possíveis para o *corpus*, mas dentro de uma análise lexical, permite a interpretação sobre uma construção do discurso coletivo.

Ao observarmos na construção de um texto coletivo o contexto em que as palavras foram utilizadas pudemos constatar que os principais objetivos, aqueles mais utilizados, se concentram na melhoria das capacidades físicas, no desenvolvimento motor e na construção de valores. Tiveram outros objetivos fora deste contexto, porém foram muito pouco utilizados, ou tratados dentro do mesmo contexto que os principais.

Acreditamos que a educação física na educação infantil não deve priorizar somente os temas relacionados ao corpo e ao movimento, voltando o foco de sua intervenção para o que aluno deva atingir, traçando metas de objetivos centrados na melhoria de capacidades físicas e do desenvolvimento motor. A intervenção tem que ir para além de uma visão estrita sobre o corpo e o movimento e buscar através dos

elementos da cultura corporal, abordar outras formas de construção dos conhecimentos.

Abordagens que priorizam o desenvolvimento motor acabam por desconsiderar a criança como construtora de seu processo de ensino aprendido, relegando um papel de sujeitos a serem treinados em determinadas habilidades que não detém. Ayoub (2001) já apresentava esta problemática da educação física na educação infantil, em enfatizar um conhecimento compartimentado sobre o corpo, em contraponto a saberes que integrem a multiplicidade de dimensões de construção dos conhecimentos na infância.

Mello et. al. (2016) lembram que não podemos basear a intervenção da educação física na educação infantil como um treinamento de determinadas habilidades, domínios e competências, considerando apenas o desenvolvimento do indivíduo e a preparação para o futuro. Ao organizamos o trabalho pedagógico pelo olhar do mundo do adulto, desconsideramos os conhecimentos prévios das crianças e suas formas de produção de cultura.

A forma como a criança pequena aprende não pode estar centrada na reprodução de conhecimentos, ou movimentos, mas deve buscar a transmissão dos elementos da cultura de forma integrada, trazendo uma aprendizagem pelos diversos sentidos e múltiplas perspectivas que são atribuídas a criação e recriação de uma cultura própria da infância, compreendendo a criança como

sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p.12).

A intervenção da educação física na educação infantil deve atuar para além do desenvolvimento de domínios específicos do sujeito, deve integrar diferentes mecanismos e estratégias de abordar os conhecimentos, favorecendo a apropriação de um universo cultural, que expanda a leitura de mundo e formas de convívio social das crianças pequenas (AYOUB, 2001).

Parece-nos que ao priorizar o olhar sobre um determinado tema ou conteúdo, centrando a intervenção pedagógica apenas sobre os aspectos relacionados ao corpo e o movimento, a educação física acaba desconsiderando a totalidade de formas de construção do conhecimento, de apropriação e produção de cultura, não atendendo a

uma formação integral, mas seguindo uma lógica de fragmentação do currículo, da mesma forma que é organizada a educação fundamental.

Esta visão de etapa preparatória para a vida adulta, muito atribuída a educação fundamental, deixa transparecer que estes professores de educação física podem estar tendo um olhar fragmentado de suas potencialidades na educação infantil, baseando sua abordagem na forma de disciplina escolar, diminuindo suas possibilidades de intervenção e deixando de considerar a criança como sujeito produtor de uma cultura própria da infância, de viverem uma infância de forma plena, em seu desenvolvimento integral (FERRONATO; BIANCHINI; PROSCÊNCIO, 2017).

Devemos conceber a infância como um período da vida onde seus atores compõem um universo peculiar e uma cultura própria e devem ser estimulados para potencializar sua criatividade e subjetividade (MELLO et. al., 2016), para a construção do conhecimento de forma integrada, que pela interação entre si e com os adultos reconheçam sua singularidade e desenvolvam sua autonomia (OLIVEIRA, 2005).

Assim, devemos compreender a criança como um sujeito capaz de produzir uma forma de cultura própria, que pelo brincar são capazes de acessar uma diversidade de formas de construir conhecimentos, que através de suas interações e práticas próprias interpretam e produzem cultura. Pela apreensão da cultura as crianças constroem e produzem conhecimentos, não sendo meros receptáculos de informações a serem instrumentalizados, mas sujeitos capazes de construir um conhecimento próprio.

É preciso durante a elaboração do planejamento e na abordagem dos objetivos na prática concreta das aulas, considerar outras formas de apreensão dos saberes, que não apenas aqueles que historicamente foram atribuídos ao campo da educação física como intervenção social, relacionando os temas ligados a cultura corporal às diferentes formas de construção dos conhecimentos na infância.

Compreendemos que os fatores relacionados as características do desenvolvimento humano, pautados pelas mudanças ocorridas ao longo de um determinado período, influência dos fatores internos da criança, dos domínios cognitivo, psicológico e biológico, são essenciais para a construção de uma perspectiva de intervenção, mas não devem ser o ponto central das propostas pedagógicas dos professores de educação física que atuam na educação infantil.

É preciso ter clareza que o papel do professor de educação física na educação infantil não se resume a trabalhar apenas elementos ligados as capacidades físicas,

o desenvolvimento motor e as ações motoras, mas deve buscar na interligação de diferentes formas de construção dos conhecimentos, na organização de seus planejamentos, diversificados objetivos como por exemplo expressar ideias de diferentes formas, expressar sentimentos e emoções, compreender, contar, recontar e criar narrativas, argumentar e relatar fatos, estabelecer relações, compreender e interagir com o meio ambiente e os fenômenos naturais, identificar e utilizar unidades de medidas, dentre outros que são apontados para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Apontamos aqui a necessidade de repensar a forma como os objetivos estão sendo elaborados nos planejamentos, chamando a atenção para novas olhares sobre as possibilidades de intervenção da educação física na educação infantil, buscando uma maior integralidade entre as formas de produção dos conhecimentos, para atingir uma formação integral durante a infância.

4.2 Objetivos e expectativas de aprendizagem e a organização dos conteúdos

Tendo em vista que os objetivos e expectativas de aprendizagem, que formam o *corpus* 1, são baseados nos procedimentos que o professor irá adotar ao longo dos períodos letivos, fizemos uma análise dos verbos utilizados, que indicam as ações elegidas para organização dos conhecimentos necessários a serem transmitidos. Há uma intrínseca relação entre os objetivos, o método e o conteúdo, que determina as formas de transmissão e assimilação de saberes e o tratamento com o que será ensinado (DARIDO, 2001).

O campo “c” denominado expectativas de aprendizagem, que compõem o *corpus* 1, aponta três tópicos que definem as dimensões do conteúdo, que os professores devem se basear para construir seus planejamentos, sendo elas a: 1) dimensão conceitual, 2) dimensão procedimental e, 3) dimensão atitudinal. As dimensões tratam das diferentes formas de abordar os saberes frente as situações de aprendizagem, traçando uma intrínseca relação entre o que será ensinado e suas formas de abordagem.

Apesar do conteúdo não ser um item mencionado de forma direta nos planejamentos, podemos olhar para os objetivos e expectativas de aprendizagem, no

corpus 1, e inferir uma perspectiva sobre os critérios de seleção e organização do conteúdo (COLL, 2000; DARIDO, 2012b).

Mesmo que para alcançar um objetivo possam ser utilizados diferentes conteúdos, a forma como estes serão abordados fica explícita na organização dos documentos, uma relação direta entre a abordagem dos saberes que configuram a organização dos conteúdos.

Os verbos utilizados no *corpus* 1 estão apresentados no quadro 4.

Quadro 4 – lista de verbos do *corpus* 1 – objetivos e expectativas de aprendizagem.

Palavra	Quantidade	Palavra	Quantidade	Palavra	Quantidade	Palavra	Quantidade
respeitar	47	possibilitar	4	estabelecer	2	levar	1
desenvolver	39	nomear	4	especificar	2	indicar	1
vivenciar	38	melhorar	4	entender	2	incentivar	1
executar	33	interligar	4	ensinar	2	imitar	1
identificar	31	demonstrar	4	discriminar	2	galopar	1
explorar	31	conviver	4	diferenciar	2	exigir	1
valorizar	26	compartilhar	4	dar	2	exercitar	1
conhecer	26	buscar	4	criar	2	evidenciar	1
reconhecer	24	aplicar	4	cooperar	2	estabilizar	1
estimular	19	rodar	3	cantar	2	equilibrar	1
realizar	14	recriar	3	apresentar	2	engatinhar	1
participar	14	quantificar	3	verbalizar	1	elaborar	1
utilizar	13	promover	3	trazer	1	dizer	1
aceitar	13	procurar	3	tomar	1	dividir	1
compreender	12	permitir	3	silabar	1	distinguir	1
ampliar	12	orientar	3	sensibilizar	1	discutir	1
relacionar	11	favorecer	3	selecionar	1	diminuir	1
aprimorar	11	desfrutar	3	roubar	1	dialogar	1
experimentar	9	cumprir	3	rolar	1	desejar	1
aprender	9	contar	3	ressaltar	1	decorrer	1
trabalhar	8	conscientizar	3	resolver	1	coordenar	1
proporcionar	8	comportar	3	resgatar	1	contemplar	1
expressar	8	aumentar	3	requerer	1	construir	1
correr	8	atuar	3	recuperar	1	confiar	1
brincar	8	apreciar	3	recontar	1	concentrar	1
ajustar	8	amadurecer	3	rastejar	1	compor	1
adquirir	8	agir	3	propiciar	1	colocar	1
saltar	7	tender	2	produzir	1	colaborar	1
reforçar	7	solicitar	2	prestar	1	classificar	1
girar	7	situar	2	preservar	1	citar	1
descobrir	7	pretender	2	predispor	1	caminhar	1
superar	6	praticar	2	possuir	1	associar	1
perceber	6	obter	2	posicionar	1	aproveitar	1
contribuir	6	musicar	2	pensar	1	aparecer	1
organizar	5	movimentar	2	obrigar	1	alcançar	1
envolver	5	manusear	2	modificar	1	ajudar	1
controlar	5	manter	2	manipular	1	afinar	1
aperfeiçoar	5	locomover	2	manifestar	1	adaptar	1
adotar	5	interagir	2	localizar	1		

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Constatamos que foram transcritos 156 verbos no *corpus* 1, muitos deles repetidos dentro de um mesmo planejamento, ou até mesmo dentro do planejamento de um mesmo trimestre, podendo caracterizar contextos de uso diferentes.

Ao analisarmos o emprego do verbo dentro de seu contexto cuja a ação que se pretende realizar, pudemos classifica-los, dentro das 3 dimensões do conteúdo que se objetiva trabalhar, sendo: 1) 78 voltados as dimensões procedimentais, 2) 58 voltados as dimensões atitudinais, e 3) 35 voltados as dimensões conceituais.

Dado a intencionalidade pedagógica contidas nos objetivos e o uso do verbo de ação para descreve-lo, é possível identificar como os objetivos traçados nos documentos dialogam com as 3 dimensões de organização dos conteúdos. Mesmo que os critérios de seleção e organização dos conteúdos não delimitem de forma direta o que será abordado, dão pistas para pensarmos como os conhecimentos estão sendo tratados nos planejamentos.

Coll (2000) define os conteúdos como um conjunto de conhecimentos ou formas culturais consideradas essências de serem assimilados pelos estudantes, para que se produza um desenvolvimento e uma socialização adequada. Uma seleção de formas ou saberes culturais que expressam conceitos, explicações, raciocínios, habilidades, linguagens, valores, crenças, sentimentos, atitudes, etc.

O autor defende que os conteúdos devem ser selecionados de acordo as formas que pretende tratar os saberes e as formas culturais, classificados dentro de 3 dimensões, sendo a dimensão conceitual (que se deve saber?), a dimensão procedimental (o que se deve fazer?) e a dimensão atitudinal (como se deve ser?).

Estes critérios de seleção e organização dos conteúdos não ocorre de maneira estanque, mas podem dialogar entre mais de uma dimensão em função do objetivo proposto, da intencionalidade pedagógica atribuída a sua escolha. Mesmo os planejamentos não trazendo de maneira direta os conteúdo que serão abordados, a forma como os verbos de ação foram utilizados nos objetivos e expectativas de aprendizagem, expressam operações práticas que os professores irão tomar na organização de suas aulas, dando um dimensionamento da intencionalidade pedagógica para a consecução dos objetivos apontados.

Desta forma analisamos o uso do verbo de ação e classificamos a organização dos conteúdos dentro das 3 dimensões do conhecimento constatamos que houve uma predominância da dimensão procedimental, em seguida da dimensão atitudinal e em uma menor proporção a dimensão conceitual.

Mesmo este grupo de professores apresentando preocupações em abordar as 3 dimensões de organização dos conteúdos, ainda ocorre uma maior preocupação sobre a visão predominante da dimensão procedimental, da intervenção da educação física escolar voltada diretamente a um saber fazer corporal, a construção de uma prática, que só se manifesta no ato em si, na realização de atividades motoras (DARIDO, 2012b).

Darido (2003) ao estudar a prática de professores de educação física do ensino fundamental e médio, já havia demonstrado o espaço privilegiado que os conhecimentos procedimentais ocupam nas aulas. A autora apresenta como a história da educação física na escola esteve arreigada nesta concepção sobre o saber fazer corporal, que foi utilizado de forma desinteressada, sem a devida reflexão sobre os sentidos e significados por trás dos movimentos.

Esta concepção sobre a forma de abordar os conteúdos nas aulas de educação física é delineada pelas expectativas que foram construídas sobre o papel que o professor deva assumir, criada por um ideário fundamentada na perspectiva que a educação física na educação infantil deva abordar apenas as atividades motoras, se ocupar apenas do momento de brincar, se preocupar apenas com o movimento, que promovam o desenvolvimento cognitivo das crianças (OLIVEIRA, 2005).

Maldonado et. al (2014) ao analisarem estudos que investigaram os temas das dimensões atitudinais e conceituais em aulas de educação física escolar, entre 1997 a 2011, apresentaram evidências na literatura sobre as possibilidades de abordar estes conteúdos, ressaltando sua indivisibilidade na prática concreta das aulas, mas que cabe ao professor determinar o momento de enfatizar o ensino de uma determinada dimensão específica, dando uma intencionalidade pedagógica ao que está sendo abordado.

Apesar dos autores considerarem que nos estudos observados houveram o desenvolvimento dos conteúdos atitudinais e conceituais nas aulas, puderam perceber que em alguns casos eram tratados de maneira lateralizada, ou secundarizados, sem o devido planejamento, onde os professores analisados não apresentavam muita consciência de como estavam abordando estas dimensões.

Ao não colocar sua intencionalidade pedagógica de forma clara, tratando os conteúdos conceituais e atitudinais de maneira não explícita, sem a construção de momentos de reflexão sobre o processo de construção destes conhecimentos, os professores de educação física podem não estar abordando estes saberes de forma

apropriada, deixando que o processo de construção destes conhecimentos se perca durante as aulas.

Pudemos perceber em nossa análise como a organização dos conteúdos manteve uma certa regularidade com os principais objetivos apontados nos planejamentos, com destaque ao saber fazer corporal, colocando grande importância ao papel do movimento e suas relações com as formas de execução motora. Apesar de surgirem preocupações com as dimensões atitudinais e conceituais, isto pode estar decorrendo devido ao documento de orientação para o preenchimento do planejamento chamar a atenção a estas dimensões, inclusive recomendando o uso de verbos de acordo a cada categoria (quadro 1).

Entendemos que os professores ao desenvolverem seus planejamentos devem considerar outras formas de abordar os conteúdos, para além da dimensão procedimental (FERRAZ; FLORES, 2004) que historicamente marcam a intervenção da educação física na escola, buscando em sua intencionalidade pedagógica abordar de maneira mais direta as dimensões atitudinais e conceituais, descrevendo objetivos que vão para além daqueles voltados ao se movimentar, a dimensão procedimental.

Ressaltamos que ao abordar as dimensões atitudinais e conceituais os objetivos não devem estar voltadas apenas para elementos relacionados ao corpo e o movimento, assim como a construção de normas e regras de condutas no momento de brincar, mas deve articular diferentes conhecimentos que dialoguem com a pluralidade de saberes construídos na infância.

Ferraz e Flores (2004) demonstraram que alunos que não participaram de aulas de educação física na educação infantil também foram capazes desenvolver e expressar conhecimentos das dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais, relacionados ao desenvolvimento motor, ao reconhecimento das partes do corpo e atitude de cuidado com outro. Os autores atribuem às experiências em situações extracurriculares e outras situações de aprendizado, que são desenvolvidos na rotina da educação infantil, capazes de promover estes conhecimentos.

Compreendemos que é preciso superar a exclusividade de abordar apenas os conteúdos relacionados ao corpo e o movimento, para ampliar as possibilidades de trato com os conhecimentos, relacionado os saberes sobre a cultura corporal com outros temas e conteúdos que fazem parte da construção de conhecimentos na infância.

Para isto é preciso incorporar estratégias de ensino que diversifiquem as formas de transmissão de saberes sobre conceitos, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de convivência social, valores, convicções, atitudes, sentimentos, dentre outros, de forma a incluir diferentes temas e conteúdo, que vão além daqueles relacionados ao corpo o movimento, produzindo pela transmissão da cultura corporal a construção de variados conhecimentos (DARIDO, 2012b).

Podemos como exemplo, pela abordagem de um jogo ou brincadeira trabalhar conhecimentos relacionados a conceitos matemáticos, fatos históricos, valores artísticos, levantamento de hipótese, entre outros, não apenas pelas formas de construções dos saberes sobre a atividade em si, mas buscando um diálogo entre os conhecimentos que caracterizam a intervenção da educação física, a cultura corporal, com aqueles necessários a serem trabalhados pedagogicamente na educação infantil.

Desta forma ao elaborar seu planejamento os professores de educação física que atuam a educação infantil devem deixar sua intencionalidade pedagógica de forma mais clara, a partir da descrição de objetivos, que levem em conta a seleção e organização de conteúdos capazes de explorar diferentes dimensões do conhecimento, com temas que dialoguem entre diferentes áreas dos saberes, considerando a integralidade de formas de construção dos conhecimentos na infância, dando mais legitimidade e visibilidade ao papel que podem assumir nesta etapa da educação básica.

4.3 Objetivos a serem trabalhados na educação infantil

O *corpus* 5 apresenta os objetivos de desenvolvimento das capacidades e os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, retirados da RCNEI e BNCC. Procedemos com à análise de estatística textual sobre o *corpus* 5, resultando em 33 ST, com 1117 ocorrências, com 378 palavras distintas, sendo 329 (87%) formas ativas, 34 (9%) formas suplementares e 209 (55,3%) de palavras que apareceram uma única vez.

O quadro 5 traz um panorama das principais formas ativas evocadas, a quantidade de vezes que foram utilizadas e suas formas gramaticais.

Quadro 5 – lista de principais formas ativas do *corpus* objetivos RCNEI e BNCC.

Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F
situação	11	nom	possibilidade	5	nom	grupo	4	nom
utilizar	9	ver	oral	5	adj	forma	4	nom
próprio	8	adj	movimento	5	nom	estabelecer	4	ver
identificar	8	ver	leitura	5	nom	espontâneo	4	adj
diverso	8	adj	expressar	5	ver	escrever	4	ver
escrita	7	nom	vivência	4	nom	desenvolver	4	ver
corpo	7	nom	vida	4	nom	desenho	4	nom
brincadeira	7	nom	valorizar	4	ver	demonstrar	4	ver
ampliar	7	ver	recontar	4	ver	dança	4	nom
texto	6	nom	reconhecer	4	ver	criar	4	ver
linguagem	6	nom	ouvir	4	ver	criança	4	nom
história	6	nom	objeto	4	nom	atitude	4	nom
diferente	6	adj	música	4	nom	adulto	4	adj
social	5	adj	livro	4	nom	som	3	nom
sentimento	5	nom	jogo	4	nom	respeito	3	nom
relação	5	nom	interessar	4	ver	respeitar	3	ver
produção	5	nom	ideia	4	nom	qualidade	3	nom

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Legenda: F = forma gramatical; Nº = número de vezes que surgiram; adj = adjetivo; nom = nomes comuns; nr = não reconhecida; ver = verbo.

Ao compararmos o total de palavras do *corpus* 1 (716), com o total de palavras do *corpus* 5 (329), constatamos que 193 foram utilizadas nos documentos coletados. Assim, do total de palavras utilizadas nos objetivos apontados legislação brasileira, 136 (41,3%) não estiveram presentes nos objetivos e expectativas de aprendizagem.

Quando comparamos o *corpus* 1 com o *corpus* 5, pudemos notar uma diferença de proporção no uso das palavras, e isto ocorre, devido as palavras estarem sendo repetidas em vários documentos dentro de contextos diferentes, apontando diferentes intenções com o emprego da mesma palavra.

Olhando para o contexto em que as palavras estão inseridas, constatamos que 143 palavras foram utilizadas com um mesmo sentido. No quadro 6 apresentamos as principais palavras que apareceram em um mesmo contexto, com o mesmo sentido, nos planejamentos e na legislação, dando uma dimensão da diferença de proporção no uso das mesmas.

Quadro 6 – Principais palavras utilizadas nos planejamentos que surgem no mesmo contexto a RCNEI/BNCC.

Palavra	N	n	Palavra	N	n	Palavra	N	n
corporal	77	1	controle	19	1	criança	11	4
movimento	74	5	grupo	18	4	importância	11	1
atividade	61	2	próprio	18	8	maneira	11	2
corpo	50	7	expressão	16	3	relacionar	11	1
brincadeira	47	7	espaço	15	1	social	11	5
respeitar	47	3	repertório	15	1	trabalho	10	1
motor	43	1	conhecimento	14	3	característica	9	2
desenvolver	39	4	participar	14	2	cooperação	9	2
regra	36	1	realizar	14	1	cultura	9	2
diferente	34	6	relação	14	5	global	9	1
explorar	31	2	respeito	14	3	noção	9	1
habilidade	31	2	atitude	13	4	possibilidade	9	5
identificar	31	8	diversidade	13	1	ajustar	8	1
jogo	31	4	utilizar	13	9	brincar	8	1
forma	30	4	ampliar	12	7	dança	8	4
físico	28	1	compreender	12	1	espacial	8	1
conhecer	26	3	diferença	12	1	expressar	8	5
valorizar	26	4	diverso	12	8	imagem	8	2
desenvolvimento	24	1	material	12	3	manipulação	8	1
reconhecer	24	4	novo	12	1	higiene	7	2
ação	19	2	aprimorar	11	1	limite	7	1

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Legenda: N = número de vezes que as palavras apareceram nos planejamentos; n = número de vezes que as palavras apareceram na RCNEI ou BNCC.

A RCNEI aponta os objetivos a serem trabalhados na educação infantil dentro de 7 eixos de trabalho, sendo eles: identidade e autonomia; movimento; matemática; linguagem oral e escrita; natureza e sociedade; a criança e a música; artes visuais. Cada um dos eixos de trabalho são ainda subdividido em objetivos de desenvolvimento das capacidades, definidos em 26 objetivos.

Já a BNCC define os objetivos, garantidos como direitos de aprendizagem, em 5 campos de experiências, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas. Estes campos de experiências são subdividido em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, definidos em 32 objetivos.

Estes 58 objetivos especificam, de forma ampla, o que deve ser abordado no desenvolvidos do trabalho pedagógico na educação infantil. Mesmo as palavras no *corpus* 1, quando comparadas com as do *corpus* 5, tendo surgido dentro de um mesmo contexto, trazendo um mesmo sentido a forma como foram empregadas, não contemplaram toda a descrição que consta na legislação, tendo nos documentos apenas fragmento da forma como o objetivo está na RCNEI ou na BNCC.

Podemos observar no quadro 7 a quantidade de objetivos apontados na legislação e quantos foram, em parte, contemplados nos planejamentos.

Quadro 7 – Quantidade de objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento e o número de vezes que apareceram nos documentos.

RCNEI			BNCC		
eixos de trabalho	N	n	campos de experiências	N	n
identidade e autonomia	6	4	o eu, o outro e o nós	7	6
movimento	5	5	corpo, gestos e movimentos	5	5
linguagem oral e escrita	5	1	escuta, fala, pensamento e imaginação	9	3
matemática	3	2	espaços, tempos, quantidades, relações e transformações	8	2
natureza e sociedade	3	0			
a criança e a música	2	0	traços, sons, cores e formas	3	0
artes visuais	2	0			
TOTAL	26	12	TOTAL	32	16

Fonte: Produzido pelos autores.

Legenda: N = número objetivos apontados; n = quantidade contemplada nos planejamentos das aulas.

Diante disto podemos considerar que os objetivos apontados a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico dos professores de educação física, que atuam na educação infantil desta rede de ensino, não estão de acordo com os objetivos que estão descritos nos principais documentos que norteiam o trabalho com esta faixa etária.

Os objetivos apontados nos eixos de trabalho da RCNEI, identidade e autonomia, movimento e matemática e, os campos de experiências da BNCC, o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimento foram privilegiados na construção dos documentos analisados.

Já os objetivos apontados nos eixos de trabalho da RCNEI, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, a criança e a música, artes visuais e nos campos de experiências da BNCC, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, traços, sons, cores e formas, ficaram deficitários ou foram negligenciados na construção dos documentos analisados.

Observando que há na legislação brasileira definições claras sobre os objetivos a serem desenvolvidos no trabalho pedagógico na educação infantil, não estabelecendo uma especificidade para a intervenção da educação física, deixando de forma geral que as instituições e rede de ensino que optam pela presença deste profissional organizarem seu currículo, é preciso que os professores da área

considerem as orientações das principais referências que norteiam o trabalho para esta faixa etária, a RCNEI, a DCNEI e a BNCC.

A RCNEI especifica que os profissionais responsáveis pela educação de crianças pequenas são considerados “professor de educação infantil” (BRASIL, 1998a, p.41). A DCNEI coloca a necessidade da proposta curricular ser construída de forma integrada as experiências educativas, por meio da interação e das brincadeiras (BRASIL, 2009). Já a BNCC traz que a partir de um eixo estruturante deve ser construída as práticas pedagógicas que assegurem as potencialidades e condições de aprendizados que garantam o desenvolvimento integral das crianças (BRASIL, 2017).

Desta forma a educação física ao desenvolver sua intervenção na educação infantil deve se atentar aos diferentes objetivos que são apontados a serem trabalhados nesta etapa da educação, não estabelecendo um lugar de exclusividade sobre determinados objetivos, tema ou conteúdo, fazendo com que ao pensarem sua prática pedagógica busquem abordar diferentes dimensões e formas de produção dos conhecimentos.

A presença do professor de educação física na educação infantil deve pautar sua intencionalidade pedagógica em produzir práticas educativas, que pelo brincar e nas relações de interações, levem as crianças a explorarem diferentes formas de construção dos conhecimentos, que não apenas aqueles relacionados ao desenvolvimento motor.

Como dizem Mello et. al. (2016)

As experiências infantis se materializam, sobretudo, em suas ações corporais. É por meio de seus corpos em movimento que as crianças interagem com os outros, consigo mesmas e com o seu meio, constroem conhecimentos e afirmam as suas identidades, internalizam e produzem cultura, ou seja, as ações motoras configuram espaço privilegiado da experiência infantil (p.138).

Assim, a partir de conteúdos que explorem o corpo e o movimento, a educação física na educação infantil pode articular sua prática pedagógica de forma a garantir a assimilação de diversificadas formas de conhecimento, que vão além um único eixo de trabalho ou campo de experiências específico.

Para a educação física se consolidar na educação infantil deve se apropriar dos elementos que a constitui tradicionalmente como componente curricular na escola,

para expandir as formas de apreensão da criança sobre o mundo e a cultura, não apenas sobre o corpo e o movimento. Através de situações do ensino sistematizado, sobre diversos temas que envolvem a cultura corporal, promover vivências que permitam as crianças construir um aprendizado significativo sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2017).

Mello et. al., (2018) advoga que a educação física na educação infantil não deve se organizar de maneira disciplinar, voltada a apenas um único elemento do processo de ensino aprendizagem, mas deve articular junto a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizado, em prol a um trabalho pedagógico colaborativo e comum, envolvendo os diferentes interlocutores que interagem com a criança.

A área da educação física deve buscar na construção de objetivos comuns formas de expandir a construção dos conhecimentos das crianças, se valendo de seu principal objeto de estudo e intervenção como mediador do acesso a outros saberes, expandindo seu trabalho pedagógico a temas e práticas de ensino que muitas vezes estiveram associados a outras disciplinas escolares, como conhecimentos sobre a linguagem, artes, músicas, matemática, natureza, sociedade e etc.

Cavalero e Muller (2009) defendem que pela temática do movimento a educação física deve trabalhar de forma integrada com o professor generalista (formado em pedagogia) que atua na educação infantil, articulando em seu planejamento projetos que desenvolvam um trabalho com elementos em comum. Isto quer dizer que os objetivos e conteúdos a serem abordados nas aulas, devem manter um estrito diálogo com o que vem sendo trabalhado pelos outros sujeitos que interagem com as crianças e compõem a pré-escola.

No mesmo sentido Mezzari, Garbin e Wendhausen (2007) apresentam que a educação física deve buscar uma intersecção entre as expectativas historicamente atribuídas à sua intervenção na escola e os conhecimentos necessários a serem desenvolvidos na educação infantil, mantendo a sua especificidade, mas integrando um projeto comum, que vise os meios e não os fins, que cruze diferentes campos de saberes que mantem relação com a cultura corporal.

Os autores ressaltam que é preciso ter cuidado com este processo de articulação, para que o professor de educação física não fique subordinado as condições de produção da pedagogia, fazendo um papel similar ao do professor generalista, mas deve trabalhar de forma complementar, buscando em sua especificidade a construção de uma complementaridade com os demais envolvidos

no processo de ensino aprendizagem na infância, através de parcerias não hierarquizadas, que possibilitem a aquisição de diferentes saberes pelos alunos.

Para isto é necessário que a educação física faça parte do projeto mais amplo da escola, sendo incluída de forma que sua contribuição transpasse a visão estrita sobre o corpo e o movimento, de um professor de determinado conteúdo específico, e considere a integralidade das dimensões que compõem a construção dos conhecimentos da criança. Cabe a cada unidade escolar definir de forma clara qual o papel que a educação física pode assumir, organizada dentro de um currículo que contemple as experiências, saberes e situações concretas, que vão além de domínios ou habilidades específicas.

Borré e Reverdito (2019) indagam sobre a importância de o professor de educação física assumir na educação infantil uma função mediadora, que considere a individualidade da criança e seu protagonismo no processo de ensino aprendizagem, capaz de possibilitar, pela construção de situações coletivas, a criação de estratégias interdisciplinares por meio de projetos didáticos pedagógico.

Percebemos que para a educação física potencializar sua intervenção na educação infantil é preciso considerar outras formas de abordagem dos conhecimentos, superando a exclusividade de intervenção sobre o corpo e o movimento e construir formas de transmissão dos saberes que integrem os eixos de trabalho e os campos de experiências. Para isto é preciso realizar um trabalho integrado entre os demais professores e equipe escolar, para propiciar vivências capazes de integralizar os diferentes conhecimentos trabalhados na pré-escola.

Este processo parece-nos mais apropriado para demonstrar as possibilidades e potencialidades da educação física como componente curricular na educação infantil. Aproximar as metodologias utilizadas durante o desenvolvimento das aulas aos conhecimentos necessários a serem abordados, se torna parte essencial durante a construção do planejamento.

A inclusão destes elementos deve ser descrita nos planejamentos, dando maior visibilidade da intencionalidade pedagógica e ao papel que o professor de educação física assumi nesta etapa da educação. Não é utilizar de conteúdos que seriam atribuídos a outras disciplinas escolares, mas trabalhar os diferentes saberes, apontados nos objetivos pela RCNEI e BNCC, de forma que dialoguem diretamente com os conhecimentos da cultura corporal.

Temos a clareza de que no dia a dia da prática profissional os professores lançam mãos de diversificadas estratégias, que muitas vezes não são contempladas nos planejamentos. Porém ao olhar para os documentos podemos ter um panorama do que vem sendo realizado ou idealizado, para refletir sobre melhores formas de preenchimento, que possam resultar em mudanças na construção da prática profissional.

4.4 Estratégias/atividades

O *corpus* 2, formado pelo campo “d”, estratégias e atividades de ensino é descrito nos planejamentos para demonstrar como as aulas serão conduzidas, elencando o que será utilizado para desenvolver o conteúdo. Elenca as atividades que serão propostas em aulas, estratégias de ensino e recursos utilizados pelos professores para concretizarem seu trabalho pedagógico.

Devido a uma maior objetividade sobre o que é esperado a ser preenchido nesse campo, pudemos explorar os dados de forma mais direta. A partir da análise de estatística textual sobre o *corpus* 2, surgiram 45 ST, com um total de 1350 palavras, com 330 formas de palavras, sendo classificadas 296 (77,3%) como formas ativas, 29 (7,6%) como formas suplementares e 148 (38,6%) de hápax.

O quadro 8 apresenta as principais formas ativas, quantidade de vezes que apareceram no *corpus* 2 e sua forma gramatical.

Tivemos como as palavras mais utilizadas no *corpus* 2, como estratégias/atividades, brincadeira, jogo, atividade, exercício e circuito. Apresentamos abaixo o contexto em que as palavras mais utilizadas no *corpus* foram empregadas:

A palavra brincadeira foi utilizada em 21 planejamentos de 8 escolas (escolas 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 11), aparecendo de forma isolada em 5 delas, apenas “brincadeira” (escolas 2, 4, 6, 8, 9 e 11), ou de forma associada a “brincadeiras lúdicas, com música e cantiga, com tnt colorido” (escola 5), “brincadeiras tradicionais, brincadeiras cantadas, brincadeiras ensinadas pelos colegas, brincadeiras individuais e em grupos” (escola 6), “brincadeira do repertório do aluno, brincadeira de roda” (escola 10);

A palavra jogo apareceu em 20 planejamento de 9 escolas (escolas 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11), sendo em 7 escolas somente a palavra “jogo” (escolas 2, 4, 5, 6, 8, 9 e 11), ou de forma associada a “jogos cooperativos” (escolas 2, 3 e 7), “jogos de lutas” (escola 2), “jogos em roda, jogos coletivos” (escola 3), “jogos de imitação” (escola 5), “jogos lúdicos, jogos recreativos, jogo de damas e trilhas, jogos pré-desportivos, jogos de iniciação esportiva” (escola 7), “jogos simbólicos” (escola 8), “jogos competitivos” (escola 10), “jogos individuais e em grupos” (escola 11);

A palavra atividade foi utilizada em 20 planejamentos de 8 escolas (escolas 1, 2, 4, 5, 7, 8, 9 e 11), em 4 delas sem associação a nenhuma outra palavra, apenas “atividade” (escolas 4, 7, 8 e 9), ou de forma associada a “atividades rítmicas” (escolas 7, 8 e 9), “atividades lúdicas” (escolas 2 e 5), “atividades interdisciplinares” (escola 1), atividades recreativas, musicalizadas e historiadas (escola 2), “atividades de ginástica geral” (escola 7), “atividades individuais em duplas e ou grupos” (escola 7), “atividades de alongamento e aquecimento” (escola 7), “atividades de expressão corporal” (escola 7), “atividades com e sem acompanhamento musical” (escola 11), “atividades com materiais diversificados” (escola 11), “atividades com e sem acompanhamento musical” (escola 11) e “atividades individuais e em grupos” (escola 11);

A palavra exercícios foi utilizado em 13 planejamentos de 6 escolas (escolas 2, 3, 4, 7, 8 e 9), de forma associada a “exercícios educativos” (escolas 8 e 9), “exercícios coordenativos” (escola 8 e 9), “exercícios com aumento gradativo de complexidade” (escola 2), “exercícios da ginástica e da dança” (escola 2), “exercícios de expressão corporal e socialização” (escola 3), “exercícios individuais” (escola 4), “exercícios ginásticos de aquecimento e fortalecimento muscular geral” (escola 7) e exercícios em estafeta (escola 9);

A palavra circuito apareceu em 15 planejamentos de 7 escolas (escolas 3, 4, 5,

6, 7, 8 e 11), de forma associada a “circuito de desafios motores” (escola 3), “circuito psicomotor” (escola 3), “circuito com obstáculos” (escola 5), “circuito com desenhos no chão” (escola 5), “circuito de movimentos naturais” (escola 7), “circuito ginástico” (escola 7) e “circuitos motores” (escola 11).

Com base nas palavras mais utilizadas e no contexto em que foram empregadas, podemos inferir que as principais estratégias/atividades utilizadas nos planejamentos foram:

1. brincadeiras, jogos e atividades lúdicas, com uso de música, individuais e em grupos;
2. atividades, exercícios e circuitos envolvendo ginástica;
3. exercícios e circuitos motores;
4. jogos cooperativos;
5. exercícios educativos e coordenativos;
6. atividades rítmicas.

Percebemos na construção do *corpus* 2 que algumas palavras como: corda; quadra; bola; lousa; arco; vídeo; notebook; celular; brinquedo; cone; bastão; trave; tnt; tecido; banco sueco; plinto; macara; fita; barbante; bambolê e; balança, foram abordadas dentro de um contexto que sugere uso dos materiais que serão empregados nas aulas, parecendo-nos que houve um equívoco em sua utilização nesse campo, possivelmente pela falta de um item para especificar estes elementos.

Podemos observar que nas principais estratégias/atividades houve um privilégio de estratégias de ensino voltadas exclusivamente para atividades motoras, o que representa uma certa limitação no uso de estratégias que possam melhor dialogar com os diferentes objetivos para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Granville, Silva e Vieira (2015) encontraram algo parecido ao estudarem a sistematização dos conhecimentos da educação física na educação infantil, em escolas municipais da cidade de Caruaru/PE, observaram que mesmo sem uma organização coerente com as necessidades de ensino nesta fase de escolarização, com as aulas acontecendo em formato de recreação, houve uma predominância de objetivos voltados as habilidades motoras.

Surdi, Melo e Kunz (2016) já apresentavam esta predominância das estratégias de ensino, ao investigarem como acontece o brincar e o se-movimentar de crianças nas aulas de educação física na educação infantil em duas escolas municipais da cidade de Capinzal/SC, observaram que as ações desenvolvidas nas aulas estavam

voltadas a atividades psicomotoras, dança, brincadeiras e jogos desportivos, priorizando o movimento corporal dentro de lógica de rendimento.

Os autores apresentam que as aulas observadas se baseavam em padrões fundamentais de movimento, com metodologias diretivas centradas no professor, que detém o saber que deve ser copiado de forma mecânica e fragmentada, desconsiderando o ser que se movimenta, voltando a ação a reprodução de movimentos de ordem externa.

Isto pode estar ocorrendo devido a historicamente a intervenção profissional da educação física estar centrada apenas nos aspectos relacionados ao movimento, voltada ao desenvolvimento de certos domínios do indivíduo, o que configurou a área como campo acadêmico e prática profissional (BRACHT, 2000).

Oliveira (2005) coloca que parte das principais influências da produção acadêmica da educação física voltadas para a educação infantil, trazem uma concepção de abordagem com está faixa etária voltada a psicomotricidade, o desenvolvimento motor e a recreação, o que promove uma visão fragmentada da infância, reduzindo o trabalho pedagógico a uma concepção de infância desprovida de construções próprias, “tratando a criança como um vir a ser” (p.106), como um sujeito que deve ser educado de acordo as suas fases de desenvolvimento.

Picelli (2002) ao analisar teses e dissertações que tratavam da educação física na educação infantil, entre 1979 a 2000, demonstrou que a maior parte dos trabalhos estavam voltados a pesquisar aspectos relacionados ao desempenho motor, físico e psicossocial, comparação curricular, verificação entre fatores biológicos e socioculturais e diagnosticar as atividades motoras, com uma noção de infância voltada a preparação para outras etapas da vida, tendo a criança que adquirir as “competências, valores, ideias e habilidades que lhe possibilite enfrentar a vida futura” (p.101).

É preciso que a área da educação física rompa com uma visão limitada e fragmentada sobre sua intervenção no âmbito da educação infantil, para buscar reconhecimento e legitimação de sua presença, uma vez que, considerando a integralidade das formas de apreensão dos conhecimentos na infância, não justificaria a presença de um professor especialista nesta etapa da educação, nem o privilégio do trabalho voltado a uma única dimensão do conhecimento.

Para isto, deve considerar outras estratégias de ensino, que vão além das atividades motoras, incluindo no planejamento das aulas, outras formas de abordar a

construção dos conhecimentos sobre a cultura corporal. É necessário a incorporação de estratégias, que muitas vezes são atribuídas a outras disciplinas escolares, como por exemplo leitura, oralização de vivências, contos, reconto, musicalização, produção de vídeos, desenhos, pesquisas, vivências artísticas, dramatização, experimentos, relações numéricas, jogos de troca de papéis, construção de gráficos, dentre outras.

Uma vez que na legislação não há menção ao papel de professor especialista, deve buscar abordar todos os objetivos colocados para o trabalho pedagógico na educação infantil, olhando as formas de ensino de forma integrada, trazendo para as aulas diferentes estratégias de ensino que dialoguem com as formas de construção do conhecimento na infância, de maneira a considerar seu objeto de estudo e intervenção, a cultura corporal, buscando a partir de sua identidade construir outras relações e práticas de ensino.

Isto quer dizer que a partir dos temas relacionados à cultura corporal pode ser abordado diversos conhecimentos, que não só aqueles relacionados a um saber fazer corporal, superando a visão estrita da intervenção da educação física ser pautada apenas pelas melhorias das capacidades físicas e do desenvolvimento motor.

Sayão (2002) coloca que a educação física na educação infantil não deve basear suas atividades de planejamento, registro e avaliação de forma compartimentada, estanque em conhecimentos específicos, mas deve ampliar a compreensão de suas possibilidades de integrar diferentes conteúdos em sua prática, porque quando as crianças brincam, se movimentam e interagem fazem em sua totalidade, não apenas em um domínio ou habilidade específica.

Apesar de encontrarmos nos planejamentos outras estratégias de ensino, como rodas de conversa, danças, aulas historiadas, aulas expositivas, estas surgiram ou foram utilizadas poucas ou uma única vez, o que demonstra que ainda falta clareza quanto ao uso de estratégias de ensino que superem a visão estrita da intervenção sobre o movimento corporal.

Cabe aos professores de educação física, que lecionam na educação infantil, ao elaborarem seus planejamentos das aulas, considerarem os diferentes objetivos a serem desenvolvido no trabalho pedagógico na educação infantil e articularem com estratégias de ensino que dialoguem com estes objetivos, indo além da visão estrita sobre o movimento, incorporando novas formas de abordar os conhecimentos relacionados a cultura corporal.

4.5 Instrumentos de avaliação das aulas proposto no planejamento

O *corpus* 3, o tópico 1 do campo “e” do planejamento, é formado pelos instrumentos de avaliação e foi submetido à análise de estatística textual, chegando a 11 textos, que foram separados em 15 ST, com ocorrência de 473 palavras, formas ou vocábulos, tendo 133 formas de palavras classificadas, dentro de 107 (80,5%) formas ativas, 23 (17,3%) formas suplementares e, 69 (51,9%) hápax.

O quadro 9 apresenta as principais formas ativas encontradas neste *corpus*.

Quadro 9 – lista de principais formas ativas do *corpus* instrumentos de avaliação.

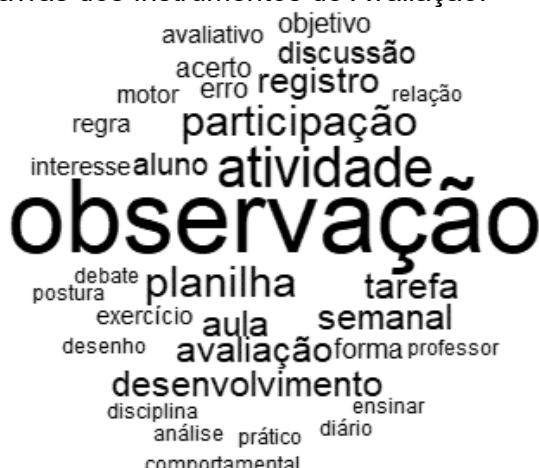
Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F
observação	28	nom	aluno	6	nom	prático	3	adj
atividade	14	nom	objetivo	5	nom	professor	3	nom
participação	10	nom	forma	5	nom	postura	3	nom
planilha	10	nom	erro	5	nom	ensinar	3	ver
registro	8	nom	acerto	5	nom	diário	3	adj
tarefa	8	adj	regra	4	nom	disciplina	3	nom
semanal	8	nom	motor	4	nom	desenho	3	nom
desenvolvimento	8	nom	interesse	4	nom	comportamental	3	adj
avaliação	8	nom	exercício	4	nom	debate	3	nom
aula	8	nom	avaliativo	4	adj	análise	3	nom
discussão	6	nom	relação	3	nom			

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Legenda: F = forma gramatical; Nº = número de vezes que surgiram; adj = adjetivo; nom = nomes comuns; nr = não reconhecida; ver = verbo.

Para uma melhor visualização utilizamos a nuvem de palavras, figura 4, como estratégia confirmatória, que denota, pela centralidade que o ocupa no gráfico, a palavra observação como o principal instrumento apontado nos planejamentos.

Figura 4 – Nuvem de Palavras dos Instrumentos de Avaliação.



Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Tivemos ainda outras palavras mais utilizadas no *corpus* 3, como instrumentos de avaliação, observação, atividade, participação, planilha e registro. Apresentamos abaixo o contexto em que as palavras mais utilizadas no *corpus* foram empregadas:

A palavra observação aparece como instrumento em 10 planejamentos de 9 escolas (escolas 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10 e 11), em uma delas de forma isolada, apenas “observação” (escola 4), nas restantes de forma associada a “observação diária” (escola 2), “observação do comportamento” (escola 3), “observação da atuação durante as aulas” (escola 5), “observação do professor perante as atividades dos alunos” (escola 6), “observação sobre competências dos alunos (escola 6), “observação sobre acertos e erros das tarefas” (escola 8), “registros das observações” (escola 10) e “observação da prática” (escola 11);

A palavra atividade surgiu em 6 planejamentos de 3 escolas (escolas 3, 6 e 7), associada a “participação nas atividades” (escolas 3 e 6) e “execução das atividades” (escolas 6 e 7).

A palavra participação apareceu em 6 planejamentos de 4 escolas (escolas 1, 2, 3 e 7), dentro do contexto de “participação nas aulas” (escola 1 e 2) e “participação das atividades” (escolas 3 e 7);

A palavra planilha surgiu em 6 planejamentos de 5 escolas (1, 3, 6, 7 e 9), diretamente relacionado a “planilha de análise de desenvolvimento”, documento produzido pelo Departamento de Complementação Educacional, Esporte e Cultura nas Escolas, da Divisão de Esporte nas Escolas, da Secretaria de Educação;

A palavra registro surgiu em 4 planejamentos de 3 escolas, ou de forma associada a “registro e anotações das observações” (escolas 7 e 10) e “registro em

forma de desenho” (escola 11).

A partir do contexto das palavras mais utilizadas no *corpus* 3 pudemos inferir que os principais instrumentos de avaliação citados nos planejamentos foram:

1. observação da participação durante as aulas;
2. planilha de avaliação do desenvolvimento;
3. registro das aulas.

Compreendemos que estes instrumentos são parte das possibilidades que foram descritas nos planejamentos, mas retratam um contexto mais amplo, que evidencia que os principais instrumentos estiveram centrados na observação do professor, desconsiderando as produções dos alunos.

A avaliação deve auxiliar na construção do aprendizado do aluno, permitindo que sejam percebidas facilidades e dificuldade no processo, contribuindo para identificar progressos, mediar avanços ou prever retrocessos (DARIDO, 2012a).

Entendemos que a avaliação não pode estar centrada apenas na observação do professor sobre os aspectos relacionados ao desenvolvimento motor, mas deve considerar uma variedade de instrumentos capazes de mensurar diferentes dimensões do conhecimento, além das percepções dos alunos e suas formas interações.

Tanto RCNEI quanto a BNCC apontam uma variedade de instrumentos de avaliação, como como relatórios, portfólios, fotografias, desenhos e textos, além de trazerem a necessidade de que deva ocorrer de forma processual, sistemática e continua considerando as vivências dos alunos e os resultados pedagógico, considerando as diferentes situações de aprendizagem.

O acompanhamento da aprendizagem deve ocorrer pela observação da trajetória dos alunos e do grupo, suas conquistas, avanços e possibilidades, por meio de registros feitos pelo professor, que evidenciem a progressão dentro de um período específico, não com o intuito de classificação ou promoção, mas como elemento para reorganizar o trabalho pedagógico e garantir o aprendizado dos alunos (BRASIL, 2017).

Ao utilizar instrumentos centrados no professor desconsidera a criança como sujeito do processo de ensino aprendizado, colocando o aluno como único elemento da avaliação, focado nos resultados de um período de intervenção, deixa de considerar a o potencial da avaliação de trazer elementos para repensar a prática pedagógica e transforma-la quando não estiver atendendo os objetivos (MELO, 2008).

Ressaltamos também, como colocam Alves, Timossi e Lima (2014), que a avaliação das aulas de educação física na educação infantil não pode ser baseada na observação se as atividades estão sendo bem aceitas pelos alunos, os professores incorrem no erro de não considerar se os objetivos foram realmente alcançados. Os autores lembram que a "avaliação é um dos meios que permite definir se os objetivos trabalhados estão sendo realmente alcançados, nos possibilitando reorganizar o planejamento para possíveis correções no processo ensino aprendizagem" (p.22).

Compreendemos que os objetivos estão diretamente relacionados com as propostas de avaliação, devendo manter um estrito diálogo entre o que é pretendido e o que foi alcançado (DARIDO, 2012a). Desta forma podemos considerar que a partir dos objetivos devem ser traçados instrumentos de avaliação que condigam com o processo de ensino e aprendizado e tragam reflexões para repensar a prática durante todos os momentos.

Observando os planejamentos podemos perceber que a avaliação centrada na observação e registro do professor e na planilha de avaliação e do desenvolvimento, que consideram a melhora do nível de desenvolvimento motor, a participação e a realização das atividades, estão diretamente ligadas aos principais objetivos, de melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, assim como as principais estratégias de ensino que estiveram voltadas as ações motoras.

Deixamos aqui uma ressalva sobre à planilha de avaliação do desenvolvimento, muito citada nos planejamentos, que se refere a um instrumento proposto pela Divisão de Esporte nas Escolas, da Secretaria de Educação, como parte do processo de avaliação mais amplo da rede e deve ser preenchida a cada semestre letivo. Tem como itens a serem avaliados: orientação espaço-temporal, locomoção, equilíbrio, dominância lateral, lateralidade (apenas para as turmas de infantil II), se a criança demonstra conhecimento corporal (esquema corporal), coordenação motora fina, coordenação motora ampla/global, se o aluno compreende as orientações proposta, se executa as atividades propostas, se mantém atitudes positivas com os colegas, se socializa com seus colegas e se enfrenta desafios. Cada item deve ser marcado com 'S' de satisfatório, 'N' não satisfatório ou 'P' em processo.

Há diversas críticas internas por partes dos professores a esta planilha, devido à falta de definições claras sobre os critérios e mecanismos de avaliação de cada um dos itens, o espaço privilegiado que ocupa a avaliação do desenvolvimento do motor e a adoção de valores e normas de conduta, deixando de dialogar com outros saberes

necessários a serem trabalhados na educação infantil. No ano de 2020 a secretaria decidiu descontinuar o uso deste instrumento, para buscar, através de um trabalho coletivo entre professores e gestores, novos mecanismos de avaliação das aulas de educação física na educação infantil da rede.

Considerando que os objetivos e estratégias de ensino estiveram prioritariamente relacionadas a melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, a planilha de avaliação pode estar orientando a construção dos principais objetivos. Pode ser que ao realizarem a construção dos planejamentos os professores estejam levando em consideração o instrumento de avaliação e buscando objetivos e estratégias de ensino orientadas por este instrumento.

4.6 Indicadores de avaliação das aulas proposto no planejamento

O *corpus* 4, tópico 2 do campo “e” do planejamento, é formado pelos indicadores de avaliação, foram submetido à análise de estatística textual, apresentando os mesmos 11 textos, com ocorrência de 696 formas ou vocábulos, tendo 171 palavras, classificadas em 138 (80,7%) formas ativas, 28 (16,4%) formas suplementares e, 55 (32,2%) de Hápax.

O quadro 10 apresenta as principais formas ativas encontradas.

Quadro 10 – lista de principais formas ativas do *corpus* indicadores de avaliação.

Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F	Palavra	Nº	F
motor	15	adj	respeitar	6	ver	proposto	4	adj
desenvolvimento	13	nom	proposta	6	nom	comportamental	4	adj
participação	13	nom	organização	6	nom	indicador	4	nom
atividade	12	nom	movimento	6	nom	físico	4	adj
realização	10	nom	coordenação	6	nom	corporal	4	adj
participar	9	ver	socialização	5	nom	conversa	4	nom
nível	9	nom	interpessoal	5	adj	conhecimento	4	nom
regra	7	nom	grupo	5	nom	processo	4	nom
melhora	7	nom	compreensão	5	nom	avaliação	4	nom
comportamento	7	nom	tarefa	4	nom	atitude	4	nom
aula	7	nom	roda	4	nom	aprendizagem	4	nom

Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

Legenda: F = forma gramatical; Nº = número de vezes que surgiram; adj = adjetivo; nom = nomes comuns; nr = não reconhecida; ver = verbo.

Podemos observar a importância que certas palavras tiveram, pela nuvem de palavras apresentada na figura 5, demonstrado pela centralidade que ocupam no gráfico.

Figura 5 – Nuvem de Palavras dos Indicadores de Avaliação.



Fonte: Retirado do software IRAMUTEQ e produzido pelos autores.

As palavras mais utilizadas no *corpus* 4 dos indicadores de avaliação foram: motor, desenvolvimento, participação, atividade, realização, participar e nível. Apresentamos abaixo o contexto em que as palavras mais utilizadas no *corpus* foram empregadas:

A palavra motor apareceu em 10 planejamentos de 6 escolas (1, 2, 4, 8, 9 e 11), associado a “melhora do desenvolvimento motor” (escolas 1, 2, 4 e 9), “ajustes motores” (escola 8 e 9) e “possibilidades motoras” (escola 11);

A palavra desenvolvimento foi usada em 8 planejamentos de 6 escolas (escolas 1, 2, 3, 4, 7 e 9), associado a “melhora do desenvolvimento motor” (escolas 1, 2, 4 e 9), “desenvolvimento individual e geral” (escola 2), “desenvolvimento global” (escola 3), “planilhas de desenvolvimento” (escola 7);

A palavra participação surgiu em 7 planejamentos de 5 escolas (escolas 3, 5, 8, 9 e 10), de forma isolada, apenas a palavra “participação (escolas 8 e 9), ou associada à “participação voluntária” (escola 3), “empenho na participação” (escola 5) e “participação das aulas” (escola 10);

Palavra atividade surgiu em 6 planejamentos de 3 escolas (escolas 3, 6 e 11), associadas “participar das atividades” (escolas 6 e 11) e “interesse pelas atividades” (escola 3);

A palavra realização aparece em 6 planejamentos de 4 escolas (escolas 2, 5, 8 e 9), “realização das expectativas” (escola 2), “realização dos movimentos” (escolas 5 e 8) e “realização das tarefas” (escolas 8 e 9);

A palavra participar surge em 5 planejamentos de 2 escolas no contexto de “participar das atividades” (escolas 6 e 11);

A palavra nível aparece em 3 planejamentos de 3 escolas na forma de “nível de desenvolvimento motor” (escolas 2, 4 e 9).

Observando o contexto em que as palavras estão inseridas pudemos inferir que os principais indicadores de avaliação citados nos planejamentos foram:

1. melhora do nível de desenvolvimento motor
2. participação
3. realização das atividades

Podemos constatar que os principais indicadores utilizados nos planejamentos consideram apenas as capacidades individuais do aluno, desconsiderando formas de produção dos conhecimentos para além da dimensão procedimental.

Os indicadores servem como parâmetros, qualitativos ou quantificados, que demonstram se os objetivos propostos estão sendo bem conduzidos ou foram alcançados, selecionados a partir da eficiência das atividades e resultados alcançados, da eficácia da relação entre as ações realizadas e os resultados obtidos, da efetividade das mudanças geradas e das influências que o impacto da intervenção pode causar (MINAYO, 2009).

Se considerarmos que os principais objetivos tinham como ponto central a melhoria das capacidades físicas e o desenvolvimento motor os principais indicadores podem demonstrar a eficiência e eficácia das atividades desenvolvidas, porém não dialogam diretamente com a totalidade dos conhecimentos que devem ser trabalhados na educação infantil.

Caso busquemos a efetividade e as influências causada pela intervenção, não tiveram indicadores que trouxessem estes elementos. Por compreendermos que os conhecimentos na educação infantil não ocorrem de maneira estanque e isolado, a falta de consideração de indicadores capazes de mensurar as relações de interação, a percepção dos alunos e o sentido que atribuem sobre os conhecimentos aprendidos, deixa falhas na produção dos planejamentos.

Vaz (2017) ressalta a importância de o planejamento das aulas apresentarem objetivos claros, com uma metodologia que descreva como o percurso será desenvolvido, para considerar as formas de avaliar. Ao autor coloca que frequentemente a área da educação física apresenta objetivos bem formulados, mas os critérios de avaliação não têm haver com eles, ainda falta descrição de formas de avaliação do processo, que permite repensar a prática pedagógica ao longo do percurso, verificar se os objetivos estão sendo atendidos e mudar de estratégias caso necessário.

Ao colocar as capacidades individuais dos alunos como principais indicadores direcionada ao que se pretende que o aluno adquira, desconsidera o processo de avaliação como uma prática reflexiva que traga elementos para rever a prática pedagógica como um todo e dialogue com as especificidades da criança. É preciso durante a elaboração do planejamento considerar indicadores que dialoguem com diferentes formas de construção do conhecimento, não apenas os individuais, revendo os impactos do trabalho pedagógico nas formas de reconstrução da cultura.

Compreendemos que os indicadores devem estar para além de simples mecanismos de mensuração do rendimento, mas serem capazes de refletir formas de dialogar os caminhos percorridos com o local de chegada, relacionar os conhecimentos transmitidos com os que se pretende alcançar com o que foi ensinado.

O próprio documento de orientação para o preenchimento do planejamento, proposto pela Secretaria de Educação (ANEXO I), coloca entre os elementos a serem considerados como indicadores o número de participantes, o nível de desenvolvimento motor, o grau de satisfação, a quantidade e qualidade de produtos, as táticas e estratégias utilizadas, a frequência de comportamentos e atitudes nas relações interpessoais e a porcentagem de aproveitamento.

Porém, ao analisarmos os planejamentos deste grupo de professores não encontramos indícios da utilização destes indicadores propostos. Apesar de sugestões de uso, demonstra que estas orientações podem não estar sendo

consideradas no momento da construção dos planejamentos por este grupo de professores.

Percebemos também que pode estar havendo um erro de interpretação por parte desses professores, do que deve constar nesse campo, surgindo muitas vezes elementos que não condizem como indicadores de avaliação, como no caso da planilha de avaliação do desenvolvimento, que foi utilizada tanto como instrumento, quanto como indicador.

Tivemos ainda indicadores como socialização, melhoria da relação interpessoal, interação, que demandam diálogos com formas de construções coletivas, porém sua utilização ocorreu de forma escassa, aparecendo em poucos planejamentos.

É importante ressaltar que muito do que constava nos planejamentos fora muitas vezes replicado, copiado em todos os trimestres, apresentando muitos dos documentos os mesmos instrumentos e indicadores de avaliação, fazendo com que algumas palavras tivessem grande ocorrência, mas dentro de uma mesma escola e um mesmo contexto.

Isto pode estar ocorrendo devido a um certo desinteresse pedagógico (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007) no preenchimento dos planejamentos, fazendo do mesmo um mero processo burocrático, um documento a ser preenchido e depois arquivado, não sendo acessado mais pelo professor e nem acompanhado pela equipe escolar.

Temos a clareza que os planejamentos podem não estar refletindo a realidade concreta das aulas, mas são o primeiro elemento para elucidar o que pode estar sendo trabalhado na prática pedagógica. Mais do que verificar o que está sendo aplicado no dia a dia, esperávamos encontrar pontos comuns, lacunas e potencialidades, para subsidiar uma reflexão e formular soluções práticas, que possam ser incorporadas, fortalecendo o papel da educação física como componente curricular na educação infantil.

5. INTERVENÇÃO NA REALIDADE

A organização do programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede Nacional - PROEF traz como parte do trabalho de conclusão de curso a construção de um produto, fruto de uma intervenção no contexto da educação física escolar. Dentre as possibilidades que o programa de mestrado apresenta optamos pela realização de uma estratégia de intervenção sobre uma problemática específica da educação física escolar.

Realizamos um diálogo com os sujeitos da pesquisa, através de um vídeo, com a exposição das lacunas detectadas nesta pesquisa e as reflexões apresentadas no corpo deste trabalho, como parte de uma proposta de formação continuada, capaz de trazer novos olhares e propostas de superações das problemáticas encontradas.

O vídeo teve o intuito de provocar reflexões e despertar uma visão crítica sobre a forma de preenchimento do planejamento, além de trazer possibilidades e potencialidades que a educação física pode assumir como componente curricular na educação infantil. Esta opção de estratégia de abordagem ocorreu devido ao momento em que se encontrava o país¹.

Propusemos novas formas de tratar o preenchimento do planejamento, trazendo a frente à atenção dos docentes sobre a necessidade de explorarem diversificados objetivos a serem trabalhados na educação infantil, apontados pela RCNEI e BNCC, indo além das limitações de se prenderem a um único eixo de trabalho ou campo de experiência específico, na tentativa de estimular com que estes sujeitos repensem sua prática.

O vídeo teve duração de 6 minutos², onde em um primeiro momento apresentamos a problemática da educação física não fazer parte como componente curricular na documentação legal que trata da educação infantil, para refletirmos sobre

1 No final de 2019 surgiu um vírus de rápida propagação o SARS Cov-2, popularmente conhecido como coronavírus, que no final de fevereiro de 2020 já havia chegado ao Brasil, o que levou ao governo a tomar medidas de diminuição das interações entre as pessoas e aglomerações, para diminuir a velocidade de transmissão do vírus, instaurando um distanciamento social, impedindo a realização de reuniões e encontros presenciais.

2 Vídeo apresentados aos professores: https://youtu.be/a5c_XUxa3y8

potencialidade que a educação física pode assumir na educação infantil, não se restringindo a um papel de professor especialista, mas buscando abordar os diferentes eixos de trabalho e campos de experiências em seus objetivos para o trabalho pedagógico na educação infantil.

Em seguida trouxemos algumas possibilidades de estratégias de ensino, que busquem superar a visão estrita ao movimento e as ações motoras, pela incorporação de estratégias como leitura, oralização de vivências, contos, musicalização, reconto, produção de vídeos, desenhos, pesquisas, vivências artísticas, experimentos, dramatização, relações numéricas, jogos de troca de papéis, construção de gráficos.

Colocamos também a necessidade da incorporação de propostas de avaliação que considerem as produções dos alunos, utilizando exemplos de formas de registro produzido pelos dos alunos, como registros, desenhos, fotos, filmagens, portfólio e quadro de avaliação.

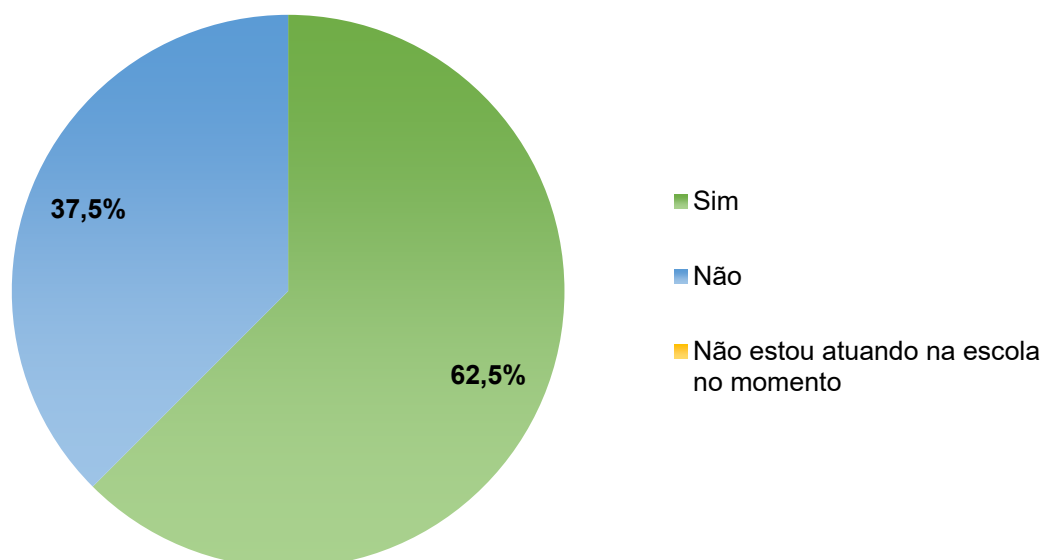
O vídeo e o link para o questionário foram enviados aos 11 professores que produziram os planejamentos analisados no trabalho, diretamente através da rede social whatsapp. O questionário ficou aberto entre os dias 22 e junho a 02 de julho, durante este período foi feito o contato com os sujeitos, solicitando para que assistissem o vídeo e respondessem ao questionário, mesmo se não concordassem em participar da pesquisa. Porém, apenas 8 sujeitos responderam ao questionário durante este período.

Ao final do vídeo os participantes foram convidados a respondessem um questionário de avaliação (APÊNDICE III), caso concordassem com o termo de livre esclarecido (APÊNDICE II). O TCLE e o questionário foram feitos utilizando a ferramenta do Google Forms, aplicativo ligado a plataforma google, que permite a construção de formulários que auxiliam em pesquisa e podem ser compartilhados de maneira online. O formulário foi dividido em 3 blocos, sendo eles: apresentação, avaliação do vídeo, grau de satisfação, com no total de 9 perguntas fechadas (APÊNDICE III).

A primeira pergunta do bloco de apresentação teve o intuito de saber se os professores ainda lecionam na educação infantil no ano de 2020. O gráfico 1 apresenta as informações estatísticas coletadas com a pergunta. Dos 8 questionários respondidos 5 ainda atuam na educação infantil e 3 não estão lecionando na educação infantil este ano.

Gráfico 1 – Pergunta 1 do questionário de avaliação do vídeo.

Está trabalhando na educação infantil este ano?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

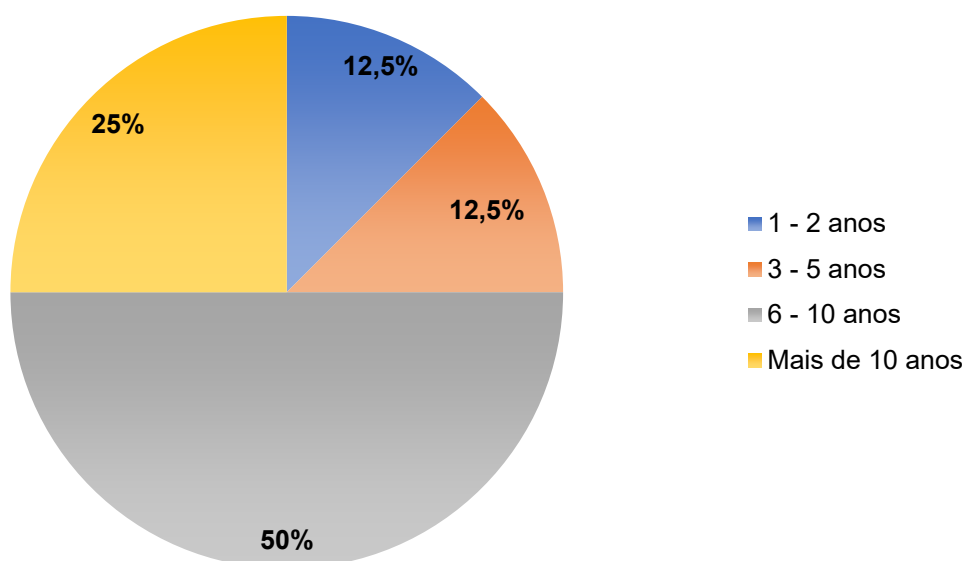
Podemos perceber que a não há na rede professores de educação física específico para atuar na educação infantil, tendo uma rotatividade de acordo a atribuição das aulas no início de cada ano letivo.

Apesar de terem professores que fixam uma escola como sede, atuando nela até que decida sair, não é uma exclusividade em toda a rede de ensino, muitos atribuem suas aulas todos anos, tendo de mudar de escola, ou pegarem aulas de acordo as salas consideradas livres, sem um professor fixo, escolhidas em carga complementar de trabalho, de acordo a colocação, ranqueada por critério de tempo de trabalho na rede.

A segunda pergunta do bloco de apresentação buscou saber a quanto tempo estes sujeitos atuam na educação infantil, onde 1 atua entre 1 a 2 anos, 1 atua entre 3 a 5 anos, 4 atuam entre 6 a 10 anos e 2 atuam a mais de 10 anos. O gráfico 2 demonstra como a maioria dos professores que responderam o questionário atuam a mais de 5 anos na educação infantil.

Gráfico 2 – Pergunta 2 do questionário de avaliação do vídeo.

A quanto tempo atua na educação infantil?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Mesmo com a rotatividade dos professores de educação física que lecionam na educação infantil da rede, é possível perceber que há também uma consistência na atuação, ao verificar que 75% lecionam a mais de 5 anos nesse segmento.

Observando as duas perguntas deste bloco podemos notar como há uma construção de uma identidade docente dos professores que atuam na educação infantil da rede pesquisada, uma vez que grande parte continua atua a um bom tempo nesse segmento.

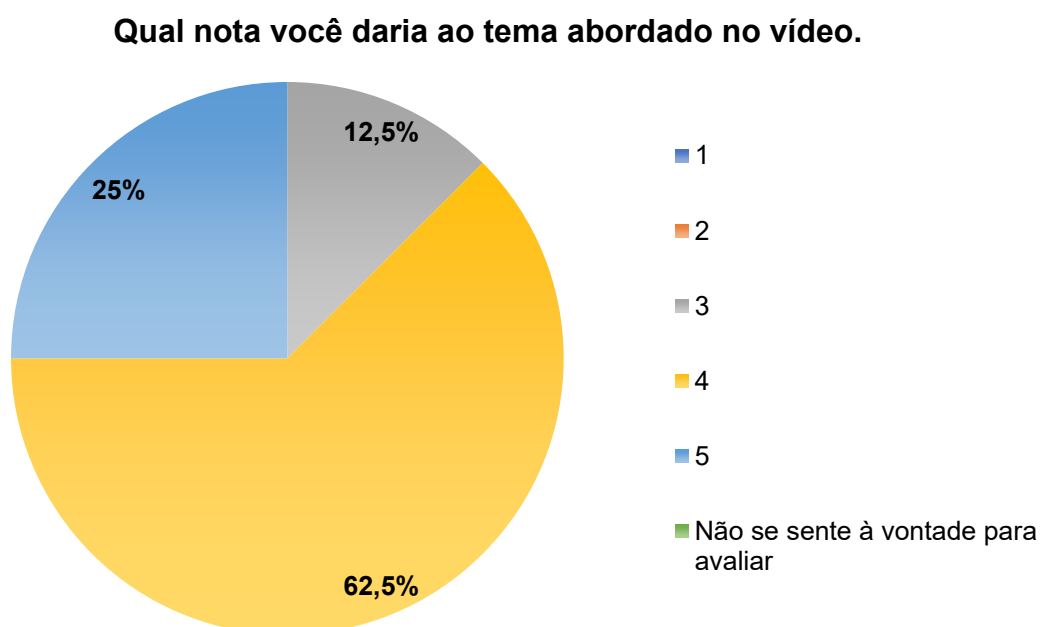
Rodrigues e Figueiredo (2011) demonstram como esta relação de construção da identidade profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil, constituem um sentimento de pertencimento do sujeito, que pela mobilização de conhecimentos pessoais e profissionais, estabelecem relações que melhoram e amplia sua prática pedagógica, compondo espaços de socialização entre diferentes interlocutores, o que pode facilitar e qualificar o trabalho. As autoras apresentam que aqueles professores que estão iniciando sua atuação nesse segmento, que muitas vezes apresentam algumas inseguranças, possivelmente por falta de experiência e preparo durante a formação.

Nesse sentido é importante destacar a necessidade de troca de saberes e experiências, desenvolvido nos espaços da escola, entre professores e alunos e entre professores, que construam momentos de sociabilização, que tragam reflexões que

ampliam a prática pedagógica, trazendo possibilidades da construção de experiências coletivas para lidar com problemas da realidade concreta (RODRIGUES E FIGUEIREDO, 2011). Quando o professor fixa laços e afetividades em uma unidade escolar, estes vínculos permitem com que seu trabalho frua melhor, amplie suas redes e desenvolva mais trabalhos coletivos e articulados entre todos os sujeitos da instituição.

Na pergunta 3 pedimos para fazer avaliação do vídeo, na qual avaliaram a importância do tema abordado, onde 5 atribuíram nota 4, 2 a nota 5 e 1 a nota 3. Podemos observar no gráfico 3 a distribuição percentual.

Gráfico 3 – Pergunta 3 do questionário de avaliação do vídeo.



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Com base na avaliação feita pelos participantes que assistiram o vídeo podemos considerar que o tema abordado tem relevância para estas pessoas, porém pode não ser uma prioridade para este grupo de professores, uma vez que a maioria deu nota 4.

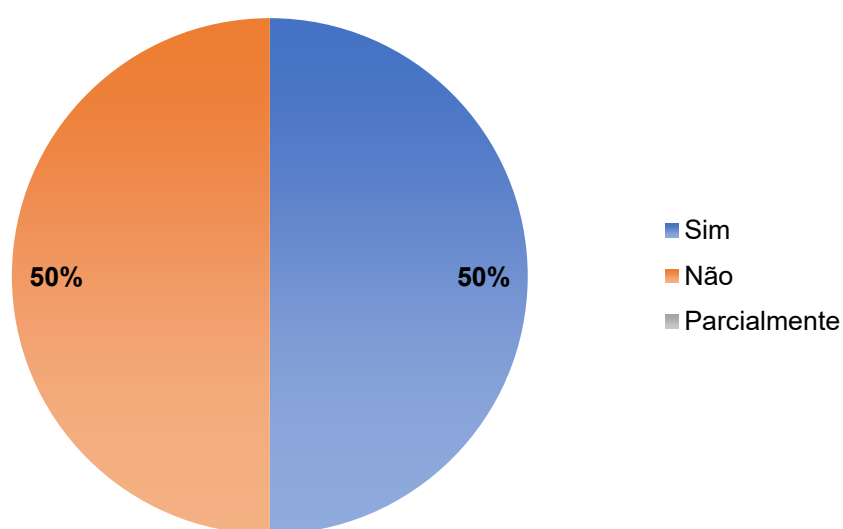
Quando tratamos da sistematização das práticas pedagógicas das aulas de educação na educação infantil ainda temos grande influência da intervenção focada na psicomotricidade, no desenvolvimento motor e na ludicidade (MOURA; COSTA; ANTUNES, 2016), que historicamente demarcaram os cursos de formação e da pós graduação. Isto pode trazer uma certa resistência por parte dos professores, em

abandonarem suas práticas, dificultando a aceitação a novos olhares que rompam com o que já está consolidado.

Ao questionarmos se os mesmos já tinham conhecimentos sobre os temas apresentados vídeo, tivemos que 4 marcaram que já conheciam os temas e 4 que não conheciam. Pela visualização do gráfico 4 podemos perceber que com uma igual proporção entre o sim e o não.

Gráfico 4 – Pergunta 4 do questionário de avaliação do vídeo.

Você tinha conhecimento sobre os temas apresentados neste vídeo?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Tendo em vista que nos planejamentos analisados haviam poucas menções a outros objetivos, que não aqueles voltados os eixos de trabalho identidade e autonomia, movimento e os campos de experiencias o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimento, podemos considerar que mesmo uma parte do grupo tendo conhecimento sobre a abordagem de outros objetivos no trabalho pedagógico na educação infantil, isto não foi materializado na elaboração dos planejamentos, o que pode demonstrar uma lacuna entre a teoria do que deve ser aplicado e a prática que está se concretizando nas aulas.

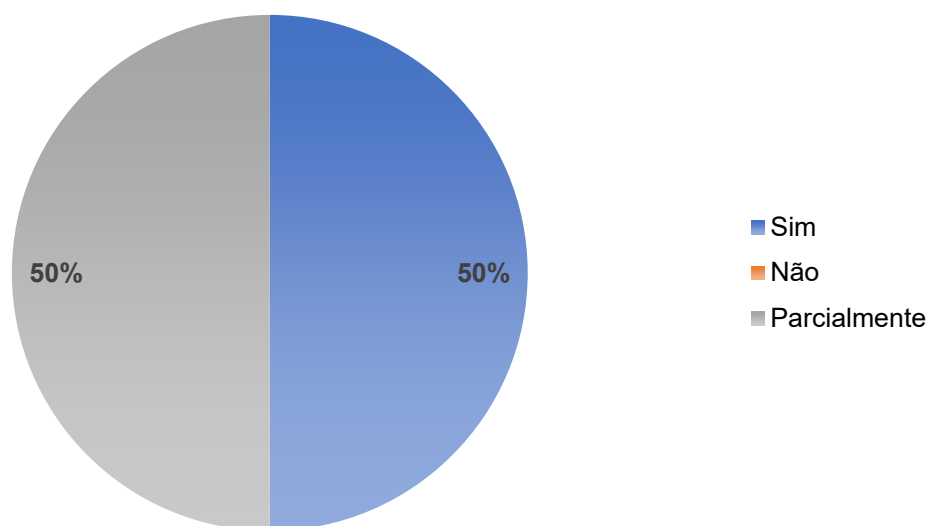
Esta problemática já havia sido apresentada por Barbosa (2002), demonstrando que os cursos de formação em educação física não pensavam na atuação dos professores na educação infantil, quando este tema fazia parte da formação estavam muitas vezes voltados a propostas educativas que tem a

abordagem dos conhecimentos na educação infantil de forma naturalizada, com a criança aprendendo a partir de suas vivências, levando muitas vezes a uma prática pedagógica desinteressada com outros aspectos do que deva ser abordado nas aulas. Observamos que a organização dos planejamentos analisados, apresentam também uma visão naturalizada de aprendizado, se preocupando principalmente com o aprendizado motor, desconsiderando seu caráter histórico cultural, o que pode demonstrar que este grupo de professores se tinham conhecimentos sobre outras propostas de abordar a cultura corporal, não descreveram isto em seus planejamentos de aulas.

Perguntamos então, se os conhecimentos apresentados são possíveis de serem aplicadas na realidade, tendo 4 considerado possível a aplicação das reflexões apresentadas e 4 consideraram a possibilidade de uma implementação parcial. Novamente o gráfico 5 apresenta como houve uma igual proporção entre sim e parcialmente.

Gráfico 5 – Pergunta 5 do questionário de avaliação do vídeo.

Os conhecimentos apresentados são possíveis de serem aplicadas em sua realidade?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Não podemos deixar de considerar que novas formas de abordar os conteúdos nas aulas de educação física escolar levam a discussões que não se esgotam em uma única visão, fazendo parte de um processo de disputa que vão além da educação

física e de suas formas de abordar os objetivos para o trabalho pedagógico na educação infantil.

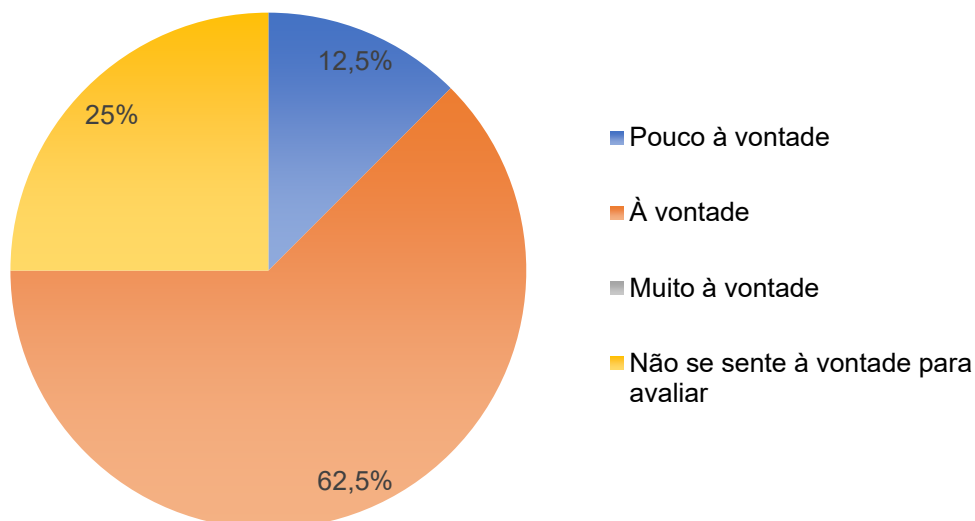
Silva e Günther (2017) ao pesquisarem como vem sendo tratada a temática da educação física na educação infantil nos principais periódicos da área, constataram que há uma deficiência de materiais produzidos sobre o assunto, que tragam discussões e reflexões sobre seu papel e suas abordagens de ensino. Mesmo as produções científicas apresentando uma concepção de criança, como sujeito de direitos, que se movimenta, brinca e se expressa de maneira espontânea, tendo parte dos estudos ainda, apresentando como pano de fundo, a ideia de controle dos corpos, com as crianças sendo vistas como bagunceiras, que não ficam quietas ou paradas.

Esta dificuldade em lidar com o comportamento das crianças nas escolas de educação infantil pode refletir a dificuldade em diversificar a abordagem dos objetivos das aulas, uma vez que aulas se passam em locais abertos, onde as crianças se sentem mais soltas e livres, dificultando muitas vezes ao professor prender sua atenção (SAYÃO, 1999). É mais fácil para os professores de educação física abordarem os temas relacionados apenas ao fazer, ao aprendizado de forma naturalizada, já que as crianças não param de se movimentar, dificultando um diálogo com conhecimentos que para serem tratados requerem maior atenção por parte dos alunos.

Quando perguntado como se sentem em aplicar os conhecimentos apresentados no vídeo, 5 consideraram que se sentem à vontade em aplicar, 1 se sente pouco à vontade e 2 não se sentiram à vontade para avaliar. Apresentamos no gráfico 6 a distribuição das respostas dos professores de como se sentem em aplicar as reflexões apresentadas no vídeo.

Gráfico 6 – Pergunta 6 do questionário de avaliação do vídeo.

Como você se sente em aplicar os conhecimentos apresentados no vídeo.



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

A falta de especificações claras sobre o papel da educação física na educação infantil, cria uma dificuldade em estabelecer consensos entre os objetivos do trabalho pedagógico da área e uma prática pedagógica mais ampla. A forma como os conhecimentos são tratados nos planejamentos, com as abordagens ligadas ao desenvolvimento motor e melhoria das capacidades físicas estão sendo privilegiadas por este grupo de professores.

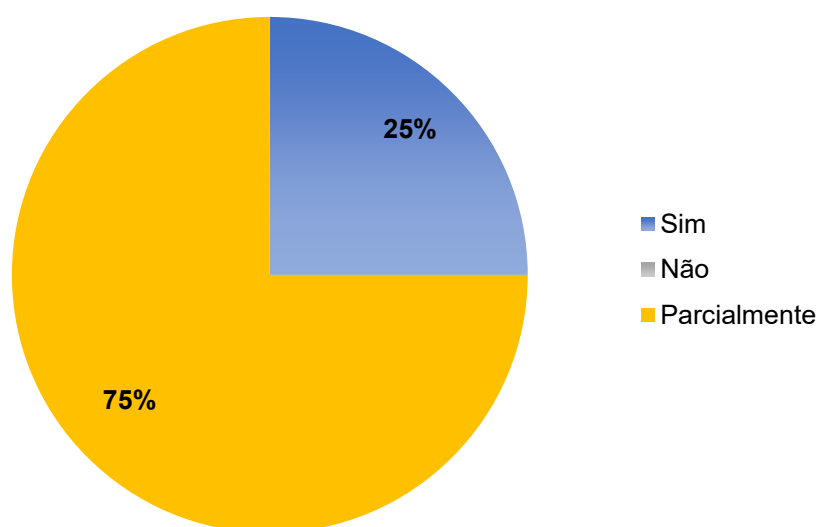
Ao considerarem que se sentem à vontade de aplicar os conhecimentos propostos no vídeo, este grupo de professores indicam que estão dispostos a mudanças de suas práticas pedagógicas, sinalizando a possibilidade de ampliação do debate sobre o tema, que deve deixar o campo acadêmico e científico, para chegar nos sujeitos que estão na intervenção concreta das aulas.

Parte da produção acadêmica e científica e o currículo de formação da educação física, voltados a educação infantil, ainda mantém uma visão estrita da prática pedagógica voltada as abordagens ligadas a psicologia do desenvolvimento motor, trazendo dificuldades em aproximar a intervenção, com as novas definições e orientações contidas nas políticas públicas, que considere o aluno como protagonista de seu processo de ensino aprendizagem, valorizando sua produção de cultural, o que tem sido apontado para esta etapa da educação (MARTINS, 2018).

Questionados se aplicam os conhecimentos trazidos no vídeo em seu planejamento de aulas, tivemos que 6 professores sinalizaram que aplicam parcialmente e 2 que aplicam os conhecimentos apresentados em seu planejamento. Visualizando o gráfico 7 observamos como a maior parte destes professores consideram que aplicam parcialmente as reflexões apontadas.

Gráfico 7 – Pergunta 7 do questionário de avaliação do vídeo.

Você aplica os temas apresentados no vídeo em seu planejamento trimestral?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Temos a impressão de que pode estar acontecendo um equívoco no momento de preenchimento do planejamento, pois ao analisarmos o material coletado não encontramos indícios significativo que justifique uma abordagem parcial de outros objetivos, estratégias/atividades, instrumentos e indicadores de avaliação. Apesar de surgirem nos planejamentos outros elementos que não aqueles que podem ser considerados com principais, eles apareceram poucas vezes e de forma dispersa.

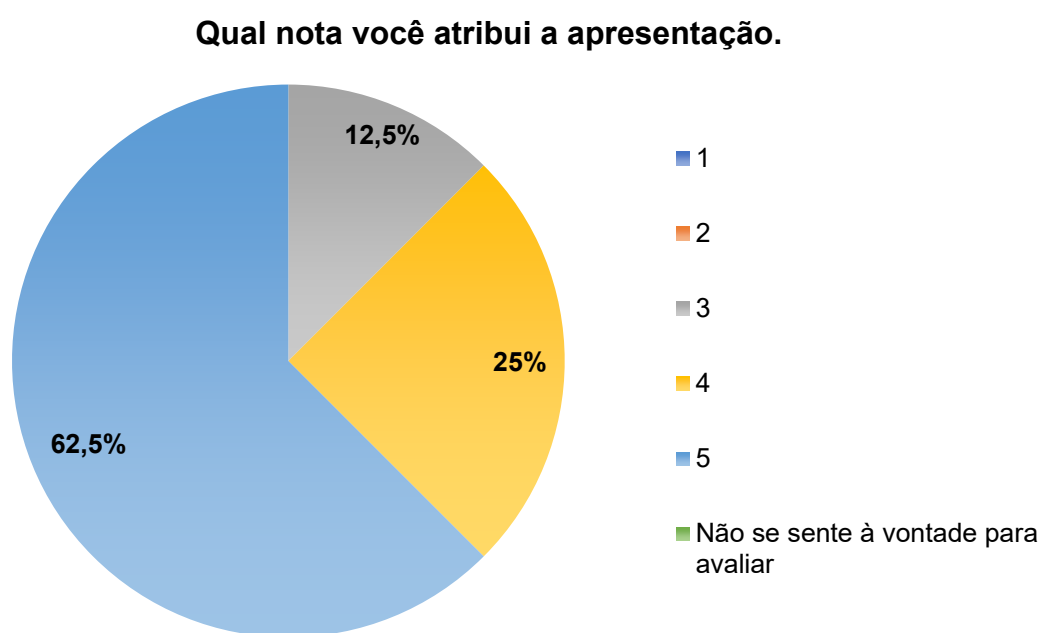
Acreditamos que muitos professores não dão a devida importância ao preenchimento do planejamento das aulas, principalmente na educação infantil onde a falta de definições claras do papel que o professor de educação física deva cumprir, acabam colocando a aula como um simples momento de brincar, de praticar atividade física ou de lazer (AYOUB, 2001).

Cogitamos que caso os professores tenham abordado em suas aulas outros objetivos para o trabalho pedagógico na educação infantil, que não se restringem aos

descritos neste trabalho, deixaram de mencionar de maneira clara e explícita, o que demonstra que os professores podem estar desenvolvendo em sua prática pedagógica, porém não estão sendo transcritos durante a elaboração do planejamento.

Ao perguntarmos qual nota atribuem a apresentação, tivemos que 5 sujeitos deram a nota 5, 2 a nota 4 e 1 a nota 3. O gráfico 8 traz como este grupo de professores avaliou a apresentações das reflexões no vídeo.

Gráfico 8 – Pergunta 8 do questionário de avaliação do vídeo.



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Mesmo o vídeo tendo uma avaliação positiva, compreendemos que uma apresentação curta de um tema tão complexo, não é capaz de abordar a dimensão do debate a ser feito com os professores da rede sobre os objetivos a serem trabalhados na educação infantil, nem permite explorar de maneira adequada e coletiva esta problemática, que apresenta novos desdobramentos com a implementação da BNCC.

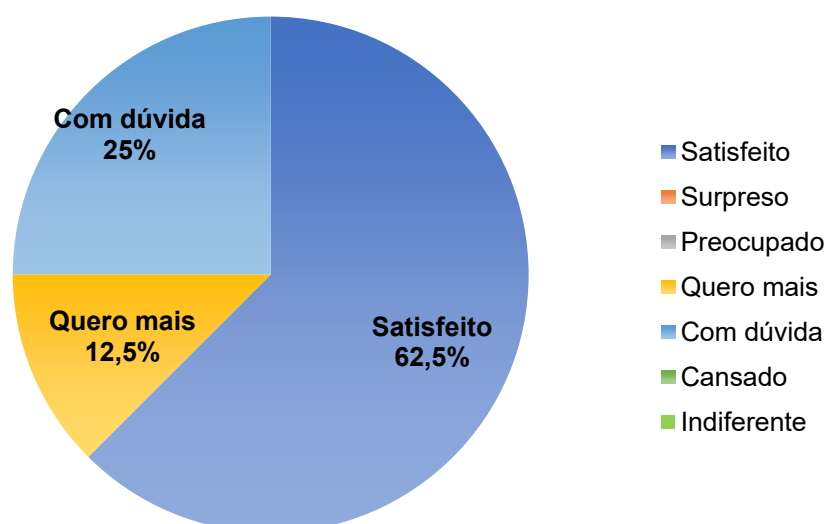
Tendo em vista que nesse período da pandemia podemos observar uma grande quantidade de vídeos informativos, lives, cursos online, dentre outros, o que podem estar sobrecarregando as pessoas com muitas informações e com isto decidimos realizar um vídeo curto, não menos importante de outras estratégias, mas

uma maneira de dialogar com os sujeitos da pesquisa. Isto não isenta que futuros trabalhos se aprimorem deste treinamento ou adotem estratégias similares.

Por fim, como um último questionamento perguntamos aos professores, através de uma escala de satisfação, com uso de palavras e *emoticons*, como se sentiram sobre os conhecimentos e reflexões após assistirem o vídeo, e tivemos que 5 professores se sentiram satisfeitos, 2 com dúvidas, 1 querendo mais. Observando o gráfico 9 podemos perceber como este grupo de professores consideraram o vídeo como uma apresentação satisfatória de reflexões sobre a prática pedagógica.

Gráfico 9 – Pergunta 9 do questionário de avaliação do vídeo.

Após assistir ao vídeo como você se sente sobre os conhecimentos adquiridos?



Fonte: Retirado do google forms e produzido pelos autores.

Isto demonstra como a utilização de intervenções rápidas, que tragam reflexões sobre a prática pedagógica, pode ser uma forma de abrir novos campos de diálogo sobre as possibilidades de intervenção da educação física na educação infantil com os sujeitos que estão intervindo na realidade concreta das aulas.

O vídeo foi uma forma de intervenção rápida, tendo uma boa aceitabilidade pelos professores que assistiram e preencheram o questionário, porém notamos um certo descaso por parte de alguns professores em não fazer a avaliação do vídeo, mesmo que não concordando com os termos de livre esclarecido. Isto pode demonstrar um certo descaso com preocupações que envolvem a campo acadêmico e científico, ou refletir um abandono pedagógico em não apresentarem preocupações

com o tema (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2007).

Entendemos que intervenções que desenvolvem espaços de trocas de saberes e práticas, envolvendo reflexões sobre a intervenção da realidade concreta da escola, são fortes estratégias para transformar ou recriar as práticas pedagógicas, sendo bons instrumentos de pensar uma formação continuada, que contribua para a fundamentação e o fortalecimento da educação (NORBERTO KRUG, MARILIA DE ROSSO KRUG E RODRIGO DE ROSSO KRUG, 2019)

Norberto Krug, Marilia de Rosso Krug e Rodrigo de Rosso Krug (2019) apontam que os professores de educação física encontram dificuldades em realizar formações continuadas por falta de tempo, devido a carga de trabalho na escola e sua disponibilidade, além do isolamento docente, acarretado por muitos desenvolverem trabalhos de maneira isoladas, e muitas vezes a falta de um espaço para troca de saberes coletivos com a equipe escolar, o que dificulta a construção de um processo permanente de troca de práticas de trabalho.

Os autores ressaltam que a formação continuada não pode ser pensada como um acúmulo de cursos, mas devem ser incorporadas como parte da prática docente, em constante construção e reconstrução por parte de todos os sujeitos da escola, incentivando ações que levem a reflexões, individuais e coletivas, de trocas de saberes e experiências em serviço.

Nesse sentido a educação física não pode se ver como uma disciplina individualizada na escola, que aborda apenas seus conhecimentos específicos, em um espaço e tempo separados da organização geral da escola, mas buscar repensar sua prática, a partir da troca de saberes e experiências de todos os sujeitos da escola, incorporando em suas aulas práticas comuns a educação infantil, criando campos de interrelação entre a cultura corporal e as outras áreas de conhecimentos que devem ser oportunizadas na educação infantil (MELLO et. al, 2018).

Consideramos que as questões levantadas neste questionário, não são suficientes para verificar possíveis problemáticas nos sujeitos que produziram os planejamentos. Tivemos o intuito de avaliar a percepção deste grupo de professores sobre o tema em questão, trazendo uma visão crítica e novas possibilidades de refletir sobre a construção de seus planejamentos.

Mais do que buscar erros e culpados, queríamos sugerir possibilidades de repensar a prática e fustigar novos debates, necessários para reforçar a intervenção da educação física na educação infantil, trazendo reflexões sobre as possibilidades

de potencializarmos a área nessa etapa da educação, servindo como uma proposta de organização de formação continuada, que não devem ser esgotadas em uma única intervenção.

Mesmo limitado pelo momento histórico, esta intervenção traz possibilidades de reflexões junto aos professores, de repensarem suas práticas a partir de novos olhares. Pode ser retomada a cada nova reformulação do planejamento, trazendo subsídios que contribuem com o fortalecimento da educação física como componente curricular na educação infantil.

Observando as respostas do questionário, fica evidente que é necessário a organização de espaços de troca de saberes e experiências entre os professores da rede, para que possamos refletir de forma coletiva sobre meios de superação das lacunas encontradas nesta pesquisa, assim como outras formas de abordar a cultura corporal na educação infantil, para além da centralidade de objetivos específicos, exclusividade de estratégias/atividades e limitações do processo de avaliação.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos os documentos de planejamento das aulas de educação física de 11 escolas de educação infantil de uma rede de ensino da Baixada Santista, buscamos em um recorte da realidade refletir sobre o papel que a intervenção da área vem cumprindo.

Mais que apontar erros ou defeitos, pretendíamos apresentar uma releitura dos planejamentos e contribuir com proposições educativas, na tentativa de provocar um olhar crítico, com reflexões sobre as problemáticas encontradas na prática, sugerindo formas de superações das lacunas e limitações encontradas na pesquisa documental e do diálogo com os sujeitos.

A partir dos resultados dos 33 documentos analisados pudemos constatar que os planejamentos das aulas tiveram a maior parte de seus objetivos voltados a melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, privilegiado como estratégias/atividades aquelas que envolvem as ações motoras, com os instrumentos e indicadores de avaliação centrados na observação do professor e nas capacidades individuais dos alunos.

Ao compararmos os objetivos escritos nos planejamentos com os objetivos apontados a serem trabalhados na educação infantil, nos referenciais e orientações propostos pela RCNEI e BNCC, constatamos que os eixos de trabalho identidade e autonomia, movimento, matemática e os campos de experiências o eu, o outro e o nós, corpo, gestos e movimento, foram privilegiados, sendo os mais citados.

Já os objetivos relacionados aos eixos de trabalho linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, a criança e a música, artes visuais e os campos de experiências, escuta, fala, pensamento e imaginação, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações, traços, sons, cores e formas, ficaram deficitários ou foram negligenciados.

Essa exclusividade sobre temas relacionados ao corpo e o movimento, deixa transparecer que este grupo de professores que produziram os planejamentos analisados, podem estar orientando seu trabalho pedagógico na educação infantil de forma disciplinar, fragmentando os conhecimentos, reduzindo suas potencialidades de intervenção, desconsiderando outras formas de aquisição de saberes sobre a cultura corporal, diminuindo as possibilidades de uma abordagem dos conhecimentos de forma integral.

Isto demonstra que está havendo um erro no preenchimento dos planejamentos, o que pode estar desdobrando para realidade concreta das aulas, colocando o professor de educação física em um papel de professor especialista, o que historicamente vem sendo recomendado não fazer no trabalho pedagógico na educação infantil (AYOUB, 2005; MELLO et. al. 2016).

Compreendemos que, ao não colocar na legislação uma especificidade para o trabalho pedagógico da educação física na educação infantil, não estabelecendo objetivos específicos para a intervenção deste profissional, cabe aos professores de educação física que atuam nessa etapa da educação se atentarem aos diferentes objetivos apontados para serem abordados, buscando junto a seu objeto de estudo e intervenção, a cultura corporal, uma intersecção das diferentes formas de construção dos conhecimentos, para promover uma educação de forma integral.

Percebemos que há uma lacuna na construção dos planejamentos por parte deste grupo de professores, ao não considerarem a totalidade de formas de construção dos saberes, dando exclusividade a objetivos relacionados apenas a poucos campos de experiência ou eixos de trabalho, o que pode ser revisto na elaboração de futuros planejamentos.

Podemos considerar que há a necessidade de repensar a forma como os planejamentos foram preenchidos, a relação entre objetivos, estratégias de ensino e avaliação, de forma a observar os diferentes objetivos propostos nos campos de experiência apontados pelas atuais orientações para o trabalho pedagógico na educação infantil, pela BNCC.

É preciso que os professores de educação física que atuam na educação infantil rompam com os paradigmas ancorados em uma visão fragmentada, de uma intervenção disciplinar, limitada a objetivos específicos, para não incutir na compartimentalização dos conhecimentos, segmentando as formas de aprendizado dos alunos. Organizar o trabalho pedagógico, através da articulação dos objetivos de maneira interdisciplinar, abordando os diferentes saberes que devem ser potencializados na educação infantil (SAYÃO, 2002; MELLO e. al., 2016).

Ao propormos que a educação física oriente seu trabalho pedagógico com base nos referenciais e orientações propostos na legislação não pretendemos fazer um discurso legalista. Não se trata de fazermos o uso das orientações legais sem as devidas reflexões críticas, mas compreender que elas são partes essenciais de uma construção coletiva, que norteiam e direcionam o trabalho na educação brasileira.

Entendemos que definições nas políticas públicas não se apresentam de maneira naturalizada, mas fazem parte de um processo histórico que atendem a interesses das elites, mas estão em constante disputa, podendo ser adaptados as necessidades concretas do contexto de cada escola.

Quando expusemos aos professores que redigiram os planejamentos analisados, nossas constatações e reflexões, propondo novos olhares sobre a forma de preenchimento, através de um vídeo, buscamos avaliar como estes sujeitos observam as possibilidades apresentadas e como avaliam a pertinência do tema.

A maioria do grupo que respondeu ao questionário de avaliação já atua a mais de cinco na educação infantil, o que contribui o fortalecimento de uma construção de identidade profissional na intervenção com este segmento.

Ao colocarmos a necessidade de utilização de outros objetivos, não limitando o trabalho pedagógico a um único objeto de conhecimento ou eixo de trabalho, diversificando as estratégias de ensino, que não exclusivamente aquelas relacionadas ao movimento motor e propostas de avaliação que considerem a produção dos alunos e as conquistas coletivas, não pretendíamos apontar erros ou defeitos, mas refletir com os professores sobre potencialidades a serem exploradas.

Mesmo uma parte alegando ter conhecimentos sobre os temas abordados no vídeo, dizendo fazerem uso de diferentes objetivos, atividades/estratégias e propostas de avaliação, não observamos isto sendo materializado de forma significativa nos planejamentos analisados, o que pode demonstrar que há uma falta de compreensão da transcrição destes pontos no momento de preenchimento do documento, podendo sugerir até dificuldades em materializar na prática concreta das aulas. Apesar disto, a maioria considera factível a aplicação das reflexões e sugestões propostas no vídeo, se sentindo à vontade em desenvolver em seus planejamentos.

O diálogo com estes sujeitos foi um vídeo de curta duração, que não pode explorar de maneira mais apropriada um tema tão complexo, que requer uma construção coletiva, mesmo assim a maior parte dos professores que responderam ao questionário de avaliação, se consideraram satisfeito com o que viram, o que faz desta estratégia uma opção para mediar uma formação continuada, podendo ser retomando em momentos oportunos.

Entendemos que ao melhorar a forma de elaborar o planejamento, os professores de educação física que atuam na educação infantil terão mais clareza sobre o papel que estão desenvolvendo, promovendo uma melhor execução do trabalho pedagógico, além de trazer mais legitimidades e visibilidade ao que está sendo desenvolvido, demonstrando as possibilidades e potencialidades que a intervenção da educação física pode cumprir como componente curricular nesta etapa da educação.

Ainda restam dúvidas de como os professores de educação física da rede, que atuam na educação infantil, estão concretizando o que está colocado nos planejamentos, na prática concreta das aulas, como o que está proposto está ocorrendo. É preciso a realização de mais estudos que possam analisar como estes planejamentos estão sendo concretizados na prática concreta das aulas.

O presente estudo apresentou algumas limitações. Entre elas a dificuldade em adquirir as autorizações e aquisição dos documentos nas escolas selecionadas, devido a certos entraves sobre a autorização de pesquisa. Além disto, outro fator foi o início do período de pandemia, o que impossibilitou que fosse realizada uma oficina de troca de saberes e experiências, que seria parte da proposta de intervenção inicial deste trabalho. Temos ainda, que o vídeo para dialogar com os sujeitos, não foi avaliado por todos. Acreditamos que uma intervenção com mais tempo e sujeitos seria mais enriquecedor e uma melhor possibilidade de refletir sobre as problemáticas

encontradas.

É interessante verificar na prática das aulas, como os conhecimentos estão sendo aplicados, porém encontramos dificuldades em conseguir as autorizações de pesquisa para tratar diretamente com os sujeitos, assim como falta de tempo do pesquisador que leciona em tempo integral na educação básica.

Futuros trabalhos poderão ser realizados considerando articulação dos conhecimentos da cultura corporal junto aos diferentes campos de experiências, propostos na BNCC, relacionando como estes podem ser trabalhados nas aulas de educação física na educação infantil, verificar diferentes estratégias e atividades de ensino, que não aquelas exclusivamente voltadas as ações motoras, assim como outras formas de avaliação, que considerem as produções dos alunos e as conquistas coletivas.

7. CONCLUSÃO

Com esta pesquisa pudemos concluir que está ocorrendo um erro no preenchimento do planejamento das aulas por este grupo de professores de educação física que atuam na educação infantil desta rede pública, não atendendo ao que está proposto para o trabalho pedagógico nos referenciais e orientações que constam nas políticas públicas.

Notamos que os principais objetivos estiveram voltados para a melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, que as estratégias e atividades privilegiaram as ações motoras, a avaliação estava centrada na observação do professor e considerando apenas as capacidades individuais do aluno.

Comparando os objetivos transcritos nos planejamentos com aqueles apontados a serem trabalhados na educação infantil, pela RCNEI e BNCC, constatamos que alguns eixos de trabalho e campos de experiências foram privilegiados enquanto outros foram negligenciados.

Apesar de haver na rede professores de educação física que atuam especificamente na educação infantil, estes não são professores exclusivos deste segmento, dando aulas em outras etapas da educação básica, porém a maior parte

dos que responderam a avaliação do vídeo já lecionam a mais de cinco anos nesta etapa da educação, o que fortalece a construção de uma identidade profissional.

Na avaliação do vídeo estes professores consideram que diversificar as formas de abordar os conhecimentos da cultura corporal , para além do se movimentar, é um tema que tem importância e que aplicação de outros objetivos, atividades/estratégias e avaliação são factíveis de serem realizados em sua prática pedagógica e se sentem à vontade em aplica-los.

O vídeo foi avaliado como uma intervenção positiva, servindo como fonte de reflexão e trazendo propostas que dialogam com a realidade prática, podendo ser retomado em momentos oportunos.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a educação física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl.4, p.53-60, 2001.

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. Campinas: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.26, n.3, p.143-158, mai. 2005.

AZEVEDO, Gislaine; SARAT, Magda. História da infância no brasil: contribuições do processo civilizador. Dourados/MS: **Educação e Fronteiras On-Line**, v.5, n.13, p.19-33, jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/5176>>. Acesso em: 10 mai. 2020.

BARBOSA, Ivone Garcia. Educação infantil: o lugar da pedagogia e da educação física em uma perspectiva sócio-histórico-dialética. **Pensar a Prática**, n.5, p.71-91, jul./jun. 2001.

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

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Imprensa Oficial, DF: 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 30 jun. 2020

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC,

CNE, CEB, 2009.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: V.1 MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: V.2 MEC/SEF, 1998b.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: V.3 MEC/SEF, 1998c.

BORRÉ, Leila Maira; REVERDITO, Riller Silva. Educação física na educação infantil: estratégias metodológicas para a qualidade da prática pedagógica. Cáceres/MT: **Ahead of Print**, p.1-23, 2019.

BRACHT, Valter. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in)feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.22. n.1, p.53-63. set. 2000.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **Tutorial para uso do software IRAMUTEQ**: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires. 2018. 74f. Laboratório de Psicologia Social da Comunicação e Cognição – LACCOS. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/tutoriel-portugais-22-11-2018>> Acessado em: 20 jun. 2019.

CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOLBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.

CAVALARO, Adriana Gentilin; MULLER, Verônica Regina. Educação física na educação infantil: uma realidade almejada. Curitiba: Editora UFPR, **Educar**, n.34, p.241-250, 2009.

COLL, César. Os conteúdos na educação escolar. In: COLL, César; POZO Juan Ignacio; SARABIA, Bernabé; VALLS, Enric. **Os conteúdos na reforma**: ensino e

aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.6, p.127-140, 2012a.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.6, p.51-75, 2012b.

FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo; GONZÁLEZ, Fernando Jaime. Educação física escolar: a difícil e incontornável relação teoria e prática. **Motrivivência**, Ano XIX, n.28, p.27-37, jul./ 2007.

FERRAZ, Osvaldo Luiz; FLORES, Kelly Zoppei. Educação física na educação infantil: influência de um programa na aprendizagem e desenvolvimento de conteúdos conceituais e procedimentais. São Paulo: **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v.18, n.1, p.47-60, jan./mar. 2004.

GEBERT, Angélica Baumgarten. De adulto em miniatura para protagonista: uma primeira infância possível? Curitiba: **Revista Tuiuti: Ciência e Cultura**, n.58, c.5, p.186-211, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZAGA, Laerson Pires. **Educação corporal para as crianças pequenas**: existe lugar para a educação física? 151 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação, 2011.

GRANVILLE, Roberta Barboza; SILVA, Sivaldo Félix; VIEIRA, Rogério Paulino. A sistematização do conteúdo da educação física na educação infantil nas escolas municipais da região urbana na cidade de Caruaru. In: VI Congresso de Educação Física da Faculdade Asces, 2015, Caruaru. **Anais do VI Congresso de Educação Física da Faculdade Asces**. Caruaru: Faculdade Asces, v.1, p. 24-24, 2015.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de investigaciones UNAD**. Bogotá, Colômbia, v.14, n.2, p.55-73, jul./dez. 2015.

KRUG, Hugo Norberto; KRUG, Marilia de Rosso; KRUG, Rodrigo de Rosso. A formação continuada de professores de educação física da educação básica: concepções, desafios e perspectivas. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v.11, n.25, p.371-389, set./dez. 2019.

KUHLMANN JR, Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.5-18, mai./jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a02>> Acessado em: 06 jul. 2019.

KULLER, Jeane Aparecida Biranoski. Infância: discutindo o termo pelo viés da história. In. VIII SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS "HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL". HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 2009. **Anais [...]** Campinas: Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. 30 de junho a 03 de julho de 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/H43ASEPS.pdf> Acessado em: 05 mar. 2020.

LINS, Cyntia de Freitas Melo. **Apostila de Iramuteq**. Universidade de Fortaleza, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2017. 81f.

MALDONADO, Daniel Teixeira; BOCCHINI, Daniel; BARRETO, Alessandra; RODRIGUES, Graciele Massoli. As dimensões atitudinais e conceituais dos conteúdos na educação física escolar. Goiânia: **Pensar a Prática**, v.17, n.1, p.546-559, jan./mar. 2014.

MARAFON, Danielle. Educação infantil no brasil: um percurso histórico entre as idéias e as políticas públicas para a infância. **VIII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil"**. História, Educação e Transformação: tendências e perspectiva. Campinas/SP, 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/ZjxYEbbk.doc> Acessado em: 29 nov. 2018.

MARCHIORI, Alexandre Freitas. O discurso da criança como sujeito de direitos: perspectivas para a educação física na infância. **Revista eletrônica Zero-a-Seis**, n.25, p.1-20, jan./jun. 2012.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. Educação infantil a e base nacional comum curricular: interfaces com a educação física. **Motrivivência**, Florianópolis, v.28, n.48, p.130-149, set. 2016.

MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; JORGE, Renata Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. **Revista Kinesis**, n.3, v.36, p.15-27, set./dez. 2018.

MEZZARI, Janair; GARBIN, Inelve Maria Favaretto; WENDHAUSEN, Adriana Maria Pereira. Educação física na educação infantil e suas diferentes abordagens: em busca de pistas bibliográficas. **Motrivivência**, ano XIX, n.29, p.29-54, dez. 2007.

MICHETTI, Miqueli. Entre a legitimação e a crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v.35, n.102, p.1-18, fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Construção de Indicadores Qualitativos para Avaliação de Mudanças. **Revista Brasileira de Educação Médica**, n.33, v.1, Supl.1, p.83-91, 2009.

MONTEIRO, Cíntia Castro; CASTRO, Letícia de Oliveira; HERNECK, Heloisa Raimunda. O silenciamento da educação infantil: proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v.10, n.1, 1ºsem. 2018.

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.19, n.1, p.182-195, jan./mar. 2016.

NASCIMENTO, Adriano Roberto Afonso; MENANDRO, Paulo Rogério Meira. Análise lexical e análise de conteúdo: uma proposta de utilização conjugada. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, UERJ, a.6, n.2, 2ºsem., p.72-88, 2006.

OLIVEIRA, Nara Rejane Cruz. Concepção de infância na educação física brasileira: primeiras aproximações. Campinas: **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v.26, n.3, p.95-109, mai. 2005.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. A história da

educação infantil no brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PICELLI, Lucyelena Amaral. **Produção científica sobre educação infantil nos mestrados e doutorados em educação física no brasil**. 2002. 112f. Dissertação (mestrado) Programa de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2002.

QUARANTA, Silvia Cinelli. **Professores de educação física na educação infantil: dificuldades, dilemas e possibilidades**. 2015. 282f. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação da Universidade Católica de Santos, Santos/SP, 2015.

RATINAUD, Pierre. (2009). **IRAMUTEQ: Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires** [Software]. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org>> Acessado em: 06 jul. 2019.

RODRIGUES, Renata Marques; FIGUEIREDO, Zenólia Campos. Construção identitária da professora de educação física em uma instituição de educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v.17, n.4, p.65-81, out./dez. 2011.

SALVIATI, Maria Elisabeth. **Manual do Aplicativo Iramuteq**: versão 0.7 Alpha 2 e R Versão 3.2.3. Planaltina, mar. 2017. 108f. Disponível em: <<http://www.iramuteq.org/documentation/fichiers/manual-do-aplicativo-iramuteq-par-maria-elisabeth-salviati>> Acessado em: 20 jun. 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, Ano XI, n.13, p.221-238, nov. 1999.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.23, n.2, p.55-67, jan. 2002.

SILVA, Alessandra Cacenet; GÜNTHER, Maria Cecilia Camargo. Educação física na educação infantil: um estudo a partir de periódicos da área. **Revista Kinesis**, Santa Maria, v.35 n.3, p.80-90, set./dez. 2017.

SURDI, Aguinaldo Cesar; MELO, Jose Pereira; KUNZ, Elenor. O brincar e o se-movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. Porto Alegre: **Movimento**, v.22, n.2, p.459-470, abr./jun. 2016.

TEIXEIRA, David Romão. **Educação física na pré-escola**: contribuições da

abordagem crítico-superadora. 2018. 156f. Tese (doutorado) Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

VAZ, Alexandre Fernandez. Avaliação em educação física na educação infantil: notas para discussão. **Cadernos de Formação RBCE**, p.95-104, set. 2017.

APÊNDICE

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

PESQUISADOR: TOBIAS LOURENÇONI DA SILVA

ORIENTADOR: AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO

INFORMAÇÕES: Você está sendo convidado(a) disponibilizar, como voluntário(a), seu planejamento trimestral para ser copiado e utilizado como parte do projeto de conclusão de curso do programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS: Pretendemos contribuir com a consolidação da educação física como componente curricular na educação infantil, buscando analisar como o planejamento dos professores de educação física de uma rede de ensino da Baixada Santista aproximam-se do que está proposto nos documentos que norteiam o trabalho para esta faixa etária. Com base neste levantamento construímos uma oficina de troca de saberes e experiências sobre as possibilidades e potencialidades da educação física como componente curricular na educação infantil.

DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO A SER REALIZADO: Nessa etapa serão coletados os dados documentais dos planejamentos trimestrais das turmas de educação infantil – II-A, através de fotografia da versão disponível na escola. Serão retiradas e utilizadas as expectativas de aprendizagem e as estratégias/atividades, apenas para fins de análise.

RISCOS: A participação na disponibilização do documento não apresenta riscos à saúde dos participantes, sendo garantido em qualquer sinal de desconforto físico, mental ou emocional a expressa liberdade ao sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e o sigilo total da privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. Os dados que serão utilizados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a presença da educação física como componente curricular na educação infantil, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta possa contribuir com o fortalecimento da área como campo de intervenção, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados.

NATUREZA VOLUNTÁRIA DO ESTUDO/ LIBERDADE PARA SE RETIRAR: A sua participação é voluntária e você tem o direito de se retirar por qualquer razão a qualquer momento.

GASTOS FINANCEIROS: A coleta dos documentos e os materiais utilizados não terão custo para você. Não haverá nenhuma ajuda de custo ou compensação financeira.

USO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: Os dados obtidos no estudo serão utilizados para realização de trabalho de conclusão de curso, podendo os resultados serem apresentados em congressos e seminários e publicados em artigo científico; porém, sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

DECLARAÇÃO E ASSINATURA

Eu, _____ li e entendi toda a informação repassada sobre o estudo, sendo os objetivos e procedimentos satisfatoriamente explicados. Tive tempo, suficiente, para considerar a informação acima e, tive a oportunidade de tirar todas as minhas dúvidas. Estou assinando este termo voluntariamente e, tenho direito, de agora ou mais tarde, discutir qualquer dúvida que venha a ter com relação à pesquisa com:
Tobias Lourençoni da Silva
(13) 981393310

Assinando este termo de consentimento, eu estou indicando que eu concordo em participar deste estudo.

Local e data

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador Responsável
Tobias Lourençoni da Silva

Comitê de Ética em Pesquisa:
Coordenadora: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel
Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou 3229-5526
E-mail cep@fct.unesp.br

APÊNDICE II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TÍTULO DO PROJETO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES E POTENCIALIDADES

PESQUISADOR: TOBIAS LOURENÇONI DA SILVA

ORIENTADOR: AUGUSTO CESINANDO DE CARVALHO

INFORMAÇÕES: Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), de uma avaliação do vídeo sobre as possibilidades e potencialidades da educação física como componente curricular na educação infantil, como parte do projeto de conclusão de curso do programa de Mestrado em Educação Física em Rede Nacional (PROEF).

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES A SEREM REALIZADAS: Pretendemos contribuir com a consolidação da educação física como componente curricular na educação infantil, buscando analisar como o planejamento dos professores de educação física de uma rede de ensino da Baixada Santista aproximam-se do que está proposto nos documentos que norteiam o trabalho para esta faixa etária. Com base neste levantamento construímos um vídeo com elementos, saberes e experiências sobre as possibilidades e potencialidades da educação física como componente curricular na educação infantil.

DESCRIÇÃO DO PROCEDIMENTO A SER REALIZADO: Nessa etapa foi apresentado um vídeo com os resultados da análise dos planejamentos trimestrais de educação física para educação infantil, do ano de 2019, de uma rede de ensino da Baixada Santista, obtidos na primeira etapa da pesquisa. Reflexões sobre as potencialidades de intervenção da educação física como componente curricular na educação infantil, possibilidades de atividades didático-pedagógicas que possam ser replicados durante o dia a dia de aulas. Sua participação consiste em assistir ao vídeo e preencher um questionário de avaliação da mesma.

RISCOS: A participação como espectador do vídeo e no preenchimento do questionário não apresenta riscos à saúde dos participantes, sendo garantido em qualquer sinal de desconforto físico, mental ou emocional a expressa liberdade ao sujeito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado e o sigilo total da privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa. As atividades que serão realizadas nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a presença da educação física como componente curricular na educação infantil, de forma que os conhecimentos que serão construídos a contribuam com o fortalecimento da área como campo de intervenção, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e seu orientador terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

NATUREZA VOLUNTÁRIA DO ESTUDO/ LIBERDADE PARA SE RETIRAR: A sua

participação é voluntária e você tem o direito de se retirar por qualquer razão a qualquer momento.

GASTOS FINANCEIROS: A visualização do vídeo e o preenchimento do questionário não terão custo para você. Não haverá nenhuma ajuda de custo ou compensação financeira.

USO DOS RESULTADOS DA PESQUISA: Os dados obtidos no estudo serão utilizados para realização de trabalho de conclusão de curso, podendo os resultados serem apresentados em congressos, seminários e publicados em artigo científico, porém sua identidade será mantida em absoluto sigilo.

A sra (sr.) tem liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo. Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, a resposta que se seguem abaixo. Caso queira uma via deste termo de consentimento basta entrar em contato com o pesquisador responsável.

Confirmo que autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Eu li e entendi toda a informação repassada sobre o estudo, sendo os objetivos e procedimentos satisfatoriamente explicados. Tive tempo, suficiente, para considerar a informação acima e, tive a oportunidade de tirar todas as minhas dúvidas. Estou respondendo este termo voluntariamente e, tenho direito, de agora ou mais tarde, discutir qualquer dúvida que venha a ter com relação à pesquisa com:

Tobias Lourençoni da Silva - email: tobias.silva@unesp.br ou telefone: (13) 981393310

Comitê de Ética em Pesquisa:

Coordenadora: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo

Vice-Coordenadora: Profa. Dra. Andreia Cristiane Silva Wiezzel

Telefone do Comitê: (18) 3229-5315 ou 3229-5526

E-mail cep@fct.unesp.br

ACEITO AS NORMAS DO TERMO DE CONSENTIMENTO

☐ Concordo

☐ Não concordo

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO VÍDEO

APRESENTAÇÃO – Responda as perguntas.

1. Está trabalhando na educação infantil este ano?

R: ☐ Sim ☐ Não
☐ Não estou atuando na escola no momento

2. A quanto tempo atua na educação infantil?

R: ☐ 1 - 2 anos ☐ 3 - 5 anos ☐ 6 - 10 anos ☐ Mais de 10 anos

AVALIAÇÃO DO VÍDEO – Responda as perguntas e atribua uma nota no questionário abaixo, sobre a sua percepção dos conhecimentos abordados.

Por favor, não deixe de realizar. Sua avaliação é muito importante. Desde já agradeço sua participação.

1. Qual nota você daria ao tema abordado no vídeo.

R: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Não se sente à vontade para avaliar

2. Você tinha conhecimento sobre os temas apresentados neste vídeo?

R: ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

3. Os conhecimentos apresentados são possíveis de serem aplicadas em sua realidade?

R: ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

4. Como você se sente em aplicar os conhecimentos apresentados no vídeo.

R: ☐ Pouco à vontade ☐ À vontade
☐ Muito à vontade ☐ Não se sente à vontade para avaliar

5. Você aplica os temas apresentados no vídeo em seu planejamento das aulas?

R: ☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

6. Qual nota você atribui a apresentação.

R: ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ Não se sente à vontade para avaliar

GRAU DE SATISFAÇÃO COM O VÍDEO

1. Após assistir ao vídeo como você se sente sobre os conhecimentos adquiridos? Marque uma das opções abaixo.

Satisfeito	Surpreso	Preocupado	Quero mais	Com dúvida	Cansado	Indiferente
						

APÊNDICE IV – QUADRO COM OS OBJETIVOS PARA O TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

RCNEI		BNCC	
EIXOS DE TRABALHO	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES	CAMPOS DE EXPERIÊNCIAS	OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO
IDENTIDADE E AUTONOMIA	Ter uma imagem positiva de si, ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades, e agindo de acordo com elas; Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade; Valorizar ações de cooperação e solidariedade, desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração e compartilhando suas vivências; Brincar; Adotar hábitos de autocuidado, valorizando as atitudes relacionadas com a higiene, alimentação, conforto, segurança, proteção do corpo e cuidados com a aparência; Identificar e compreender a sua pertinência aos diversos grupos dos quais participam, respeitando suas regras básicas de	O EU, O OUTRO E O NÓS	Demonstrar empatia pelos outros, percebendo que as pessoas têm diferentes sentimentos, necessidades e maneiras de pensar e agir. Agir de maneira independente, com confiança em suas capacidades, reconhecendo suas conquistas e limitações. Ampliar as relações interpessoais, desenvolvendo atitudes de participação e cooperação. Comunicar suas ideias e sentimentos a pessoas e grupos diversos. Demonstrar valorização das características de seu corpo e respeitar as características dos outros (crianças e adultos) com os quais convive. Manifestar interesse e respeito por diferentes culturas e modos de vida. Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas

	convívio social e a diversidade que os compõe.		interações com crianças e adultos.
MOVIMENTO	Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interação; Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; Controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; Utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento etc., para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus	CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS	Criar com o corpo formas diversificadas de expressão de sentimentos, sensações e emoções, tanto nas situações do cotidiano quanto em brincadeiras, dança, teatro, música. Demonstrar controle e adequação do uso de seu corpo em brincadeiras e jogos, escuta e reconto de histórias, atividades artísticas, entre outras possibilidades. Criar movimentos, gestos, olhares e mímicas em brincadeiras, jogos e atividades artísticas como dança, teatro e música. Adotar hábitos de autocuidado relacionados a higiene, alimentação, conforto e aparência. Coordenar suas habilidades manuais no atendimento adequado a seus interesses e necessidades em situações diversas.

	segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.		
MÚSICA	Explorar e identificar elementos da música para se expressar, interagir com os outros e ampliar seu conhecimento do mundo; Perceber e expressar sensações, sentimentos e pensamentos, por meio de improvisações, composições e interpretações musicais.	TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS	Utilizar sons produzidos por materiais, objetos e instrumentos musicais durante brincadeiras de faz de conta, encenações, criações musicais, festas. Expressar-se livremente por meio de desenho, pintura, colagem, dobradura e escultura, criando produções bidimensionais e tridimensionais.
ARTES VISUAIS	Interessar-se pelas próprias produções, pelas de outras crianças e pelas diversas obras artísticas (regionais, nacionais ou internacionais) com as quais entrem em contato, ampliando seu conhecimento do mundo e da cultura; Produzir trabalhos de arte, utilizando a linguagem do desenho, da pintura, da modelagem, da colagem, da construção, desenvolvendo o gosto, o cuidado e o respeito pelo processo de produção e criação.		Reconhecer as qualidades do som (intensidade, duração, altura e timbre), utilizando-as em suas produções sonoras e ao ouvir músicas e sons.
LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	Ampliar gradativamente suas possibilidades de comunicação e expressão, interessando-se por	ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO	Expressar ideias, desejos e sentimentos sobre suas vivências, por meio da linguagem oral e escrita (escrita espontânea), de fotos,

	conhecer vários gêneros orais e escritos e participando de diversas situações de intercâmbio social nas quais possa contar suas vivências, ouvir as de outras pessoas, elaborar e responder perguntas; Familiarizar-se com a escrita por meio do manuseio de livros, revistas e outros portadores de texto e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário; Escutar textos lidos, apreciando a leitura feita pelo professor; Interessar-se por escrever palavras e textos ainda que não de forma convencional; Reconhecer seu nome escrito, sabendo identificá-lo nas diversas situações do cotidiano; Escolher os livros para ler e apreciar.		desenhos e outras formas de expressão. Inventar brincadeiras cantadas, poemas e canções, criando rimas, aliterações e ritmos. Escolher e folhear livros, procurando orientar-se por temas e ilustrações e tentando identificar palavras conhecidas. Recontar histórias ouvidas e planejar coletivamente roteiros de vídeos e de encenações, definindo os contextos, os personagens, a estrutura da história. Recontar histórias ouvidas para produção de reconto escrito, tendo o professor como escriba. Produzir suas próprias histórias orais e escritas (escrita espontânea), em situações com função social significativa. Levantar hipóteses sobre gêneros textuais veiculados em portadores conhecidos, recorrendo a estratégias de observação gráfica e/ou de leitura. Selecionar livros e textos de gêneros conhecidos para a leitura de um adulto e/ou para sua própria leitura (partindo de seu
--	---	--	--

			repertório sobre esses textos, como a recuperação pela memória, pela leitura das ilustrações etc.). Levantar hipóteses em relação à linguagem escrita, realizando registros de palavras e textos, por meio de escrita espontânea.
NATUREZA E SOCIEDADE	Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural, formulando perguntas, imaginando soluções para compreendê-lo, manifestando opiniões próprias sobre os acontecimentos, buscando informações e confrontando idéias; Estabelecer algumas relações entre o modo de vida característico de seu grupo social e de outros grupos; Estabelecer algumas relações entre o meio ambiente e as formas de vida que ali se estabelecem, valorizando sua importância para a preservação das espécies e para a qualidade da vida humana.	ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES	Estabelecer relações de comparação entre objetos, observando suas propriedades. Observar e descrever mudanças em diferentes materiais, resultantes de ações sobre eles, em experimentos envolvendo fenômenos naturais e artificiais. Identificar e selecionar fontes de informações, para responder a questões sobre a natureza, seus fenômenos, sua conservação. Registrar observações, manipulações e medidas, usando múltiplas linguagens (desenho, registro por números ou escrita espontânea), em diferentes suportes.

MATEMÁTICA	Reconhecer e valorizar os números, as operações numéricas, as contagens orais e as noções espaciais como ferramentas necessárias no seu cotidiano; Comunicar idéias matemáticas, hipóteses, processos utilizados e resultados encontrados em situações-problema relativas a quantidades, espaço físico e medida, utilizando a linguagem oral e a linguagem matemática; Ter confiança em suas próprias estratégias e na sua capacidade para lidar com situações matemáticas novas, utilizando seus conhecimentos prévios.		Classificar objetos e figuras de acordo com suas semelhanças e diferenças. Relatar fatos importantes sobre seu nascimento e desenvolvimento, a história dos seus familiares e da sua comunidade. Relacionar números às suas respectivas quantidades e identificar o antes, o depois e o entre em uma sequência. Expressar medidas (peso, altura etc.), construindo gráficos básicos.
-------------------	---	--	--

Fonte: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998b, 1998c). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

ANEXOS

ANEXO I – DOCUMENTO DE ORIENTAÇÃO PARA O PREENCHIMENTO DO PLANEJAMENTO TRIMESTRAL

ORIENTAÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

OBS: Professor (a), este documento é a matriz para a elaboração do seu planejamento. Ele será utilizado em todos os trimestres.

Objetivo geral: define de forma ampla o que se pretende alcançar a médio ou longo prazo. Para que realizar o plano de curso? Aonde se pretende chegar? Quais as contribuições que o curso busca trazer?

Tema: assuntos ou tópicos amplos, definidos a partir dos objetivos gerais. Qual tema é relevante na sua comunidade? Quais as necessidades urgentes a serem incluídas?

Expectativas de aprendizagem:

Dimensão Conceitual: relaciona-se ao **aprender a saber**. Exemplos: conceitos em geral, fatos históricos e esportivos;

Dimensão Procedimental: relaciona-se ao **aprender a fazer**. São capacidades e habilidades produtivas, relacionadas à realização, expressas por verbos que indicam ações: como *correr, dialogar, selecionar, pesquisar, elaborar tabelas e regulamentos etc*;

Dimensão Atitudinal: relacionam-se ao **aprender a ser**. São valores, normas e atitudes que se pretendem alcançar.

Estratégias/atividades:

Forma de realização das práticas pedagógicas. Passos que serão dados. Exemplos: jogos, aulas expositivas, pesquisa na internet, exercícios individuais e em grupos, roda de conversa, etc. O que fazer para desenvolver os conteúdos e contemplar as expectativas de aprendizagem? Que atividades serão propostas?

Avaliação	
Instrumentos	Indicadores
Descrição dos instrumentos/mecanismos para a coleta de dados e informações para avaliação. <i>Exemplos: questionários, entrevistas, autoavaliação, testes, seminários, provas, discussões, etc.</i>	Critérios ou indicadores do alcance de cada expectativa de aprendizagem, como número de participantes, nível de desenvolvimento motor, grau de satisfação, quantidade e qualidade de produtos, táticas e estratégias utilizadas, frequência de comportamentos e atitudes nas relações interpessoais e porcentagem de aproveitamento.

Projetos do PPP: citar quais projetos do PPP serão utilizados durante o trimestre.
Ex.: Dengue. Cidadania (Valores). Meio Ambiente. Leitura e linguagem.

LISTA DE VERBOS A lista de verbos (ações) abaixo poderá auxiliá-lo na elaboração das Expectativas de Aprendizagem (Conceituais, Procedimentais e Atitudinais).

CONCEITOS	PROCEDIMENTOS	ATITUDES
Identificar Reconhecer Comentar	Manejar Confeccionar Demonstrar	Comportar-se (de acordo) Tolerar Respeitar
Classificar Descobrir Interpretar	Aplicar Cumprir Executar	Apreciar Valorizar Recrear
Comparar Conhecer Concluir	Observar Experimentar Planificar	Aceitar/Criticar Conscientizar-se Valorizar
Explicar Relacionar Resumir	Provar Investigar Realizar	Conformar-se Atuar Preocupar-se
Recordar Analisar Distinguir	Elaborar Simular Vivenciar	Sensibilizar-se Sentir Ajudar

SUMÁRIO

1. APRESENTAÇÃO.....	3
2. UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO.....	5
2.1 CONTEÚDO.....	6
2.2 OBJETIVOS GERAIS.....	7
2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	8
2.4 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES.....	10
2.5 AVALIAÇÃO.....	11
2.6 PROJETOS INTERDISCIPLINARES.....	13
3. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	14
REFERÊNCIAS.....	15
ANEXOS.....	16
ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
ANEXO II – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS ESPERADA PARA CADA CAMPO DE EXPERIÊNCIAS.....	22

1. APRESENTAÇÃO

Este material é fruto da Dissertação de Mestrado intitulada “*A Educação Física na Educação Infantil: possibilidades e potencialidades*”, feita pelo programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF), da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).

Surgido a partir da inquietação de qual o papel que a Educação Física tem assumido na Educação Infantil. Pesquisamos então no planejamento das aulas de um grupo de professores que atuam na pré-escola, e pudemos perceber que os principais objetivos estavam voltados exclusivamente sobre a melhoria das capacidades físicas e do desenvolvimento motor, que as estratégias e atividades privilegiaram as atividades motoras, a avaliação estava centrada na observação do professor e considerando apenas as capacidades individuais do aluno.

Na tentativa de apresentar reflexões sobre à Educação Física, suas possibilidades e potencialidades como componente curricular nesta etapa da Educação Básica, buscamos construir este material-didático com recomendações para elaboração e preenchimento do planejamento das aulas de Educação Física na Educação Infantil.

Entendemos que ao não colocar uma especificidade para o trabalho pedagógico da Educação Física na Educação Infantil, as orientações legais que regem esta etapa da Educação Básica, não restringem a intervenção a objetivos específicos, ou traz exclusividade sobre determinados objetivos e conteúdos a serem abordados.

Desta forma as professoras e os professores de Educação Física que lecionam na Educação Infantil devem, no momento de construção de seu planejamento, se atentarem as orientações do trabalho pedagógico atendendo a diversificados objetivos, garantindo o conjunto de aprendizagem essenciais para o desenvolvimento das crianças, sinalizados na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017).



Mas como posso organizar o planejamento das aulas de Educação Física na Educação Infantil?

4

2. UMA PROPOSTA DE ELABORAÇÃO DO PLANEJAMENTO

O planejamento das aulas deve apresentar as principais definições do trabalho pedagógico a médio e longo prazo, articulado ao Projeto Político Pedagógico, ser revisto bimestralmente, trimestralmente, semestralmente ou até anualmente, a depender da forma de construção e organização da rede de ensino.

Desta forma, sugiro a organização do planejamento dividida em 6 itens:

- *Conteúdo*
- *Objetivos Gerais*
- *Objetivos Específicos*
- *Estratégias e Atividades*
- *Avaliação*
- *Projetos Interdisciplinares*



5

2.1 CONTEÚDO

Os conteúdos podem ser organizados em forma de tópicos, com os temas de maior relevância que serão abordados, representando o assunto que será tratado, levando em conta para sua seleção a relevância social, os sentidos e significados, sendo vinculado a explicações da realidade concreta. Deve considerar os determinantes socioculturais e o contexto em que a escola está inserida.



Compreendemos que os conteúdos abordados pela Educação Física escolar são aqueles relacionados a cultura corporal, expresso pelas: brincadeiras, jogos, danças ginásticas, lutas, esportes, práticas circenses, práticas corporais alternativas, entre outras manifestações permeiam o se movimentar humano, de forma significativa e contextualizada para os alunos (CASTELLANI FILHO, 2009).

6

2.2 OBJETIVOS GERAIS

Os objetivos gerais devem trazer, de forma ampla, o que se pretende alcançar a médio e longo prazo, o ponto de chegada e as contribuições que o ensino da Educação Física pode trazer, os saberes e conhecimentos fundamentais a serem proporcionados e oportunizados aos alunos, garantindo as aprendizagens essenciais.

É preciso superar a visão tradicional, das aulas de Educação Física na Educação Infantil voltadas exclusivamente para o desenvolvimento motor e a melhoria das capacidades físicas.

Devemos diversificar os objetivos, considerando para isto, os objetivos apontados para o trabalho pedagógico na Educação Infantil, expressos nos campos de experiências, apontados na BNCC (ANEXO I) e considerando a síntese dos aprendizados esperados para o final da Educação Infantil (ANEXO II).



Cito como exemplo: expressar ideias de diferentes formas, expressar sentimentos e emoções, compreender, contar, recontar e criar narrativas, argumentar e relatar fatos, estabelecer relações, compreender e interagir com o meio ambiente e os fenômenos naturais, identificar e utilizar unidades de medidas, dentre outros.

7

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Os objetivos específicos devem expressar objetivos secundários, trazer as expectativas de aprendizagem do que os alunos devam aprender de forma mais específica.



Para sua elaboração devemos levar em conta os diferentes campos de construção dos saberes, diretamente relacionados as formas de organização e seleção dos conteúdos, que podem ser expressos junto as 3 dimensões do desenvolvimento humano (DARIDO, 2012a).

8

2.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para facilitar na descrição dos objetivos específicos, podemos utilizar as 3 dimensões de organização e seleção dos conteúdos.

- A dimensão conceitual: relacionada ao aprender a saber (o que se deve saber), definindo os fatos, conceitos e princípios que devem ser assimilados pelos alunos ao longo do período.
- A dimensão procedimental: relacionada ao aprender a fazer (o que se deve saber fazer), os procedimentos, capacidades e habilidades que serão estimuladas e desenvolvidas.
- A dimensão atitudinal: relacionada ao aprender a ser (como se deve ser), os valores, normas e atitudes que serão trabalhados.



9

2.4 ESTRATÉGIAS E ATIVIDADES

As estratégias e atividades demonstram, em linhas gerais, o que será feito para desenvolver os objetivos, quais as atividades que serão propostas, como as aulas serão conduzidas, o que será utilizado para desenvolver o conteúdo.

Deve apresentar as atividades que serão realizadas nas aulas, estratégias de ensino e recursos utilizados para estimular os comportamentos, habilidades, conhecimentos e vivências, capazes de promover à aprendizagem da cultura corporal, de forma significativa para os alunos.



Para além daquelas historicamente atribuídas a educação física, como: Jogos, Brincadeiras, Dança, Atividades Rítmicas, Ginástica, Circuitos Motores, Lutas, Práticas Corporais Alternativas, entre outras Práticas Corporais.

Devemos adotar estratégias e atividades que relacionem as diferentes formas de construção dos conhecimentos, como por exemplo: Aulas Expositivas, Roda de Conversas, Apresentação de Vídeos, Leituras, Contação de Histórias, Brinquedos Cantados, Desenhos, Pinturas, Resolução de Situações Problema, Cantigas, dentre outros.

10

2.5 AVALIAÇÃO

A avaliação auxilia na mensuração da construção dos aprendizados dos alunos, permitindo que sejam percebidas facilidades e dificuldade no processo, contribuindo para identificar progressos, mediar avanços ou prever retrocessos, subsidiando reflexões sobre a prática pedagógica ao longo do percurso, verificando se os objetivos estão sendo atendidos, e a necessidade de mudança de estratégias caso necessário (DARIDO, 2012b).

Temos de romper com a perspectiva tradicional da Educação Física, onde a avaliação era centrada no resultado final, na melhoria das capacidades físicas ou desempenho motor, na medição ou na aplicação de testes padronizados, restritos aos domínios motores, que buscavam medir ou quantificar o desenvolvimento de determinadas habilidades, centrada na observação do professor e nas capacidades individuais dos alunos (DARIDO, 2012b).



11

2.5 AVALIAÇÃO



Para facilitar a organização, podemos descrever a avaliação em duas partes:

1.Os instrumentos de avaliação - uma descrição dos mecanismos que serão utilizados para a coleta dos dados que serão utilizados como por exemplo: Questionários, Entrevistas, Registro escrito, Desenhos, Fotos, Filmagens, Texto Coletivo, Quadro de Avaliação, Portfólio, Autoavaliação, entre outras formas de coleta de informações.

2.Os indicadores de avaliação - critérios que se referem ao alcance dos conteúdos abordados e condigam com as expectativas de aprendizagem, como: qualidade de produtos, táticas e estratégias utilizadas, grau de satisfação, frequência de comportamentos e atitudes nas relações interpessoais, porcentagem de aproveitamento, nível de socialização, melhoria da relação interpessoal, interação, entre outros indicativos, que reflitam os caminhos percorridos de onde se pretende chegada.

12

2.6 PROJETOS INTERDISCIPLINARES

Uma vez que a Educação Infantil não se organiza de maneira disciplinar, fragmentando currículo em momentos e conhecimentos específicos, é preciso organizar o trabalho pedagógico junto a todos os interlocutores que interagem com as crianças na pré-escola, dentro de um Projeto Político Pedagógico.

Para não inculir no erro de uma abordagem fragmentada dos conhecimentos, compartimentando o aprendizado dos alunos, é preciso integrar as ações pedagógicas, articulando os conteúdos e os objetivos de forma interdisciplinar, dialogando com os outros educadores, abordando diferentes saberes necessários a serem trabalhados na Educação Infantil (MELLO e. al., 2018).



13

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS



Mesmo que as orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil não apresentem definições para a Educação Física como componente curricular nesta etapa da Educação Básica, deixam em aberto que as instituições de ensino construam seu currículo, seguindo as orientações definidas nos documentos norteadores.

Construí este material na tentativa de dialogar com as professoras e os professores que ministram aulas neste segmento, apresentando algumas contribuições, reflexões e recomendações para a elaboração do planejamento das aulas

Não se trata de determinações que devem ser seguidas à risca, considerações que trazem novas reflexões para o avanço das discussões, de qual o papel que a Educação Física pode assumir na Educação Infantil, suas possibilidades e potencialidades como componente curricular nesta etapa da Educação Básica.

14

REFERÊNCIAS

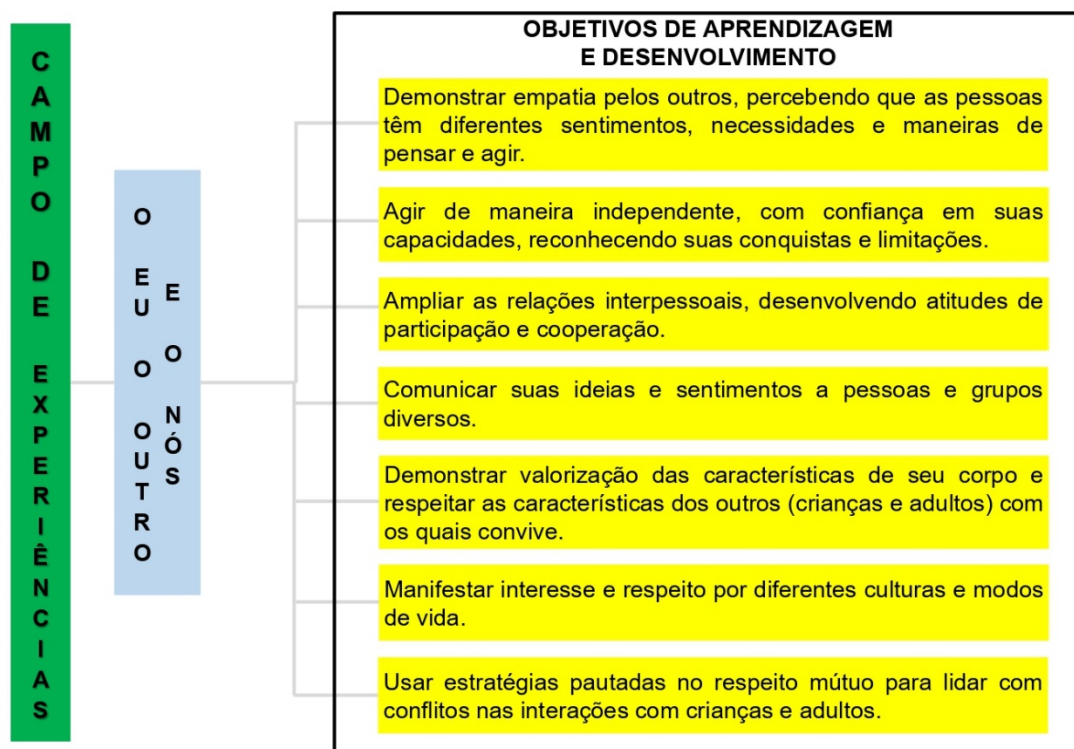
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 30/06/2020.
- DARIDO, Suraya Cristina. Educação física na escola: conteúdos, duas dimensões e significados. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.6, p.51-75, 2012a. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf Acesso em: 30/06/2020.
- _____. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.6, p.127-141, 2012b. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/unesp/381290/1/caderno-formacao-pedagogia_16.pdf Acesso em: 30/06/2020.
- MELLO, André da Silva; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; JORGE, Renata Silva; ZANDOMÍNEGUE, Bethânia Alves Costa. Educação física na educação infantil: do isolamento pedagógico à articulação com outras áreas do conhecimento. Revista Kinesis, n.3, v.36, p.15-27, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/33846> > Acesso em: 30/06/2020.
- CASTELLANI FILHO, Lino; SOARES, Carmen Lúcia; TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; VARJAL, Elizabeth; ESCOLBAR, Micheli Ortega; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino da educação física**. 2ª ed. São Paulo: Cortez; 2009.

15

ANEXOS

16

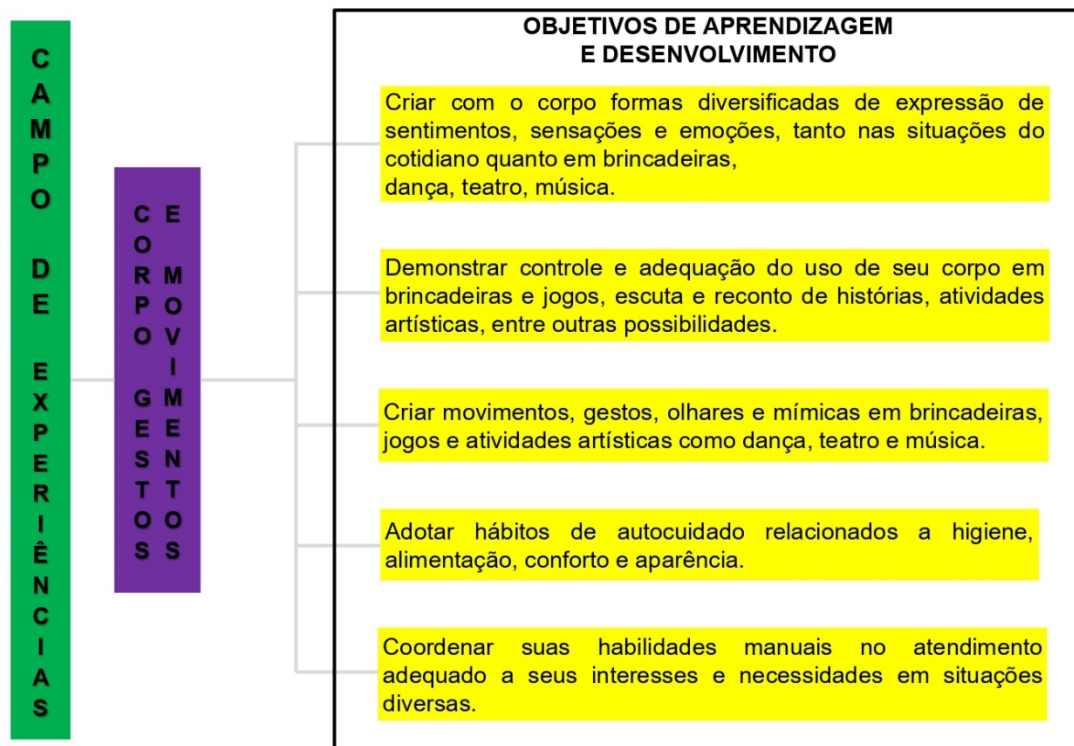
ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

17

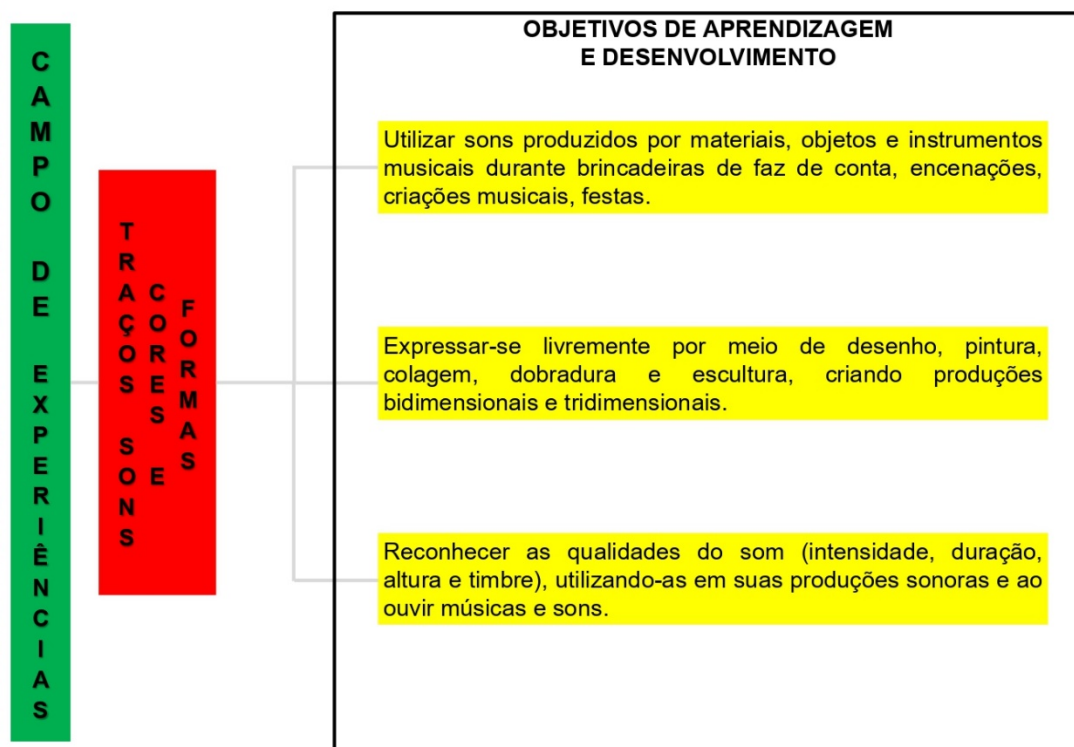
ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

18

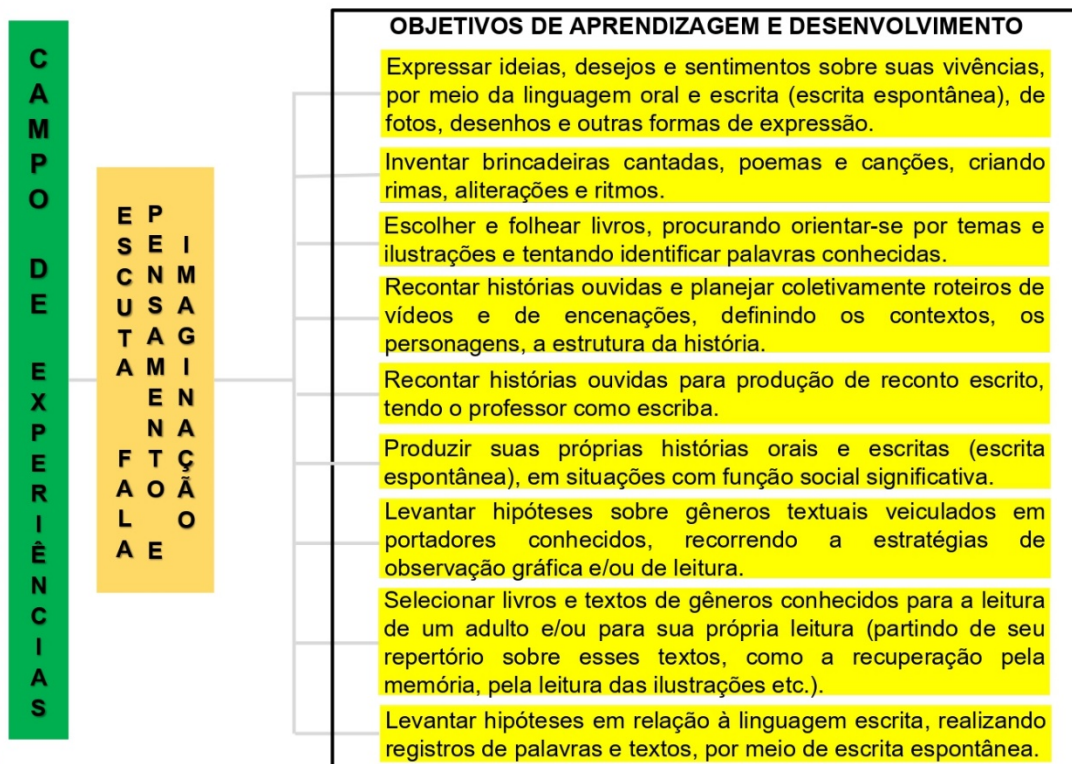
ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

19

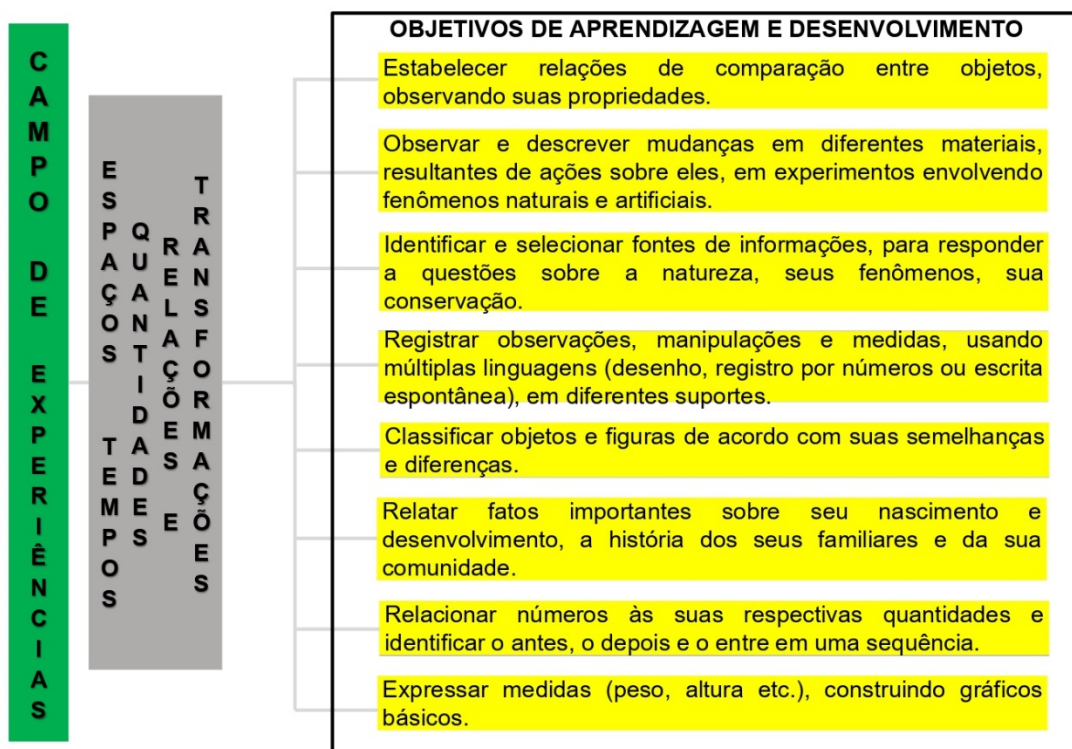
ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

20

ANEXO I – OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL



Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

21

ANEXO II – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS ESPERADA PARA CADA CAMPO DE EXPERIÊNCIAS

O EU, O OUTRO E O NÓS

Respeitar e expressar sentimentos e emoções.

Atuar em grupo e demonstrar interesse em construir novas relações, respeitando a diversidade e solidarizando-se com os outros.

Conhecer e respeitar regras de convívio social, manifestando respeito pelo outro.

CORPO, GESTOS E MOVIMENTOS

Reconhecer a importância de ações e situações do cotidiano que contribuem para o cuidado de sua saúde e a manutenção de ambientes saudáveis.

Apresentar autonomia nas práticas de higiene, alimentação, vestir-se e no cuidado com seu bem-estar, valorizando o próprio corpo.

Utilizar o corpo intencionalmente (com criatividade, controle e adequação) como instrumento de interação com o outro e com o meio.

Coordenar suas habilidades manuais.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

22

ANEXO II – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS ESPERADA PARA CADA CAMPO DE EXPERIÊNCIAS

TRAÇOS, SONS, CORES E FORMAS

Discriminar os diferentes tipos de sons e ritmos e interagir com a música, percebendo-a como forma de expressão individual e coletiva.

Expressar-se por meio das artes visuais, utilizando diferentes materiais.

Relacionar-se com o outro empregando gestos, palavras, brincadeiras, jogos, imitações, observações e expressão corporal.

ESCUTA, FALA, PENSAMENTO E IMAGINAÇÃO

Expressar ideias, desejos e sentimentos em distintas situações de interação, por diferentes meios.

Argumentar e relatar fatos oralmente, em sequência temporal e causal, organizando e adequando sua fala ao contexto em que é produzida.

Ouvir, compreender, contar, recontar e criar narrativas.

Conhecer diferentes gêneros e portadores textuais, demonstrando compreensão da função social da escrita e reconhecendo a leitura como fonte de prazer e informação.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

23

ANEXO II – SÍNTESE DAS APRENDIZAGENS ESPERADA PARA CADA CAMPO DE EXPERIÊNCIAS**ESPAÇOS, TEMPOS, QUANTIDADES, RELAÇÕES E TRANSFORMAÇÕES**

Identificar, nomear adequadamente e comparar as propriedades dos objetos, estabelecendo relações entre eles.

Interagir com o meio ambiente e com fenômenos naturais ou artificiais, demonstrando curiosidade e cuidado com relação a eles.

Utilizar vocabulário relativo às noções de grandeza (maior, menor, igual etc.), espaço (dentro e fora) e medidas (comprido, curto, grosso, fino) como meio de comunicação de suas experiências.

Utilizar unidades de medida (dia e noite; dias, semanas, meses e ano) e noções de tempo (presente, passado e futuro; antes, agora e depois), para responder a necessidades e questões do cotidiano.

Identificar e registrar quantidades por meio de diferentes formas de representação (contagens, desenhos, símbolos, escrita de números, organização de gráficos básicos etc.).